

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS ANDRÉ SCUSSEL

RELIGIOSIDADE HUMANA E FAZER EDUCATIVO

**PORTO ALEGRE
2007**

MARCOS ANDRÉ SCUSSEL

RELIGIOSIDADE HUMANA E FAZER EDUCATIVO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: PROF. DR. JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA

**PORTO ALEGRE
2007**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcos André Scussel, autor da Dissertação intitulada Religiosidade Humana e Fazer Educativo, realizada como exigência para a Conclusão do Curso do Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, submeteu-se a banca avaliadora na data abaixo.

Porto Alegre, 11 de janeiro de 2007.

PROF. DR. JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA (PUCRS)
(ORIENTADOR).

PROF. DR. PERGENTINO STEFANO PIVATTO (PUCRS)

PROF. DR. MANFREDO CARLOS WACHS (EST – São Leopoldo)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me ensinaram a viver seguindo a
minha fé.

A todos que vivem intensamente o mistério da fé.

E aos que acreditam e trabalham com Ensino
Religioso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A meus pais pelo testemunho e ensinamentos de vida.

Aos meus irmãos pela família que formamos.

A minha amada esposa Nádia, pelo companheirismo, paciência, compreensão e por me ensinar a amar o que se faz.

Aos Irmãos e colegas de trabalho do Instituto Marista Graças, pela compreensão, apoio e incentivo.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e os seus professores pela oportunidade de crescimento e aprendizagem.

Às minhas alunas/educadoras de Didática do Ensino Religioso, que compartilharam sua vida e seu fazer educativo comigo. Sem vocês não seria possível este trabalho, muito obrigado.

Ao professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera, que, com seu conhecimento, sensibilidade e sabedoria, orientou-me neste trabalho.

Ao professor Dr. Manfredo Wachs pela sua simplicidade, partilha, incentivo e ajuda.

Aos professores Dr. Juan José Mouriño Mosquera, Dr. Manfredo Wachs e Dr. Pergentino Stefano Pivatto por realizarem esta banca examinadora, que é para mim um momento de partilha e aprendizagem.

Aos amigos pela convivência e pelos debates sobre o tema.

PARA PENSAR...

Uma conversa fictícia com Paul Tillich

- **A fé existe? É algo viável em nossos dias?** A fé existe, é viável e necessária. Ela está presente em nossa vida e isso podemos ver em todos os períodos da história humana. A fé está inseparavelmente ligada com a natureza do homem, sendo por isso necessária e universal.
- **Se ela está presente em nossa vida como ela se manifesta?** A fé se manifesta como uma força integradora que une e dá forma a todos os elementos intelectuais, emocionais e corporais do ser perante o infinito e incondicional. Fé, como estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente é um ato central da pessoa inteira. Cada função do espírito humano participa do ato de crer.
- **Vivemos num mundo secularizado, dessacralizado. Parece-me que as pessoas se preocupam mais com o presente, com as coisas materiais, sem pensar na dimensão transcendental da vida.** A fé quando não é voltada para o infinito, quando ela é distorcida torna-se idólatra. Quando a fé se funda em coisas perenes, passageiras, é como uma força negativa que destrói e desintegra. Alguns cientistas, por exemplo, manifestam sua fé ao atribuir a realidade inteira ao movimento mecânico de minúsculas moléculas. No mundo secularizado também existe fé. A partir da dimensão antropológica da fé compreendemos que todos temos fé em algo.
- **Diante desse mundo de inseguranças e incertezas como compreender a fé?** A dúvida e a certeza fazem parte da vida humana. Vivemos constantemente a tensão na relação entre fé e razão, verdade de fé, ou verdade científica, histórica ou filosófica. A fé não é uma verdade de menor importância, ou um conhecimento de menor probabilidade. Cada área de saber tem o seu método próprio de entender e comprovar a verdade. A dúvida é um elemento essencial da fé, surge em certas circunstâncias individuais e sociais. A verdade da fé tem uma cientificidade diferente do que a verdade nas ciências exatas. A verdade de fé é uma certeza existencial.
- **Vamos pensar na realidade escolar. Como um educador manifesta sua fé?** Podemos dizer que a vida intelectual do homem, as obras de um artista, a pesquisa científica, o fazer educativo do educador, a atuação ética ou política são expressões conscientes ou inconscientes de uma preocupação última. Uma preocupação incondicional se manifesta em todas as áreas da realidade e em todas as expressões de vida da pessoa. A fé está presente e é o que dá sentido à docência. Há fé no ato de aprender, que transcende o ato de ensinar, é algo incondicional. Na relação que estabelece com o educando o professor partilha também a sua fé.
- **É possível estudar estas inúmeras possibilidades de manifestação da fé? A fé pode ser objeto de estudos?** A fé não pode ser usada enquanto um conhecimento científico. Mas a fenomenologia da religião que tem como objetivo descrever a experiência religiosa nas suas diversas manifestações a partir da compreensão de que o religioso faz parte da estrutura do ser humano, é um auxiliar indispensável para o diálogo teológico e inter-religioso. É preciso ir além da vivência institucional e buscar a essência do religioso no homem e incluir o estudo da experiência de fé, que é sempre um elemento concreto que faz parte da vida. Buscando compreender melhor essa dimensão podemos utilizar o método da correlação, que correlaciona perguntas e respostas, situação e mensagem, existência humana e manifestação divina. Este método faz uma análise da situação humana, a partir da qual surgem as perguntas existenciais. A própria existência humana é uma pergunta que encontra sua resposta nas manifestações de fé e os símbolos religiosos são respostas a estas perguntas.

Não há ser humano sem uma preocupação incondicional e, portanto sem fé e sem amor. Mas é necessário perceber como a fé, que é uma dádiva de Deus, está presente na vida humana. Eu não posso ensinar as pessoas a crerem em Deus, mas eu dou testemunho de que eu creio em Deus através de meus atos. Por isso, é preciso compreender como a religiosidade humana que é expressão da fé está relacionada com o fazer educativo do professor.

RESUMO

Partindo do entendimento de que o homem é um ser religioso, o presente estudo buscou construir uma compreensão da relação entre a religiosidade humana e o fazer educativo. Desenvolveu-se com um grupo de alunas/educadoras do Curso Normal que foram acompanhadas durante o processo de formação e em sua prática de estágio. Fazendo uma leitura da religiosidade neste mundo fragmentado e dessacralizado, em que o sagrado encontra-se, muitas vezes, camuflado na realidade profana, percebe-se que há um retorno ao estudo e à vivência da espiritualidade. Por isso, são lançados outros olhares sobre a religiosidade, a partir da física, da psicologia, da filosofia e da teologia. Dialogou-se sobre o desenvolvimento espiritual, relacionando vida e educação, desenvolvimento da fé e desenvolvimento moral em busca de uma “teoria de tudo”. Buscou-se compreender que espiritualidade, educação, ética e vida se tecem junto, construindo uma vida integrada e complexa. Optando por uma abordagem qualitativa de estilo participante, pesquisou-se a dimensão da religiosidade humana e, posteriormente, da prática educativa de um grupo de sete alunas do Curso Normal em atividades desenvolvidas no componente curricular de Didática do Ensino Religioso. Os dados necessários foram coletados através de memoriais descritivos da vivência religiosa pessoal, de partilhas em aulas e através de uma entrevista durante o período de estágio docente das educadoras. Utilizou-se a análise textual enquanto ferramenta para compreender, interpretar e apresentar os resultados da pesquisa, através de sete categoriais a priori dos fatores do Inventário Espiritual respondido por elas. Da análise das entrevistas emergiram três categorias: o mundo dos alunos, o significado do trabalho no Ensino Religioso e a religiosidade do educador e a sua prática pedagógica. O pensamento de Paul Tillich de que fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente e é um ato da pessoa como um todo, ajudou a compreender o fenômeno religioso e a manifestação da fé na vida, mostrando a dinâmica da fé humana na partilha do ser em seu fazer educativo. A prática de estágio das educadoras possibilitou o desenvolvimento de aulas de Ensino Religioso, trabalhando a dimensão religiosa do homem. Um olhar para a História do Ensino Religioso no Brasil e para a experiência das educadoras possibilitou vislumbrar caminhos para formação de professores neste componente curricular e para o desenvolvimento de uma educação ética, humana e espiritual.

PALAVRAS-CHAVE: Fé. Religiosidade. Espiritualidade. Prática pedagógica. Ensino Religioso. Formação de professores.

ABSTRACT

Inferring the agreement that the human being is a religious being, the present study intended to build a comprehension of the relationship between human religiosity and education practice. A group of students/educators of a Normal School was formed and followed during their formation process and during their practice of the internship. Realizing the religiosity in this broken up and desacralized world, where the sacred is camouflaged in the profane reality, we see there is a return to the study and practice of the spirituality. That is the reason why other looks on religiosity, by means of physics, psychology, philosophy and theology are taken. We dialoged about spiritual development, connecting life and education, faith and moral development, seeking for a “theory of everything”. We tried to understand that spirituality, education and ethics are connected, resulting in an integrated complex life. Opting for a qualitative approach and participative style, we inquired about the dimension of the human religiosity and the educative practice of a group of seven pupils of the Normal Course, in activities developed in the curricular component of the “Didactic of Religious Instruction”. The necessary data were collected during the probation period of the students, through descriptive memories of the personal religious life, thoughts shared in the school and an interview. A textual analysis was performed to understand, interpret and present the results of the investigation, through seven categories established a priori for factors of the Spiritual Inventory answered by them. From the analysis, three categories emerged: the world of the pupils, the meaning of the Religious Teaching work, and the teacher’s religiosity and pedagogical practice. The thought of Paul Tillich that faith means to be owned by that which concern us unconditionally, and is an act of the person as whole, helped us to understand the religious phenomenon and the manifestation of faith in our acts, showing the dynamics of the human faith in the sharing process of the being in education practice. The practice of the internship allowed the development of the Religious Teaching, working the religious dimension of the man. A look to the History of Religious Teaching in Brazil and to the experience of the educators made possible to glimpse ways for the formation of teachers in this curricular component and to the development of a more ethical, human and spiritual education.

Keywords: Faith. Religiosity. Spirituality. Pedagogical practice. Religious Teaching. Formation of teachers.

RESUMEM

A partir del entendimiento de que el hombre es un ser religioso, el presente estudio buscó construir una comprensión de la relación entre la religiosidad humana y el hacer educativo. Se desarrolló con un grupo de alumnas/profesoras del Curso Magisterio que fueron acompañadas durante el proceso de formación y en su práctica de enseñanza. Haciendo una lectura de la religiosidad en este mundo fragmentado y desacralizado, en que lo sagrado se encuentra, muchas veces, disfrazado en la realidad profana, se percibe que hay una vuelta al estudio y a la vivencia de la espiritualidad. Por ello, son lanzados otras visiones sobre la religiosidad, a partir de la física, da psicología, da filosofía y de la teología. Se dialogó sobre el desarrollo espiritual, relacionando vida y educación, desarrollo de la fe y desarrollo moral en búsqueda de una “teoría del todo”. Se buscó comprender que espiritualidad, educación, ética y vida se tejen juntos, construyendo una vida integrada y compleja. Optando por un abordaje cualitativo de estilo participante, se investigó la dimensión de la religiosidad humana y, tras, la práctica educativa de un grupo de siete alumnas del Curso Magisterio en actividades desarrolladas en el componente curricular de Didáctica de la Asignatura de la Enseñanza Religiosa. Los datos necesarios fueron recolectados a través de memorias de la vivencia religiosa personal, de división de las experiencias de las clases y a través de una entrevista durante el periodo de práctica de enseñanza de las profesoras. Se utilizó un análisis textual como herramienta para comprender, interpretar y presentar los resultados de la investigación, a través de siete categorías a priori de los factores del cuestionario espiritual contestado por dichas profesoras. De los análisis de las entrevistas emergieron tres categorías: el mundo de los alumnos, el significado del trabajo en la Enseñanza Religiosa y la religiosidad del educador y su práctica pedagógica. El pensamiento de de Paul Tillich de que fe es estar poseído por aquello que nos sensibiliza incondicionalmente y es un acto de la persona como un todo, ayudó a comprender el fenómeno religioso y la manifestación de la fe en la vida, mostrando la dinámica de la fe humana en la división del ser en su hacer educativo. La práctica de enseñanza de las profesoras posibilitó el desarrollo de las clases de Enseñanza Religiosa, trabajando la dimensión religiosa del hombre. Una visión para la Historia de la Enseñanza Religiosa en Brasil y para la experiencia de las profesoras posibilitó vislumbrar caminos para formación de profesores en este componente curricular y para el desarrollo de una educación ética, humana y espiritual.

Palabras clave: Fe. Religiosidad. Espiritualidad. Práctica pedagógica. Enseñanza Religiosa. Formación de profesores.

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A TEMÁTICA	11
1 A RELIGIOSIDADE EM NOSSO MUNDO	18
1.1 Um mundo fragmentado e dessacralizado.....	18
1.2 Outros olhares sobre a religiosidade.....	27
2 DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL: VIDA E EDUCAÇÃO	36
2.1 O desenvolvimento humano da fé	39
2.2 Em busca de uma <i>Teoria de Tudo</i>	53
2.3 Educação e Espiritualidade	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4 A FÉ QUE MOVE A VIDA	78
4.1 Paul Tillich e a dinâmica da fé	78
4.2 A dinâmica da fé na vida das alunas	86
5 A RELIGIOSIDADE E O FAZER EDUCATIVO	104
5.1 O mundo dos alunos	106
5.2 O significado do trabalho no Ensino Religioso	115
5.3 A Religiosidade do educador e a sua prática pedagógica	125
6 O SER E O FAZER NO ENSINO RELIGIOSO	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - Sugestão de roteiro de perguntas para a entrevista	168
ANEXO A – Entrevista com a educadora sete	169
ANEXO B - Inventário espiritual (Wolman, 2001)	176

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Vivemos num mundo em constantes transformações, onde a realidade que nos cerca influencia nossa vida e nossas escolhas. Essas mudanças relativizam conhecimentos, crenças e valores. Muitas vezes, o ser humano não consegue compreender o todo, as mudanças, e acaba sentindo-se fragilizado e impotente diante da realidade. Frente às inseguranças e incertezas da vida, busca caminhos que o ajude a encontrar sentido e significado. É movido por uma fé que o toca incondicionalmente e que faz parte da sua vida como um todo, refletindo seu ser em seu fazer.

Em busca de uma vida melhor, o ser humano faz escolhas que o levam a ressignificar sua vida. Estes caminhos passam pela satisfação de suas necessidades básicas, fisiológicas, de segurança, de socialização, de reconhecimento e de auto-realização.¹ Mas, para atingir este desenvolvimento humano plenificante, no qual o bem e a felicidade estão presentes, ele precisa transcender a sua realidade, romper os limites e projetar-se para além de si.

Olhando para esta realidade na qual vivemos, percebemos um retorno à vivência religiosa de forma bastante intensa. A cada momento surgem novas manifestações religiosas, novos jeitos de viver a religiosidade e de encarar a vida a partir da fé. O ser humano precisa sentir-se acolhido e protegido por algo maior que sua limitação e sua compreensão racional conseguem atingir. Por isso, busca um contato maior com o Transcendente e com o sagrado.

Em tudo o que deseja e faz, o ser humano manifesta que não é um ser pleno: deve crescer biologicamente, aprender intelectualmente, preparar-se para tudo, buscar metas, melhorar a saúde, aspirar a uma vida melhor, reiniciar uma e outra vez caminhos novos; ainda na véspera da morte, sente que tem de fazer algo para ser o que ainda não é. É um ser que está sempre em busca. Essa é uma característica fundamental do ser humano.²

Segundo Paul Tillich³, o homem viveu, ao final da civilização antiga, a ansiedade ôntica, ao final da Idade Moderna, a ansiedade moral, e ao final do período moderno, uma ansiedade espiritual. Agora estamos vivendo no período da ansiedade, da dúvida e da insignificação. Essa realidade faz o homem viver em busca de uma experiência pessoal com o transcendente ao encontro de sentido e significado.

¹ MASLOW, Abraham. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s/d].

² CROATTO, José Severino. **As Linguagens da Experiência Religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 42.

³ TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Essa busca de transcendência nem sempre acontece nas instituições religiosas. Não podemos associar a vivência religiosa à participação em uma tradição religiosa, de modo especial em nossa cultura, em que o sincretismo religioso, influenciado pela globalização e pela busca desesperada de sentido na vida, é uma marca cultural e faz com que as pessoas vivenciem a sua fé sem necessariamente participar de alguma instituição religiosa. É um sentimento anterior à escolha por uma doutrina. “O ser humano, possuído por um sentimento de dependência absoluta, possui um a priori religioso que antecede a possível recepção de informações religiosas.”⁴

A história do povo brasileiro é marcada pela religiosidade e não podemos ignorar este elemento em nosso fazer educativo. Historicamente a educação e a religião estiveram juntas influenciando a construção de nossa cultura. Se a religião influenciou a educação, mais ainda a religiosidade, que é intrínseca ao ser humano, influencia a vida do educador e seu fazer educativo. “Mesmo que a finalidade da vivência religiosa seja transcendente, trata-se de uma experiência humana, própria do ser humano e condicionada por sua forma de ser e pelo seu contexto histórico e cultural.”⁵

A vivência humana é sempre relacional, relação com os outros e com o mundo. A vivência religiosa também é relacional, é uma experiência que relaciona a realidade humana com o Transcendente e está presente na vida cotidiana. Segundo Paul Tillich, “A experiência religiosa dá-se na experiência geral; elas podem ser diferenciadas, mas não separadas!”⁶

Na construção humana, o conhecer e o aprender acontecem a partir das relações que produzem conseqüências em nosso ser e em nosso fazer. Quando acontece a aprendizagem há uma mudança indicando que o organismo aprendeu, que incorporou algo de novo em seu ser. A vida acontece nesta dinâmica de relações, no qual o que fazemos influencia naquilo que somos e nos tornamos, e o que somos influencia naquilo que fazemos.⁷

Brandão afirma que o que torna única a experiência da educação é a relação aprender-ensinar-aprender vivida como uma troca. “Só há educação quando de parte a parte fala-se e escuta-se, e trocam com palavras ou com outros gestos: sentimentos, pensamentos, idéias, crenças ou o que seja”.⁸

⁴ FRAAS, Hans-Jürgen. **A Religiosidade Humana**: compêndio de psicologia da religião. São Leopoldo: Sinodal, 1997, p. 41.

⁵ CROATTO, 2001, p. 41.

⁶ TILLICH, citado por CROATTO, 2001, p. 44.

⁷ MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 249.

⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participativa**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.99.

Hoje, mais do que nunca, precisamos de professores que respeitem o ser humano e as suas crenças; de professores que acreditem em si, nos outros e na transcendência. Precisamos entender o conhecimento como um processo em construção, que envolve informações e experiências pessoais. Precisamos preservar a história e a memória como referência da própria identidade que conhece as raízes e os significados. Precisamos também dialogar com a diversidade, saber que a riqueza dos seres humanos está na diferença de conhecimentos e de experiências construídas a partir de vivências pessoais e comunitárias que precisam ser compartilhadas para construir novos conhecimentos e novas formas de viver.

O homem é um ser religioso que vivencia sua espiritualidade em tudo o que faz e com todos com quem se relaciona. O educador envolvido neste processo de construção de conhecimentos na relação que estabelece com seus alunos também está compartilhando o seu ser, a sua vida, a sua religiosidade. E ao partilhar a sua vida com seus alunos o educador partilha a sua essência, aquilo que o anima, aquilo que também ele busca como sentido para a vida. Sendo assim, quanto de nossa vida, de nossas crenças e valores interfere na construção da vida de nossos alunos? E o que podemos cultivar em nossa vida para que esta influência seja profundamente positiva e edificante?

Motivado por estes e por outros questionamentos em minha prática pedagógica, senti-me instigado a investigar as relações entre religião e ciência, espiritualidade e educação, fé e prática educativa. A religião e a educação sempre estiveram presentes em minha vida pessoal e profissional. Além das experiências religiosas vividas tive a oportunidade de estudar essa temática ao longo da vida, no Ensino Médio no Seminário, na graduação em Filosofia e mais recentemente na Especialização em Metodologia do Ensino Religioso. Meu trabalho junto à instituição marista nos últimos nove anos possibilitou-me a vivência profissional daquilo em que acredito e que é a manifestação da minha fé. Enquanto professor, coordenador de Ensino Religioso e coordenador de pastoral no Instituto Marista Graças, vivencio os desafios de trabalhar a dimensão religiosa com alunos e educadores. A relação entre a fé e a prática profissional é tema constante de reflexão em minha vida e com os educadores com quem trabalho. Também, enquanto professor de Didática do Ensino Religioso, em cada nova turma do Curso Normal, vivenciava o desafio de ser um educador espiritual e de auxiliar os alunos a desenvolverem pessoalmente essa dimensão, mesmo quando, muitas vezes, estavam ali para buscar somente uma formação profissional.

Para isso, foi preciso transformar a sala de aula em “laboratório” onde os alunos pudessem, de forma participativa, partilhar vivências e construir seus conhecimentos. Assim iniciei esta pesquisa acompanhando um grupo de normalistas durante um ano e meio, em que

tivemos a oportunidade de aprender muito e, também, de construir caminhos que pudessem qualificar ainda mais o processo educativo das alunas, agora atuando como educadoras.

Durante essa pesquisa, desenvolvida no Mestrado em Educação na linha de Ensino e Educação de Professores na PUCRS, procurei aprofundar o significado da religiosidade, da fé, da vivência religiosa, da espiritualidade e de sua relação com a vida e com o fazer pedagógico. Apresentamos como problema: **“Qual a relação entre a religiosidade do educador e a sua prática pedagógica?”**

Para tanto temos como objetivos:

- Auxiliar o estudante, futuro educador, a perceber-se como um ser religioso, consciente do seu desenvolvimento espiritual;
- Fazer uma releitura da realidade cultural e religiosa na qual estamos inseridos;
- Refletir com o grupo sobre a relação entre a sua vivência religiosa e a sua atuação pedagógica;
- Possibilitar a compreensão de ser educador espiritual, consciente de sua missão e de suas inferências;
- Desenvolver uma religiosidade saudável para um fazer educativo equilibrado;
- Perceber o Ensino Religioso como um espaço para a partilha, para o estudo e para a reflexão, fazendo uma releitura do fenômeno religioso.

As questões norteadoras da pesquisa foram propostas a partir dos seguintes enfoques:

- O fenômeno religioso faz parte da história da humanidade e da cultura e deve ser estudado;
- O homem é um ser espiritual e vivencia sua religiosidade por meio de rituais em suas atividades diárias;
- Relação entre a vivência religiosa e a prática pedagógica;
- Influências da ação educativa de um educador espiritual nas aulas de Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é uma área do conhecimento que sempre esteve presente na história da educação brasileira. Por muito tempo foi trabalhado como catequese e tornou-se uma área conflituosa, em especial, nas últimas décadas. A legislação tem evoluído bastante e diante da diversidade religiosa que existe em nosso país o diálogo inter-religioso tem-se

mostrado um caminho eficiente para a construção da paz. Porém, acredito que não estamos aproveitando da melhor forma o espaço existente em nossas escolas, para assim proporcionar uma educação mais humana e espiritual para crianças, jovens e adultos.

Com o reconhecimento de que o Ensino Religioso faz parte da formação básica do ser humano,⁹ ainda precisamos viabilizar de forma coerente e adequada a sua implementação em nossas escolas. Um dos grandes desafios desta implementação é a falta de formação e qualificação dos educadores, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois a maioria dos cursos de formação desses professores não os prepara para desenvolver esse componente curricular.

Com o meu trabalho em Didática do Ensino Religioso procurei, antes de desenvolver as habilidades e competências necessárias para o desempenho docente, sensibilizar as alunas para o seu desenvolvimento pessoal e espiritual. Acredito que nenhuma mudança acontece na prática educativa se não passar antes pela mudança pessoal. A transformação é sempre de dentro para fora, ninguém trabalhará o Ensino Religioso se não descobrir a importância da religiosidade na vida humana.

No início do trabalho, com as alunas, encontrei algumas resistências para estudar essas questões, mesmo assim assumi o desafio de construir com elas um processo de conhecimento do fenômeno religioso na sua vida, na cultura, no mundo atual e na história das instituições religiosas. A releitura de suas vidas feitas a partir da fé, tornou-as mais sensíveis a essa realidade religiosa, fazendo com que despertassem interesse pela área. Sentiram-se motivadas e desafiaram-se a construir conhecimentos e subsídios para trabalhar Ensino Religioso durante os estágios do curso.

Muitas delas não praticam nenhuma religião, não participam de nenhuma instituição religiosa, mas vivenciam rituais religiosos em seu dia-a-dia. O desafio era perceber que aquilo em que acreditamos influencia naquilo que fazemos. Além da resistência pessoal, havia também a necessidade de superar a resistência das escolas de estágio, das professoras e dos alunos com os quais iriam trabalhar. Desafio de construir e preparar aulas dinâmicas que fossem significativas para os alunos e que pudessem repercutir positivamente na experiência profissional da aluna estagiária.

Nesse contexto, e com este grupo de alunas, iniciamos as atividades do semestre desenvolvendo esta pesquisa. Partimos de alguns pressupostos básicos e nos auxiliamos com

⁹ BRASIL. Lei 9.475/97 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: fev., 2006.

alguns autores que tratam sobre esse assunto e que iluminaram as reflexões e o trabalho construído. Outros autores foram sendo acrescentados ao diálogo à medida que mergulhávamos na temática e buscávamos, num processo dialógico, ampliar a compreensão da problemática.

No primeiro capítulo dessa dissertação desenvolvemos a idéia de que o ser humano é um ser religioso, mesmo vivendo num mundo que fragmentou o saber e dessacralizou a vida. A realidade religiosa encontra-se camuflada, mesmo assim encontra-se presente neste mundo que se apresenta secularizado e profano. Para essa leitura da religiosidade em nosso mundo, utilizamos os estudos de psicologia, de sociologia, das ciências exatas, e principalmente da filosofia e da teologia. Se por um lado o desenvolvimento científico levou à secularização do mundo e da vida, por outro, percebemos que há novamente um retorno à religiosidade. Essa temática não pode ser ignorada nos processos educativos, muito menos na formação de educadores.

A temática da pós-modernidade não pode ser ignorada pelos que trabalham em educação pois, queiram ou não, ela influencia o que somos, onde o somos, e o que fazemos, onde o fazemos. É evidente, também, que a cultura social influencia de maneira decisiva a *cultura dos professores*.¹⁰

Há sinais de um novo paradigma com uma visão mais holística e integral do ser humano que procura valorizar a relação entre as partes e o todo, transcendendo a realidade concreta.

Essa religiosidade, que anteriormente era restrita ao estudo da teologia e da filosofia, retorna através de várias áreas do saber como a física, a psicologia, a neurologia, buscando compreender outras dimensões da vida humana e responder às perguntas existenciais. Essas áreas trazem novos estudos sobre a espiritualidade que estão ganhando espaço em nosso mundo e saíram do âmbito das religiões institucionalizadas, mostrando que a religiosidade está presente em nossa vida. Neste segundo capítulo, trazemos presente os estudos sobre os estágios da fé de Fowler, o conceito de inteligência espiritual de Zohar e Marshall, a compreensão de Grün sobre a espiritualidade e a visão holística de Wilber, como também aprofundamos a relação entre educação e espiritualidade, e entre a religiosidade e o desenvolvimento moral em Piaget e a necessidade de uma educação ética e espiritualizada a partir de Levinas e Morin.

No terceiro capítulo expomos a metodologia que foi usada durante a pesquisa e na apresentação do trabalho. Uma metodologia que se desenvolveu, na sua essência, num estilo

¹⁰ MOSQUERA, Juan José Mouriño. Pós-modernidade, Cultura e Professorado: uma análise da subjetividade docente. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXIII, nº. 41, p.37, ago., 2000 (Grifo do autor).

participante, de construção e partilha do saber conforme Brandão¹¹ expressa. Um processo dialógico que buscou incluir sem superar ou excluir conhecimentos e experiências, no qual as opiniões diferentes e aparentemente contrárias se alimentavam e necessitavam umas das outras para enriquecer o conhecimento, onde não há certo ou errado, mas sim verdades existenciais. De posse dos dados da pesquisa, utilizamos a análise textual para compreender, interpretar e apresentá-los.

No quarto capítulo, partilhamos a dimensão da fé que move o ser humano a partir da visão de Paul Tillich, o qual apresenta a fé como algo intrínseco ao ser humano. Todos temos fé em algo e independente de opção religiosa ela faz parte da vida como um todo. Neste capítulo, apresentamos também a vivência religiosa das alunas que participaram da pesquisa, registrada em momentos significativos ao longo do processo, com destaque para os memoriais descritivos da vivência religiosa e para o Inventário Espiritual de Richard Wolman que foram analisados a partir dos sete fatores do desenvolvimento espiritual deste autor, constituindo-se na primeira leitura mais ampla sobre a caminhada espiritual das alunas.

O trabalho desenvolvido durante a pesquisa e a análise das entrevistas nas quais as alunas relatam seu trabalho como educadoras durante o estágio é apresentado no quinto capítulo. Mostraremos a percepção de que o professor partilha seu ser em seu trabalho pedagógico e a necessidade de formação pessoal junto com o profissional. Elas relatam sua vivência no estágio, seu trabalho no Ensino Religioso e os desafios da atuação pedagógica.

No sexto capítulo, refletimos sobre a importância do Ensino Religioso no processo educativo e da necessidade de formação de educadores para este componente curricular. É preciso descobrir a importância do Ensino Religioso nas escolas enquanto espaço de estudo, conhecimento e partilha da religiosidade humana. Um espaço que, sendo bem aproveitado, contribui significativamente na formação do homem. Por fim, trazemos as conclusões e pistas que esse trabalho apresentou.

¹¹ BRANDÃO, 1987.

1 A RELIGIOSIDADE EM NOSSO MUNDO

1.1 Um mundo fragmentado e dessacralizado

O sentimento do sagrado,
seja em relação à natureza
ou ao cotidiano das pessoas,
está ausente da vida moderna.¹²

No princípio, o homem vivia em paz com a natureza, consigo e com Deus. A natureza era sagrada. A vida era sagrada. O mundo era um espaço de sacralidade. Ele sabia que a vida não começava com o nascimento e nem acabava com a morte. O mundo era muito mais do que ele conseguia conhecer. A vida transcendia a existência e aquilo que a sua compreensão humana era capaz de abarcar com os cinco sentidos.

Nessa busca por mais vida, desenvolveu-se e criou-se a cultura. Novos costumes, novas formas de viver foram surgindo conforme a comunidade humana crescia. Motivado pela necessidade, ou desejo de sempre buscar mais para sobreviver e para alcançar a felicidade, o homem foi construindo novos caminhos. Essas novas concepções de mundo criaram outras formas de viver a vida. As descobertas feitas pelo homem possibilitaram sua evolução e progresso de forma rápida, mas junto também trouxeram várias conseqüências, positivas e negativas. Essa evolução na compreensão do mundo provocou muitas divisões e exclusões, de forma específica na cultura ocidental.

Para que pudesse evoluir, o homem precisava explorar a natureza, tirando dela seu sustento e seus luxos. Mas, para isso precisou afastar-se da natureza e tirar-lhe a sacralidade. Para que a ciência pudesse evoluir, o caminho foi separá-la da espiritualidade. No século XIV, algumas concepções filosóficas, mesmo dentro da igreja, já dividiam as verdades em científicas e espirituais. Guilherme de Occam afirmava que a fé e a razão deveriam manter-se separadas. A razão deveria limitar-se ao estudo da natureza e a fé deveria voltar-se para as

¹² CAVALCANTI, Raïssa. **O Retorno do Sagrado**: a reconciliação entre ciência e espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000, p. 17.

questões espirituais e divinas. A ciência existia para confirmar a fé e se alguma verdade da razão contrariasse uma verdade de fé, esta deveria prevalecer.¹³

Com o passar do tempo, influenciado por uma visão mecanicista de mundo, o homem ocidental passou também a fragmentar sua vida. As dimensões física, mental e espiritual foram concebidas independentemente, como se não fizessem parte de um todo. Reforçou os opostos, corpo e alma, mente e espírito, ao invés de uni-los e integrá-los. Fez escolhas e excluiu. Ao adotar o racionalismo como único modelo e meta, chegou ao ponto de transformar a sua vida numa completa irracionalidade.¹⁴

Descartes representa um dos lados do início da modernidade. Com o *cogito ergo sum* afasta a subjetividade e institui o sujeito finito como princípio e ponto de partida de acesso ao real. Evilázio Teixeira¹⁵ destaca três grandes traços da era moderna: a racionalização como condição do progresso humano global; a autonomia do indivíduo-sujeito capaz de fazer o mundo no qual vive e de construir ele mesmo as significações que dão sentido à sua existência; e a organização social que se caracteriza pela diferenciação das instituições e pela especialização nas diferentes áreas. Essa concepção produziu um processo chamado de secularização, que é o contrário de sacralização, no qual o homem vive mais centrado sobre a realidade mundana.

O homem moderno ocidental acreditou profundamente na ciência e na razão como únicas possibilidades de progresso, humanização e transcendência. “A maioria da população leiga *crê* na ciência com um tipo de fé tipicamente encontrada em convertidos de qualquer religião, incluindo os conceitos científicos na categoria de *dogmas* e vendo os cientistas como se fossem *sacerdotes*”.¹⁶ Nesse auge irracional o homem não percebia ainda o limite da ciência, que para evoluir desestruturou algumas verdades que até então prevaleciam. Sem as certezas para se ancorar, sentiu-se fragilizado, entrou em crise, pois ele ainda não sabia viver na incerteza.

A modernidade não é a transmutação de todos os valores, ela é a desestruturação de todos os valores antigos, sem que haja superação deles, é a ambigüidade de todos os valores sob o signo de uma combinação generalizada. Não existe mais nem bem nem mal, mas nós não estamos, portanto, “para além do bem e do mal”.¹⁷

¹³ GUILHERME DE OCCAM, citado por CAVALCANTI, 2000, p. 21.

¹⁴ CAVALCANTI, 2000, p.18.

¹⁵ TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **O Conceito de Pessoa** – da Trindade à Modernidade. In Espiritualidade e Qualidade de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.42.

¹⁶ ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Física e Psicologia:** as fronteiras do conhecimento científico aproximando a física e a psicologia junguiana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.20.

¹⁷ BAUDRILLARD, Jean. **Modernidade.** Trad.: Lea Freitas Perez e Francisco Coelho dos Santos. Mimeo, [S.n.,s.d], p. 9.

A modernidade caracteriza-se pela difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa e fez da racionalização o único princípio de organização da vida e da sociedade. A intelectualização e o pragmatismo excluíram o “fim último” que dava sentido e significado à vida. “A idéia de modernidade substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada.”¹⁸

A exclusão do “fim último” pelo homem moderno fez com que ele vivesse uma problemática religiosa, sendo um dos temas abordados por Carl Gustav Jung. Para ele o afastamento do homem moderno de uma vivência religiosa repercutia na sua vida e na sua cultura.

O homem moderno – não importa se protestante ou católico – perdeu a proteção dos muros da Igreja, que tinham sido cuidadosamente erigidos e fortificados desde os dias de Roma, aproximando-se, por causa desta perda, da zona do fogo destruidor e criador do mundo. A vida se tornou mais rápida e intensa. Nosso mundo é sacudido e inundado por ondas de inquietação e medo.¹⁹

A separação entre a ciência e a espiritualidade provocou o afastamento do homem da natureza e do sentimento do sagrado. O surgimento da concepção mecanicista do universo como uma grande máquina determinou a predominância da visão racional, que em si mesma é fragmentadora, sobre a visão intuitiva e espiritual, que é sintetizadora e holística.

Ao adotar uma orientação racionalista e mecanicista, a ciência ocidental influenciou muito mais a concepção de mundo do que a religião. “Guiado por uma visão pessoal de mundo fragmentária, o homem então age no sentido de fracionar a si mesmo e ao mundo de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar.”²⁰ Esse modo de ver o mundo trouxe conseqüências que a humanidade ainda não conseguiu resolver.

O homem moderno emancipou-se da relação com o Transcendente e definiu-se como um ser histórico. Anunciou o fim da religião e a morte de Deus. Essa morte fez com que o homem se sentisse livre para conhecer, interferir e explorar a natureza e o mundo. O universo é dessacralizado e o mundo torna-se profano. Como o sagrado era um obstáculo para a ação livre do homem, o religioso desaparece para que o homem moderno possa sentir-se livre para explorar e dominar o cosmos. Nietzsche, por exemplo, “não pretendia dizer que Deus está

¹⁸ TOURAINE, Alan. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 18.

¹⁹ JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 53.

²⁰ BOHN, citado por CAVALCANTI, 2000, p. 47.

morto, porque nós estamos, finalmente, de acordo que ‘objetivamente não existe’, mas que a realidade é feita de modo a excluí-lo”.²¹

O mundo não é mais concebido como um sistema metafísico, e sim como um conjunto de problemas e projetos que levam o homem a buscar resultados práticos, não se ocupando mais com os *mistérios* da vida. Confiante em si e na sua capacidade racional e científica acredita ter resolvido os mistérios acerca do universo, da vida e do absoluto. “Assim como a ‘Natureza’ é o produto de uma secularização progressiva do Cosmos obra de Deus, assim o homem profano é o resultado de uma dessacralização da existência humana.”²² O homem secularizado, encantado com a ciência e com a tecnologia, acredita viver sem o sagrado. Deus deixa de ser o criador e o conservador do mundo, passando o homem a assumir esse papel. Mas ao anunciar a morte de Deus, na verdade, percebe que terminou com a garantia de que no final tudo ia acabar bem.²³

O homem moderno ocidental via no sagrado um obstáculo para a sua liberdade. Acreditava que só se tornaria ele próprio quando tivesse “matado o último Deus”. Ao matá-lo torna-se um homem arreligioso negando a transcendência, aceitando a relatividade da vida e duvidando do sentido da existência. Assume uma nova situação existencial reconhecendo-se unicamente como sujeito agente da História.²⁴

Diante disso cabe uma pergunta: teria o homem moderno perdido a sua dimensão sagrada? Quem não acredita, ou se diz ateu, demonstra alguma religiosidade? Mircea Eliade, insatisfeito com essa leitura de mundo, passa a investigar essa atitude arreligiosa do homem moderno.

Minhas investigações como historiador e fenomenólogo da religião levaram-me a denominar o homem anterior à nossa era como *homo religiosus*. Mas gostaria de ir além. Estou convencido de que, não importa o que pense de si mesmo, o homem moderno, secularizado ainda ocupa uma dimensão sagrada.²⁵

Ele ainda afirma que o processo de dessacralização presente no nosso mundo moderno é devido à nossa incapacidade de ver o sagrado camuflado na realidade profana. Valorizando apenas a história, o homem moderno perdeu a capacidade de ver sinais sagrados no mundo, falta-lhe sensibilidade para reconhecer a realidade sagrada.

²¹ TEIXEIRA, Evilázio. **Aventura Pós-Moderna e sua Sombra**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 78.

²² ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. Lisboa: Edição “Livros do Brasil” Lisboa, [s.d], p. 210.

²³ TEIXEIRA, 2005, p. 83 - 84.

²⁴ ELIADE, [s/d], p. 209 – 210.

²⁵ ELIADE citado por ROHDEN, Cleide Scartelli. **A camuflagem do Sagrado e o Mundo Moderno à Luz do Pensamento de Mircea Eliade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p.98.

Influenciado pelas novas descobertas da ciência e pela soberania da razão, o homem deixou de vivenciar Deus interiormente. Segundo Paul Tillich²⁶, quando as pessoas deixam de vivenciar Deus interiormente são forçadas a crer Nele, e a crença passa a ser um aspecto da razão. Ao racionalizar, elas deixam de vivenciar o sentimento religioso e acabam distanciando-se e assim perdendo a profundidade do sentido de nossa vida.

A relação entre ciência e espiritualidade oscilou ao longo da história humana. A ciência esteve ligada à religião por muito tempo. Muitas vezes submissa, outras vezes entrando em conflito. Muitos movimentos de reforma, de mudanças de concepções e de paradigmas surgiram dentro da própria Igreja como, por exemplo, o caso de Copérnico, cônego da Catedral de Frauenberger que, apesar de ser um homem religioso, afirmava que a ciência deveria buscar a verdade de forma autônoma. Raíssa Cavalcanti afirma que Copérnico tinha uma motivação científica e também uma motivação mística ao defender a teoria de que o Sol era o centro do universo. Para ele o sol visível representava o Sol invisível, o símbolo de Deus.²⁷

Como não havia mais espaço para Deus neste mundo materialista, dominado pela concepção científica, Ele foi circunscrito ao domínio da religião. As descobertas científicas colocaram em dúvida os dogmas e as crenças das tradições, principalmente da Igreja Católica. Os homens tornaram-se céticos e distanciaram-se ainda mais do mundo natural, da religião, de si mesmos e do Transcendente. Tornaram-se materialistas não vivenciando mais a experiência de Deus. Esse distanciamento reforçou a idéia de que Ele não existe. Buscaram sentido e significado para sua vida em coisas externas, materiais, transpondo as esperanças transcendentais em expectativas imanentes..

Em primeiro lugar, parece que o erro materialista foi inevitável. Como não se pôde descobrir o trono de Deus entre as galáxias, concluiu-se simplesmente que Deus não existe. O segundo erro inevitável é o psicologismo; se afinal de contas Deus é alguma coisa, deverá ser uma ilusão motivada entre outras pela vontade de poder e pela sexualidade recalcada.²⁸

Ao ser eliminado, na visão científica do mundo, Deus passa para o domínio da religião e desloca-se para o interior do homem. O ser humano, ao conceber a dualidade corpo e alma, faz da alma a morada de Deus, fazendo do corpo um objeto, não o concebendo como algo sagrado. “Desligado do espiritual e do sagrado, que conferem significado ao mundo, o ser

²⁶ PAUL TILlich citado por CAVALCANTI, 2000, p. 20.

²⁷ CAVALCANTI, 2000, p. 27.

²⁸ JUNG, 1999, p. 90.

humano sente-se vazio e, ao ver-se num mundo sem significado, elege como único objetivo de vida a busca de segurança por meio da conquista de poder, *status* e bens materiais.”²⁹

Reduzidas à dimensão do material, a natureza e a vida deveriam seguir as leis da ciência. “O indivíduo só está submetido às leis naturais. É preciso substituir a arbitrariedade da moral religiosa pelo conhecimento das leis da natureza.”³⁰ Bastava ao homem seguir as leis da ciência, conhecer sua natureza humana e compreender que a vida e a morte fazem parte do desenvolvimento natural do cosmos. Assim a vida e a morte foram dessacralizadas. Nada existe antes do nascimento nem depois da morte do corpo. O nascimento, assim como a origem do mundo é fruto do acaso e a morte não passa de um acidente material inevitável.

O modernismo é um anti-humanismo, porque ele sabe muito bem que a idéia do homem estava ligada à da alma, que impõe a de Deus. A rejeição de toda revelação e de todo princípio moral criou um vazio que é preenchido pela idéia de sociedade, isto é, de utilidade social. O homem é apenas um cidadão.³¹

Ao homem basta seguir as leis da natureza compreendidas racionalmente. Isso criou um preconceito em relação a tudo o que não fosse abarcado pela razão, ciência e tecnologia, que exigiam objetividade, neutralidade e distanciamento dos fenômenos investigados pelo cientista. Essa forma de relacionamento que acontecia nos laboratórios científicos, para que a ciência fosse precisa e verdadeira, transcendeu os limites das paredes e tornou-se o *modus vivendi*, o jeito de viver da sociedade. As relações humanas passaram a ser objetivas e interesseiras, buscando sempre o progresso econômico e social.

Assim está definido um pensamento sem garantia transcendente, desligado de Deus, razão puramente instrumental. A natureza se imprime no homem pelos desejos e pela felicidade que a aceitação da lei natural proporciona ou pela infelicidade que é o castigo daqueles que não a seguem.³²

A fé no desenvolvimento econômico e científico tornou-se uma nova religião, que a cada dia encontra mais seguidores. O ter sobrepujou o ser gerando um vazio existencial, produzindo inúmeros distúrbios psicológicos e espirituais. Este distanciamento da natureza e esta falta de conexão com a vida e com o cosmos criou a necessidade de uma ressignificação da vida humana a partir de uma nova espiritualidade.

²⁹ CAVALCANTI, 2000, p.32.

³⁰ TOURAINE, 1995, p. 21.

³¹ TOURAINE, 1995, p. 38.

³² TOURAINE, 1995, p. 21.

Ao perceber-se na lama, na crise, no vazio, na falta de sentido, na sua realidade finita, o ser humano encontra-se consigo e ao encontrar-se faz a experiência de Deus. Encontra dentro de si a força, o mistério. E neste encontro com o numinoso³³ ele refaz o caminho de volta e busca a conexão com a vida e com o cosmos, numa passagem da imanência para a transcendência.

No contexto atual vemos que existem vários fenômenos religiosos que não pertencem a nenhuma tradição religiosa constituída. Durkheim os chama de religiões individuais, nas quais as pessoas constroem suas próprias regras de conduta moral e de relação com o sagrado. Estas religiões individuais são muito freqüentes no mundo moderno e tendem a tornar-se a forma eminente de vida religiosa.

E essas religiões individuais não apenas são muito freqüentes na história: alguns se perguntam hoje se elas não estão destinadas a se tornar a forma eminente da vida religiosa e se não chegará o dia em que não haverá outro culto senão aquele que cada um celebrará livremente em seu foro interior.³⁴

Ao vivenciar sua religiosidade, o homem contemporâneo constrói um sincretismo religioso, vivendo simultaneamente elementos de várias tradições religiosas, em sua individualidade. Isso faz com que ele não participe de uma comunidade de fé apresentando-se como não religioso, quando, na verdade, o que ocorre é que ele não é capaz de perceber o sagrado presente em sua vida. Sagrado e profano existem juntos, não é possível separar totalmente o mundo religioso do mundo profano, a não ser evadindo-se totalmente da vida³⁵.

Por isso é preciso que as pessoas percebam as suas crenças na relação com as crenças institucionalizadas fazendo uma releitura do sagrado em sua vida. “As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas.”³⁶ É nesta relação entre o profano e o sagrado que o ser humano constrói o sentido de sua vida e é nas atividades mais banais de sua vida que o homem moderno encontra camuflada a realidade sagrada. A experiência do sagrado, enquanto experiência do sentido, faz parte do ser humano, pois sem ela o homem não poderia se construir. É esta experiência que faz com que o homem esteja sempre buscando um significado para seus gestos e para o mundo em que vive.³⁷

³³ OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1992.

³⁴ DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 30.

³⁵ DURKHEIM, 2000, p. 23.

³⁶ DURKHEIM, 2000, p. 24.

³⁷ ROHDEN, 1998, p. 42.

O sagrado é um elemento na estrutura da consciência humana, é uma parte do modo humano de ser no mundo. (...) O homem simplesmente se descobre no mundo, que a estrutura de sua consciência é tal que em algum lugar em sua experiência existe alguma coisa absolutamente real e significativa, alguma coisa que é fonte de valor para ele. No meu entendimento, a estrutura da consciência humana é tal que o homem não pode viver sem procurar pelo sentido e significado. Se o sagrado significa o real e o significativo, como eu sustento, então o sagrado é parte da estrutura da consciência humana.³⁸

Essa concepção de sagrado jamais foi tão urgente quanto hoje, pois em nossa vida a busca de sentido, muitas vezes, se esconde no seio de uma existência condenada a se desenrolar exclusivamente na banalidade imanente e opaca deste mundo. Nossa realidade violenta, incerta, insegura e cheia de medo provoca no ser humano uma busca por sentido e por significado de forma muito intensa. Mesmo assim, o homem contemporâneo, apesar de buscar mais a transcendência, ainda traz consigo as marcas da espiritualidade moderna, que rejeita toda espiritualidade avessa aos valores terrenos. “O homem contemporâneo é esquelético, desprovido de espiritualidade, fortemente aferrado ao material e carente de toda e qualquer situação de *plena consciência*.”³⁹

Como historiador das religiões, Eliade ainda acredita na presença do sagrado na vida do homem moderno. O sagrado está ligado às idéias de ser e de significado. Isso faz com que ele chegue à conclusão de que o sagrado é um elemento na estrutura da consciência humana, pois o homem moderno, mesmo recusando todo apelo à transcendência, está sempre em busca do ser e de significação, não podendo viver sem estas duas idéias. “Sua significação espiritual e religiosa, e, portanto, a mensagem ‘salvífica’ de toda a experiência, se encontra camuflada no profano, no fluxo das atividades cotidianas.”⁴⁰

Para o homem religioso da antiguidade, o mito explicava o sentido da vida, normas e ações, em suma, era o modelo exemplar para todos os seus comportamentos. Dessa forma, afirma que o mundo de significados do homem moderno dessacralizado guarda a mesma função do mito nas sociedades tradicionais. Ao viver em busca de um sentido para sua vida o homem adota um modelo e este pode desempenhar a mesma função do mito nas sociedades arcaicas.⁴¹ É o mesmo que construir um prédio, não podemos ignorar os alicerces que o sustentam e que já foram construídos.

³⁸ ELIADE citado por ROHDEN, 1998, p.43.

³⁹ MOSQUERA, Juan José Mouriño. Um estado de consciência. In TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges, et al (org). **Espiritualidade e Qualidade de Vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 38.

⁴⁰ ELIADE citado por ROHDEN, 1998, p.106.

⁴¹ ELIADE citado por ROHDEN, 1998, p.112.

Segundo Eliade, o sagrado nunca foi abolido da vida do homem moderno, estava apenas camuflado em significações profanas. O sagrado persiste, sobrevive camufladamente em diversos comportamentos profanos do homem moderno, como: nas artes, na literatura e até mesmo na ciência. A manifestação do sagrado aponta justamente para o processo de historicização da realidade sagrada, numa totalidade na qual os contrários coexistem, sem se excluírem, sendo solidários. Na manifestação da realidade última, que dá sentido à existência humana, temos tanto um processo de sacralização quanto de laicização. Enquanto o profano é investido de sacralidade, o sagrado, por sua vez, passa por um processo de “profanação”.⁴²

Na verdade, não há ruptura entre o universo artístico, religioso ou cósmico. Tem-se a experiência religiosa através dos atos mais simples e corriqueiros do dia-a-dia. “O sagrado se esconde sempre atrás das máscaras das realidades ou ações ‘profanas’. A experiência religiosa consiste justamente em rasgar o véu e arrancar a máscara. Mas, em nossos dias, esta dialética do sagrado está difícil de ser trabalhada.”⁴³ O profano se torna assim o meio por excelência para a manifestação do sagrado. Ao invés de ser uma realidade que impede a manifestação do sagrado, é a partir dela mesma que o sagrado se revela aos homens. O ser humano precisa ler o fenômeno religioso, identificar a relação entre o sagrado e o profano e vivenciar uma espiritualidade engajada para evoluir espiritualmente.

Em minhas práticas pedagógicas, como professor de Didática do Ensino Religioso, percebo a resistência inicial dos alunos em relação à temática do Ensino Religioso. Influenciados por uma cultura que não se utiliza da diversidade religiosa do povo para o estudo acadêmico, ainda encontramos resquícios do ditado popular que diz: “Política, futebol e religião não se discute”. Se não dialogamos, ou estudamos religião é porque ainda nos falta compreender o que é religiosidade e qual a relação desta com a nossa vida.

Algumas religiões institucionalizadas vivem uma certa crise de identidade, outras se mesclam tanto à realidade social e política, que acabam não cumprindo com seu papel espiritual. Essa descrença em relação às religiões institucionalizadas repercute na prática religiosa do povo e na possibilidade de um desenvolvimento espiritual mais amplo, que lhe permita transcender a realidade, na qual se encontram e construir um mundo mais humano para se viver.

A vivência religiosa fica tão camuflada na vida social, profissional e pessoal que muitos acreditam e se consideram arreligiosos. A autoridade religiosa institucional perdeu seu poder e deixou de ser uma referência no contexto social em que vivemos. Os meios de

⁴² ELIADE citado por ROHDEN, 1998, p. 122.

⁴³ ELIADE citado por ROHDEN, 1998, p. 100.

comunicação exploram essa dimensão, de modo especial as novelas, pois aumenta a audiência e o “povo gosta”, mas o fazem, quase sempre, de forma distorcida e ideológica. As pessoas acabam vivenciando um sincretismo religioso dificultando a compreensão e a identidade daquilo em que acreditam.

Com as instituições religiosas desacreditadas e um Ensino Religioso escolar em busca de identidade e espaço de atuação, é necessário encontrar outros caminhos de compreensão do religioso. Com o objetivo de reler o fenômeno religioso foi necessário percebê-lo além da dimensão institucional e, para isso, ampliamos a compreensão para outras áreas do saber. O diálogo com a história, com a ciência, com a antropologia, com a filosofia, com a sociologia, com a psicologia, entre outras, contribui para uma releitura do sagrado em nossa vida. Esta visão mais ampla da religiosidade humana ajudou as alunas a perceberem esta dimensão em sua vida e a aproveitarem este espaço de estudo e partilha das aulas de Ensino Religioso para crescerem espiritualmente.

1.2 Outros olhares sobre a religiosidade

Nós só encontramos o tesouro em nós
quando entramos em contato com as nossas feridas.
A pérola cresce nos fermentos da concha.⁴⁴

Se, em nossa sociedade, percebemos um retorno à vivência religiosa de forma individualizada, o mesmo não acontece institucionalmente nas comunidades de fé. As pessoas praticam seus rituais religiosos a partir da situação existencial na qual se encontram. O estudo do fenômeno religioso humano não pode partir somente das religiões institucionalizadas, mas deve ter presente a dimensão religiosa como um aspecto constituinte do homem. Perceber que a fé nem sempre é religiosa e que a religiosidade faz parte do dia-a-dia do ser humano.

O primeiro psicólogo do século XX que destacou a religiosidade como condição e problema central da vida humana foi Carl Gustav Jung, sobretudo depois da metade da vida, visto que nessa idade aumenta a consciência da transitoriedade, o sentido da vida é experimentado como problema; o anseio de imortalidade revela-se como motivo de idéias

⁴⁴ GRÜN, Anselm: DUFNER, Meinrad. **Espiritualidade a partir de si Mesmo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.24.

religiosas. Uma busca de integralidade (o si-próprio) que permanece transcendente para o eu, e Jung a identifica ocasionalmente com Deus.⁴⁵

O homem busca transcender seus limites e este retorno ao sagrado, vivido e estudado nos tempos atuais, é reflexo da realidade social e cultural na qual estamos inseridos. Compreender este fenômeno é compreender nossa existência, é abrir um mundo de novas possibilidades de existência, de felicidade e realização humana no encontro consigo, com o outro e com Deus, vivenciando a experiência do numinoso.

A cultura pós-moderna, na medida em que se caracteriza pelo reconhecimento das limitações radicais da linguagem e do saber e pelo sucessivo desenvolvimento da atenção para a riqueza contida nas diversas formas de expressão simbólica, constitui, já de per si, uma abertura para a experiência *religiosa*, entendida no seu sentido específico.⁴⁶

Essa idéia de abertura à transcendência nos faz perguntar: teria o ser humano uma predisposição religiosa? Ou a fé constitui-se num privilégio de quem recebe uma revelação divina? Teria o ser humano uma abertura natural ao transcendente ou isso é fruto da cultura? Há uma relação entre a forma de vida e o conteúdo da fé? Muitas são as perguntas e questionamentos que nos fazemos. Segundo Gruehn o ser humano deveria alcançar certo grau de capacidade de abstração de seu pensamento para conseguir fazer experiências religiosas.⁴⁷

A fé torna-se concreta, presente na vida humana, manifestando-se nos comportamentos, nas atitudes, nos hábitos e nos costumes. As atitudes humanas são também atitudes religiosas, não no sentido de que sejam expressões da manifestação de Deus, mas expressão da subjetividade religiosa do indivíduo. Uma subjetividade que se expressa na intersubjetividade relacional. Na autoconsciência da relação consigo e com a vida, o ser humano busca transcender sua insegurança instintual e sua limitação.

Isso nos mostra que existe uma sintonia a priori com o sagrado, uma disposição, uma abertura espiritual do ser humano. “Existem, em certos indivíduos, predisposições e propensões para a religião que podem espontaneamente transformar-se num pressentimento instintivo e numa busca, às apalpadelas, numa aspiração inquieta e num desejo ardente, num *instinto* religioso.”⁴⁸ Esse pressentimento e essa busca instintiva constitui-se num tatear inquieto e num anseio anelante, ou seja, numa pulsão religiosa. Essa é a tese de Otto, de que há uma predisposição religiosa no ser humano originada em parte por estímulos exteriores e

⁴⁵ FRAAS, 1997, p. 40.

⁴⁶ CRESPI, Franco. **A Experiência Religiosa na Pós-Modernidade**. Bauru: EDUSC, 1999, p. 10.

⁴⁷ GRUEHN citado por FRAAS, 1997, p. 17.

⁴⁸ OTTO, 1992, p. 152.

em parte por pressões internas. Para ele, as manifestações religiosas são fruto da experiência do *numinoso*. A experiência religiosa não é apreensível somente pela razão, mas constitui-se também de elementos irracionais.⁴⁹

Só podemos falar de experiência religiosa quando interpretamos nossa vivência, pois a religiosidade está ligada também ao saber e ao refletir. A nossa fé se expressa através do nosso modo de pensar. É um sentimento religioso, mas que possui elementos racionais em sua estrutura constitutiva. A psicologia moderna apresenta esta complexidade da estrutura humana, no qual o homem manifesta uma abertura à transcendência influenciada por fatores ambientais. As concepções de Deus presentes na experiência religiosa são construídas a partir do desenvolvimento psicológico, influenciado pela cultura na qual estamos inseridos.

O desejo de autoconhecimento era tanto psicológico quanto espiritual. Para Jung, o desenvolvimento da espiritualidade tinha grande importância no processo evolutivo e na autotransformação. Ele viu na busca do autoconhecimento um significado espiritual implícito e, mais tarde, perseguiu esse propósito de forma clara e determinada.⁵⁰

Jung viu o processo de individuação como a realização do aspecto divino no homem. Segundo ele, por meio do conhecimento de Deus, da realidade divina dentro de si mesmo e da totalidade de todas as coisas, o homem poderia renunciar às necessidades defensivas de segurança, preservação e sobrevivência do ego, como prestígio, poder, *status* ou a necessidade de se sentir produtivo, ativo e aproveitador da vida.⁵¹

Essa visão psicológica do ser humano nos reforça ainda mais a concepção do homem enquanto ser religioso. “Por *religião*⁵² não me refiro a uma determinada profissão de fé religiosa”, mas “poderíamos dizer que o termo ‘religião’ designa a atitude particular de uma consciência transformada pela experiência do numinoso”.⁵³ Jung não pretende demonstrar a existência de Deus, mas a existência de uma imagem arquetípica de Deus na mente humana. Um arquétipo de grande significado e poderosa influência na vida, proporcionando a vivência da experiência religiosa.

⁴⁹ O que Otto se propõe investigar é a possibilidade de um acesso racional ao divino. Isto é, o quanto há de racional e irracional no sagrado presente em nossa vida. BIRCK, Bruno Odélio. **O Sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993, e OTTO, 1992, p. 11.

⁵⁰ CAVALCANTI, 2000, p. 155.

⁵¹ CAVALCANTI, 2000, p. 159.

⁵² CÍCERO – (Religião é aquilo que nos incute zelo e um sentimento de reverência por certa natureza de ordem superior que chamamos de divina) JUNG, 1987, p. 10.

⁵³ JUNG, 1987, p. 10.

Assim como a forma de governo de um povo é uma manifestação de sua psicologia, toda religião enraizada na história e na cultura de um povo também é uma manifestação de sua psicologia. As ações do homem são atitudes religiosas que refletem sua relação com o valor supremo, com o poder capaz de interferir em suas escolhas. Para Jung a força dos símbolos são a expressão da atitude moral e espiritual do ser humano. A experiência religiosa fora da Igreja é subjetiva⁵⁴ e se acha sujeita a erros incontáveis. Mas, diante do sincretismo religioso que atualmente vivemos essa experiência religiosa é marcante e influencia a nossa vida.

Percebemos que, cada vez mais, outras áreas de estudo da vida se dedicam a encontrar respostas às perguntas existenciais da alma. Além da filosofia e das teologias, a psicologia e a física estão buscando compreender o sentido transcendental da existência humana. “A psicologia transpessoal preocupa-se com os aspectos transcendentais e místicos do indivíduo no seu caminho para a auto-realização e dá ênfase à espiritualidade e ao potencial do indivíduo para a transcendência, considerado como inerente ao homem.”⁵⁵

O desenvolvimento espiritual é uma capacidade evolutiva inata a todos os seres humanos e está ligado à maneira como vivenciamos nossa religiosidade, como os rituais estão presentes em nossa vida. “A psicologia transpessoal considera que as necessidades espirituais são tão importantes quanto as outras necessidades e que elas devem ser preenchidas e vividas para se atingir um desenvolvimento sadio, pleno e completo.”⁵⁶

Considerado o fundador da psicologia humanista e transpessoal, Maslow dá ênfase à espiritualidade e ao potencial do indivíduo para a transcendência dentre as necessidades humanas no caminho da auto-realização. Esse caminho se dá pelas nossas necessidades e, na medida em que as satisfazemos, vivenciamos experiências em estados elevados de consciência em que encontramos a paz, a felicidade e o amor. Na auto-realização estão presentes experiências transpessoais e transcendentais. “Sem o transcendente e o transpessoal ficamos doentes, violentos e niilistas, ou então vazios de esperança e apáticos. Necessitamos de algo maior do que somos, que seja respeitado por nós próprios e a que nos entreguemos.”

57

Nos últimos séculos, a ciência influenciou o ser humano e a sociedade muito mais do que a religião. Como vimos anteriormente, a religião contribuiu para a emancipação da

⁵⁴ JUNG, 1987, p. 112.

⁵⁵ CAVALCANTI, 2000, p. 168.

⁵⁶ CAVALCANTI, 2000, p. 167.

⁵⁷ MASLOW, [s/d], p. 12.

ciência, e mostrou, principalmente no ocidente, sua dificuldade em dialogar com a mesma para juntas buscarem e construir uma nova visão integradora do homem e do mundo.

Na ciência coube à física moderna a liderança na construção de uma visão de mundo mais totalizante, de unidade e interligação do todo. E com isso surge uma nova espiritualidade, pois a física e a ciência já não conseguem mais compreender racionalmente os fenômenos e as manifestações deste cosmos. “Sendo seu objeto de estudo a própria natureza, foi impossível à física manter-se afastada desta e continuar ignorando que ela não se comporta segundo o desejo humano de controle e domínio intelectual.”⁵⁸

Einstein com sua teoria da relatividade demonstrou que matéria e energia são conceitos complementares equivalentes e fazem parte de um todo. Para ele ciência e espiritualidade deveriam estar unidas, para que uma pudesse purificar a outra e juntas buscassem o conhecimento. Quanto mais o ser humano buscar seu desenvolvimento espiritual mais ele perde o medo da vida, da morte e a fé cega. Ele se declara religioso porque acredita nessa sabedoria maior.

A mais bela emoção de que somos capazes é a mística. Ela é a força de toda arte e ciência verdadeiras. Aquele que não a experimenta está praticamente morto. Saber que o que é impenetrável para nós de fato existe e manifesta-se como a sabedoria maior e mais preclara formosura, que nossas toscas faculdades só podem captar em sua forma mais primitiva esse conhecimento, esse sentimento está no centro da verdadeira religiosidade. Nesse sentido, e apenas nele, pertenço ao grupo dos homens devotamente religiosos.⁵⁹

Enquanto a física tentava compreender a realidade a partir das limitações do pensamento racional, alguns físicos encontraram outras dimensões da realidade sobre a qual a física nada podia dizer. Talvez a física, como um todo, ainda seja muito racionalista e precise evoluir muito, mas muitos físicos já ampliaram sua consciência e sabem que não dá mais para ver o mundo como uma máquina cheia de peças com suas funções pré-definidas, mas devem ver o mundo e a vida como uma realidade cheia de possibilidades. A física quântica não é senão um mundo de possibilidades.⁶⁰

Nessa nova compreensão da física, as questões espirituais foram aparecendo aos poucos. Questões que eram comuns à filosofia e à psicologia como a origem e a finalidade da vida, a origem da consciência e sua relação com a matéria, fazem parte das pesquisas de

⁵⁸ CAVALCANTI, 2000, p. 65.

⁵⁹ EINSTEIN citado por CAVALCANTI, 2000, p. 68.

⁶⁰ GOSVANI, Amit. Entrevista transcrita do programa “Roda Viva” da TV Cultura. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/espiritualidadepucrs/>. Acessado em: maio 2006.

muitos físicos. Um deles é Fritjof Capra⁶¹ que em seu livro *O tao da física* relaciona as descobertas da física moderna com os pressupostos de algumas filosofias religiosas orientais. Ele diz que precisamos recuperar com urgência a dimensão espiritual na ciência e na vida para que ela possa influenciar a relação do homem com a natureza e impedir a sua destruição.

Cavalcanti afirma que “Hoje, existe uma área na física – chamada de física da consciência – que, refletindo a tendência contemporânea de junção de conhecimento científico e espiritualidade, une metafísica e psicologia.”⁶² Tentar compreender a mente e seus mistérios tem sido uma tarefa que está unindo as áreas do saber em busca de novas compreensões. A física e a psicologia⁶³, em especial as novas descobertas da física quântica e sua relação com a psicologia Junguiana têm-se dedicado a encontrar caminhos de possibilidades de uma nova consciência da realidade.

Vivemos num mundo cuja realidade transcende os aspectos materiais. “Penso em minha vida na física como dividida em três períodos. No primeiro período... trabalhei com a impressão de que Tudo são partículas... Chamo meu segundo período de Tudo são campos... Agora fui tomado por uma nova visão, a de que Tudo são informações”.⁶⁴ Se estas áreas do saber estão buscando aprofundar estas compreensões, urge na educação ampliar os horizontes e aprofundar as pesquisas, concebendo o ser humano na sua dimensão espiritual e do ser como um todo que vai além do aspecto das crenças institucionalizadas.

As religiões orientais e a física quântica contribuíram para a construção desta nova visão de mundo: uma visão holística. A palavra holismo deriva do grego “*hólos*” e significa totalidade.⁶⁵ A realidade apresenta-se como parte de uma totalidade maior. Essa concepção de mundo mostra uma tendência integrativa entre o todo e as partes, ao mesmo tempo em que preserva-se a identidade individual. Este sentimento de pertença ao cosmos, esta consciência da existência de uma outra dimensão, faz o ser humano conectar-se ainda mais ao Cosmos, ao Todo.

Essa consciência cósmica, sentimento de ligação com a vida, está além da consciência perceptiva, racional. Ela é uma consciência intuitiva, capaz de perceber a alma como imortal e o cosmos como uma presença vivente.⁶⁶ Isso mostra que a vida não inicia no nascimento e acaba na morte, mas transcende essas categorias continuando em outra dimensão. Essa

⁶¹ CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

⁶² CAVALCANTI, 2000, p. 183.

⁶³ ROCHA FILHO, 2003, busca refletir sobre estes campos aproximando-os de uma compreensão mais espiritual da vida.

⁶⁴ JOHN WHEELER citado por ROCHA FILHO, 2003, p. 75.

⁶⁵ CAVALCANTI, 2000, p. 98.

⁶⁶ CAVALCANTI, 2000, p. 91.

compreensão de que estamos ligados a um Todo vivo maior nos possibilita viver nosso “travessão”, o tempo entre o nascimento e a morte aqui na Terra, este período no qual temos consciência espaço-temporal, de uma forma mais humana, ética e integrada.

A filosofia também contribuiu nessa visão holística incluindo a espiritualidade nas reflexões sobre a existência humana. Para William James (1842 – 1910), filósofo empirista, a religião é encarada mais como uma vivência pessoal do que como a crença institucionalizada na experiência alheia. Na religião estão os sentimentos, os atos e as experiências dos indivíduos, na medida em que os relacionam com o que possam considerar divino.⁶⁷ A experiência religiosa consistia em identificar seu eu real com a “parte embrionária superior de si mesma”, conscientizando-se de sua presença e relacionando-se com este universo superior.

Para William James, as grandes intuições religiosas, artísticas e mesmo as científicas estavam fora do âmbito de compreensão de um pensamento racionalista. A consciência racional era apenas uma das formas de consciência e que esta relação com o Todo estava para além dela. James não desprezou a ciência e defendeu que esta não deveria negar o que não conseguia explicar. Para ele a religião e a ciência devem viver em equilíbrio, pois nossa experiência compreende uma realidade objetiva e uma subjetiva, envolvendo o aspecto religioso, emocional, afetivo e intuitivo da experiência humana.⁶⁸

Continua ele descrevendo a religião como “uma atitude total do homem diante da vida”.⁶⁹ Em grandes traços, a vida religiosa inclui a crença de que o mundo visível constitui uma parte de um universo mais espiritual do qual extrai sentido; que a união, ou a relação harmônica com este universo superior é o nosso grande objetivo; que a oração ou a comunhão íntima com o espírito transcendental, seja “Deus” ou “religião”, constitui um processo no qual o fim se cumpre realmente e a energia espiritual emerge e produz resultados precisos, psicológicos e materiais no mundo fenomenológico.⁷⁰

Em seu livro *O sagrado*, Otto analisou as formas de experiência religiosa e mostrou cientificamente que elas se diferenciam dos elementos racionais das experiências comuns pelo seu aspecto irracional e emocional.

⁶⁷ JAMES, Wiliam. **Las variedades de la experiencia religiosa**. Barcelona: Edicions 62, 1986, p.33 e 34.

⁶⁸ JAMES, 1986.

⁶⁹ JAMES, 1986, p. 37, (tradução minha).

⁷⁰ JAMES, 1986, p. 363.

Os elementos irracionais da nossa categoria do sagrado conduzem-nos a algo de mais profundo ainda do que a ‘razão pura’ tomada no seu sentido habitual, ao que o misticismo chamou, com razão, ao fundo da alma. As idéias do numinoso e os sentimentos correspondentes são, assim como os elementos racionais, idéias e sentimentos absolutamente puros.⁷¹

O sagrado aparece como um princípio vivo presente em todas as religiões e implica a idéia do bem e do bom absolutos. Para Otto, o *numinoso* que é *mysterium tremendum et fascinans*⁷² possuidor do poder, da superioridade, do fascínio, no qual se manifesta a perfeita plenitude do ser, é algo que pertence a uma outra ordem diferente da ordem das realidades comuns, é o “totalmente outro”. No entanto, é um sentimento comum, presente em todas as experiências místicas. Experiência plena de significado que brota da mais profunda fonte de conhecimento da alma humana, gerando convicções e sentimentos que diferem, por sua natureza, de tudo o que a percepção sensível pode dar.

O homem participa do processo evolutivo da Terra, nela está inserido. Assim a humanidade também vai evoluindo por meio de cada homem. O centro e o ponto mais alto da evolução é o homem. É o que afirma Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), um dos grandes e influentes teóricos do século XX, que elaborou uma síntese científico-teológico-filosófica buscando uma compreensão mais completa do mundo e do homem. Essa evolução abrange tanto o aspecto material quanto o aspecto espiritual do cosmos. Ele coloca o homem no centro desta evolução, como uma coluna dinâmica ao redor do qual tudo gira, pois é o homem que dá sentido às coisas.

Para Teilhard, a religião e a ciência são faces de um mesmo ato completo de conhecimento, rompendo assim as barreiras convencionais das ciências especializadas e penetrando o fundo da matéria na busca do sentido e do centro da vida, numa visão mais global.⁷³ Ele não separa o homem do mundo, nem o mundo do homem. Na ordem das grandezas numéricas o homem é insignificante, mas na ordem das complexidades é o ser mais complexo. A dimensão espiritual evidencia a maior complexidade do homem e permite falar da sua transcendência em relação ao resto do mundo.

⁷¹ OTTO, 1992, p. 150.

⁷² OTTO, 1992.

⁷³ ZILLES, Urbano. **Pierre Teilhard de Chardin**: Ciência e Fé. Porto alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 17.

Coloquemo-nos no coração do fenômeno cósmico. Consideremos, então, ao redor de nós, o universo na sua totalidade ligada pelas dimensões psíquicas, temporais e espaciais. No meio desta imensidade interdependente e indefinida se delinea, ao invés de uma tendência geral ao afrouxamento e à desintegração, uma corrente que cresce em complexidade, acompanhada de consciência.⁷⁴

O fenômeno cósmico, segundo Teilhard, é visto como um todo orgânico e dinâmico, centrado no homem. O fenômeno humano é a expressão mais significativa do fenômeno cósmico. O homem é a chave para a compreensão do universo, ocupando posição central no movimento para uma maior consciência e uma maior liberdade do mundo. Tanto os materialistas quanto os espiritualistas viam somente a metade do problema. A razão é incapaz de exercer sozinha este papel e necessita da fé e vice-versa. Ele desenvolve uma espiritualidade de engajamento e projeta o mundo centrado no homem e a humanidade unida em comunidade com Deus.

O homem caminha, cada vez mais, para uma grande síntese, que envolve o desenvolvimento do mundo e o autodesenvolvimento integral. Uma visão integral, não-fragmentada, em que tudo se encontra interligado e organizado hierarquicamente, que une a ciência à espiritualidade, a matéria ao espírito, o corpo à mente. Dentro disso ele vê a natureza em seu aspecto sagrado, o cosmos como algo vivo e o mundo como um todo unificado e interdependente.⁷⁵

Nesse sentido se faz necessário e de forma urgente compreender as experiências religiosas num contexto mais amplo. O homem não vive só, ele interfere e sofre influências da cultura e está interconectado com o Todo. Mas para que ele se sinta parte deste Todo precisa desenvolver sua dimensão espiritual. Muitos são os caminhos. Primeiro é preciso conhecer o mundo do qual faz parte e perceber que a espiritualidade é algo intrínseco à vida, é algo prático, concreto, que se aplica em nosso dia-a-dia.

⁷⁴ CHARDIN citado por Zilles, 2001, p. 48.

⁷⁵ CAVALCANTI, 2000, p. 107.

2 O DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL: VIDA E EDUCAÇÃO

Nos últimos séculos da história ocidental, vemos o homem vivendo de forma intensa, voltado para a busca do prazer e da satisfação imediata. Neste mundo egoísta, hedonista e pragmático, o ser humano, freqüentemente, limita-se a viver num horizonte meramente empírico, deixando de sonhar, de imaginar e de construir a vida numa perspectiva mais grandiosa. Este ritmo acelerado faz com que o ser humano passe pela vida terrena sem, muitas vezes, compreender o significado da sua existência.

Nesse sentido, quantas pessoas vivem sua vida sem consciência de sua existência e muito menos de suas possibilidades. Nascer, crescer e morrer sem tomar consciência de sua abertura para a espiritualidade, para o infinito, embora pratiquem alguma religião. Mas existem caminhos que não têm mais volta. Não são os caminhos para lugares distantes e desérticos. Distantes? Talvez sim. Desérticos? Também, mas são os caminhos geograficamente localizados tão próximos que às vezes passamos a vida inteira procurando de um lado para o outro e não encontramos o que está dentro de nós. É esta a viagem que precisamos empreender para encontrarmos um sentido que dignifique nosso viver. À medida que avançamos na descoberta de nós mesmos, passamos a descobrir coisas que ampliam nossa forma de ver e viver a vida.

Retomamos nosso pressuposto inicial, de que existe no ser humano uma dimensão religiosa, espiritual, uma forma especial de ser, com características próprias, que não se confunde com atributos físicos, emocionais e intelectuais. É um estado psicológico, um espaço próprio da mente humana, um patamar evolutivo, que pode ser atingido ou não. A religiosidade, assim como a espiritualidade fazem parte da vida do ser humano independente de sua opção religiosa.

Ela se alimenta da fé, da esperança, da solidariedade, fazendo surgir dessa experiência nosso relacionamento com o Mistério. Segundo Lúcia Bidart: “O que possibilita o surgimento da espiritualidade é a experiência, instigante e prazerosa, do Mistério. A vida não é apenas engrandecida pelo Mistério: ela é justificada por ele. O Mistério dá sentido à Vida, quando o aceitamos e vivemos”.⁷⁶

Em nosso mundo pragmático e hedonista esta idéia de Mistério não é vista com bons olhos, pois nos dá a sensação de que estamos falando de algo estritamente religioso e distante da realidade. Todos esses elementos já abordados nos mostram que há um movimento de

⁷⁶ BIDART, Lúcia de Biase. **Espiritualidade**: uma aplicação prática. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003, p. XIV.

retorno à espiritualidade. Há essa abertura, mas a vivência e a prática ainda estão a passos lentos. Fala-se, mas vivencia-se ainda muito pouco esta dimensão. Diante de nossas limitações e fraquezas humanas, tomamos consciência de nossa identidade, de nosso Ego finito, criamos o espaço para a transcendência, para o infinito, sensação que nos permite criar e alimentar a crença na conquista da imortalidade, na conquista da permanência.

Vivemos em busca de respostas existenciais, num espaço e tempo determinados, mas buscamos ir além, transcender nossa dimensão espaço-temporal. Viver a Transcendência neste mundo real imanente⁷⁷ é o grande desafio de nossa vida, caminho necessário para encontrarmos sentido e significado para nos sustentar na caminhada terrena.

O mito, a religião, a filosofia foram formas de encontrar respostas para superar a imanência e dar um sentido transcendental para a vida humana. Ao fazermos a experiência do sagrado sentimos-nos envoltos pelo Mistério e sentimos a sensação de transcendência. Neste caminho encontramos mais perguntas do que respostas, mas são elas que nos ajudam a ampliar nossa consciência e nossa maneira de ver a vida e o mundo. Na inquietação humana, como na expressão de Santo Agostinho “Meu coração está inquieto e só em Ti encontrará repouso”, compreendemos que esta busca de sentido em nossa vida é constante e nunca se realiza plenamente.

Bidart faz uma analogia de nossa vida com uma viagem de carruagem⁷⁸. Temos a carruagem com seus equipamentos, assim como nosso corpo com seus órgãos, sem dúvida, muito mais complexos, mas que por si só não se sustentam. Assim como a carruagem precisa dos cavalos para se movimentar, nosso corpo precisa das emoções, que dão direção e movimento para nossas ações. Delas vêm a força que nos move em nossa viagem. Mas sozinhos os cavalos não sabem aonde ir. É necessário um cocheiro que saiba o caminho e o destino. Assim nosso cérebro, “com as rédeas na mão”, imprime comando, dá a direção, refreia e estimula “os cavalos” para que a viagem seja bem sucedida.

Mas, se a carruagem é o nosso corpo; os cavalos são nossas emoções; o cocheiro é o nosso cérebro, quem somos nós? Nós somos o passageiro, o usuário desse sistema. Não são coisas separadas, nem podemos reduzir nossa vida a qualquer uma delas. Nossa verdadeira natureza transcende, somos o conjunto e somos além do conjunto. O centro motivacional, o sentido da viagem é dado pelo centro, pela nossa dimensão espiritual. Cabe ao passageiro dar sentido e destino à viagem.

⁷⁷ BIDART, 2003 e BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

⁷⁸ BIDART, 2003, p. 53.

A espiritualidade deve ser aplicada no nosso dia-a-dia, não é algo de momento, não é algo separado, desconexo, ela faz parte de nossa vida. Por isso precisamos tomar consciência de tudo o que está relacionado com nossa vida, dos efeitos do meio, do que aprendemos e principalmente de nossas crenças nas opções e na forma como a conduzimos.

Nossas crenças influenciam nossas escolhas, mas nem sempre temos consciência disto. “Não tenho dúvidas de que o Homem se torna aquilo em que crê. As crenças vão moldando nossa vida, pois são fatores psíquicos que possuem poder de criação e de transformação.”⁷⁹

A espiritualidade não se reduz a rituais e teorias religiosas, algumas vezes elas podem até atrapalhar nossa viagem em busca do crescimento interior. É a fé que inicia em nós esse processo de forma consciente. Sem ela, sem a crença num poder Superior, sem a Esperança da transcendência, não haverá alento, não haverá motivação para o homem percorrer os caminhos necessários ao seu crescimento.

Tudo isso é o que podemos chamar de *Espiritualidade Prática*⁸⁰, é ela que provoca mudanças em nossa vida nos campos pessoal, interpessoal e transpessoal. É algo dinâmico, criativo, libertador, que nos faz progredir, melhorar nossa capacidade de relação com os outros e com o transcendente.

Influenciado pela minha vivência cristã, encontrei elementos significativos que estavam provocando reflexões e mudanças em minha vida. Elementos que Jesus Cristo, o *Mestre da Vida*⁸¹, propôs num novo reino, o Reino de Deus, um mundo de paz e amor. Ele questionou os valores da época e inovou, introduzindo os conceitos de solidariedade e de amor ao próximo como meios de resgate e salvação da humanidade. Seus princípios mudaram concepções e influenciam cada vez mais pessoas a encontrarem a paz e a felicidade, vivendo a solidariedade e o amor ao próximo. Como cristão, Jesus desperta em mim um desejo enorme de transcendência em busca de uma vida mais iluminada e iluminadora. Uma vida que possa influenciar positivamente meu fazer educativo.

⁷⁹ BIDART, 2003, p. 73.

⁸⁰ BIDART, 2003.

⁸¹ CURY, Augusto Jorge. **O Mestre da Vida**. São Paulo: Academia da Inteligência, 2001.

2.1 O desenvolvimento humano da fé

A religiosidade passa a ser compreendida não somente dentro dos âmbitos da fé institucionalizada, mas transcendendo os limites religiosos. A oração e a meditação, entendidas como formas de comunicação com Deus, passam a ser força e energia positiva conectando a vida com o mundo e com o Transcendente. Compreendendo dessa forma nossas crenças, estaremos incentivando e estimulando a importância da prática do perdão, do não-julgamento, do cultivo do humor e do amor a todas as formas de vida.

Alimentando-a diariamente, podemos desenvolver melhor nossas relações e nossa maneira de viver. Aquilo que nos faz ser melhor, ampliando nossas relações e nossa qualidade de vida, passa pelo centro de nossas motivações, pelo centro de nossa vida, passa pelas nossas crenças, pela nossa fé.

A religiosidade envolve o ser humano como um todo. Podemos compreendê-la a partir da vivência religiosa pessoal ou institucional, como a fé que se desenvolve em estágios, ou a partir do conceito de inteligência espiritual como ampliação de consciência. São formas diferentes de ver este fenômeno religioso. São, também, caminhos que nos possibilitam compreender a vida e a relação que estabelecemos conosco, com os outros, com a natureza e com o transcendente.

Para melhor entender e trabalhar este fenômeno religioso no ser humano com as alunas fomos buscar em Fowler, em seu estudo sobre os *Estágios da fé*,⁸² a compreensão de que a fé é um fenômeno humano universal. Este estudo, que mostra a peregrinação do ser humano em busca de sentido na vida, foi desenvolvido com elas, buscando compreender o desenvolvimento da fé. A fé não é sempre religiosa em seu conteúdo, nem em seu contexto, é o modo com que cada pessoa ou grupo penetra no campo de força da vida. Segundo Fowler, a fé desenvolve-se em seis estágios, que vai desde a fé intuitiva da infância até a fé universalizante da maturidade plena, e mostra como cada pessoa centra sua vida num conjunto de significados e crenças.

“Ao nascer, somos dotados com capacidades inatas para a fé.”⁸³ O mistério da fé é tão fundamental que não podemos viver bem por muito tempo sem ela. Fowler afirma que a fé é, reconhecidamente, o mesmo fenômeno que se dá em cristãos, marxistas, hindus, e dinkas;

⁸² FOWLER, James W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

⁸³ FOWLER, 1992, p. 10.

contudo ela é infinitamente diversificada por ser pessoal. Qualquer um de nós pode ser iluminado pelas atitudes de fé de outras pessoas, quer sejam religiosas, quer não. “A fé é um verbo, é uma forma ativa de ser e comprometer-se, um meio de adentrarmos e modelarmos as nossas experiências de vida. Ela é sempre relacional, sempre há um *outro* na fé.”⁸⁴

Piaget, Kohlberg, e poderíamos citar também Erikson, com a teoria do desenvolvimento da personalidade na interação com as pessoas, instituições e significados culturais disponíveis, contribuíram para os estudos de Fowler. Nestes estudos de psicologia do desenvolvimento Fowler encontra uma proximidade maior quanto às características dos estágios de desenvolvimento da fé. O desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, a construção da personalidade, o desenvolvimento moral e da fé são elementos da formação humana e estão intimamente ligados à construção do ser humano.

Se Piaget e Kohlberg nos deram o ímpeto para estudar a atividade estruturadora da fé, Erikson nos ajudou de muitas formas a focar o aspecto funcional da fé, as questões existenciais esperadas que ela deve ajudar as pessoas a enfrentar em qualquer um dos estágios estruturais no decorrer do ciclo da vida.⁸⁵

Fowler aproveita as teorias desses autores, mas vai além delas. Ele não vincula o desenvolvimento da fé ao desenvolvimento cognitivo, ou moral de forma linear. A idade e a maturidade do desenvolvimento nem sempre vêm acompanhadas pelo mesmo nível de desenvolvimento moral ou cognitivo. Embora todos estejam ligados à mesma fonte racional de reflexão e construção de identidade.

Nossa fé funciona e se modifica a partir de nossa relação com o mundo. Os estágios estruturais da fé estão relacionados às crises e aos desafios previsíveis das eras de desenvolvimento humano. “O estágio estrutural da fé de uma pessoa tem importantes implicações para o modo em que a pessoa irá construir a experiência de crise que inaugura uma nova era de desenvolvimento na teoria de Erikson.”⁸⁶

Mesmo não havendo linearidade entre os estágios de desenvolvimento destes autores, tanto o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, psicossocial, moral e da fé estão inter-relacionados, pois o todo do ser humano está em desenvolvimento, um influencia e é influenciado pelo outro aspecto. Compreendendo os estágios da fé de Fowler e sua relação

⁸⁴ FOWLER, 1992, p. 25.

⁸⁵ FOWLER, 1992, p. 95.

⁸⁶ FOWLER, 1992, p. 94.

com o desenvolvimento moral e humano nos ajudará a compreender nosso desenvolvimento espiritual.

Fowler chama o primeiro momento⁸⁷ de *Lactância e Fé Indiferenciada* e o descreve como o início de nossa peregrinação na fé quando bebês. Se o cuidado, a alimentação e a higiene forem inadequados, as relações de confiança, coragem, esperança e amor serão prejudicadas, e serão sentidas pelo bebê como situações de ameaça e abandono. A força de fé que surge neste estágio é o fundo de confiança básica e experiência relacional de mutualidade com a(s) pessoa(s) que dispensa(m) os cuidados e o amor primários.⁸⁸

No estágio um, a *Fé Intuitivo-Projetiva* se estende dos dois aos seis ou sete anos. “É uma fase fantasiosa e imitativa, na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos, temperamentos, ações e histórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém relacionamentos primários.”⁸⁹ É o estágio da primeira autoconsciência, a criança egocêntrica nas suas relações com os outros, vai tomando consciência da morte, do sexo e dos fortes tabus com os quais as famílias e a sociedade isolam estas poderosas áreas da vida. É forte o nascimento da imaginação, na qual o mundo e as experiências são registrados em imagens e histórias.

As vivências e imagens construídas neste estágio podem marcar profundamente a vida da criança, levando essas marcas para os outros estágios. Relacionando com o desenvolvimento moral, as imagens religiosas podem influenciar muito na consciência moral nesta fase de introjeção das regras. O medo do castigo e do poder transcendente pode determinar a evolução moral da criança e a sua forma de se relacionar.

No estágio dois, a *Fé Mítico-Literal* fica mais evidente nas crianças em período escolar, em que as operações concretas são mais significativas. Nessa idade a criança constrói um mundo mais ordenado, confiável e temporalmente linear, sendo capaz de narrar a própria experiência. Nesse estágio, ela começa a assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam uma pertença à comunidade. As crenças são apropriadas com uma interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. Os símbolos são entendidos como unidimensionais e literais em seu sentido.⁹⁰

Este é o estágio de fé da criança que está em idade escolar, mas muito comum também em adolescentes e adultos. Eles compõem o mundo e as relações em uma justiça baseada na

⁸⁷ Não uso a terminologia estágio, para não confundir com os estágios 1, 2,... que Fowler vai numerando depois quando o desenvolvimento da fé torna-se mais evidente. Fowler chama a Fé Indiferenciada de pré-estágio.

⁸⁸ FOWLER, 1992.

⁸⁹ FOWLER, 1992, p. 116.

⁹⁰ FOWLER, 1992, p. 129.

reciprocidade. São capazes de descrever a narrativa detalhadamente, mas não conseguem tomar distância dela e elaborar significados e conceitos refletidos. Isso pode resultar na busca de perfeccionismo nas ações, ou, por outro lado, num senso de maldade.

No estágio três, a *Fé Sintético-Convencional* caracteriza-se pela construção da identidade e da personalidade do adolescente a partir das relações de confiança que estabelece nos seus relacionamentos. Este estágio é marcado pelos inúmeros relacionamentos que se estabelecem em família, na escola, no trabalho, na sociedade. “A fé precisa proporcionar uma orientação coerente em meio a essa gama mais complexa e diversificada de envolvimento. Ela precisa sintetizar valores e informações; precisa fornecer uma base para a identidade e a perspectiva da pessoa.”⁹¹ A pessoa tem uma ‘ideologia’, um conjunto mais ou menos consistente de valores e crenças, mas não tem plena consciência de possuí-la.

“A capacidade emergente deste estágio é a formação de um mito pessoal – o mito do próprio devir da pessoa em identidade e fé, incorporando o passado e o futuro previsto em uma imagem do ambiente último unificada por características de personalidade.”⁹² Piaget ao descrever a adolescência afirma que nesta fase a pessoa está pronta para construir o seu projeto de vida. E podemos dizer que ela o faz a partir daquilo que vivenciou, da sua identidade e da sua fé num “ambiente último”, onde insere a sua realização. É marcado pela vivência de rituais (não somente no aspecto religioso) e pela relação com o sagrado.

No estágio quatro, a *Fé Individuativo-Reflexiva* caracteriza-se pelo período de transição no qual o adolescente ou o adulto deve começar a assumir a responsabilidade por seus próprios compromissos, estilo de vida, crenças e atitudes. Vive a tensão entre a sua individualidade e a participação no grupo.

O eu, anteriormente sustentado em sua identidade e composições de fé por um círculo interpessoal de outros significados, agora exige uma identidade não mais definida pelo composto dos papéis ou significados da pessoa para outras. Para sustentar essa nova identidade, ele compõe um quadro de sentido consciente de suas próprias fronteiras e conexões interiores, e consciente de si mesmo como ‘cosmovisão’. O eu (identidade) e a perspectiva (cosmovisão) são diferenciados do eu e da perspectiva de outras pessoas e tornam-se fatores reconhecidos nas reações, interpretações e julgamentos que a pessoa faz a respeito das ações dela mesma e de outras pessoas.⁹³

⁹¹ FOWLER, 1992, p. 146.

⁹² FOWLER, 1992, p. 147.

⁹³ FOWLER, 1992, p. 154.

Neste estágio a pessoa tem a capacidade de refletir criticamente sobre a identidade e a perspectiva, tomando consciência de sua ideologia e assumindo com autonomia seus julgamentos e atitudes.

No estágio cinco, a *Fé Conjuntiva* atenta para o padrão de inter-relacionamento existente entre as coisas. “Implica a integração, no eu e na própria perspectiva de muita coisa que foi suprimida ou não-reconhecida no interesse da autocerteza e da consciente adaptação cognitiva e afetiva à realidade.”⁹⁴ Há um retorno à apreciação do símbolo, do mito e do ritual que marcaram a vida. A fé conjuntiva já experimentou a ruptura de seus símbolos e a “vertigem da relatividade”. É veterana no tocante à reflexão crítica e ao esforço de “reduzir” o simbólico, o litúrgico e o mítico a significados conceituais. Não é ingênua à criticidade, mas deixa-se levar pela voz interior do seu eu mais profundo. “Em termos de religião, ele sabe que os símbolos, histórias, doutrinas e liturgias de sua própria tradição ou de outras tradições são inevitavelmente parciais, incompletos e limitados à experiência de Deus de um povo específico.”⁹⁵ Esse estágio é comum em pessoas de meia idade, cujo comprometimento com a justiça vai além das concepções de seu grupo, classe ou comunidade, no qual, muitas vezes, lutam com conflitos entre a satisfação de seus próprios desejos e o sacrifício pelos outros.

O estágio seis da *Fé Universalizante* é mais característico em pessoas de terceira idade. Nesta rara categoria, a qual poucos atingem, Fowler colocou líderes morais e espirituais como Gandhi, Luther King e Madre Teresa, cuja amplitude de visão e compromisso com o bem-estar dos outros são modelo para toda a humanidade. Não foram perfeitos, nem santos, nem auto-realizados talvez, mas caracterizaram-se por serem pessoas que amaram tanto a sua vida que foram capazes de abrir mão dela em favor de um projeto, de uma causa. Sentiram-se tão identificados que comprometeram todo o seu ser buscando melhorar a vida dos outros. Este estágio acompanha o sexto estágio do desenvolvimento moral de Kohlberg em que o ser humano toma consciência e procura agir seguindo os princípios universais de justiça, reciprocidade, igualdade de direitos e respeito pela dignidade dos seres humanos.

O estudo dos estágios da fé de Fowler ajudou o grupo a perceber-se em evolução espiritual e que a fé faz parte da vida, independente de uma opção religiosa. Foi importante também para compreender como as crianças, adolescentes e adultos, seus alunos no estágio, compreendem e vivenciam a sua fé, elemento significativo do trabalho no Ensino Religioso.

⁹⁴ FOWLER, 1992, p. 166.

⁹⁵ FOWLER, 1992, p. 157.

O desenvolvimento humano acontece de forma integrada, mas, muitas vezes, ao estudar o ser humano, nós o fragmentamos nos aspectos físico, cognitivo, social, moral, e, freqüentemente, ignoramos o desenvolvimento espiritual. Chega de dividir, precisamos compreender o homem como um todo integral movido pela fé. A educação, a fé e a ética se tecem juntas nesta construção de uma vida mais humana, por isso a necessidade de compreendermos o desenvolvimento moral junto com o desenvolvimento espiritual.

Sabemos que, ao nascer, falta ao ser humano muitas habilidades para crescer, desenvolver-se e viver em sociedade. Não nascemos sabendo, mas com a capacidade de aprender. Diferente dos animais, que nascem com algumas habilidades, se é que assim podemos chamar, desenvolvidas para buscar a sua sobrevivência e o seu crescimento. O ser humano passa boa parte da sua vida inicial num exercício de heteronomia tanto na sobrevivência, quanto no aspecto moral e espiritual.

Jung mostrou que o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento psicológico são a mesma coisa e fazem parte do mesmo processo. E que um não pode prescindir do outro, pois, do contrário, pode-se cair em alienação e fuga. Não existe desenvolvimento espiritual sem o correspondente desenvolvimento psicológico. E os dois caminhos levam ao desenvolvimento do sentido ético da vida.⁹⁶

No ser humano, as dimensões cognitiva, afetiva, espiritual, moral desenvolvem-se de forma integrada.⁹⁷ Em cada momento vivido pelo ser humano, desde o seu nascimento até a sua morte cada um vai desenvolvendo suas habilidades e potencialidades construindo sua identidade, seu jeito de ser e de estar no mundo.

A evolução humana acontece nas relações que o ser humano estabelece. O seu desenvolvimento depende da qualidade destas relações. A educação assume um papel fundamental neste processo, cabe a ela possibilitar a construção da autonomia moral e o pleno desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades. Compete ao educador, muito mais do que passar informações, despertar em si este potencial de desenvolvimento e possibilitar ao

⁹⁶ CAVALCANTI, 2000, p. 156.

⁹⁷ No estudo do sagrado (OTTO, 1992), da fé (TILLICH, 2002 e FOWLER, 1992), da experiência religiosa (WILLIAM JAMES, 1986 e CROATTO, 2001), da Religião (JUNG, 1999), da Espiritualidade (WOLMAN, 2001), entre outros, fica evidente a relação entre estes aspectos e a dimensão moral e ética na vida humana. O diálogo entre estas dimensões influencia na compreensão e na vivência do fenômeno religioso. É por isso que trago os estudos sobre o desenvolvimento moral de Piaget e Kolberg e mais adiante dialogo com as concepções de Levinas e Morin sobre ética, buscando ampliar a compreensão e as relações existentes entre estas dimensões no desenvolvimento humano. Acredito que esses elementos fazem parte da nossa vida integral e influenciam nossas escolhas.

aluno o seu desenvolvimento integral. Assim poderemos desenvolver uma educação ética e espiritualizada em nosso fazer educativo.⁹⁸

As relações afetivas se realizam pela cooperação e pela reciprocidade, mas também preservam a individualidade e a autonomia. Para Piaget, atingir a autonomia é o ponto alto do desenvolvimento da consciência moral que evolui da anomia, passando pela heteronomia, até atingir a autonomia. O adolescente e o jovem precisam ser estimulados a desenvolver a reflexão crítica, para que o pensamento formal desenvolva a autonomia moral. “O respeito pelas regras amadurece quando o adolescente chega ao estágio da cooperação, e a heteronomia começa a diminuir. Com o aumento da autonomia, aparece claramente o respeito pelas regras na própria obediência e conhecimento.”⁹⁹ A heteronomia e a autonomia não são momentos sucessivos no desenvolvimento moral, o homem pode ser autônomo no cumprimento de algumas regras e heterônomo no conhecimento e cumprimento de outras.

Outro elemento que nos ajuda a identificar quando a criança atinge a maturidade moral é o seu julgamento sobre os fatos. No estágio do realismo moral, das operações concretas, a criança julga as ações a partir das conseqüências materiais e não consegue abstrair buscando entender a intencionalidade da ação.

Um dos sinais claros da mudança de organização no raciocínio de uma pessoa é aquele em que uma criança, por certo tempo, julga a gravidade de uma ação pela conseqüência material, até que a base passa a ser não mais a conseqüência material, e sim a intenção que diz respeito à ação.¹⁰⁰

A criança é muito mais rígida que o adulto no cumprimento da regra. Ao internalizá-la, ela vê a punição como um ato de justiça diante da transgressão da regra. Esta relação de justiça e punição ela vivencia também na dimensão religiosa, na qual, ao cometer um “pecado”, sente que pode ser “punida” por Deus. Com o desenvolvimento moral, a justiça passa a ter um caráter de cooperação nas relações e mais tarde, de equidade, em que é capaz de ponderar todos os fatores e circunstâncias antes de tomar decisões em matéria de justiça. Sendo capaz de refletir criticamente, o jovem começa a ter autonomia no julgamento moral, convivendo com as influências externas, mas transcendendo a dimensão da regra pela regra.

“O desenvolvimento moral, portanto, não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas. É, por isso,

⁹⁸ O papel de uma educação ética e espiritual no desenvolvimento humano será aprofundado mais adiante.

⁹⁹ DUSKA, Ronald. **O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994, p. 24.

¹⁰⁰ DUSKA, 1994, p. 18.

dependente do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social.”¹⁰¹ O desenvolvimento moral começa com a introjeção da regra e só depois evolui para a reflexão ética. A responsabilidade ética só é possível em sujeitos autônomos. Conhecendo o processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico, moral e espiritual da criança poder-se-á construir uma educação que privilegie a busca pelo conhecimento e a construção autônoma do sujeito.

Kolberg, em seus estudos, defende que os juízos morais devem ser vistos à luz da razão, mesmo sabendo que há a influência dos sentimentos e dos valores pessoais. A educação moral implica o desenvolvimento dos estágios inferiores em direção aos superiores, buscando não somente adequar, mas otimizar a vida humana. Mais do que transmitir informação moral, o propósito da educação consiste em estimular os educandos a atingir os estágios seguintes de desenvolvimento do juízo moral.¹⁰²

A construção do juízo moral é um aspecto determinante no desenvolvimento humano e na construção das relações. Mas, existe em nós uma força que nos toca incondicionalmente e que influencia nossas escolhas. Paul Tillich chama esta força de fé, e a caracteriza como um ato da pessoa como um todo. É um ato de liberdade que participa da dinâmica da vida pessoal. Não é um simples sentimento, mas engloba o sentimento, a vontade, a razão. A fé é um ato da pessoa inteira, “é o ato mais íntimo e global do espírito humano”.¹⁰³

A fé é um processo interacional, ela existe na relação, se forma, funciona e é modificada a partir da relação que estabelecemos com o mundo. Os aspectos físico, cognitivo, afetivo, psicossocial, moral e da fé estão inter-relacionados, pois o todo do ser humano está em processo de evolução, um influencia e é influenciado pelo outro aspecto. São partes de um todo. Pascal considera “ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”¹⁰⁴. Cada dimensão humana constitui o todo do ser humano, mas ele é muito mais do que a soma destas partes. É a integração e o desenvolvimento dessas que formam o homem. O mundo seria melhor se todos chegassem aos últimos níveis de desenvolvimento cognitivo, da moral e da fé. O que está faltando? Por que o homem ainda vive neste caos espiritual?

Acredito que o ser humano ainda não percebeu de forma clara a centralidade da dimensão espiritual em sua vida. Ele precisa fazer a experiência de transcendência, de encontro com o divino, e um dos caminhos pode ser o da espiritualidade que emerge debaixo. Assim como a flor de Lótus que nasce na lama e volta-se para a luz buscando força e energia,

¹⁰¹ DUSKA, 1994, p. 19.

¹⁰² PUIG, Josep Maria. **A construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998, p. 61.

¹⁰³ TILLICH, Paul. **Dinâmica da Fé**. São Leopoldo: Sinodal, 2002, p. 7.

¹⁰⁴ PASCAL citado por MORIN, 2000, p. 37.

o ser humano, mergulhado nesta crise existencial, encontra-se com seus medos, suas inseguranças, seus sentimentos, suas paixões e este encontro com a sua realidade possibilita o renascimento de uma nova espiritualidade. Grün e Dufner nos apresentam esse caminho espiritual, que não vem de fora, mas que renasce dentro de cada um e nos faz transcender e nos conectar ao Todo.

Ao sentir-se frágil e limitado pelo egoísmo da razão racionalista que tudo quis abarcar, o ser humano desce até a sua própria realidade, mergulha no seu inconsciente, na escuridão de suas sombras,¹⁰⁵ entra em contato com sua condição humana e ao se encontrar faz a experiência de transcendência. É ali, neste momento de fraqueza, que Deus age, que encontramos a força que nos transforma. São Paulo encontra esta força, faz a experiência de Deus num momento de fraqueza, quando cai do cavalo no caminho para Damasco: “Pois quando me sinto fraco, então é que sou forte”.¹⁰⁶

Uma espiritualidade integral não pode excluir a sexualidade, uma das fontes que nos revela o tesouro de nossa vitalidade. É como se ela nos dissesse:

Tenta viver realmente, tenta amar realmente. Do jeito que vives agora, estarás vivendo à margem de ti mesmo e à margem da vida. Não te dêes por satisfeito meramente com uma vida correta! Dentro de ti existe o anseio por uma vida e um amor mais profundo. Confia em teus anseios! Entrega-te à vida, entrega-te às pessoas, ama-as de coração! E ama a Deus com toda a tua paixão! Não descanses enquanto não tiveres subido a Deus e te tornado um com ele!¹⁰⁷

Grün e Dufner afirmam que quem se proíbe a si mesmo todo e qualquer prazer, este também não pode experimentar nada de Deus. Eu preciso reconciliar-me com minhas paixões e emoções para fazer a experiência de Deus. Ele aponta três caminhos a seguir: o primeiro é dialogar com os pensamentos e sentimentos, o segundo é descer até o fundo de nossas paixões e emoções para descobrir novas possibilidades de encontro com Deus e o terceiro é reconhecer que sozinho não conseguirei realizar esta experiência e entregar-me em suas mãos, ao “mistério”.¹⁰⁸

Ele apresenta a humildade não somente como uma virtude, mas como uma atitude religiosa, um caminho para descermos ao húmus, à nossa condição terrena. Neste caminho o homem não vive preocupado, aceita-se como é, reconhece sua verdade interior e vive com

¹⁰⁵ GRÜN, Anselm e DUFNER, Meinrad. 2004, p. 40.

¹⁰⁶ BÍBLIA SAGRADA, 1991 (2Cor 12, 10).

¹⁰⁷ GRÜN e DUFNER, 2004, p. 77.

¹⁰⁸ GRÜN e DUFNER, 2004, p. 70.

humor. O humor é sinal de transcendência, é um autodesmascarar-se, é aceitar nossa condição humana. “Os conceitos básicos do humor: liberdade, medida, totalidade, diversão, ‘são ao mesmo tempo os anseios mais íntimos do homem religioso.’”¹⁰⁹

Nem sempre a experiência religiosa é marcada por uma espiritualidade de baixo, pela experimentação do limite, da fraqueza. Mas é muito freqüente este tipo de relato, conforme veremos mais adiante nas falas das alunas que participaram da pesquisa. O que fica evidente é que o caminho da humildade é um caminho de transformação, tanto nas religiões institucionalizadas, quanto na ampliação de consciência e no desenvolvimento da inteligência espiritual.

O caminho da humildade é o caminho da transformação. Na espiritualidade de baixo, o homem vai ao encontro de sua realidade e coloca-se diante de Deus para que Deus transforme em amor tudo quanto existe nele, para que todo ele seja penetrado pelo espírito de Deus.¹¹⁰

A espiritualidade deixou de ser um assunto das religiões para ocupar um lugar de destaque na cultura atual. São educadores, cientistas, empresários que têm se dedicado a refletir mais sobre esta dimensão humana. Esta popularização da espiritualidade gerou novas leituras da religiosidade humana, como uma dimensão que está mais próxima da nossa vida, que emerge do nosso dia-a-dia e se expressa em nossas ações.

A espiritualidade é uma dimensão de cada ser humano. Essa dimensão espiritual que cada um de nós tem se revela pela capacidade de diálogo consigo mesmo e com o próprio coração, se traduz pelo amor, pela sensibilidade e pelo cuidado como atitude fundamental. É alimentar um sentido profundo de valores pelos quais vale sacrificar tempo, energias e, no limite, a própria vida.¹¹¹

Um dos líderes mundiais do Budismo, o Dalai Lama, ao ser perguntado sobre o que é espiritualidade deu uma resposta bastante simples, mas profunda: “Espiritualidade é aquilo que produz no ser humano uma mudança interior.”¹¹² Não basta vivenciar ritos, freqüentar templos e igrejas, se a espiritualidade não for encarnada em nossa vida. Essa força que existe dentro de nós, a qual chamamos de espiritualidade, religiosidade, fé, precisa ser alimentada para que produza transformações em nossa vida e conseqüentemente ao nosso redor, para construirmos um mundo melhor para viver.

¹⁰⁹ GRÜN e DUFNER, 2004, p. 115.

¹¹⁰ GRÜN e DUFNER, 2004, p. 119.

¹¹¹ BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2006, p. 51.

¹¹² DALAI LAMA citado por BOFF, 2006, p. 13.

Outro conceito novo que em nossa cultura, lentamente, está encontrando espaços de estudo e compreensão é o conceito de Inteligência Espiritual. Dana Zohar e Ian Marshal¹¹³ falam sobre a inteligência humana, fruto do nosso código genético e da história de vida deste planeta, apresentando três tipos de inteligência. Um primeiro tipo de organização neural, que permite ao homem realizar um pensamento racional, lógico, pautado por regras que dá ao homem o seu QI é a sua inteligência intelectual. Outro tipo conhecido como inteligência emocional, QE, permite-nos realizar pensamentos associativos, influenciados por nossos hábitos e emoções. O terceiro tipo de organização neural possibilita-nos o pensamento criativo, capaz de *insights*, formulador e revogador de regras. É o que formula e reformula os tipos anteriores de pensamento, é o que dá sentido às ações e é chamado de QS, de inteligência espiritual.

Segundo os autores, não existe uma hierarquia de importância nas inteligências, mas é necessário compreender a abrangência de cada uma. A inteligência espiritual é a que extrai sentido, contextualiza e transforma. Isso faz com que a inteligência espiritual dê sentido e significado às ações lógicas e emocionais, por exemplo. Um computador é programado para executar tarefas, mas nós seres humanos frequentemente perguntamos pelo significado das coisas. Qual é o sentido disso ou daquilo? É desta capacidade que a inteligência extrai sentido, contextualiza e transforma. A consciência de nossa existência nos faz diferentes das máquinas e dos animais.

As respostas pelo sentido de nossa vida e daquilo que fazemos e vivemos passa pela dimensão de nossas crenças, de nossa fé, de nossa religiosidade. A maneira como respondemos a estas perguntas é que caracteriza nosso desenvolvimento espiritual. Inteligência Espiritual independe de religião institucionalizada, é uma capacidade interna, inata, do cérebro e da psique humana extraindo seus recursos mais profundos.¹¹⁴ É uma capacidade humana que se manifesta nas ações e através da religiosidade.

A ciência e a psicologia científica têm caminhado no sentido de compreender mais profundamente este fenômeno. Embora não se possa medir objetivamente o nível de Inteligência Espiritual, muitas pesquisas têm sido feitas a partir das funções neurais de nosso cérebro. Na década de 90, neurologistas falavam sobre a existência de um “ponto divino” no cérebro humano, que localiza-se entre as conexões neurais nos lobos temporais do cérebro.¹¹⁵

¹¹³ ZOHAR, Dana; MARSHALL, Ian. **Inteligência Espiritual**. QS. O “q” que faz a diferença. Rio de Janeiro: Record, 2000.

¹¹⁴ ZOHAR E MARSHALL, 2000.

¹¹⁵ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 113.

Isso não significa que a dimensão espiritual, nossas crenças e até a existência de Deus possam ser provadas pela ciência. O “ponto Deus” em nosso cérebro não prova a existência de Deus, mas demonstra que nosso cérebro evoluiu para fazer as “perguntas finais”, para ter e usar a sensibilidade em busca de um sentido e de valores mais amplos. A pesquisa desses autores mostrou que essas áreas do cérebro se “iluminam” quando os pesquisados são submetidos a expressões, palavras ou símbolos religiosos.

Os pesquisadores descobriram que, quando indivíduos normais são expostos a palavras ou tópicos de conversas evocativamente religiosos ou espirituais, a atividade em seus lobos temporais aumenta até um nível parecido com o dos epiléticos durante uma crise. Eles concluíram: “Talvez haja nos lobos temporais maquinaria neural especializada ligada à religião. O fenômeno da crença religiosa talvez seja uma ‘fiação permanente’ no cérebro.”¹¹⁶

Os lobos temporais estão ligados ao sistema límbico, o centro das emoções e da memória do cérebro. O envolvimento do sistema límbico demonstra também a importância do fator emocional na experiência religiosa ou espiritual em contraste com a mera crença, de que ela pode ser inteiramente intelectual.

Mesmo não estando diretamente vinculado ao seguimento de uma ou outra tradição religiosa, a Inteligência Espiritual está associada à nossa religiosidade, às nossas crenças. A pesquisa se utilizou de elementos religiosos para chegar a conclusões científicas. A metodologia não é religiosa, não é dogmática, mas parte de um elemento religioso que é a fé.

Poder-se-ia perguntar então se a espiritualidade depende da atividade mental deste “ponto Deus” no cérebro? Zohar e Marshall afirmam que este “ponto Deus” no cérebro certamente contribui para nossa experiência espiritual, mas nossa espiritualidade não se resume a esta atividade mental. As pesquisas procuraram discernir dois tipos básicos de experiência espiritual, a “mística” e a “numinosa”.¹¹⁷ Os que tiveram experiências numinosas, a maioria com formação religiosa, falam de um senso de presença sobrenatural orientada, de um contato com Jesus ou Maria, por exemplo. Os ateus falam de experiências de percepção extra-sensorial, como telepatia, precognição e outros. Nas experiências místicas ocorre uma alteração na percepção de sentido e intuições, sensação de grande bem-estar e aumento da capacidade criativa.

Para que haja um desenvolvimento espiritual é necessário que todo o cérebro, todo o eu, toda a vida seja integrada. Os autores também utilizam a flor de lótus, um dos símbolos do Budismo, para melhor compreender esta integração. A bela flor de lótus, que se alimenta da

¹¹⁶ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 114.

¹¹⁷ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 119.

lana, tem um centro e tem pétalas. No centro estaria o Eu, a dimensão espiritual. Nas pétalas internas, na camada do meio, estaria o inconsciente associativo, a nossa dimensão emocional, nossa forma relacional. Nas pétalas externas encontra-se o Ego, nossa dimensão intelectual, racional, na qual nos relacionamos com o mundo. Mas é do centro do Eu que tudo parte e tudo para lá converge. A dimensão espiritual é o centro de nossa vida e de nossas relações e atividades.

Estes autores propõem outro exercício de autoconhecimento através de uma mandala na qual cada um pode encontrar-se espiritualmente e identificar sua personalidade. Aponta também caminhos que auxiliam no desenvolvimento de uma vida mais integral, caminhos para melhorar a “Inteligência Espiritual”.

Estamos sempre em busca de melhores escolhas para encontrar nossa felicidade. Os caminhos que escolhemos em nossa vida devem ter coração, como diz Carlos Castañeda:

É inútil desperdiçar a vida em um único caminho, especialmente se esse caminho não tiver coração. Antes de tomar um caminho, faça a seguinte pergunta: esse caminho tem coração? Se a resposta for não, você saberá, e deverá escolher outro caminho. Um caminho sem coração jamais é agradável. Você terá que se esforçar muito até para iniciá-lo. Por outro lado, o caminho com coração é fácil; não o obriga a esforçar-se para dele gostar.¹¹⁸

Segundo Zohar e Marshall, o *Caminho do Conhecimento* tem como motivação a compreensão, o conhecimento e a pesquisa. A compreensão dos problemas práticos passa pela pesquisa filosófica mais profunda da verdade, chega à busca espiritual de conhecimento de Deus e de todos os Seus caminhos e culmina na união final com Ele através do conhecimento¹¹⁹. Todas as atividades passam pela reflexão. As situações da vida são vistas a partir de uma dimensão mais ampla. Se eu me deparo com uma situação de morte, por exemplo, isso me levaria a refletir sobre o que realmente valorizo na vida, qual o sentido da vida para mim, sobre o que tenho esperança e qual o significado da morte para mim. Neste processo de reflexão, consigo ampliar minha percepção do fato morte e poderei adquirir sabedoria capaz de encarar a vida de forma mais significativa e encontrar a paz.

O *Caminho da Fraternidade* vai em direção à fraternidade universal quando tomamos consciência de que o todo está em nós e de que fazemos parte deste todo. Somos únicos, mas não estamos sós, somos parte de um “único organismo vivo”. Neste nível de consciência, transcendemos o ego pessoal e caminhamos ao encontro do Transcendente. Agir com justiça,

¹¹⁸ CASTAÑEDA citado por ZOHAR E MARSHALL, 2000, p.253.

¹¹⁹ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 269.

vivendo na disciplina espiritual, indo além da empatia e construindo relações igualitárias em busca do bem comum, encontrando energias que nos ajudem a viver com alegria e serenidade, mesmo diante das situações difíceis da vida.

O *Caminho da Transformação Pessoal* passa pela integração pessoal e transpessoal. Uma viagem ao seu interior, explorando seus medos, seus mitos, seus sonhos, unindo as partes num todo único. Olhar para dentro é o caminho necessário para olhar o outro e ver nele um “irmão”. É o outro o nosso porto seguro que não nos permite sucumbir à loucura em nossa viagem interior, encontrando-se o ponto de equilíbrio na família, no trabalho, nos amigos.

No *Caminho do Dever* a missão é integrar-se, cooperar e contribuir para a comunidade e ser por ela protegido. Segurança e estabilidade dependem de experimentarmos afinidade com outras pessoas e com o ambiente. Para fortalecer este caminho é preciso procurar viver os aspectos da vida como um ato sagrado. Seguindo com consciência e dedicação aquilo que realmente se ama e se valoriza chega-se ao centro, à fonte de energia da existência.

O *Caminho dos Cuidados e do Carinho* trata de amar, cuidar, proteger e tornar fecundo. É o caminho da deusa, do feminino, da Mãe Terra que nos acolhe. Acolher, cuidar, amar, dar carinho são elementos sempre presentes na vida humana, mas que precisam ser cada vez mais cultivados, principalmente na missão de educar e orientar pessoas. É preciso fortalecer as amizades e as relações humanas para que a vida se torne mais significativa e feliz.

Todos os grupos humanos – famílias, igrejas, empresas, tribos, nações – precisam de líderes que lhes forneçam foco, finalidade, táticas e senso de direção.¹²⁰ O *Caminho da Liderança Servidora* busca construir líderes bons e eficazes. O bom líder precisa dar-se bem com os outros componentes do grupo, tem de ser, ou pelo menos parecer ser, uma pessoa íntegra, capaz de inspirá-los com ideais e estar a serviço. “Um líder realmente grande serve a ninguém menos do que a Deus.”¹²¹

Em minha vida, enquanto educador cristão, não tenho dúvidas de que Jesus Cristo é um grande modelo de liderança a ser seguido. Ele é o *Mestre dos Mestres*¹²², capaz de influenciar, ainda hoje, milhares de pessoas, pelo seu poder, pela sua influência, pelas suas palavras, pela sua divindade. É Ele que inspira minha vida, meu trabalho e o exercício de minha liderança. Muito ainda temos que empreender, não para termos melhores resultados econômicos, mas para que o resultado seja uma vida melhor e mais iluminada para todos.

¹²⁰ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 288.

¹²¹ ZOHAR E MARSHALL, 2000, p. 288.

¹²² CURY, Augusto Jorge. **O Mestre dos Mestres**. São Paulo: Academia da inteligência, 2000.

2.2 Em busca de uma *Teoria de Tudo*

Religião, religiosidade, fé, espiritualidade, inteligência espiritual, “Ponto Deus”, espiritualidade de baixo, espiritualidade de cima, religiosidade popular, rituais, sagrado, Mistério, Transcendente,... Muitos termos, conceitos e leituras de um mesmo fenômeno: o fenômeno religioso humano, que é inerente à estrutura do homem, faz parte da vida integral. Como integrar tudo: mente, corpo, espírito, intelecto, eu, outro, natureza, mundo, Transcendente? Qual caminho seguir?

Ken Wilber em seu livro *Uma Teoria de Tudo*¹²³ busca incluir a tudo e a todos em uma teoria que possa integrar o ser humano, a vida, a natureza e o *Kosmos*.

“Uma visão integral” – ou uma verdadeira Teoria de Tudo - procura levar em conta a matéria, o corpo, a mente, a alma e o espírito, assim como aparecem no ser, na cultura e na natureza. É uma visão que procura ser abrangente, equilibrada e completa. Portanto, é uma visão que abarca a ciência, a arte e a moral; que inclui disciplinas como a física, a espiritualidade, a biologia, a estética, a sociologia e a oração contemplativa; que se apresenta na forma de uma política integral, uma medicina integral, uma economia integral, uma espiritualidade integral.¹²⁴

Uma *Teoria de Tudo* é útil na medida em que ajude as pessoas a visualizar suas próprias possibilidades integrais. Porém, diante deste mundo materialista no qual vivemos, esta visão integral torna-se realmente um grande desafio: ou continuamos na rota deste materialismo científico, do pluralismo fragmentário e do pós-modernismo desconstrutivista, ou podemos escolher um caminho mais integral, mais inclusivo e abrangente. Esta cultura do narcisismo precisa ceder lugar à construção de um espaço de convivência equilibrada com o meio, de respeito com a alteridade e de vivência da dimensão espiritual.

Segundo Wilber, a evolução da humanidade para uma consciência ampliada, para uma visão integradora da vida se dá em estágios, num processo espiralar. A cada novo estágio de desenvolvimento há a conservação dos elementos anteriores, mas acontece uma ampliação da consciência. Uma pessoa pode estar num nível relativamente elevado de desenvolvimento em algumas correntes, num nível médio em outras e baixo em outras ainda.¹²⁵ Segundo o autor, existem quatro fatores que facilitam esta transformação pessoal: a satisfação – significa que o indivíduo cumpriu as tarefas básicas desse estágio ou onda; a discordância – uma nova onda

¹²³ WILBER, Ken. **Uma Teoria de Tudo**. São Paulo: Cultrix, 2003.

¹²⁴ WILBER, 2003, p. 10.

¹²⁵ WILBER, 2003, p. 53.

está para surgir, e a antiga está lutando para permanecer; o discernimento – é o momento em que ocorre o entendimento da situação, sabendo exatamente o que se quer e o que a realidade pode oferecer, em geral ajuda a pessoa a seguir adiante; e a abertura – é quando a abertura para uma próxima onda de consciência, mais profunda, mais elevada, mais ampla e mais abrangente, torna-se possível.¹²⁶

Essas ondas de desenvolvimento acontecem num processo espiralar, desordenado, assimétrico, com múltiplas combinações, são verdadeiros mosaicos, redes, mesclas.¹²⁷ É formada por nove ondas que são integradas, entrelaçadas e inclusivas. Os primeiros seis níveis de desenvolvimento são chamados de “níveis de subsistência”, dos quais os três primeiros, de cor bege, púrpura e vermelho, são os níveis básicos de sobrevivência, em que alimento, água, abrigo, sexo e segurança têm prioridade; e primitivos, enquanto relacionamento cercado de superstições, mitos e medos.

Os outros três níveis de desenvolvimento espiritual que Wilber apresenta são o azul, o laranja e o verde. Nestes níveis, a vida tem significado maior, os princípios de certo e errado são seguidos rigorosamente no azul, por exemplo. O nível laranja caracteriza-se pela visão objetiva, científica do mundo. O nível verde representa o eu sensível, comunitário, preocupado em criar vínculos, aberto às necessidades dos outros e do mundo e é encontrado nos movimentos ecológicos, nas tentativas de diálogo inter-religioso.

A cor amarela representa o sétimo nível de desenvolvimento que é integrativo e concebe a vida como um caleidoscópio de hierarquias, de sistemas e de formas, priorizando a flexibilidade, a espontaneidade, o conhecimento e a competência. O oitavo nível, representado pela cor turquesa, une sentimento e conhecimento. A forma de pensar turquesa usa a espiral inteira, vê múltiplos níveis de interação, detecta a harmonia, as forças místicas que permeiam o todo, caracteriza-se por uma visão global. O nono nível, de cor coral, é integral e holônico e está surgindo lentamente.

A maioria da população está nos níveis (memes) quatro e cinco de cor azul e laranja. Nesse nível as pessoas têm força de vontade, têm um propósito para o futuro e criam estratégias para impulsionar a vida e atingir a realização. O caminho apresentado pelos autores é chegarmos ao pensamento de segunda ordem, de cor amarelo e turquesa, e desenvolvermos uma consciência coletiva. Para isso podemos nos espelhar em quem chegou lá: Teilhard de Chardin, Ghandhi e outros.

¹²⁶ WILBER, 2003, p. 45.

¹²⁷ WILBER, 2003, p. 20.

O desenvolvimento espiritual é permeado pela realidade na qual estamos inseridos e influenciado pela relação entre Ciência e Religião. Einstein dizia que “a ciência sem a religião é coxa e a religião sem a ciência é cega”¹²⁸. Para uma visão integral é preciso compreender melhor esta relação entre a ciência e a religião em nossa vida. Elas não estão sobrepostas, nem são excludentes, muito menos uma é verdadeira e a outra não. Juntas, elas nos dão a possibilidade de uma visão mais integradora e abrangente da vida.

Tillich, que se caracteriza por ser um pensador de fronteiras, dialoga com as ciências sem buscar uma superação, mas compreender seus limites e as dimensões a que pertencem. “Não se trata de um conflito entre fé e ciência, mas sim entre uma fé e uma ciência que esqueceram ambas, a que dimensão pertencem.”¹²⁹ A fronteira separa, mostra o limite, mas também o ponto de contato. Não há conflito, nem síntese entre a fé e as ciências, pois estas exigiriam uma base comum sobre as quais estariam alicerçadas, mas esta base não existe. “A ciência só pode entrar em conflito com a ciência, e a fé apenas com a fé.”¹³⁰ Isso acontece também com outros campos científicos como a física, a biologia, a psicologia. O diálogo integrador é possível quando se reconhece os limites da sua própria ciência e a verdade das outras.

Não há a necessidade de a ciência provar as verdades da fé e nem a fé buscar fundamentação na ciência. Outro caminho que não podemos confundir também é o de que os eventos da física e da ciência que não encontram explicação lógica dentro do seu campo de atuação acabem atribuindo a Deus aquilo que não conseguem explicar. A abertura à espiritualidade que alguns físicos estão fazendo está dando origem a uma nova ciência, na qual o papel do observador e da consciência é fundamental. Para uma compreensão mais integral da vida é necessário abandonar a visão materialista, fragmentada e dialogar com todas as ciências, incluindo as Ciências da Religião, a partir das suas verdades. Um diálogo que só é possível nas fronteiras do conhecimento.

Muitos físicos e cientistas concebem subjetivamente a ciência como aquilo que os toca incondicionalmente e pelo qual eles estão dispostos a sacrificar tudo, também a vida, se necessário for.¹³¹ Ao confrontar-se com os limites da ciência e o princípio da incerteza da Física Quântica¹³², alguns cientistas começaram a dialogar com outras ciências como a filosofia, a teologia e a psicologia, não em busca de fundamentação, mas de um diálogo

¹²⁸ ALBERT EINSTEIN citado por WILBER, 2003, p. 67.

¹²⁹ TILLICH, 2002, p. 54.

¹³⁰ TILLICH, 2002, p. 55.

¹³¹ TILLICH, 2002, p. 55.

¹³² GOSVANI, Amit. Entrevista transcrita do programa “Roda Viva” da TV Cultura. Disponível em: Acesso em <http://br.groups.yahoo.com/group/espiritualidadepucrs/> Acessado em: maio 2006.

integrador que possibilita uma melhor compreensão do papel da consciência que é a base do ser.

“A verdade da fé não pode ser nem confirmada nem negada pelas mais recentes descobertas no campo da física, biologia ou psicologia.”¹³³ Cada área do saber humano é capaz de dialogar com o todo a partir do que lhe é específico de sua abrangência. A fé é existencial e não depende de comprovações científicas, nem de dados históricos.

Para Tillich a fé toca o corpo e o psiquismo, contém todas as dimensões do ser, é o “estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”, é a base e origem do ser e torna-se o centro unificador da vida. “O centro da pessoa une todos os elementos da vida da personalidade: as forças corporais, inconscientes, conscientes e intelectuais. Do ato de fé participa todo nervo do corpo humano, toda aspiração da alma, todo impulso do espírito humano.”¹³⁴

Nós somos corpo, mente, alma e espírito. Formamos um todo integrado. Wilbert, em seu quadro “os quatro quadrantes”¹³⁵ nos apresenta os quatro grandes reinos, ou domínios. O Eu, intencional, nosso interior individual; o Nós, cultural, nossa dimensão interior coletiva; o Isto, comportamental, nosso exterior individual; e o “Istos”, nossa dimensão social, o exterior coletivo. Podemos dizer que o Eu se relaciona com o nós, com a cultura e repercute no isto, no nosso comportamento. Assim nosso agir é desvelador do eu, daquilo que somos.

Nosso comportamento, nossas atitudes são o reflexo daquilo que somos interiormente. Em educação, quando o professor toma consciência de que, mais do que conteúdos, ele partilha seu ser, sua vida com os alunos, o processo educativo tende a evoluir. Assim como também a cultura é feita pelos eus, nós somos responsáveis pela cultura na qual vivemos.

Tillich concebe a vida como uma “unidade multidimensional”, como uma forma evolucionária, como um processo.

Nele há uma simultaneidade de dimensões que, mesmo surgindo umas do interior das outras, não se substituem, mas constituem como que círculos concêntricos em expansão. Para descrever essa pluralidade, ele rejeita a metáfora de “níveis”, excessivamente estática e hierarquizante, e prefere falar de “dimensões”.¹³⁶

¹³³ TILLICH, 2002, p. 56.

¹³⁴ TILLICH, 2002, p. 69.

¹³⁵ WILBER, 2003.

¹³⁶ MEULLER, Enio e BEIMS, Robert (Org). **Fronteiras e Interfaces**. o pensamento de Paul Tillich em Perspectiva Interdisciplinar. São Leopoldo: Sinodal, 2005, p. 87.

Para Grün e Dufner¹³⁷ a fé é um elemento psicológico, e a ação salvífica de Deus através da fé acontece e é possível a partir de uma vivência da espiritualidade de baixo. Tillich faz esta experiência ao passar pelos campos de batalha da guerra, quando se defronta com a morte e a fragilidade humana e questiona-se sobre a sua concepção de Deus revendo seus conceitos e sua vida a partir desta experiência. A fé em Deus é fruto da experiência de Deus que vivenciamos. Deus não escolhe as pessoas para agir à sua boa vontade, mas proporciona caminhos para que façamos as escolhas e possamos encontrá-lo em nossa vida diária, em nosso mundo profano. Ele se manifesta quando nos propomos a realizar a experiência do *numinoso*.

Jesus sabia que quase tudo o que fazemos na vida baseia-se simplesmente na fé. A maior parte das nossas decisões é tomada inicialmente em razão do que sentimos e em que acreditamos. A necessidade de integrar a vida, num exercício de incluir a tudo e a todos, nos remete para a inter-relação existente entre as dimensões humanas, cósmicas e transcendentais. De qualquer ponto que partirmos, chegaremos ao centro da existência como uma dimensão vivida a partir da força que envolve o todo do ser. Partimos do mundo material, do mundo profano, da experiência do numinoso, de uma espiritualidade de cima, ou de uma espiritualidade de baixo, da religião, da existência ou não de Deus, das crenças, dos rituais, mas o que nos move é a fé que está no centro de nossa vida e envolve o ser como um todo. Pode estar em coisas passageiras, profanas, materiais ou sociais, como *status* e poder, mas pode e deve fundamentar-se numa experiência que transcende nossa existência, que dá sentido e significado à nossa vida. Uma vivência que se constitui num fenômeno religioso e é expressa através de nossa religiosidade.

A religiosidade é a vivência da espiritualidade de forma ritualística. Vivemos nossa fé nos rituais diários, em nossas atitudes, em nosso fazer. Nossa vida é um ritual, é um manifestar da espiritualidade em atitudes. A religiosidade é religiosa enquanto expressão da fé, pessoal ou comunitária, num rito que acontece no mundo profano, não somente no templo, na igreja, na casa sagrada, mas no cotidiano, permeado pela realidade. Religiosidade não é institucionalizada, não é propriedade desta ou daquela tradição religiosa, mas é a manifestação do ser em busca de transcendência. Um caminho que envolve o todo, que está conectado com este Todo, que parte da sua realidade em busca de um reencontro com o divino, mas que recebe a benção e a iluminação Dele que em tudo está. Viver a religiosidade

¹³⁷ GRÜN e DUFNER, 2004.

não é um sentimento, mas uma certeza existencial, uma certeza marcada pela experiência *numinosa*, que é *mysterium tremendum et fascinam*.

A educação está neste processo que nos permite crescer e desenvolver humanamente. A moral e a ética sempre estiveram ligadas à religiosidade e à educação, por isso considero necessário relacionar esta temática neste trabalho por meio de uma abordagem mais integral e contextualizada. Precisamos de um olhar mais acolhedor neste mundo complexo e cheio de incertezas, de uma educação ética e espiritualizada. Assim vem surgindo um novo paradigma educacional, inclusivo, espiritual, holístico, eco-sistêmico¹³⁸ ...

2.3 Educação e Espiritualidade

Acho que a religião e a educação são essenciais na vida do ser humano, porque ambas tendem a levar o homem a conhecer mais e valorizar a vida.¹³⁹

Na sociedade deste novo século, o volume de informações e descobertas científicas produzidas pela humanidade dobra em um espaço cada vez menor de tempo. Neste mundo em que não se pára de aprender, o novo papel do educador é ser facilitador da aprendizagem. É refletir com o aluno sobre as suas dificuldades e buscar meios de ajudá-lo a superá-las, passando para ele a responsabilidade do seu aprender.¹⁴⁰ Uma postura que o faz interagir muito mais com o aluno. Segundo Cabanas essa interação que acontece no processo pedagógico não é neutra. “É muito difícil educar um indivíduo sem influenciá-lo; no limite diríamos que é impossível, (...) o educador corre sempre o risco de dar algo de si ao seu educando.”¹⁴¹

A educação e a aprendizagem dependem desta relação que se estabelece entre o ensinante e o aprendente, depende dos diferentes tipos de conexões que eles conseguem estabelecer consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a natureza, com o conhecimento, com o divino, com as religiões, com as emoções, com o corpo e com a

¹³⁸ MORAES, 2004.

¹³⁹ Depoimento de uma educadora participante da pesquisa.

¹⁴⁰ POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 273.

¹⁴¹ CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação**: concepção antinômica da educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2002, p. 243.

imaginação.¹⁴² Para isso ele precisa entrar em sintonia com o aluno e “os métodos de concentração e de meditação podem ajudar os professores a despertar mais completamente sua vida interior, visto que, despertando sua vida interior, poderão simultaneamente se conectar com a vida interior de seus estudantes”.¹⁴³

Não podemos mais separar as dimensões pessoais e profissionais do professor. A sua identidade é construída a partir de sua referência, de seus conhecimentos teórico-práticos e dos seus valores. Para Nóvoa, “a identidade que cada um de nós constrói como educadores baseia-se num equilíbrio *único* entre as características pessoais e os percursos profissionais.”¹⁴⁴

Olhando para a história, percebemos que a educação e a religião estiveram sempre muito próximas, numa relação de interdependência e juntas construíram a nossa cultura. Educação e Religião também fizeram parte da minha vida e, enquanto professor e coordenador de Ensino Religioso, percebo que precisamos encontrar caminhos para desenvolver uma educação para a espiritualidade que valorize o ser humano como um todo.

A dimensão espiritual tem uma importância central em nossa vida. A espiritualidade nos ajuda a viver, a saber o que fazer diante das urgências e a decidir nas incertezas. Sabemos que a parte mais importante e valiosa do ser humano é seu interior, sua vida subjetiva, sua alma, isto é, aquilo que o anima; sua utopia, seus ideais, seu segredo de vida, aquilo que lhe dá sentido à vida, aquilo com o qual luta e contagia os outros.

Precisamos transformar essa dimensão da transcendência num estado permanente de consciência e num projeto pessoal e cultural. Devemos cultivar esse espaço e fazer que a sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós.¹⁴⁵

O professor precisa cultivar a espiritualidade e uma dessas formas é através da vivência religiosa, isto é, da sua religiosidade. É preciso que sejam criadas oportunidades para favorecer o educador no que diz respeito ao desenvolvimento de sua religiosidade, do seu crescimento interior. No ato educativo, partilhamos nossa vida, as experiências que vamos construindo nas relações que estabelecemos com os outros, com o mundo e com o Sagrado.

¹⁴² YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 125.

¹⁴³ YUS, 2002, p. 253.

¹⁴⁴ NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa, in FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 33.

¹⁴⁵ BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência**. Rio de Janeiro, Ed. Sextante, 2000, p. 76.

“Não é Religião todas as nossas ações e reflexões? (...) Quem pode separar sua fé de suas ações, ou sua crença de seus afazeres?”¹⁴⁶ para Gibran a religiosidade esta integrada em nossa vida de tal forma que não conseguimos separá-la. Nossa espiritualidade perpassa todas as nossas ações. Assim, somos aquilo que pensamos, sentimos, percebemos, mas também aquilo em que acreditamos. É baseado no que acreditamos que vamos fazendo as escolhas em nossa vida. Vamos construindo-a segundo os valores que escolhemos e as regras morais, sociais e religiosas que seguimos.

A rigor, a consciência do mundo real está intimamente ligada à descoberta do sagrado... Viver como um ser humano é, antes de mais nada, um ato religioso. Por isso, o tornar-se homem significa necessariamente a capacidade de ser religioso por excelência. ... A capacidade religiosa não pode ser separada da capacidade de pensamento e ação da criatura.¹⁴⁷

Mosquera continua o texto afirmando que a história da humanidade é também a história de suas crenças e de seus valores religiosos. O homem evolui e o que dá sentido à vida é o seu crescimento espiritual e religioso. Quando ele não se deixa iludir por materialismos, inclusive espiritualistas, é capaz de transcender a sua realidade de forma mais ampla e significativa ao encontro do Transcendente. Podemos dizer que o religioso é a essência do ser humano e cabe à educação trabalhar este aspecto na formação humana e profissional.

O divino no Homem, a sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à plena consciência. O Homem há de alcançar a livre manifestação desse elemento divino que nele atua, expressando-o numa vida consciente e livre. (...) Por meio da educação, apresentada na sua totalidade, isto é, como ensino, doutrina e educação propriamente dita, deve o Homem levar, nobremente, à sua consciência e à atividade da sua vida, o sentimento de que ele e a Natureza procedem de Deus, dependem de Deus e em Deus encontram o seu apoio e o seu descanso. (...) Mas para conseguir tudo isso, a educação deve fundar-se e repousar sobre o interior mais íntimo da personalidade.¹⁴⁸

Neste aspecto, Fröbel e Yus se aproximam quando destacam que a educação deve desenvolver a essência de cada um, despertar a vida interior, primeiramente do agente do ato educativo. Cabe ao educador a missão de cultivar sua vida interior para despertar o sentimento interior de cada um, ajudando os alunos a estabelecerem conexões significativas em suas

¹⁴⁶ GIBRAN, Khalil, in **Cadernos de Estudo do FONAPER** nº 04, 2001, [s.n], p. 22.

¹⁴⁷ MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Misticismo e idolatria: homens e fanáticos*. In ULLMANN, Reinold Aloyio (Org). **Sei em quem confiei**: Festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 144.

¹⁴⁸ FRÖBEL, citado por CABANAS, 2002, p. 107.

vidas, construindo sentido e significado de viver, contagiando a todos em sua convivência e fazendo um mundo melhor. Quando cultivamos nossa religiosidade, manifestamo-na em nossa vida e em nossas atitudes. “O ser humano religioso é aquele que, em sua atitude e no seu comportamento, vive a ação daquela força transcendente, manifestada nas coisas ou em determinados seres.”¹⁴⁹

Quando se sente limitado em sua natureza finita, o ser humano busca transcender. Quando se depara com sua limitação no tempo e no espaço, lança-se para além de sua existência. Quando se depara com as inseguranças e incertezas da vida, refugia-se no absoluto. “O ser humano precisa compensar sua insegurança instintual estendendo-se para além de si mesmo, transcendendo-se, ‘conduzindo’ sua vida, isto é, desenvolvendo uma autoconsciência, uma relação consigo mesmo e com sua vida.”¹⁵⁰

Enquanto educadores, temos a missão de criar estruturas que possibilitem uma interação maior entre nós e os educandos em vista da construção de um mundo mais humano e feliz para se viver. Desenvolvermos nossas habilidades e nossas capacidades humanas para vivenciarmos isso na relação com os educandos, pois, em muitos momentos da vida e de sua formação, somos a referência ética, espiritual e humana.

Refletir sobre o desenvolvimento humano nos ajuda a compreender o papel da educação neste processo de construção humana. Segundo Kant, nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos através da educação. “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.”¹⁵¹ Sendo esta a missão da educação, cabe aos timoneiros, educadores e especialistas a arte de construir estruturas educacionais profundamente espirituais e éticas.

Nas escolas, a organização curricular educativa deve envolver de forma integral o desenvolvimento do ser humano. Nesta organização escolar, o componente curricular de Ensino Religioso, muitas vezes deixado de lado¹⁵², tem um papel fundamental neste desenvolvimento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o *ethos* é um dos eixos organizadores dos conteúdos do Ensino Religioso. “Ethos é a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. Essa moral está iluminada pela ética, (...) cuja função concretiza-se na busca de ‘fins’ e de ‘significados’.”¹⁵³ Ao trabalhar esse conteúdo, o professor precisa ter presente a bagagem cultural religiosa do aluno e a complexidade do

¹⁴⁹ CROATTO, 2001, p. 53.

¹⁵⁰ FRAAS, 1997, p. 42.

¹⁵¹ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Unimep, 1996 p. 15.

¹⁵² Retornaremos a este assunto mais adiante.

¹⁵³ FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1998, p. 37.

relacionamento com o outro envolvendo a alteridade, os valores e os limites éticos. É necessário construir caminhos que nos possibilitem a reflexão sobre o *ethos* em nosso fazer educativo.

Numa constante reflexão entre o ser, o saber e o fazer, os educadores caminham para a concretização de um projeto de vida construindo um mundo mais humano e melhor para conviver. Segundo Kant, na educação o homem deve ser disciplinado, impedir que a animalidade prejudique o desenvolvimento do seu caráter; tornar-se culto, desenvolver inúmeras habilidades para os fins que deseja; cuidar para que se torne prudente, que seja gentil nas relações humanas e cuidar da moralização para que possa escolher bons fins e que estes sirvam para cada um.¹⁵⁴

Enquanto a criança, o adolescente, o jovem estão vivenciando estas fases de desenvolvimento, eles estão convivendo em família, em sociedade, e principalmente na escola. Se esta construção moral, se esta evolução da fé, se este desenvolvimento afetivo passa pela relação entre educadores e educandos, então nossa missão é sagrada e nosso fazer educativo deve ser ético e espiritual.

Se o processo educativo não é neutro, se sempre levamos um pouco do outro e deixamos algo de nós nesta relação, então influenciemos na construção de personalidades e de identidades. A ação educativa é carregada de intencionalidade e deve ser consciente. Se nosso fazer educativo não for consciente, primeiramente de quem somos, do que sonhamos, daquilo em que acreditamos, daquilo a que damos valor, e de que nós partilhamos tudo isso com nossos alunos em nosso fazer educativo, não seremos éticos. Somente desenvolveremos uma educação ética se formos éticos pessoal e profissionalmente. Educação ética depende de educadores éticos.

A educação quer que o homem se torne humano. Educar é um ato ético porque educar envolve partilhar e construir juntos valores, princípios, regras, sentidos e significados para a vida. Para desenvolver a consciência crítica necessária para o desenvolvimento da autonomia moral, o aluno não pode estar submetido a uma educação dogmática, por isso devemos proporcionar a cada educador e a cada educando o despertar daquilo que lhe é mais humano, da sua essência.

Aristóteles, em seu livro *Ética a Nicômacos*¹⁵⁵, reflete sobre a busca de felicidade e a vivência da virtude. Segundo ele, para sermos virtuosos em nosso dia-a-dia, nossas atitudes devem ser pautadas por um agir ético, devemos sempre evitar os extremos e seguir pelo

¹⁵⁴ KANT, 1996, p. 26.

¹⁵⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 4. ed. Brasília: UnB, 2001.

caminho do meio: do bem, da honestidade, da justiça, da modéstia, da amizade, do autocontrole, do amor, do bom humor. Esses pontos nos ajudam a refletir e a visualizar possibilidades de um mundo melhor, porém a vivência destas virtudes é insuficiente diante das exigências éticas do mundo complexo no qual estamos vivendo.

A construção autônoma do sujeito moral e o seu pleno desenvolvimento é um dos fins da educação. A educação implica um compromisso ético com a relação de autonomia que se estabelece entre os envolvidos no processo educativo. Segundo Levinas,¹⁵⁶ podemos ver o outro como um *alter ego*, em que o outro mostra sua humanidade, sua capacidade de autonomia, mas não sua singularidade humana, o seu rosto, ou podemos ver no rosto do outro um apelo, um chamado à responsabilidade ética.

Este outro com o qual nos relacionamos e que nos permite a entrada em um espaço assimétrico de alteridade, como fonte de responsabilidade e de resposta ao seu chamado, é um outro que reclama uma relação de doação e de acolhida. O outro não pede reconhecimento de seus direitos, somente apela para a nossa capacidade de acolhê-lo. A partir desta visão Levinasiana de uma autonomia heteronomizada, intuímos que um educador se sente responsável não somente por aquilo que ele provoca, intencionalmente ou não, no outro, mas também pela vida, pelo passado do outro. Nosso futuro está sendo construído no presente com base no passado e, por estar nessa relação, somos eticamente responsáveis por este passado e pela possibilidade de construir um futuro melhor. E para resgatar a esperança de um mundo melhor precisamos resgatar a essência da educação que é a hospitalidade. Uma hospitalidade que se caracteriza pela acolhida do *Outro* em meu mundo, uma ética como filosofia primeira.¹⁵⁷ Uma escola que eduque para a acolhida e para a transcendência.

Neste processo, a moral surge como busca por uma vida melhor. A construção da consciência moral vai além da questão da aceitação da regra, é muito mais complexo; muitos outros elementos como a fé, os sentimentos, e os valores sociais influenciam neste desenvolvimento. Cabe aos pais, aos educadores e aos especialistas ligados à educação um papel fundamental neste processo, sendo amparo e arrimo nesta caminhada de construção moral e no desabrochar do humano que existe em cada um de nós.

Edgar Morin nos lembra que os problemas existenciais que os seres humanos vêm enfrentando para sobreviver, não se constituem problemas exclusivos de alguns, mas a maioria das situações-problema envolve outros. Segundo ele, desde o século XVI, entramos

¹⁵⁶ LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Portugal: Edições 70, 1998 e **Totalidade e Infinito**. Portugal: Edições 70, 1980.

¹⁵⁷ LEVINAS, 1998 e 1980.

na era planetária e desde o final do século XX estamos vivendo uma fase de mundialização. Somos produto do desenvolvimento da vida no qual a Terra foi matriz e nutriz. Todos os humanos vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário.¹⁵⁸

A economia mundial é cada vez mais um todo interdependente: cada uma de suas partes tornou-se dependente do todo e, reciprocamente, o todo sofre as perturbações e os imprevistos que afetam as partes. O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes.

A mundialização trouxe muitos avanços e comodidades para o ser humano, colocando-nos em contato com outras pessoas, com outros povos e com outras culturas, quase que simultaneamente, sem sair de casa, mas, enquanto o europeu está inserido neste circuito planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul-americanos acham-se em um circuito planetário de miséria.¹⁵⁹ Os antagonismos entre nações, entre religiões, entre laicização e religião, modernidade e tradição, democracia e ditadura, ricos e pobres, Oriente e Ocidente, Norte e Sul nutrem-se uns aos outros, e a eles mesclam-se interesses estratégicos e econômicos antagonicos das grandes potências e das multinacionais voltadas para o lucro.

Essa mundialização se opera também no domínio das idéias. As religiões universalistas se dirigem a todos os homens da Terra. O humanismo atribui a todo ser humano um espírito apto à razão e lhe confere uma igualdade de direitos. A teoria evolucionista de Darwin faz de todos os humanos os descendentes de um mesmo primata. Mas, ao mesmo tempo, faz com que se hierarquizem as raças, classificando-as em superiores e inferiores, em nações superiores e inferiores. Em meados do século XIX, emerge a idéia de humanidade e, no século XX, a era planetária é também a aspiração à unidade pacífica e fraterna dos humanos.¹⁶⁰

O século XX, envolto neste processo de mundialização, deixou-nos como herança duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz luta, massacre, deportação, fanatismo, perpetrados por duas guerras mundiais que marcaram a história da humanidade. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora

¹⁵⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, p. 76.

¹⁵⁹ MORIN, 2000, p. 68.

¹⁶⁰ MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995 p. 26.

o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industrial.¹⁶¹

A possibilidade antropológica, sociológica, cultural, espiritual de progresso restaura o princípio da esperança, mas sem certeza “científica”, nem promessa “histórica”. É uma possibilidade incerta que depende muito da tomada de consciência, que é urgente e primordial, da vontade, da coragem, da oportunidade. É na mente humana que está o pior perigo e também as melhores esperanças de um mundo melhor.¹⁶² Para que haja uma união planetária, é necessário um sentimento de pertencimento mútuo à nossa Terra, formando uma comunidade de destino, partilhada por todos.

Para Morin, “A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora”.¹⁶³ Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir, a comunicar, a comungar com os outros e com o todo, sabermos, enfim, que não pertencemos somente a uma cultura, mas ao Planeta.

Precisamos do olhar do outro para existir humanamente (Rousseau). Uma nova visão de homem, que busca superar a visão inicialmente egocentrada do sujeito (Descartes e Husserl) e a visão que o define, antes de tudo, na relação com o outro (Levinas), engloba as duas visões e reconhece o aspecto fundador, quase que simultâneo, da auto-afirmação do Eu e da sua relação com o outro.¹⁶⁴

As diferenças entre Norte e Sul, Oriente e Ocidente devem nos ajudar a perceber que todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias e, ao mesmo tempo, carências e ignorâncias. Precisamos substituir a disjunção e construir a ‘simbiosofia’, a sabedoria de viver juntos. Cada qual pode e deve, na era planetária, cultivar a poliidentidade, que permite integrar a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade terrena. Para Morin, a educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária e ajudar a construir a consciência de nossa humanidade, conduzindo-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos.¹⁶⁵

Sabemos, sem querer saber, que somos filhos desse cosmos, que carrega em si nosso nascimento, nosso devir, nossa morte. É por isso que não sabemos ainda nos situar dentro dele, ligar nossas interrogações sobre este mundo e as interrogações sobre nós mesmos. Ainda não somos instigados a refletir sobre nosso destino físico e terrestre. Ainda não sabemos as

¹⁶¹ MORIN, 2000, p. 70.

¹⁶² MORIN, 2000, p. 75.

¹⁶³ MORIN, 2000, p. 65.

¹⁶⁴ MORIN, Edgar. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 79.

¹⁶⁵ MORIN, 2000, p. 78.

consequências desta situação periférica e marginal com o planeta. Porém, é no cosmos que devemos situar nosso planeta e nosso destino, nossas meditações, nossas idéias, nossas aspirações, nossos temores, nossas vontades.¹⁶⁶

É aqui neste planeta, nesta Terra-Pátria que devemos construir nossa história, nosso destino comum, respeitando todas as formas de vida e tendo a solidariedade como princípio universal da convivência, necessário para a sobrevivência humana. Se habitamos no mesmo sistema vivo e dele dependemos, só teremos uma saída comum: depende de nós construirmos um futuro melhor para vivermos e para deixarmos às nossas gerações futuras.

Em meio a um mundo de incertezas é preciso, na educação do futuro, ter em mente que, com frequência, o improvável se realiza mais do que o provável, saber esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável. Quando tivermos consciência de nossas limitações e de que o futuro é incerto, poderemos agir estrategicamente, procurando eliminar o máximo possível de imprevistos, e saber agir diante deles.

A compreensão possui sua ética, não espera nenhuma reciprocidade. É um viver de modo desinteressado e pede que se compreenda a incompreensão. Ela não desculpa nem acusa, simplesmente pede que se evite a condenação peremptória. “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.”¹⁶⁷

Esta realidade de compreensão ainda está distante da maioria das escolas, pois o ensino ainda está centrado na compartimentação do saber, na passagem de informações e na relação entre educador e educandos ainda muito formal, fria e distante. As escolas estruturam seu fazer educativo de forma fragmentada, dificultando a integração dos saberes e das vivências. Professores conteudistas estão mais preocupados em passar informações do que em tornar significativa a experiência de aprendizagem que acontece na relação educador/educando.

Esta educação tem suas raízes num paradigma tradicional/racionalista, que acabou fragmentando o saber e não consegue preparar os jovens para os desafios da vida. Uma educação que está influenciando uma geração individualista, egoísta, egocêntrica, que é incapaz de olhar o outro com olhos de ternura e com responsabilidade ética; de ver no outro um irmão, habitante do mesmo planeta e integrante do mesmo ecossistema; que não vê o outro como possuidor de sentimentos, de história, de crenças e de valores. Uma educação que tem gerado muita violência.

¹⁶⁶ MORIN, 1995, p. 48.

¹⁶⁷ MORIN, 2000, p. 100.

Por outro lado, existem incontáveis experiências educativas com uma visão integral de ser humano e da vida como um todo, que preparam os estudantes para enfrentar as incertezas da vida, com ética e responsabilidade social e ecológica. Faz-se necessário uma reforma planetária das mentalidades, e esta deve ser a tarefa da educação.¹⁶⁸

Se olharmos a educação a partir deste prisma, veremos que nossa realidade escolar está ainda impregnada de muitas exclusões, que são fruto de incompreensões. Comportamentos e atitudes de educadores que não são acolhedoras, que não respeitam o diferente. Não é só uma questão de acolhida física, de colocá-lo em uma sala de aula, mas de acolher e saber dialogar com sua cultura, com suas crenças, de sentir-se responsável por sua história.

No mundo ocidental, os fundamentos da ética estão em crise. Deus está ausente. A Lei foi dessacralizada. O sentido de responsabilidade e de solidariedade enfraqueceu. Precisamos retomar o ato moral, não somente como um exercício de autonomia, mas como um ato de religação com o outro, com a comunidade, com a sociedade, com a espécie humana, com o transcendente. “Existe uma necessidade vital, social e ética de amizade, de afeição e de amor para que os seres humanos se realizem. O amor é a experiência fundamental de religação dos seres humanos. Em nível da mais alta complexidade humana, a religação só pode ser amorosa”.¹⁶⁹

A religação é um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade.¹⁷⁰ Podemos escolher entre a ética condenatória da Lei e a ética da misericórdia, da solidariedade e do perdão. Assumindo a incerteza do nosso destino, assumimos a incerteza ética e a autonomia ética torna-se frágil diante disso.

A ética comporta auto-análise, autocrítica, honra, tolerância, prática da recursão ética. Luta contra a moralina (Nietzsche) e o sacrifício do outro. Abre espaço para a tomada de responsabilidade, construindo uma ética da compreensão, com consciência da complexidade e abertura à magnanimidade e ao perdão. Uma ética da cordialidade, da amizade, capaz de mobilizar a inteligência para enfrentar a complexidade da vida, do mundo e da própria ética.¹⁷¹

Segundo Morin, vivemos num momento em que aumenta a necessidade de pensamentos complexos e de uma ética complexa, que esteja em permanente regeneração

¹⁶⁸ MORIN, 2000, p. 104.

¹⁶⁹ MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 37.

¹⁷⁰ MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 104.

¹⁷¹ MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 93.

dialógica na qual a razão, o amor e a poesia estão sempre presentes e ativos.¹⁷² Precisamos disciplinar o egocentrismo e desenvolver o altruísmo para que possamos abraçar a diversidade e reunir o que está separado. Assim conseguiremos construir uma educação ética e espiritual vivendo num mundo complexo e cheio de incertezas.

Podemos conceber também a educação como um ato de transcendência, o caminho para uma vida mais humana. Todos nos sentimos envolvidos nesse clima de desenvolvimento humano, pois a missão de educar não pertence somente a quem dedica sua vida à arte de ensinar, mas envolve todos os seres humanos.

Quando o educador está com seus alunos, ele não ensina só o que ele quer, mas o todo ensina. Não é só o conteúdo que o educador está passando aos seus alunos o que eles aprendem, é a sua vida que está sendo partilhada, seus valores, seus princípios, suas crenças, seu jeito de ser e agir no mundo. “Tudo é educação”, como diz a música de Leci Brandão. Ensinamos e aprendemos com os alunos na relação que com eles estabelecemos. Uma relação que transcende, que vai além da simples transferência de informações.

Somos inteligentes intelectual e emocionalmente, mas o que dá sentido à vida é a dimensão espiritual. A espiritualidade nos ajuda a viver, a saber o que fazer diante das urgências e a decidir nas incertezas. Sabemos que a parte mais importante e valiosa do ser humano é seu interior, sua vida subjetiva. Assim somos aquilo que pensamos, que sentimos, que percebemos, mas também aquilo em que acreditamos. É baseado naquilo que acreditamos que vamos fazendo as escolhas em nossa vida. Vamos construindo-a segundo os valores que escolhemos e as regras morais, sociais e religiosas que seguimos. O educador é aquele que acredita em si mesmo, nos outros e na transcendência. Educador não é simplesmente um ensinante, mas aquele que assume a “sagrada missão de educar”, capaz de deixar marcas significativas na vida de cada educando. Marcas que transcendem nossa existência e promovem mais vida.

¹⁷² MORIN, Edgar. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p.196.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação científica está pautada no paradigma educacional qualitativo. Utilizamos de uma prática de cunho participativo num processo dialógico de partilha, investigação e construção de conhecimento. Teve como propósito compreender a religiosidade humana, a partir de uma leitura do fenómeno religioso e de uma releitura da vivência religiosa pessoal. Procurou possibilitar aos participantes a percepção da centralidade da dimensão religiosa em sua vida e da relação desta com suas ações.

Neste paradigma, as realidades são múltiplas e interagem entre si, estão num contínuo processo de construção a partir de uma visão holística. Há uma interação entre quem conhece e o que é conhecido. A escolha do paradigma se justifica pela realidade educacional em que estamos inseridos, em que há interdependência, vulnerabilidade e incertezas. O aprender envolve processos auto-organizadores nos quais as emoções e os sentimentos estão implicados nas ações desenvolvidas.

Nada acontece de fora para dentro sem que o organismo participe. Não há mudança, não há aprendizagem se o indivíduo não desejar. Toda transformação tem uma intencionalidade e acontece de dentro para fora, e o todo participa. Daí a importância do grupo, onde acontece a partilha, e do professor que orienta e colabora para que os processos de auto-organização e aprendizagem aconteçam.

O paradigma educacional que emerge desta proposta científica apresenta as dimensões construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente. É um paradigma que se apóia na ação do aprendiz sobre o mundo, na atuação sobre a sua realidade, no reconhecimento de sua interação com o mundo e no desenvolvimento de diferentes diálogos que o indivíduo estabelece consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sagrado.¹⁷³

Aqui precisamos reconhecer a complexidade da vida humana e as relações que se estabelecem. Reconhecer as manifestações de vida e aprender a valorizá-las mais, ajudando a construir um mundo melhor, mais humano, solidário e fraterno.

¹⁷³ MORAES, 2004, p. 282.

Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.¹⁷⁴

Assim, surgiu, entre outras, a pesquisa participante, método utilizado nesta pesquisa, mais importante do que simplesmente conhecer a realidade é assumir um compromisso conjuntamente para melhorá-la, tanto em nível pessoal quanto social. Este é o compromisso do pesquisador com os integrantes da pesquisa num processo em que todos são sujeitos da história. Uma de suas características é produzir conhecimento a partir da participação e da cooperação de todos os envolvidos na situação pesquisada. Pressupõe que todos sejam sujeitos da pesquisa com postura opinativa, comprometendo-se em descobrir questões de relevância, levando-as para o grupo, reformulando, construindo, desconstruindo, revendo e sugerindo.

Em suas origens, a pesquisa participante está vinculada aos processos de Educação de Jovens e Adultos, tendo Paulo Freire como um dos pioneiros a trabalhar com este estilo de pesquisa.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.¹⁷⁵

A pesquisa participante em sua multiplicidade de formas detém o poder de desencadear reflexões e mobilizar objetivamente subjetividades que podem impulsionar e gerar processos de superação. Demo argumenta que a metodologia pertinente à pesquisa participante é dialética, “porque assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas”.¹⁷⁶ Utiliza-se da prática e da teoria como componente essencial do processo de conhecimento e de intervenção da realidade.

¹⁷⁴ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EBU, 1986, p. 7.

¹⁷⁵ PAULO FREIRE citado por BRANDÃO, 1987, p. 20.

¹⁷⁶ DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, 1987, p. 129.

A identificação da temática geradora deve se prolongar numa atitude eminentemente educativa que consiste em organizar o material recolhido junto ao grupo e devolver-lhe, para que o grupo dele se reapropriar pela discussão comum. Assim, a pesquisa feita se transforma em educação na medida em que se dá como objetivo tentar superar este saber fragmentado e parcelar. Um processo educativo que vise à reconstituição articulada, coerente e rigorosa da realidade é condição indispensável para transformar a realidade. A tarefa do pesquisador não é a de “fazer a cabeça”, mas a de motivar e instrumentar os grupos para que assumam sua experiência quotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação.

“Uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade políticas.”¹⁷⁷ A ação do pesquisador não é neutra, não é indutiva, mas se constrói na relação estabelecida com o grupo a partir da realidade em que se encontra. É com os pés nesta realidade que o pesquisador deve iniciar o seu trabalho de leitura e ação, pois conforme diz Carlos Mesters, “Nossos olhos vêm, nossa boca fala de onde nossos pés se encontram”.¹⁷⁸ Toda mudança começa quando tomamos consciência da realidade na qual vivemos.

Coloquei-me como pesquisador a caminho, que buscou construir com o grupo, disponibilizando as ferramentas científicas de que disponho para uma melhor percepção do seu mundo espiritual e de suas repercussões no fazer educativo. “Não são os homens o objeto de estudo, mas o seu pensamento-linguagem referido a realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores.”¹⁷⁹ A Pesquisa participante refere-se a uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. Uma metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo e crítico da realidade.

O trabalho inicia com a construção de hipóteses pelo pesquisador e posteriormente a verificação da validade e da consistência destas hipóteses através de pesquisas realizadas, que não se constituem em perguntas fechadas, mas num diálogo aberto, estimulando a livre expressão de idéias e sentimentos, em que o “não dito” também se constitui em conteúdo de pesquisa. A observação envolve, além da participação e observação direta, simultaneamente, a análise documental, a entrevista, enfim, todo um conjunto de técnicas metodológicas que abrem espaço para o envolvimento de todos no processo de pesquisa.

¹⁷⁷ BRANDÃO, 1987, p. 25.

¹⁷⁸ MESTERS, citado por BRANDÃO, 1987.

¹⁷⁹ BRANDÃO, 1987, p. 20.

O objetivo é tentar superar este saber fragmentado e parcelar, buscando compreender as inferências do saber presentes em nossas vidas e das interconexões entre o que sabemos, o que sentimos, em que pensamos e em que acreditamos. A tensão entre o objetivo e o subjetivo estiveram presentes durante a pesquisa. Tomei cuidado para não encontrar somente o que eu estava buscando no grupo, mas estar aberto para que pudesse captar objetivamente os dados e as partilhas subjetivas das experiências vividas pelas alunas, deixando para fazer a interpretação dos dados na análise textual que apresento no capítulo cinco.

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunas do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, do Instituto de Educação Marista Nossa Senhora das Graças, de Viamão. Durante as aulas de Didática do Ensino Religioso surgiram questionamentos quanto à importância de se estudar o fenômeno religioso, que é o objeto de estudos da disciplina, e da necessidade de buscar formação para serem professoras de Ensino Religioso. Como estes questionamentos se repetiam a cada nova turma, resolvi investigar junto ao grupo esta temática.

Enquanto professor de Didática do Ensino Religioso, já estava naturalmente inserido no grupo partilhando, estudando, trabalhando e aprofundando a questão do fenômeno religioso e da religiosidade humana. Mas para esta pesquisa coloquei-me não somente como professor, mas como um educador-pesquisador, buscando construir com o grupo caminhos que nos possibilitassem uma consciência maior sobre nossa vida, sobre a nossa vivência religiosa e sobre a nossa prática pedagógica.

A temática a ser investigada foi surgindo naturalmente durante as aulas quando começamos a partilhar as motivações que tínhamos para nos encontrar semanalmente para esta disciplina. Nestas partilhas, percebemos a resistência de algumas em estudar esta temática e das diferentes concepções que tínhamos sobre o assunto. Concepções estas fruto de nossa vivência religiosa e dos estudos que havíamos feito durante nossa vida escolar, muitas vezes imposta de forma proselitista, sem liberdade ao diálogo e à possibilidade de uma compreensão mais ampla da religiosidade.

A pesquisa procurou seguir um estilo participante, por constituir-se num contínuo processo de partilha, investigação e construção conjunta, passando pelo processo de inserção do pesquisador, da coleta de dados e da contínua discussão e devolução ao grupo, durante as aulas, em forma de reflexões e estudos, construindo juntos caminhos que nos possibilitassem crescer espiritualmente enquanto pessoas e profissionalmente enquanto educadores. O mapa conceitual da disciplina e alguns referenciais teóricos nos possibilitaram aprofundar as reflexões que foram surgindo durante as aulas.

Iniciamos com a partilha das motivações que trazíamos para estudar Ensino Religioso, compreendendo-o a partir da nova concepção que a legislação atual nos apresenta. As alunas dividiram sua experiência religiosa através de um memorial descritivo que as ajudou a fazer uma leitura de sua caminhada religiosa. A metodologia das aulas procurou partir sempre da realidade delas que partilhavam suas vivências, as experiências significativas que marcaram a sua vida, e juntos construíamos os conceitos e as didáticas para a prática. Um desses momentos foi a representação da imagem de Deus através de desenho, exteriorizando a sua relação com o Transcendente. A construção do Espaço Sagrado e o significado deste em sua vida, também foram momentos marcantes, carregados de emoção e de um profundo respeito pela experiência pessoal dos colegas.

Em outro momento, as alunas foram convidadas a responder a um modelo adaptado¹⁸⁰ do Inventário Espiritual de Richard Wolman, que ajudou o grupo a tomar consciência do seu desenvolvimento espiritual naquele momento. O inventário contempla sete fatores de experiência e prática espiritual, havendo quatro perguntas para cada fator. As respostas são descritas em termos de frequência: *nunca*, *raramente*, *frequentemente* e *quase sempre*. Baseados numa escala de pontuação de um a quatro, os resultados foram descritos como: *alto*, *moderado* e *baixo*. O inventário não busca avaliar o certo ou errado, mas sim fornecer um retrato do momento espiritual que a pessoa está vivenciando e indicar aspectos que podem ser melhor trabalhados. Os resultados serão apresentados no próximo capítulo e foram enriquecidos com os elementos dos memoriais descritivos da vivência religiosa de cada aluna no qual os sete fatores do inventário tornaram-se as categorias a priori da análise textual.

O objetivo desta pesquisa participante era ajudar as alunas a conscientizarem-se sobre sua religiosidade, a partir de uma releitura da vivência religiosa, e a refletirem sobre sua prática pedagógica. Diante disso, realizei uma entrevista individual na qual as alunas relataram sua prática pedagógica a partir de sua percepção, constituindo-se também num momento de partilha, reflexão e construção. As entrevistas foram gravadas digitalmente e posteriormente transcritas, sendo acrescentados elementos observados durante a entrevista pelo pesquisador, como as expressões “não ditas”.

¹⁸⁰ Este inventário encontra-se nos anexos e foi utilizado pela professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal no Seminário Avançado em Educação - Inteligência Espiritual: um desenvolvimento essencial na compreensão do significado de nossa existência, no Mestrado em Educação 2005/2. O modelo completo encontra-se no livro de Wolman, Richard - **Inteligência Espiritual**: Um método revolucionário para você avaliar e expandir seu nível de consciência e energia espiritual. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

A observação participante envolve, além da participação e observação direta, simultaneamente, a análise documental, a entrevista, enfim, todo um conjunto de técnicas metodológicas que abrem espaço para o envolvimento dos participantes no processo de pesquisa.¹⁸¹

Para um maior aprofundamento foram selecionados sete relatos de experiência religiosa sendo este também o número de participantes das entrevistas. A partir do momento do estágio, o objetivo foi trabalhar individualmente a caminhada de cada aluna enquanto uma educadora espiritual, refletindo e fornecendo subsídios para a sua prática pedagógica, ajudando nesta construção, qualificando o trabalho e a vida. Durante o estágio, as alunas foram partilhando suas dificuldades e necessidades para desenvolverem aulas de ensino religioso.

A escolha da pesquisa participante se justifica também pelo fato de que um professor competente é um professor auto-reflexivo. Assim, reflexão na ação e reflexão sobre a ação ajudam na formação de professores auto-reflexivos, elementos presentes nessa pesquisa em que os participantes são sujeitos e protagonistas da realidade.

Os memoriais descritivos e as entrevistas foram analisadas utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que visa categorizar, descrever e interpretar o conteúdo manifesto de forma objetiva e sistemática. Além da descrição, esta técnica permite ao pesquisador fazer inferências a partir do conteúdo expresso.

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferência sobre suas condições de produção e recepção.¹⁸²

A análise de conteúdo é usada em muitas áreas do conhecimento e apresenta inúmeras possibilidades de análise. Roque Moraes destaca algumas das características dessa abordagem: do ponto de vista da profundidade da análise, é uma técnica que permite compreender o conteúdo latente das comunicações; é uma técnica que pode enfatizar tanto os

¹⁸¹ SILVA, Maria Aparecida Lemos Silva. Refletindo sobre Pesquisa Participante, In ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 98.

¹⁸² MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites In ENGERS, Maria Emília Amaral. **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 104.

aspectos quantitativos como os qualitativos da realidade; ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para a pesquisa; ajuda a aprofundar a compreensão dos conteúdos e a interpretação destes; considera os aspectos subjetivos dos sujeitos da pesquisa como o comportamento verbal, os valores, o universo semântico e as características psicológicas.¹⁸³

No estudo dos dados coletados procurei ter presente os quatro momentos da análise textual que resultaram na construção do meta-texto, expondo não somente os resultados da investigação, mas também os elementos subjetivos e interpretativos dos participantes da pesquisa e do pesquisador.

Unitarização: Também denominado de processo de desmontagem dos textos, consiste em fragmentar o “corpus”, que será analisado, em unidades menores de sentido, procurando examinar os materiais em seus detalhes. Constitui-se num exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em elementos constituintes de significado. Cada unidade representa uma idéia que está relacionada com o objetivo da pesquisa. O momento da unitarização que busca construir significados é também uma leitura interpretativa do texto. As unidades são a base do texto que será construído. O processo de unitarização foi realizado com o memorial descritivo da experiência religiosa e com a entrevista transcrita, nos quais busquei identificar as unidades que fossem significativas para a construção dos textos.

Categorização: é o processo que implica construir relações entre as unidades de base, reunindo-as em conjuntos mais complexos. Cada unidade constituinte de significado, definidas no processo inicial da análise, é agrupada com outras que possuam elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias que podem ser definidas a priori, ou emergirem da análise do “corpus”. Ao analisar os memoriais da experiência religiosa, utilizei categorias a priori que foram os sete fatores do Inventário Espiritual de Richard Wolman. Nas entrevistas, deixei as categorias emergirem do próprio texto, constituindo-se num processo de identificação de categorias iniciais, intermediárias e finais.

Descrição: Este momento busca captar o novo emergente e caracteriza-se pela intensa impregnação dos materiais da análise desencadeada nos estágios anteriores. É a produção escrita que resulta do esforço em explicitar a compreensão das relações entre a religiosidade, a fé, a vida e a prática pedagógica. Na descrição, foram usadas as categorias construindo um texto-síntese que expressa o conjunto de significados presente nas unidades fazendo uso,

¹⁸³ MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXII, nº 37, p. 7-32, 1999, p. 12.

quando oportuno, de citações diretas. Este processo acontece concomitante com a interpretação e o autor assume a autoria do texto.

Interpretação: os dados são interpretados, relacionando o conteúdo da investigação com a teoria que fundamenta a pesquisa e principalmente com a teoria que emergiu das informações e das categorias. Nesta etapa, apresento os resultados que emergiram e se auto-organizaram formando um todo compreensivo da realidade e de suas possibilidades, resultado do processo de pesquisa, de análise e de vivência com o grupo. Estes elementos foram intuídos no início e ao longo do estudo, sendo acompanhados por incertezas e buscas constantes de reinterpretação e reconstrução.

Durante a pesquisa e na análise das informações também foram utilizados os princípios da “Reforma do Pensamento” propostos por Edgar Morin.¹⁸⁴ O autor propõe uma reforma no pensamento que possa superar o conhecimento fragmentado e dividido como se as coisas fossem separadas e isoladas. Um pensamento que deve ser complexo, que busque unir, integrar, relacionar e construir um conhecimento que é tecido junto, integrando a vida e o mundo.

A reforma em todos os níveis proposta por Morin é capaz de gerar um pensamento complexo e contextualizado, que liga a objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade e é capaz de enfrentar as incertezas. Diante do contexto no qual está inserida a minha pesquisa e da metodologia apresentada por Morin, utilizei-me de três princípios, que são complementares e interdependentes, e foram úteis no processo de compreensão e de análise desta.

Sistêmico e hologrâmico – Estes princípios ligam o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e o conhecimento do todo ao conhecimento das partes. É impossível conhecer as partes sem conhecer o todo. Ao mesmo tempo em que as partes estão no todo o todo está nas partes. Este princípio está presente na perspectiva de compreender a fé como um ato da pessoa como um todo, como uma ação que envolve a pessoa integralmente. Ao mesmo tempo em que a fé, a religiosidade, que é uma das dimensões humanas, interferem na vida como um todo, em cada uma de nossas ações está presente esta dimensão que faz parte desse todo. Assim, compreendo que a religiosidade faz parte do ser humano, e o todo daquilo que somos expressa-se em cada ação, em cada atitude nossa, inclusive em nosso fazer pedagógico.

Dialógico – O princípio dialógico busca unir concepções, ou noções que aparentemente são excludentes e indissociáveis. Funda-se na associação complexa (complementar, concorrente, antagônica) de instâncias necessárias em conjunto com a

¹⁸⁴ MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

existência, com o funcionamento e com o desenvolvimento de um fenômeno organizado. Este princípio permitiu uma melhor compreensão da relação entre fé e ciência, entre vida e religiosidade, entre espiritualidade, ética e educação e impulsionou o diálogo inter-religioso.

Circuito recursivo - O princípio do circuito recursivo é gerador, cujos produtos e efeitos são eles mesmos produtores e causadores daquilo que os gera. O homem produz a sociedade nas e pelas interações que com ela estabelece. Mas, ao mesmo tempo, esta sociedade fornece-lhe a linguagem e a cultura e constrói a humanidade. Neste estudo, fica evidente a relação entre a influência da cultura e da sociedade na qual estamos inseridos, da reprodução desta em nossa prática pedagógica e, principalmente, das possibilidades de uma mudança desta realidade a partir de nossa vivência.

O essencial nesta proposta de pesquisa foi o processo de impregnação de informações e partilhas de vivências, buscando construir novos caminhos e possibilidades para uma educação mais inclusiva, humana e espiritualizada. Uma educação que possa fazer a diferença na formação dos educandos a partir de um espaço existente em nossas escolas e legitimado pela legislação, mas que é pouco aproveitado pelos educadores. O Ensino Religioso é o grande espaço que temos em nossas escolas para reler o fenômeno religioso presente na história e na vida humana. Um local propício para refletir e construir uma vida com mais sentido e significado, possibilitando a vivência de relações humanas mais edificantes.

4 A FÉ QUE MOVE A VIDA

Se “olhamos o mundo a partir de onde nossos pés estão”, somos, de certo modo, fruto da cultura na qual estamos inseridos. Somos hoje o resultado das escolhas do passado. Olhamos o mundo a partir daquilo que somos. Pensamos a partir do que somos e vivemos. E agimos segundo aquilo que pensamos. Assim o ser, o pensar e o agir estão profundamente interconectados. Paul Tillich fala sobre a fé a partir da realidade vivida. As alunas também falam a partir de onde vivem. Este pressuposto está presente neste estudo e perpassa estas realidades.

4.1 Paul Tillich e a dinâmica da fé

Paul Johannes Oskar Tillich, um dos mais expressivos teólogos do século passado, nasceu a 20 de agosto de 1886, num vilarejo da Alemanha, hoje pertencente à Polônia. Filho de um pastor luterano, cresceu num ambiente tradicional, marcado pela rigidez familiar típica de sua época.

Mantinha um bom relacionamento com os seus apesar de certos conflitos com o pai que eram harmonizados com a ajuda da mãe. Entretanto, quando tinha dezessete anos, sofreu muito com a morte de sua mãe. Em 1900, quando mudou-se para Berlim com a família, uma nova realidade se apresentava o que influenciou sua vida. Em sua autobiografia expressa esse momento:

A influencia de meu pai foi predominante, em parte por causa da morte prematura de minha mãe. Como conseqüência, o caráter do mundo maternal afirmou-se em mim só através de uma luta constante e profunda com o mundo de meu pai. Para que o aspecto maternal de meu temperamento pudesse encontrar expressão, muitas vezes foram necessárias violentas explosões.¹⁸⁵

Estudou sucessivamente a filosofia e a teologia em Berlin, Tübingen e Halle. Fazia parte da tradição o estudo destas duas áreas do conhecimento. Kant, Hegel, Schelling,

¹⁸⁵ PAUL TILLICH citado por GOTO, Tommy Akira. **O Fenômeno Religioso**: a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004, p. 94.

Sheleiermacher também as estudaram. A tensão entre estes saberes na cultura é experienciada na relação entre a tradição religiosa e a educação humanística. Assim ele a descreve:

O problema da educação humanística é sua relação com a tradição religiosa que, mesmo sem uma instrução religiosa especial, é onipresente na história, na arte e na literatura. Enquanto que nos Estados Unidos o conflito espiritual básico é aquele entre a religião e o naturalismo científico, na Europa a tradição religiosa e a tradição humanística (da qual a cosmovisão científica é tão somente parte) têm estado em contínua tensão desde o Renascimento. O ginásio humanístico alemão era um dos lugares em que esta tensão era mais manifesta. Enquanto éramos introduzidos à antiguidade clássica em classes de dez horas semanais durante oito anos, encontrávamos a tradição cristã em casa, na igreja, no ensino religioso formal na escola e fora da escola, e na informação religiosa indireta na história, na literatura e na filosofia. O resultado desta tensão era ou uma decisão contra uma ou outra, ou um ceticismo geral, ou uma consciência dividida que levava a gente a tentar superar o conflito de forma construtiva. Este último caminho, o caminho da síntese, foi o que escolhi. Ele segue os filósofos alemães clássicos de Kant e Hegel.¹⁸⁶

Esta relação entre a fé e a ciência, entre os estudos e o que vivia permearam sua vida pessoal e profissional e seus escritos. Sempre buscou a síntese dos pensamentos, ampliando num novo olhar sobre a realidade e a vivência.¹⁸⁷ Formado em filosofia e teologia, em 1911 defendeu a tese de doutorado sobre a Filosofia da Religião de Shelling. Em 1914, ordenou-se pastor luterano, casou-se com Margareth Wever e neste mesmo ano alistou-se no exército servindo como capelão durante a Primeira Guerra Mundial.

A transformação ocorreu durante a batalha de champagne, em 1915. Houve um ataque noturno. Durante toda a noite, não fiz outra coisa senão andar entre feridos e moribundos. Muitos deles eram amigos íntimos. Durante toda aquela longa e horrível noite, caminhei entre filas de gente que morria. Naquela noite, grande parte de minha filosofia clássica ruiu aos pedaços; a convicção de que o homem fosse capaz de apossar-se da essência do seu ser, a doutrina da identidade entre a essência e a existência. ... Lembro-me que estava sentado entre as árvores das florestas francesas e lia *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche, como faziam muitos outros soldados alemães, em contínuo estado de exaltação. Tratava-se da libertação definitiva da heteronomia. Ao niilismo europeu desfraldava o dito profético de Nietzsche, “Deus está morto”. Pois bem, o conceito tradicional de Deus estava mesmo morto.¹⁸⁸

¹⁸⁶ PAUL TILLICH citado por MUELLER e BEIMS, 2005, p. 14 e 15.

¹⁸⁷ O exercício dialético que Paul Tillich vivencia em seus escritos eu busco ampliar num processo dialógico a partir de Edgar Morin.

¹⁸⁸ PAUL TILLICH citado por GOTO, 2004, p. 94.

O horror da guerra mexeu profundamente com suas crenças e convicções. Caiu por terra o conceito tradicional de Deus que havia aprendido. Diante daquela realidade não havia mais lugar para Ele. A leitura de Nietzsche ajudou-o a perceber a experiência do niilismo e de reestruturar seu conceito de Deus e apaixonar-se pela vida.

Mais tarde, Tillich conseguiu explicar o fato de não ter abandonado Deus em meio à guerra de diferentes maneiras. Uma delas é que na verdade nunca podemos abandoná-lo, e que isso de fato nem é o que mais importa, importa é que ele não nos abandona. Outra é que aí ele estava diante da suprema implicação do paradoxo cristão: o paradoxo da fé sem Deus, que seria consequência da justificação pela fé levada às suas conclusões radicais.¹⁸⁹

Ao retornar da guerra assumiu a cátedra de Teologia na Universidade de Berlim. A experiência da guerra fez Tillich deixar de lado o idealismo e preocupar-se mais com as coisas do mundo, assumindo uma postura mais realista, dedicando-se ao socialismo religioso. Em 1922, publicou um trabalho sobre filosofia da religião no qual apresenta um “duplo conceito de religião: religião em sentido amplo e em sentido restrito, religião institucionalizada e religião como experiência transcendente na imanência”.¹⁹⁰ Até 1933, lecionou também em Marburg, Dresden, Leipzig e Frankfurt, onde sucedeu a Max Scheler em 1929. Desempenhou um papel importante na fundação da Escola de Frankfurt, tendo orientado a tese de doutorado de Theodor Adorno. Foi fundador, com um grupo de amigos, do movimento intelectual do "socialismo religioso".

Em 1932, Tillich pronunciou-se em defesa dos judeus perseguidos pelo nazismo, e também o foi emigrando para os Estados Unidos em 1933 a convite dos amigos Reinhold e Richard Niebuhr. De 1933 a 1955, foi professor de Teologia Filosófica no Union Theological Seminary e na Columbia University (New York). Depois, lecionou nas universidades de Harvard e de Chicago. Nesta última cidade, coordenou importantes seminários de estudos da religião com Mircea Eliade. Depois da Segunda Guerra, fez freqüentes viagens à Europa para cursos e conferências. Recebeu o prêmio da paz dos editores alemães em 1962 e faleceu em 22 de outubro de 1965, em Chicago.

Escreveu inúmeros artigos, ensaios e livros sobre filosofia, religião e Teologia Protestante. Seu pensamento caracteriza-se por um pensar “nas fronteiras”, não somente como um limite entre as disciplinas e os saberes, mas também num espaço de interface e diálogo

¹⁸⁹ MUELLER e BEIMS, 2005, p. 20.

¹⁹⁰ MUELLER, e BEIMS, 2005, p. 22.

entre elas. “Quando me pediram que relatasse de que maneira tomaram corpo as minhas idéias a partir de minha própria vida, pensei que o conceito de fronteiras poderia constituir um símbolo adequado para toda a minha evolução pessoal e intelectual.”¹⁹¹ É esta forma de pensar que o faz, ao final de sua vida, aprofundar-se na questão das religiões e do diálogo inter-religioso. Nestas reflexões dialoga com Mircea Eliade, outro grande historiador das religiões.

De suas obras traduzidas para o português destacamos três: *Teologia Sistemática*, *A coragem de ser* e *Dinâmica da fé*. Este último foi escrito em 1957 e traduzido para o português em 1970. O livro *Dinâmica da fé* faz uma penetrante análise do conceito de “fé”, tanto do ponto de vista filosófico como teológico. O conceito de fé apresentado no livro torna-se neste trabalho o ponto central com o qual estabeleço o diálogo com os dados da pesquisa.

Segundo Paul Tillich, existe em nós uma força que nos toca incondicionalmente e que influencia nossa vida e nossas escolhas. Ele chama esta força de fé e a caracteriza como um ato da pessoa como um todo. É um ato de liberdade que participa da dinâmica da vida pessoal. Diferente dos outros seres vivos, o homem, além das preocupações de sobrevivência, tem preocupações espirituais, estéticas, sociais, políticas e cognitivas. É um ser que busca o infinito, busca transcender sua finitude humana.

Fé como estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente é um ato da pessoa como um todo. Ele se realiza no centro da vida pessoal e todos os elementos desta dele participam. Fé é o ato mais íntimo e global do espírito humano. Ela não é um processo que se dá numa seção parcial da pessoa nem uma função especial da vivência humana. Todas as funções do homem estão conjugadas no ato de fé. A fé, no entanto, não é apenas a soma das funções individuais. Ela ultrapassa cada uma das áreas da vida humana ao mesmo tempo em que se faz sentir em cada uma delas¹⁹²

Sendo parte da dinâmica da vida pessoal, a fé está presente em nossa vida como um todo e em cada ação. Faz parte da estrutura humana envolvendo os elementos do espírito do homem. Somos um todo que é muito mais do que a soma das partes. Mas em cada parte também está presente este todo. Assim é a fé, presente em cada parte e no todo. Não é uma força irracional, um ato inconsciente. A fé é uma questão de liberdade que nos leva a agir a partir do nosso centro. Liberdade e fé não são antagônicas, estão juntas e transcendem tanto os atos racionais, como os não-rationais da vida humana.

¹⁹¹ PAUL TILLICH citado por GOTO, 2004, p. 93.

¹⁹² TILLICH, 2002, p.7.

O ato de fé contém um elemento cognitivo, não como ponto de partida nem como resultado, mas como um elemento indispensável do processo global. Também não é o resultado de um ato independente da vontade. A vontade participa da fé, principalmente quando aceitamos aquilo que nos toca incondicionalmente. É como uma “obediência de fé” que nos permite reconhecer uma mensagem como provinda de Deus. Mas a fé não é obra da vontade humana, é muito mais. “Nem a razão, nem a vontade, nem autoridades conseguem criar a fé.”¹⁹³

A fé é dádiva de Deus, não é um sentimento, embora ele esteja representado nela, pois a fé é um ato da pessoa inteira. Ela não brota de um turbilhão de sentimentos. O sentimento é uma possibilidade de manifestação da fé. Mas “o sentimento não é a fonte da fé”, ela não se restringe à subjetividade do sentimento, nem tão pouco se reduz a uma questão de emoções que devem ser vividas sem relação alguma com o conteúdo. Schleiermacher descreveu a religião como um “sentimento de dependência incondicional”.¹⁹⁴

Mas não temos dúvida de que na fé, enquanto ato da pessoa inteira, o sentimento está presente, ele está inserido na totalidade dos processos psicológicos. A fé está presente no humano e precede as tentativas de definição, precede os sentimentos e a vontade. “A fé é um ato integral procedente do centro do eu pessoal, no qual percebemos o incondicional, o infinito, e por ele somos possuídos.”¹⁹⁵

A vivência da fé, a percepção da graça divina impele a pessoa a conscientizar-se de sua finitude e da relação com o infinito. É entregar-se por inteiro, é estar possuído incondicionalmente por esta força. O que está em jogo não é uma atitude, um gesto, mas o ser, a pessoa como um todo. Somente vivencio a experiência da fé quando me entrego incondicionalmente. Não se trata de algo de que podemos tomar posse, mas daquilo que o homem realmente experimenta como incondicional, como aquilo que tem caráter divino.

Muitos acabam vivenciando esta entrega incondicional àquilo que é passageiro, finito e provisório, mas que muitas vezes se apresenta como incondicional. O sucesso, a carreira, o *status* social, a ascensão econômica, muitas vezes apresentam-se como uma preocupação incondicional. Uma escolha que tem suas leis e seus sacrifícios para que a promessa de realização se cumpra, porém, ao final do processo se evidencia nula.¹⁹⁶

Só tem sentido falar em coisas divinas se estamos absolutamente tomados por elas. Algo que nos toca incondicionalmente se torna sagrado, vivenciamos a experiência do divino.

¹⁹³ TILLICH, 2002, p. 29.

¹⁹⁴ TILLICH, 2002, p. 29.

¹⁹⁵ TILLICH, 2002, p. 10.

¹⁹⁶ TILLICH, 2002, p. 07.

Mas precisamos estar atentos à fé idólatra que eleva à categoria de incondicionais as coisas passageiras e finitas deste mundo. “O coração humano procura o infinito, porque o finito quer repousar no infinito. No infinito ele vê a sua própria realização.”¹⁹⁷

Na fé há conhecimento e mistério, é como olhar para um cubo, você vê alguns lados, mas os outros lhe são mistério, lhe fogem à descrição.¹⁹⁸ A fé não é uma dimensão da ciência, nem um conhecimento de menor probabilidade, tampouco é uma certeza vinculada a um juízo teórico. Também é errado considerá-la um conhecimento de menor grau de certeza do que o conhecimento científico. A certeza da fé é existencial, engloba toda a existência do ser humano.

A fé engloba a certeza e a incerteza, por ser um ato realizado por um ser finito, que está tomado pelo infinito e para este se volta. “Fé é certeza na medida em que ela se baseia na experiência do sagrado. Mas ao mesmo tempo a fé é cheia de incerteza, uma vez que o infinito, para o qual ela está orientada, é experimentado por um ser finito.”¹⁹⁹ A dúvida torna-se um elemento necessário e constituinte da fé num processo dialógico, no qual não há separação e exclusão, mas inclusão e diálogo.

Se a fé de uma pessoa se apresenta como ilusória, fundamentada em coisas passageiras e transitórias pode levar a pessoa a perder o sentido da vida. Quando somente uma ou outra das funções que constituem o ser humano é identificada com a fé, o sentido da fé e da vida desfigura-se. A fé está ligada com a natureza humana, por isso é necessária e universal. Ela não surge da vontade, nem da razão, nem dos sentimentos, nem de autoridades externas. Envolve o todo do ser humano e é a sua preocupação última com a vida, o seu sentido e significado de viver. Ela não desaparece, só pode ser trocada por outra manifestação de fé. Se tivermos consciência desta *dinâmica da fé* não perderemos o sentido da existência, nem o significado do nosso viver estará fundado em coisas finitas, terrenas e passageiras.

Este conceito de fé de Tillich nos ajuda a compreender o processo de desenvolvimento espiritual. O componente curricular do Ensino Religioso, no qual a pesquisa se desenvolve tem como missão reler o fenômeno religioso. Não busca tornar as pessoas mais religiosas, nem uma religião com o transcendente, mas desenvolver nos educandos a capacidade de fazer uma releitura do fenômeno religioso. É olhar para a vida e ser capaz de conhecer e compreender a dimensão religiosa. Perceber a religiosidade como algo intrínseco ao ser humano e fazendo parte da sua vida.

¹⁹⁷ TILLICH, 2002, p. 13.

¹⁹⁸ TILLICH, 2002.

¹⁹⁹ TILLICH, 2002, p. 15.

Paul Tillich não foi um fenomenólogo da religião, nem um teólogo fenomenológico²⁰⁰, mas fez uso da fenomenologia como recurso metodológico no estudo da religião e da religiosidade humana. Busca um diálogo constante na fronteira entre a filosofia e a teologia. Não vou aprofundar a questão da fenomenologia por não estar usando este método neste trabalho. Apenas evidencio este aspecto, pois acredito que a fenomenologia crítica de Paul Tillich ajuda a melhor compreender o fenômeno religioso em nossa cultura.

Apesar da influência de Husserl e de Heidegger, Tillich não segue os modelos fenomenológicos anteriores e desenvolve o que ele chama de fenomenologia crítica. “Esta fenomenologia crítica tem a proposta de unir e relacionar os elementos essenciais (universais) com os existenciais (concretos) numa correlação interdependente.”²⁰¹ Propõe transformar a fenomenologia pura, caracterizada pelo elemento intuitivo-descritivo, em uma fenomenologia crítica, incluindo o elemento existencial-crítico. Aqui os conteúdos vão além do universal, incluindo o sentimento concreto e único da revelação. “O existencial-crítico estabelece-se na concretude e na experiência, enfatizando os conteúdos particulares e únicos da revelação.”²⁰² A experiência religiosa é *sui generis*, original e fundamental e não pode simplesmente ser compreendida numa leitura universalizante.

Tillich utiliza a fenomenologia da religião como um auxiliar indispensável no diálogo teológico e inter-religioso. A fenomenologia da religião tem como objetivo descrever a experiência religiosa nas suas diversas manifestações a partir da compreensão de que o religioso faz parte da estrutura do ser humano. Mas ele vai além da busca da essência do religioso no homem e inclui no estudo a experiência da revelação. É sempre um elemento concreto que faz parte da vida. “Revelação, como revelação do mistério que é nossa preocupação última, é invariavelmente revelação para alguém numa situação concreta de preocupação.”²⁰³

Buscando compreender a relação entre a situação e a revelação, Paul Tillich utiliza o método da correlação, que “correlaciona perguntas e respostas, situação e mensagem, existência humana e manifestação divina”.²⁰⁴ Este método faz uma análise da situação humana, a partir da qual surgem as perguntas existenciais. E os símbolos da mensagem cristã

²⁰⁰ Conforme estudo realizado por GOTO, 2004.

²⁰¹ GOTO, 2004, p. 14.

²⁰² GOTO, 2004, p. 129.

²⁰³ TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**, 2005, p. 99.

²⁰⁴ TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**, 1984, p. 17.

são respostas a estas perguntas. “O método da correlação explica os conteúdos da fé cristã através de perguntas existenciais e de respostas teológicas, em interdependência mútua.”²⁰⁵

Isso é correlação, há uma dependência mútua entre pergunta e resposta, mesmo que aparentemente elas sejam independentes, ou contraditórias. O homem pergunta e Deus responde. A própria existência humana é uma pergunta que encontra sua resposta nas manifestações de fé. “E sob o impacto das respostas de Deus, o homem levanta perguntas. A teologia formula as perguntas implícitas na existência humana. E a teologia formula as respostas implícitas na automanifestação divina, sob a guia das perguntas implícitas na existência humana.”²⁰⁶

Consciente de si próprio o homem é o único ser capaz de fazer as perguntas existenciais. Ele apresenta-se como um ser de abertura e possibilidade. Aqui os elementos da experiência religiosa como a fé, a religião, o diálogo inter-religioso, entre outras, são compreendidos a partir da fenomenologia crítica que busca vê-los como um fenômeno da revelação e da experiência pessoal de cada um. O fenômeno religioso é mais do que aquilo que se revela, ele aponta outra realidade, que mesmo se manifestando permanece oculta. Um espaço que a antropologia fenomenológica não abarca, pois é o espaço da fé.²⁰⁷

O conceito de fé em Tillich envolve o ser como um todo, tudo o que vivencia, incluindo seus conflitos e preocupações últimas. A centralidade da questão da existência no ser apresenta-se como uma ontologia.

A tentativa de responder às perguntas mais gerais acerca da natureza das coisas e sobre a existência humana. As perguntas mais gerais são aquelas que não se relacionam com um determinado campo da realidade, como natureza ou história, mas com o ser como tal, como ele serve de base para todas as áreas daquilo que é.²⁰⁸

A ontologia aparece como fenomenologia que parte do ser, das questões existenciais. Tanto a filosofia quanto a religião procuram a verdade última das coisas e o sentido da existência, mas na filosofia isso se dá em termos conceituais e na religião em termos simbólicos. A fé perpassa tanto a filosofia quanto a religião, pois é um ato da pessoa como um todo. Tudo está relacionado com a existência, tanto o sentido da vida quanto a ética. Elas perpassam a relação entre as pessoas, com os grupos e em sociedade. A vida humana é

²⁰⁵ TILLICH, 1984, p. 58.

²⁰⁶ TILLICH, 1984, p. 59.

²⁰⁷ BENINCÁ, Elli. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**. São Leopoldo: s/e, 2001, p.54-63.

²⁰⁸ TILLICH, 2002, p. 59.

permeada pela dinâmica da fé que se manifesta em seus atos, em seus rituais e em relações que estabelecem com o mundo e com a vida.

4.2 A dinâmica da fé na vida das alunas

O símbolo faz parte da vida. Nós utilizamos símbolos, signos e sinais para nos comunicar a todo o momento. São gestos, cores, palavras que expressam o que pensamos e o que sentimos. Em nossa comunicação com o Transcendente também fazemos uso destes recursos para expressarmos nossos sentimentos Àquele que reverenciamos. Segundo Tillich, “Aquilo que toca o homem incondicionalmente precisa ser expresso por meio de símbolos, porque apenas a linguagem simbólica consegue expressar o incondicional.”²⁰⁹

Chamamos de Sagrado a tudo o que nos leva a esta relação com o transcendente, ao que nos separa do profano, embora conviva com ele. A fé se expressa através da linguagem dos símbolos. “A fé como estar possuído por aquilo que toca incondicionalmente não conhece outra linguagem senão a dos símbolos. (...) O símbolo fundamental para aquilo que nos toca incondicionalmente é Deus.”²¹⁰

Para Tillich, Deus é o símbolo fundamental da fé. Atribuímos características humanas, como amor, poder, justiça, para designar simbolicamente o divino, o santo. Ele chama o divino de santo e a santidade é um fenômeno passível de experiência. “O santo é uma qualidade daquilo que preocupa o homem de forma última. Só aquilo que é santo pode dar ao homem preocupação última. E só aquilo que dá ao homem preocupação última tem a qualidade de santidade.”²¹¹

O homem centra sua preocupação última, o sentido da vida, naquilo que ele considera santo, naquilo que lhe é sagrado. Os objetos não são santos por si só, mas tornam-se santos, ou sagrados por aquilo que indicam, por mostrar uma outra realidade. O elemento concreto conduz a uma quantidade infinita de ações e emoções que transcendem sua realidade. O sagrado torna-se o dinamismo motivador da vida humana, está presente em nosso dia-a-dia interferindo em nossas escolhas e ações.

²⁰⁹ TILLICH, 2002, p. 30.

²¹⁰ TILLICH, 2002, p. 33.

²¹¹ TILLICH, 1984, p.183 e 184.

Nesta perspectiva de compreender melhor a experiência religiosa de cada uma, propus várias atividades às alunas de Didática do Ensino Religioso, buscando uma releitura do fenômeno religioso e do sagrado em suas vidas. Num primeiro momento elas exteriorizaram através de desenho a imagem do Transcendente e compartilharam com a turma conceitos, sentimentos e vivências pessoais.

Outro momento significativo foi a construção de um espaço sagrado na sala de aula (lugar profano), a partir de objetos que elas consideravam sagrados (santos). A atividade iniciou na aula anterior quando solicitei que trouxessem para o próximo encontro algo, um símbolo, um objeto que para elas era sagrado. Na aula seguinte, antes de refletir sobre o conceito, comecei organizando um ambiente especial no meio da sala com tecidos coloridos. Convidei cada uma a compartilhar o significado do seu objeto sagrado e colocá-lo neste local, ajudando a construir o espaço sagrado da turma.

Sentados em círculo, de modo acolhedor e aconchegante, iniciei a partilha do significado dos objetos sagrados que eu havia trazido. Espontaneamente cada uma foi compartilhando seus sentimentos e construindo o espaço sagrado. Foram trazidos os mais diversos objetos, como a Bíblia, o terço, imagens de santos, alianças, mas também coisas do cotidiano como fotos da família, alimentos e flores. Junto a eles surgiram sentimentos de amor, carinho, respeito, alegria, dor, mas para todos aquilo era algo especial, não só o objeto, mas o espaço, as pessoas e o tempo também se tornaram sagrados. Cada uma dividia o que trazia de mais importante e significativo em sua vida, aquilo que a fazia transcender. Aos poucos se percebeu que aqueles não eram simples objetos, mas algo que tinha vida e também gerava mais vida.

As pessoas, em geral, acreditam em algo e a partir disso transformam o profano em sagrado. O objeto ou símbolo em si não se torna sagrado, mas a forma como ele faz transcender até Deus é o que o faz especial. É nesse lugar “sacralizado” que o ser humano se encontra consigo, com o próximo e com o divino.

Utilizando uma metodologia participativa colocava-me junto ao grupo como um educador-pesquisador. Partindo da realidade, das vivências que as alunas compartilhavam íamos construindo os conceitos e ampliando a compreensão e o conhecimento do fenômeno religioso. O primeiro semestre de atividades teve o propósito de fazer essa releitura religiosa pessoal e também institucional, para depois pensar como seria possível trabalhar o Ensino Religioso com os alunos no estágio.

Durante o semestre, em outra atividade, as alunas/educadoras²¹² foram convidadas a responder ao Inventário Espiritual de Richard Wolman com o objetivo de ser mais um instrumento que as auxiliasse na percepção e na leitura de sua vivência espiritual. O conceito de inteligência espiritual de Wolman está profundamente relacionado com a experiência religiosa. Buscando conhecer e expandir nosso nível de consciência e energia espiritual, revisitamos nossos sentimentos, nossas crenças e nossas vivências religiosas. Compreendendo nossa história espiritual e ampliando-a, desenvolveremos nossa espiritualidade de forma integrada, equilibrando, também, nossa vida afetiva e intelectual.

Quando tomamos consciência do centro de nossas motivações, do sentido de nossa vida, encontramos mais flores em nosso caminho. Passamos a ver a vida com outros olhos e a compreender que tudo na vida tem um propósito. Wolman apresenta um instrumento que ajuda a perceber o desenvolvimento espiritual a partir de sete fatores.²¹³ São elementos e questionamentos que nos auxiliam a perceber nossa caminhada espiritual.

O objetivo deste inventário é descobrir o perfil individual de espiritualidade fornecendo um retrato da sua vivência religiosa. Não existe o certo e o errado, mas uma leitura a partir do ser de cada um, uma compreensão de sua existência e da busca por sentido e significado mais profundos em nossa vida.

Os resultados desse inventário serão analisados a seguir junto com a descrição dos sete fatores que também serviram como categorias a priori no processo de análise textual²¹⁴ dos memoriais descritivos nos quais as educadoras relataram sua experiência religiosa. Ao relatá-las elas o fizeram de forma livre e espontânea descrevendo aquilo que consideraram mais significativo no momento.²¹⁵ Nesse processo de análise dos memoriais descritivos, a partir dos sete fatores de Richard Wolman, que se tornaram as sete categorias a priori da análise textual, surgiram também outras subcategorias que foram analisadas dentro destas primeiras categorias e que transcenderam a descrição inicial de cada fator feita pelo autor. Portanto, muitas destas reflexões são produto da intuição no processo de análise textual exteriorizando a subjetividade do pesquisador e dos participantes da pesquisa.

²¹² A partir deste momento chamo as alunas que participaram da pesquisa de educadoras, pois elas assim se definem e por considerar que o ensinar e o aprender estão implícitos neste conceito de forma dialógica.

²¹³ WOLMAN, Richard. **Inteligência Espiritual**. Um método revolucionário para você avaliar e expandir seu nível de consciência espiritual. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

²¹⁴ Metodologia utilizada para a compreensão do fenômeno religioso e para a construção do meta-texto. Mais informações sobre a análise textual segundo Roque Moraes no capítulo da metodologia utilizada na Dissertação.

²¹⁵ Fiz a opção de primeiro solicitar este relato da sua experiência religiosa e depois disponibilizar o Inventário Espiritual para que cada aluna pudesse expressar livremente aquilo que considerava importante e significativo em sua vida religiosa. O Inventário serviu para aprofundar alguns elementos de sua vida que não haviam sido percebidos no primeiro relato. Alguns desses elementos foram retomados na entrevista durante o estágio curricular e que serão analisados no capítulo cinco dessa dissertação.

A análise dos relatos da experiência religiosa das educadoras, a partir dos fatores do desenvolvimento espiritual, é um dos momentos significativos do processo da pesquisa. Aqui as educadoras descrevem momentos de sua vida marcados pela dimensão religiosa, nos quais a fé constitui-se num fator motivador e significativo da vida. Esta partilha tinha como objetivo fazer uma leitura do passado e do momento religioso vivido por elas. No capítulo cinco será analisada a caminhada realizada por este grupo participante da pesquisa e que relatou durante o estágio curricular o seu trabalho e a sua vivência com os alunos.

Neste capítulo, faremos um estudo mais breve, pois o que buscamos aprofundar é a experiência vivida pelo professor que, enquanto aluno, refletiu sobre sua religiosidade e que agora se vê diante do desafio de desenvolver nos alunos, através do seu trabalho, a dimensão espiritual. Neste momento, procurei descrever os depoimentos das educadoras nas categorias (fatores) dialogando com autores preservando sempre que possível suas falas originais.

O fator *Divindade* expressa a relação que temos com o Transcendente, quando nos comunicamos com Ele através da prece e da oração ou sentimos uma sensação de deslumbramento diante dos mistérios da vida. Quando o sentido e o significado da nossa vida é visto em conexão com um fenômeno transcendental mais amplo, vemos o trabalho como um dever sagrado no qual estabelecemos relações de compaixão, solidariedade e não exploração. A família é vista como uma fonte de conexão e referência na vida. Sente-se a presença divina ao admirar os fenômenos da natureza como num pôr-de-sol, uma paisagem linda, uma obra de arte, ou um templo sagrado. Lembro que estou na terra por um propósito? Vejo os eventos da vida como parte do plano divino que transcende nossa existência? Como a fé está presente em minha vida? Onde a manifesto?

Os resultados do fator divindade no inventário espiritual foram moderados e altos, mostrando que esta relação com o divino é algo marcante em suas vidas. Porém, este elemento ficou muito mais evidente ao analisar os memoriais, nos quais as alunas descrevem seus sentimentos de fé e de força na presença divina em suas vidas. O acreditar em Deus está presente em todos os depoimentos revelando-se como um aspecto essencial de sua vivência religiosa. Percebemos isso em seus depoimentos quando revelam sua convicção “de como é importante Sua existência em minha vida”²¹⁶.

A presença do divino na infância, manifesta-se através do encantamento estético com o canto dos pássaros, com o embalo das músicas, com as pinturas, com os elementos concretos

²¹⁶ Neste capítulo as frases das educadoras participantes da pesquisa que expressem a idéia do grupo serão expressas entre aspas, porém, não são identificadas. As falas individuais serão identificadas de uma a sete, sendo este o número de participantes da pesquisa. A mesma identificação de um a sete será usada no próximo capítulo na análise das entrevistas durante o estágio docente, que se constitui no *corpus* central desta pesquisa.

que faziam parte da vida. As coisas abstratas, ao contrário, afastavam, não cativando. “Do sermão eu não gostava muito, mas dos passarinhos, ah, eu adorava os passarinhos, as músicas, o ambiente grandioso, aquele teto gigantesco era lindo e tudo novo ao meu olhar. Gosto muito de ir a Igrejas, elas me fascinam”, relatou a educadora um. A igreja era a “casa de Deus”, um ambiente sagrado onde se percebia a presença do transcendente muito mais na arquitetura e na estética do que nos rituais que ali aconteciam.

Deus não se esconde nas igrejas, nem é propriedade de alguém. Para o homem espiritualizado, sua presença está nos fatos mais banais da vida. Na fé vista como um ato da pessoa inteira, o ser humano vive sua vida a partir daquilo em que acredita. Quando percebemos que não é possível separar a vida da fé, os fatos e acontecimentos da vida passam a ser vistos a partir dos olhos da fé como relatou a educadora sete afirmando ser o “plano de Deus” sendo cumprido em sua vida.

Esta relação com Deus passa a ter um significado vital para a pessoa criando-se rituais para fortalecê-la, como relata a educadora sete: “Tenho muita fé em Deus e procuro ter uma comunhão diária com Ele.” Quando as pessoas colocam Deus em primeiro lugar em suas vidas, todas as outras coisas que lhe acontecem são manifestações Dele, como vemos na continuação de seu depoimento. “Já recebi muitas bênçãos e cada dia que passa recebo outras e assim é cada dia da minha vida. Não troco por nada este amor que tenho e recebo de Deus.” A vida e todas as relações e acontecimentos são vistos a partir desta relação com o divino, numa onipresença constante.

Para Paul Tillich, Deus “é a resposta à pergunta implícita na finitude do ser humano; ele é o nome para aquilo que preocupa o ser humano de forma última.”²¹⁷ Deus é o ser-em-si, tudo o que se pode dizer além disso é através do simbólico. Quando o homem se pergunta sobre a preocupação última da vida ele o faz a partir da realidade e da busca de sentido humanas. “Significa que tudo aquilo que preocupa o ser humano de forma última se torna deus para ele e, inversamente, que um ser humano só pode estar preocupado de forma última por aquilo que, para ele, é deus.”²¹⁸

Os momentos difíceis da vida, quando, muitas vezes, não visualizamos nenhuma saída, para quem tem fé em Deus, é Ele quem intercede e vem em seu auxílio. “Quando passo por momentos sem explicação e penso em desistir, me lembro de que se estou aqui é porque Deus deve ter um propósito” relatou a educadora seis. Passado, presente e futuro são concebidos como oportunidades que Deus nos dá para vivermos em seu amor. Quem tem fé,

²¹⁷ TILLICH, 1984, p. 180.

²¹⁸ TILLICH, 1984, p. 180.

sente esta presença, esta força que “não sabemos” de onde vem, mas que nos envolve e é capaz de transformar a situação. “Não sabemos de onde vêm forças para, nos momentos difíceis ter coragem para suportar as dores e o sofrimento de quem amamos e os meus próprios. Mas quando tudo parece não ter fim se abre uma porta, e sei que foi Deus quem abriu”, continuou a educadora seis. Para Tillich, cada ato de coragem é uma manifestação do fundamento do ser, “não há argumentos válidos para a ‘existência’ de Deus, mas há atos de coragem nos quais nós afirmamos a potencia de ser, quer saibamos, quer não”.²¹⁹

Este sentimento de dependência absoluta²²⁰ é característico do homem religioso. Esta experiência religiosa é vivida como sentimento do numinoso. Não como uma simples emoção, mas como um estado afetivo no qual somos tocados pelo sagrado num êxtase de mistério e contemplação. Trata-se de uma emoção profunda e exclusivamente religiosa na qual sentimos a presença do *mysterium tremendum et fascinans* como definiu Otto. Ele estudou a presença do racional e do não-racional na idéia do divino. “Trata-se de saber se na idéia de Deus o elemento racional supera o elemento irracional ou até se o exclui completamente, ou se é o contrário que acontece.”²²¹

Quando ouvimos declarações como esta: “o que eu penso e acredito é na fé, eu tenho fé, acredito em Deus”, percebemos que os elementos racionais e não racionais estão presentes. É o todo do ser humano que está envolvido neste mistério. Não é uma fé cega, absurda, mas constitui-se no centro de significado de sua vida. É do centro desta fé que ele encontra forças para os desafios diários. É sempre uma experiência pessoal, uma experiência viva.

A categoria do sagrado de Otto, na verdade, não é uma categoria de compreensão, mas uma intuição categorial. A categoria do sagrado não tem uma função lógica de compreensão de algo já percebido. A categoria do sagrado é a intuição da essência divina. O numinoso pode ser captado, identificado, significado. (...) O numinoso só é captado enquanto experiência viva. (...) O sagrado, tal como Otto o descreve, não é um conceito formal, mas descrição fenomenológica do fato primeiro da religião. É a descrição do numen tal como se manifesta na consciência religiosa.²²²

Esta relação com o divino é anterior à opção religiosa da pessoa. Os relatos mostram que o mais importante é a fé em Deus, mesmo não participando de nenhuma religião. A crença em Deus e na sua força é significativo em todos os depoimentos mesmo não se constituindo numa relação ritualística diária, como relatou a educadora cinco. “Sou uma

²¹⁹ TILLICH, 1976, p.140.

²²⁰ Ou de dependência do Absoluto, conforme descreve Schleiermacher em OTTO, 1992, p. 18.

²²¹ OTTO, 1992, p. 11.

²²² BIRCK, 1993, p. 159-160.

pessoa que acredita muito em Deus, mas não vou todos os domingos à missa, não rezo todas as noites, mas tenho Deus no coração sempre presente.” Sentir a presença de Deus em sua vida é algo necessário e indispensável.

Embora a relação com Deus seja algo marcante, a participação em uma comunidade de fé representa um percentual muito baixo neste grupo. O depoimento da educadora três mostra isso: “Tenho muita fé, rezo do meu jeito, converso com Deus, mas não sou praticante. Quando me perguntam qual é a minha religião eu respondo que sou ‘à toa’ não pratico e nem vou a nenhum lugar.”

Outro elemento importante deste fator é que a relação com o divino torna-se significativa, muitas vezes, a partir do momento em que a pessoa vivencia algo traumático em sua vida. É muito freqüente a expressão: “Acredito que passei a ter mais fé depois disso”. Este depoimento da educadora dois revela a intensidade desta relação com Deus.

Sou grata a Deus por ter tido várias experiências de fé, e de ter sido escolhida por ele por acreditar fielmente que a dor é inevitável, mas o ideal é termos em quem recorrer, procurar e achar socorro na hora da dor, e com ele na alegria, na paz, grata pela sua criação que foi perfeita, maravilhosa, e que se soubermos viver, ouvi-lo e obedecê-lo teremos muitos momentos felizes e faremos muitas pessoas felizes.

Nesta relação com o divino, vivenciamos um exercício de transcendência, o encontro com o mistério que dá sentido e significado à nossa vida. Evilázio Teixeira afirma que a plenitude da vida está na qualidade de nossas relações.

A transcendência e o transcendente constitui assim, a essência da existência humana. O essencial não é a duração e sim a plenitude de sentido. Transcendência enquanto saída de si mesmo, procurar o que fica na outra margem e, dessa forma, conseguir um encontro. A vida de todo o homem como um encontro, educação como um encontro, vida da pessoa como esforço para o acesso ao inacessível. Encontro com o mistério.²²³

Freqüentemente ouvimos das pessoas religiosas o relato de experiências desta vivência do divino em sua vida. “Para mim Deus está em primeiro lugar, as outras coisas Ele acrescenta na minha vida.” Nesta partilha da educadora sete, a centralidade da fé em Deus em sua vida, tudo o que acontece é visto aos olhos da fé, buscando perceber esta interconexão.

O fator *Diligência* procura elucidar a interconexão cérebro/mente/corpo. Denota atenção, cuidado, zelo pela qualidade de vida e pela saúde física e psicológica. Percebo que

²²³ TEIXEIRA, 2004, p. 35.

há uma profunda ligação entre a mente e o corpo? Faço uso da meditação – oração – durante o meu dia? Dou atenção a minha saúde física, pois sei que dela depende o meu bem-estar? Tenho consciência de que há uma profunda relação entre os meus sentimentos e o meu corpo? Os relacionamentos pessoais são fontes de prazer? A sexualidade é percebida como uma expressão física de sentimentos e sensações bioquímicas do corpo?

As respostas do Inventário Espiritual mostraram que o fator diligência teve um resultado equilibrado entre baixo, moderado e alto. Esta percepção de interconexão entre sua vida e sua mente não é evidente nas rotinas diárias. O uso da meditação e o cuidado com o corpo através da alimentação e de exercícios físicos não aparece nos relatos. O corpo é compreendido como algo separado e somente na doença é que ele surge como um elemento necessário para o bem-estar como um todo. É no momento da enfermidade que a consciência da relação entre mente e corpo torna-se explícita.

Nos relatos da experiência religiosa aparecem depoimentos de busca de bem-estar pessoal nas religiões através da participação nos rituais. “Visitamos muitas igrejas em busca de uma resposta”, relatou a educadora sete ao peregrinar com a família por várias instituições religiosas à procura de bem-estar físico, psicológico e espiritual. Muitas vezes a satisfação é momentânea, pois vem de fora para dentro e não é assumida como parte de sua vida. O que faz com que, posteriormente, se busque novas respostas em outras instituições. Diante dessas situações, algumas instituições aproveitam-se das fragilidades humanas e exigem retribuições econômicas, recebendo também *status* de onipotência.

Aqui é importante lembrar que em nossa cultura ocidental é muito forte a concepção de que a cura vem de fora, através de uma palavra, de um medicamento ou de um ritual. Para os orientais, cuja concepção de que o corpo, a mente e o espírito estão em conexão, a “cura” é a integração do “corpo mecânico quântico que é a base fundamental de tudo o que somos: pensamentos, emoções, proteínas, células, órgãos”. A medicina indiana ayurvédica, que é uma das mais antigas do mundo, prega que a boa saúde física e espiritual é o resultado da vivência harmônica consigo e com o universo. “Um médico védico está mais interessado em saber quem é o seu paciente do que descobrir qual a sua doença, pois o que faz uma pessoa saudável ou doente são as suas experiências, pensamentos, sentimentos e emoções – enfim, a sua relação com a vida”²²⁴.

Enquanto na cultura oriental a concepção de bem-estar e equilíbrio físico, psicológico, e espiritual constrói-se de dentro para fora, no ocidente, devido às teorias fragmentistas que

²²⁴ CAVALCANTI, 2000, p. 118.

separam corpo/espírito, razão/emoção, e fé/razão, construiu-se uma concepção de que o bem-estar e a cura vêm de fora, como num momento de revelação divina. É o que vemos neste depoimento da educadora seis: “Foi ali que conheci a força da fé, pois adoeci e conquistei a minha cura com uma revelação.”

Nesta concepção de que a cura e a qualidade de vida vêm de fora, de remédios, ou de uma intervenção espiritual, não cuidamos do corpo e da mente. Na agitação diária não há espaço para a meditação e muitas vezes nem para a oração. Nos momentos difíceis, a educadora três encontra forças na oração. “Sempre que estou em casa e me sinto desconfortada com algo faço uma oração.”

A oração também surge como forma de agradecimento pela vida e pela saúde. Para algumas ela é um recurso habitual e constitui-se num ritual diário da educadora seis com seus filhos. “Desde cedo ensino meus filhos a rezar, a pedir e agradecer a Deus, pois sem Ele não somos nada. Isso já se tornou uma rotina em suas vidas.” As educadoras um e cinco também comentaram que freqüentam a capela da escola como um espaço de contemplação e oração, saindo de lá renovadas.

O resultado baixo neste fator indica a necessidade de uma maior consciência da relação entre a mente, o corpo e o espírito e da importância em dedicarmos um tempo para a meditação/oração e para o cuidado com a saúde física e psicológica; sabermos que a fé e as emoções se manifestam em nosso corpo e que a saúde do nosso corpo repercute em nossas emoções e em nossa espiritualidade. Não existe um “lá fora” independente do que está acontecendo dentro de nós. Ter consciência de que também nós criamos a realidade na qual vivemos.

A *Percepção Extra-Sensorial* mostra modos diferentes de conhecer o próprio eu e a relação com o mundo. Experiências de quase morte e de comunicação com os mortos são relatadas neste fator. Ele tenta mostrar, também, que essas experiências espirituais e a atividade mental associada a elas são uma função da arquitetura e da organização do cérebro. As decisões em minha vida são baseadas na razão ou na intuição? Muitas vezes deixo-me guiar por pressentimentos, intuições em minhas decisões? Sinto-me conectado a uma Fonte de Energia fundamental responsável pela capacidade de intuir a realidade? Sinto empatia e tenho a sensação de conhecer o mundo interior das pessoas com quem me relaciono mais proximamente?

Os resultados foram baixo para algumas e alto para as outras. Mas, nos relatos de experiência religiosa quase não apareceram elementos que reforçariam este dado. As pessoas geralmente não associam as situações comuns do dia-a-dia como manifestações desta

capacidade espiritual. Assim, as ocorrências mundanas como receber um telefonema de alguém quando você estava pensando nela, ou encontrar uma pessoa quando pensou nela, são vistas como coincidências e não são percebidas como uma questão espiritual.

Muitos desses fenômenos envolvem interações bioquímicas. Mas existem experiências sagradas que não podem ser reduzidas a reações biofísicas ou neurológicas e podemos relacioná-las à nossa capacidade espiritual de percepção extra-sensorial. Algumas habilidades, como intuição, pressentimento, ou sexto sentido, são descritos como uma capacidade inata, mas que pode ser desenvolvida.

Podemos incluir na percepção extra-sensorial as coincidências de nossa vida, quando vemos os fatos e acontecimentos aos olhos da fé. “Alguns dizem que isso foi uma grande coincidência, mas eu acredito que foi o plano de Deus se cumprindo na minha vida” revelou a educadora sete ao relatar o fato de que no mesmo dia e hora em que estava previsto um rito sacramental na igreja da qual participava, ela estava em outra participando de um ritual de iniciação. Um mesmo evento pode ser visto como uma manifestação divina, ou como uma simples casualidade.

Neste momento da pesquisa, não foi relatado nenhuma experiência de quase-morte, mas aconteceu num outro momento de partilha com outro grupo. Foi uma experiência significativa e enriquecedora, pois pudemos refletir sobre as reações neuroquímicas do nosso cérebro e as interpretações espirituais que resultaram.

Podemos afirmar que esta capacidade de percepção extra-sensorial ainda está de certa forma camuflada em nossa realidade. Muitas experiências não são compartilhadas por receio de não serem acolhidas pelas outras pessoas, e outras não são percebidas, pois andamos num ritmo frenético que nos impede de perceber aquilo que se passa ao nosso redor e a relação que tem com o que pensamos, sentimos e acreditamos.

O fator *comunidade* está relacionado ao sentimento de compaixão e ações de solidariedade em que predominam a consciência das necessidades e as preocupações dos outros em detrimento dos interesses pessoais, a noção de união com outras pessoas que estimula um significado e propósito na vida. Envolve-me com atividades que vão além do retorno financeiro no meu trabalho? Disponibilizo-me a assumir coisas que não são de minha responsabilidade em vista do bem do grupo ao qual eu pertencço? Durante minha infância fui estimulado a participar da vida em comunidade? Dedico tempo ajudando os outros que necessitam? Procuo valorizar os momentos de convívio com os amigos?

A compaixão implica ter consciência das necessidades e preocupações dos outros, e atender a essas necessidades torna-se um ato moral. Dedicar-se aos outros e colocar suas necessidades acima de si mesmo em geral é descrito como 'a atitude certa'. Ao agir assim, ampliamos o alcance de nossa singularidade e, através da vida em comunidade, descobrimos a realidade transcendente que existe por trás da atividade diária.²²⁵

Os resultados do fator comunidade foram de moderados a altos. As perguntas direcionavam-se mais às questões comunitárias, como: dedico tempo a uma comunidade espiritual; participo de atividades comunitárias como voluntário; minha família encorajava o serviço comunitário; freqüento cerimônias religiosas e me consulto com membros do clero ou terapeutas espirituais. Mas nos relatos os depoimentos traziam elementos da vida familiar como um dos pontos fortes da experiência religiosa. O espírito de doação e de conexão com outras pessoas era muito mais intenso dentro do núcleo familiar.

A noção de conexão com outras pessoas em um grupo familiar, ou comunitário, é revigorante, cheio de sentimentos e emoções, proporcionando uma vivência significativa. Nos momentos difíceis, este sentimento de conexão e responsabilidade familiar transforma-se em força de superação. “Às vezes com os obstáculos da vida a gente pensa em desistir de tudo, mas quem tem filhos sabe que a responsabilidade é muito maior”, relatou a educadora seis. Um clima de solidariedade vivido com os irmãos, familiares e amigos demonstra o exercício de transcendência do eu em direção ao outro.

A experiência de família na infância é marcante para o desenvolvimento de uma espiritualidade mais comunitária, ou não. Algumas educadoras relataram que a sua “experiência religiosa deu-se a partir das vivências de valores transmitidos pela família”. Uma intensa vivência religiosa, familiar e comunitária influencia na vida adulta. A educadora dois nascida num lar de educação religiosa rígida revela o quanto isso foi positivo: “Meu pai exigia muito de nós, tinha que seguir a doutrina com muita rigidez, mas penso que esta atitude de meu pai em relação a mim foi algo muito positivo.”

Outros depoimentos relatam de forma negativa esta influência. A educadora três partilha que depois que seus pais desistiram de freqüentar a religião eles ficaram “meio deslocados sem saber do que participar”. Muitos pais, além de não incentivarem o envolvimento em comunidade também passam poucos ensinamentos religiosos.

A educadora sete relata que vivenciou uma experiência significativa numa comunidade, participando sem, inicialmente, ter o apoio dos pais, pois eram de outra religião. “E mesmo sem o incentivo dos pais, passei a freqüentar a Igreja..., eu participava como

²²⁵ WOLMAN, 2001, p. 244.

recepcionista e ajudava a puxar os cantos. Frequentei o grupo de jovens da igreja e mantinha comunhão com a mesma.” Hoje a família toda participa intensamente das atividades religiosas, porém em outra instituição.

São poucos os testemunhos de pessoas que continuam participando e acreditando na importância da vida em comunidade, como relata a educadora um. “Penso que temos que ter fé e acreditar que podemos fazer muitas coisas pela nossa comunidade, mas para isso precisamos da união e da fé de nosso povo.” Fowler nos estágios da fé descreve o sexto estágio²²⁶ como o grande momento de abertura para uma vida de doação. Viver intensamente a fé num nível de compaixão e humildade possibilita-nos viver num mundo mais humano. Neste mundo individualista e competitivo resta-nos o desafio de construirmos relações mais edificantes na família, no trabalho, na comunidade e na sociedade.

Há um outro fator que está relacionado ao pensamento, à compreensão e ao diálogo em relação a questões e preocupações fundamentais de nossa vida que é a *Intelectualidade*. As questões espirituais fazem parte das minhas reflexões e discussões? Sou curioso e leio constantemente sobre assuntos ligados à religião e espiritualidade? Gosto de debater com amigos e colegas temas ligados a este assunto? Procuo desenvolver uma consciência crítica em relação aos fenômenos religiosos e espirituais?

O fator intelectualidade apresentou um resultado de moderado a alto no Inventário Espiritual. Foram apresentadas as seguintes questões: Discuto abertamente com familiares e amigos questões relativas à espiritualidade, bem como à existência de um Ser Superior? Sou intelectualmente curioso e sinto prazer na atividade cognitiva associada à experiência espiritual, às questões existenciais? Dedico tempo e energia lendo, discutindo e estudando dimensões de espiritualidade com amigos e família? Penso na vida, na morte e na vida após a morte?

Nos relatos da experiência espiritual a intelectualidade apresenta-se de forma muito intensa. Nesta categoria incluí os momentos de estudo, leitura, questionamentos e busca de novas respostas existenciais em outras instituições religiosas. Quase todas as alunas já conheceram e participaram em mais de uma tradição religiosa. Estas mudanças revelam o momento histórico que estamos vivendo. Muitos são iniciados em uma religião por uma questão de conveniência social, mas com o passar do tempo acabam não participando mais, nem eles, nem seus familiares. Quando crescem fazem sua opção religiosa influenciados pela

²²⁶ FOWLER, 1992.

questão cultural, social, familiar. Enfim, a família deixou de ser a principal referência na escolha religiosa do filho.

Outro fator que já estudamos num capítulo anterior, mostra-nos o fenômeno do sincretismo religioso que estamos vivendo. Novas opções religiosas surgem da mistura de elementos de outros credos e prometem a salvação e a felicidade. As pessoas passam a consumir religião como se fosse mercadoria em supermercado. Cada um vai em busca daquilo que precisa e quer, desde dinheiro, saúde, emprego, casa e felicidade. Algumas religiões oferecem e prometem isso como sendo o paraíso aqui na Terra. Este fenômeno dificulta a criação de comunidades de fé e produz indivíduos em constante busca de realização espiritual. É muito comum ouvir relatos assim: “depois de um tempo, acabei me distanciando e conheci outra religião”.

As educadoras manifestaram nos relatos que estas mudanças de opção religiosa foram provocadas pela busca de respostas mais convincentes para as perguntas existenciais. “Optei por esta doutrina depois de adulta, pois a outra não conseguia preencher as várias lacunas da minha fé”, relatou a educadora quatro. Continuando afirma que: “Minha religiosidade está mais vinculada à razão do que a uma crença”. Ao falar em crença ela a define como uma fé cega, dogmática, sem reflexão, sem emoção, sem vínculo com a vida. Revelou, também, que não se interessava pelo tema e que estava simplesmente cumprindo com uma “obrigação” do curso.

Outras buscam respostas dentro da própria opção religiosa. “Às vezes na vida acontecem coisas que a medicina não explica e aí me pergunto: de onde vêm? Por que vêm? Tem coisas que, acho, não encontrarei respostas, apesar de procurá-las.” Este depoimento da educadora seis revela uma verdade, algumas respostas nós não encontraremos em nenhuma religião e ao mesmo tempo estas mesmas respostas encontraremos em todas as religiões. Algumas de forma mais racional, outras mais poéticas, outras mais emotivas, outras mais metafísicas.

A curiosidade e o estudo da religião muitas vezes começam ainda na infância, quando começam a participar da catequese ou dos estudos sabatinos e dominicais. Tanto na comunidade de fé quanto em casa, os ensinamentos religiosos foram marcantes. Às vezes, no círculo de amigas também se formam grupos de estudo. Todas as educadoras revelaram que conheceram outras instituições religiosas, duas delas ainda seguem a religião da infância.

O componente curricular Didática do Ensino Religioso constitui-se num espaço propício para a partilha, para a construção, para o debate e para a reflexão sobre a religiosidade humana em busca de um desenvolvimento espiritual mais ampliado e duma

melhor compreensão do fenômeno religioso. Em momento algum ele busca interferir na opção de fé dos alunos, porém alguns debates tornam-se somente partilhas dogmáticas, pois muitos não se permitem refletir sobre sua religiosidade. “Agora já não tenho mais interesse algum em apropriar-me dos preceitos de outras crenças, pois não desejo buscar nada além do que já possuo, no que tange à religião.” Esse depoimento da educadora quatro revela uma opção religiosa clara, mas deve tornar-se reflexiva dentro de sua própria opção, a fim de evitar a estagnação no desenvolvimento espiritual e abrir-se ao diálogo inter-religioso.

A intelectualidade também é marcada pela busca de um conhecimento mais profundo sobre a sua própria religião. Hoje existe um número cada vez maior de publicações e de veículos produzindo e disponibilizando informações sobre as mais diferentes manifestações religiosas. Religião e espiritualidade são temas que merecem cada vez mais espaços de discussão nos meios acadêmicos, começando pelo Ensino Religioso Escolar, que é parte integrante da formação básica do ser humano, e nos meios universitários, promovendo a pesquisa e o estudo sobre os fenômenos religiosos, buscando construir, através do diálogo, a paz entre as religiões e entre os seres humanos.

Em nossa vida existem eventos traumáticos e a forma como reagimos a eles influencia nossa personalidade, nosso comportamento e nossa espiritualidade. O fator *Trauma* está ligado aos traumas no relacionamento e no individual. Tenho consciência de que muitas coisas que me ocorrem estão ligadas àquilo que estou vivendo e que meus sentimentos e crenças as influenciam? Como vivencio situações traumáticas e difíceis em minha vida? Sou sensível às situações difíceis e dolorosas vivenciadas por pessoas próximas a mim?

Este fator está relacionado de forma mais intensa ao fator divindade. A maneira como lidamos com nossos traumas é reflexo da divindade em nossa espiritualidade. É em Deus ou no Transcendente que, geralmente, buscamos forças para superar os desafios. Os traumas ocorrem em situações cotidianas de culpa, vergonha ou repressão, como também em experiências de quase morte e de doenças graves. As perguntas referem-se a experiências de outras vidas, se eu penso nos graves danos físicos e emocionais que me ocorrem, se vivenciei doenças graves (físicas e emocionais) em pessoas próximas a mim e se tenho lembranças de experiências de quase morte.

O resultado do grupo foi alto o que indica que estas situações fazem parte da experiência religiosa das educadoras. No processo de unitarização, pude perceber que estas situações de trauma estão presentes nas situações mais diversas como a educadora três que quando menina desistiu de participar da igreja por vergonha, “sempre fui grandona, alta e aí pegaram no meu pé e eu desisti”, até situações mais difíceis de perda de pessoas próximas.

As situações traumáticas relatadas aconteceram, muitas vezes, nos momentos em que a pessoa está mais desligada da sua vivência religiosa. O trauma torna-se um momento significativo em sua vida e a pessoa acaba retornando a uma comunidade de fé em busca de consolo e acolhimento.

Quando as pessoas que estão nos primeiros estágios de desenvolvimento espiritual ou nos primeiros Estágios da fé²²⁷, encontram-se num nível satisfatório de bem-estar, acabam afastando-se do Transcendente vivendo num solipsismo imanente. Ao deparar-se com situações limites, as quais expõem suas fragilidades, retomam sua vivência religiosa a partir de uma relação transcendente em sua vida. Buscam esta força no “Além de si” numa espiritualidade de cima. É de fora que vem a salvação. Muitos retornam à vida em comunidade de fé a partir de alguma vivência traumática.

A força interior capaz de superar os desafios dos eventos traumáticos da vida é que caracteriza nosso nível de desenvolvimento espiritual neste fator. Percebo que as alunas ao enfrentarem essas situações demonstram fragilidades e inseguranças nesta relação de confiança em sua espiritualidade. A superação dos traumas marca a profundidade com que vivemos nossa espiritualidade. Localiza o centro motivador de nossa vida e do nosso fazer.

A maneira como encaramos a vida é resultado das escolhas que fizemos no passado. Somos influenciados por aquilo que escolhemos e vivenciamos, em especial, em nossa infância. O mundo espiritual das crianças é fascinante e, de certo modo, influencia na vida adulta. As imagens de Deus que são impressas na psique das crianças formam a base sobre a qual a espiritualidade é construída. Os resultados no fator *Espiritualidade na Infância* sugerem a presença ou ausência de ritual na vida de uma pessoa. Tenho consciência da importância do pensamento espiritual sobre a vida das crianças? Em minha vida vivenciei momentos marcantes de espiritualidade em família ou em comunidade? Continuo a frequentar a religião que meus pais me ensinaram? Respeito e vivencio rituais ligados a minha tradição religiosa aprendidos na infância? Minha vida hoje é marcada pelas escolhas e pela fé vividas na infância?

Hoje, encontramos muitas pesquisas e publicações sobre a infância. Porém, pouco se pesquisa e se escreve sobre a dimensão religiosa na infância. Como parte integrante do ser humano a religiosidade na infância é vivenciada de forma muito peculiar, sendo profundamente influenciada pelo meio em que vive. Assim como o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, o desenvolvimento espiritual nos acompanha desde a infância.

²²⁷ Como vimos no estudo dos Estágios da fé de Fowler e nos níveis de desenvolvimento espiritual de Zohar e Marshal.

E é fazendo uma releitura de nossa espiritualidade que percebemos o quanto esta dimensão humana foi e ainda marca nossa vida.

Fowler²²⁸, em seu estudo sobre os estágios da fé, afirma que desde bebê a criança vivencia a dimensão da fé. A força de fé neste estágio é manifestada na confiança básica e na experiência relacional da criança com as pessoas com quem ela convive. As relações de confiança, coragem, esperança e amor são vivenciados através do cuidado, da alimentação e da higiene. São nessas situações corriqueiras que a criança experiencia o abandono, a ameaça e a confiança.

O desenvolvimento da fé é significativo no desenvolvimento integral do ser humano e não pode ser ignorado. Se na fase de desenvolvimento de 0 a 2 anos a criança já vivencia esta experiência de fé, estas se tornam muito mais significativas quando a criança vai tendo consciência de sua vida e vai assumindo suas escolhas.

Ao relatarem sua experiência religiosa, as educadoras iniciaram por fatos que marcaram sua infância. Todas tiveram um índice alto neste fator destacando tanto os aspectos positivos como os negativos. Para muitos o importante é ter fé, é acreditar em algo, mesmo sem ter uma vivência comunitária. “Quando nasci, meus pais me batizaram na igreja, mas nunca foram de participar” relatou a educadora três afirmando que depois desistiu de participar e que hoje se considera “a toa”, pois não pratica nem vai a nenhum lugar.

A família é o espelho que procuramos seguir. Os pais educam de acordo com o que pensam que é correto, como partilhou a educadora dois. “Meu pai nos criou, e exigia o mesmo de minha mãe, com muita rigidez dentro de casa, e sem dúvida dentro da doutrina.”

A religiosidade na infância traz lembranças significativas na vida das pessoas “Quando pequena fui criada dentro da Igreja, meu avô construiu uma e cuidava dela no local onde morávamos. Fiz a primeira comunhão, participava do coral, das novenas”, relatou a educadora seis. A influência familiar não é somente do pai ou da mãe, mas avós, tios, e outras pessoas próximas também se tornam referência religiosa para as crianças. A educadora cinco também partilha esta experiência: “Cresci na Igreja, meus avós maternos sempre participavam das comemorações e eu estava junto. Então pude ter esse convívio com a religião e sempre gostei de cantar, rezar.”

A experiência religiosa na infância acontece a partir das vivências e dos valores transmitidos pela família. Se a família apóia ou proíbe a participação em comunidades de fé na infância, influencia na construção da auto-imagem e da auto-estima da criança. “Uma vez

²²⁸ FOWLER, 1992.

pedi a minha mãe para fazer a Primeira Comunhão, mas ela disse que não precisava”, relatou a educadora três.

O incentivo e o acompanhamento da família na vida religiosa da criança manifesta-se na continuidade de sua participação numa comunidade de fé e em seu desenvolvimento no aspecto comunitário da espiritualidade. “Desde criança fui incentivada e ensinada a acreditar em Deus. Meus pais cantavam hinos, oravam, e contavam histórias bíblicas para mim e para minha irmã.” Nesta partilha da educadora sete, percebemos a importância do testemunho familiar em sua vida religiosa, levando-a a participar também em comunidade. “Com oito anos de idade, passei a freqüentar a Igreja com minha irmã.”

A catequese e a escola dominical constituíram-se momentos significativos de aprendizagem e vivência da fé na infância. “Eu era muito religiosa, freqüentava sempre, adorava participar da catequese”, partilhou a educadora um. Com o passar do tempo e o não incentivo por parte da família muitos acabam desistindo de participar.

A maioria das alunas iniciaram sua participação numa comunidade de fé e depois de algum tempo acabaram saindo e participando em outras tradições religiosas. Essa mudança é consciente, refletida e mostra a busca por uma vivência mais intensa e significativa. Conforme amadurecem na fé, não vivenciam mais a experiência do transcendente e as “coisas” passam a não ter mais sentido. Busca-se então fazer a experiência do numinoso em outros espaços sagrados.

A religiosidade popular, fruto do sincretismo de várias tradições, manifesta-se em rituais, crenças e escolhas que as pessoas fazem na vida, sem necessariamente participar de uma comunidade de fé. O meio popular constrói um imaginário religioso peculiar, individual e coletivo, no qual prevalecem idéias de proteção, perpetuação, cura, bênção e libertação, com rituais próprios e independentes de qualquer institucionalização. Muitos levam a devoção do santo da família no seu nome.

Muitas vezes encontramos pessoas desorientadas em sua vida religiosa e espiritual. E ao conversarmos com estas pessoas percebemos que a vida familiar influenciou nessas escolhas. “Crescemos e meus pais mudaram de religião, ficaram um tempo e depois desistiram, deram um tempo sem ir a nenhum lugar e nós ficamos meio deslocados sem saber no que deveríamos participar”, relatou a educadora três.

A imagem de um Deus vingativo, que tudo sabe, tudo vê, cria no imaginário infantil certo temor e medo. Suas atitudes passam a ser vigiadas por este Ser onisciente que pode castigar se os “mandamentos” não forem seguidos. A moral religiosa passa a ser a grande

referência para os valores vivenciados, exigindo escolhas e renúncias, como vemos neste relato da educadora dois:

Acredito que fomos privados de muitas coisas que na sua concepção eram “pecado”, vivências e até diversões, que na infância e adolescência para outras pessoas de fora que viam e acreditavam, que futuramente esses momentos nos fariam falta, mas não me arrependo, continuo participando dessa religião e é lá que eu encontro sentido para a minha vida.

A história da religiosidade pessoal não é um fato dado, mas sim uma leitura de um momento vivido, carregado de emoções e sentimentos que marcaram e continuam marcando as escolhas e a vida das pessoas. Neste capítulo busquei traduzir em palavras as leituras da experiência religiosa vivida pelas educadoras, interpretado pela análise textual a partir dos sete fatores do Inventário Espiritual. Os depoimentos não buscaram legitimar os resultados do inventário, mas enriquecer os dados da pesquisa com elementos que fazem parte da vida delas e que se traduzem em atitudes em seu dia-a-dia.

5 A RELIGIOSIDADE E O FAZER EDUCATIVO

Conforme refleti nos capítulos anteriores, a religiosidade é algo intrínseco ao ser humano e faz parte do nosso dia-a-dia. Compreender a fé como aquela força que nos move, que dá sentido à nossa vida e nos envolve como um todo foi o que me levou ao questionamento inicial desta pesquisa que busca compreender a relação entre a religiosidade humana e o fazer educativo. Realizei esta pesquisa empírica com alunas do Curso Normal durante três semestres, sendo que nos dois primeiros tivemos encontros semanais de estudo do fenômeno religioso, partilha das vivências religiosas as quais partilhei no capítulo anterior, e construção de referenciais para as aulas de Ensino Religioso. Neste terceiro semestre, momento do estágio final, elas relataram a experiência que vivenciaram com os alunos em sua prática pedagógica.

Foram realizadas entrevistas com sete educadoras que relataram treze experiências educativas. As atividades de estágio²²⁹ foram desenvolvidas com alunos²³⁰ das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das Totalidades 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas vivências tiveram significados diferentes para elas. Para umas a experiência mais marcante foi no pré-estágio, para outras está sendo agora no estágio final. Os relatos sempre iniciam descrevendo a realidade na qual se desenvolve o estágio, pois esta é determinante para compreender a experiência ali vivenciada.

Em realidades diferentes, as atividades se desenvolveram nos turnos manhã, tarde e noite envolvendo crianças, jovens e adultos. Todos os estágios aconteceram em escolas públicas, estaduais ou municipais, em Viamão e Porto Alegre. Esta realidade possibilitou o relato de situações análogas experienciadas pelas educadoras durante o estágio.

²²⁹ Os estágios do Curso Normal - Aproveitamento de Estudos do Instituto Marista Graças realizam-se em dois momentos, sendo que o primeiro tem duração de 80h e é chamado de Pré-estágio, e o segundo tem duração de 400h e é chamado de Estágio Final. O aluno deve desenvolver o Pré-estágio num nível de ensino e o Estágio Final noutro nível de ensino. Assim, se o aluno realiza o Pré-estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental deverá realizar o Estágio Final na Educação de Jovens e Adultos. Das sete alunas/educadoras participantes da pesquisa, duas realizaram o Pré-estágio na Educação de Jovens e Adultos e quatro nas Séries Iniciais, uma por ter curso superior foi dispensada do Pré-estágio que ocorreu no primeiro semestre de 2006. Neste segundo semestre está sendo realizado o estágio final sendo que das sete alunas cinco o estão fazendo na Educação de Jovens e Adultos e duas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

²³⁰ Aluno no sentido de estudante. Preservo o termo utilizado pelas educadoras.

A análise textual qualitativa das entrevistas das educadoras possibilitou a emergência de dezessete categorias iniciais sendo agrupadas em três categorias finais que compuseram a estrutura do texto de análise e interpretação do corpus inicialmente constituído pelos relatos.

Categorias iniciais	Categorias finais
1. A realidade social dos alunos	O mundo dos alunos
2. Os desafios encontrados	
3. O Aluno da Educação de Jovens e Adultos	
4. O aluno das séries iniciais	
5. Relação da estagiária com a professora titular	
6. A escola de estágio	
7. O Ensino Religioso na EJA	O significado do trabalho no Ensino Religioso
8. Resistência dos alunos ao Ensino Religioso	
9. O trabalho no Ensino Religioso como valores	
10. O Ensino Religioso numa perspectiva interdisciplinar	
11. Experiências significativas no Ensino Religioso	
12. Os sentimentos vividos	A religiosidade do educador e a sua prática pedagógica
13. As vivências das professoras	
14. A formação	
15. A missão de educar	
16. A religiosidade do educador	
17. A prática pedagógica	

Esta análise enfocou três elementos: a realidade na qual a prática de estágio estava sendo desenvolvida e como o professor lidava com essa realidade; o trabalho desenvolvido no Ensino Religioso, e a relação entre as suas vivências e a prática pedagógica. Em todos estes aspectos busquei dados que pudessem me fornecer um mapa da realidade e de como o professor percebia que a sua prática era influenciada pelo seu ser, pelos seus valores, por suas crenças, enfim como as inteligências intelectual, emocional e espiritual estavam juntas em sua prática pedagógica.

Seguindo o método participativo, utilizei-me das questões norteadoras da pesquisa, em forma de um roteiro de perguntas, para que as educadoras pudessem relatar, a partir da realidade, o seu trabalho, as suas crenças e os seus sentimentos em relação ao que vivenciaram no estágio. As partilhas foram individuais, gravadas digitalmente e transcritas posteriormente. Além disso, outras partilhas foram feitas informalmente em espaços de convivência e durante a construção dos planos de aula no espaço do Instituto Marista Graças.

Compreender o local de onde se está falando é indispensável nesta abordagem, por isso no primeiro capítulo fizemos uma releitura falando sobre a religiosidade neste mundo a fim de contextualizar a temática. No capítulo quatro apresentei brevemente a realidade de Paul Tillich, pois sua vida influenciou seu pensamento. Trouxe também um mapa da religiosidade das educadoras, suas vivências e sua fé. Neste quinto capítulo, procuro contextualizar a realidade que elas encontraram em seu campo de estágio, pois acredito que isso interferiu no desenvolvimento do seu trabalho. Apresento esses elementos a partir da leitura realizada por elas da forma como vivenciaram e perceberam esta realidade.

Num segundo momento, apresento o significado do trabalho desenvolvido no Ensino Religioso desde a resistência dos alunos, da escola e dos professores, passando pelo trabalho desenvolvido no Ensino Religioso através da temática valores, de atividades interdisciplinares e outras experiências significativas relatadas pelas educadoras.

Finalizando a análise apresento os seus sentimentos, suas vivências pessoais relatadas nesta partilha, o significado da formação no Curso Normal na escola marista e a missão da educação. A religiosidade do educador e a sua prática pedagógica na perspectiva das educadoras que refletiram sobre a sua vivência religiosa durante a formação, que se desafiaram a serem educadoras espirituais e a trabalhar com Ensino Religioso e que agora relatam esta experiência.

Fazendo uso de uma dinâmica de partilha e construção, os relatos são a expressão daquilo que foi significativo na experiência vivida pelas educadoras. Em nenhum momento isso esteve vinculado ao resultado da aprovação no estágio, portanto considero como partilhas significantes que cada uma vivenciou. Muitas conversas informais também contribuíram para minhas conclusões e para auxiliá-las no seu trabalho educativo.

5.1 O mundo dos alunos

O mundo escolar dos alunos é complexo. São questões sociais, econômicas, culturais, afetivas, familiares, espirituais e intelectivas que se “tecem junto” e determinam as vivências de alunos e educadores. Essa realidade, em seus vários aspectos acima citados, influencia a aprendizagem dos alunos e o fazer pedagógico dos educadores. Na partilha da vivência da prática de estágio das educadoras participantes da pesquisa percebemos a sua preocupação, não somente em desenvolver uma boa aula, mas também com a realidade vivida pelos alunos.

A realidade de muitas daquelas famílias é difícil, sofrida e complexa. Os pais que trabalham não conseguem acompanhar os filhos no desenvolvimento escolar e os que não trabalham têm dificuldades de proporcionar uma vida digna aos filhos. Para a educadora dois o problema é grave. “Eles têm muitos conflitos, muita necessidade financeira, e o dinheiro quando falta é algo muito sério, sabe o que é não ter nada, nem alimento?”

Faltam coisas materiais, mas falta também carinho, atenção, afeto. “Os alunos são muito carentes, muitos vivem sem pai e sem mãe. Eles trazem muito os problemas de casa para a escola” relata a educadora sete ampliando a leitura da problemática enfrentada pelos alunos. Problemas de relacionamento familiar, álcool, drogas, violência, também interferem no processo de ensino e aprendizagem, relatam as educadoras.

Essa realidade descrita pelas educadoras nos aponta a necessidade de se desenvolver uma educação social. Segundo Mosquera e Stobäus, “a Educação Social desafia a educação tradicionalmente constituída procurando novas alternativas para o fazer pedagógico dentro de sociedades complexas com graves carências e situações emergenciais”.²³¹ Essa realidade não pode ser ignorada, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

“Os alunos vivenciam uma realidade difícil, de abandono”, relata a educadora dois que busca conhecer a realidade de seus alunos para poder ajudá-los, embora afirme que “a professora regente me disse pra não querer entender o que se passa na cabeça das pessoas, mas não adianta, a gente acaba se envolvendo.” É desafiador encontrar o limite entre conhecer, ajudar e envolver-se com esta realidade buscando encontrar melhores caminhos a seguir.

A educadora seis complementa a leitura desta realidade relatando a questão dos alunos com deficiência. “Eu tenho alunos com problemas, não só pessoais, mas com problemas de deficiência, gente que já passou por uma APAE. Tem uma senhora de mais de sessenta anos que vai ter que parar por causa dos olhos.” A educadora cinco também descreve sua realidade de sala de aula. “A primeira etapa é muito complicada. E a minha é basicamente de velhos. Eu tenho dois, e mais um que está doente, que tem assim quinze, dezesseis, o resto é acima de quarenta. Tem uma de 83 anos e tem um paraplégico.”

Trabalhar com alunos deficientes é desafiador, precisamos de conhecimento e segurança em nosso fazer educativo, além de paciência e muito amor. Não basta acolhê-los na sala de aula, é necessário incluí-los no processo educativo, fazê-los sentirem-se importantes e valorizados. A educadora cinco relata o trabalho com um aluno paraplégico. “Ele tinha ido

²³¹ MOSQUERA, Juan Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. Educação Social: presente e prospectivas. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n.º. 3, 2002, p. 88.

para outra etapa, mas não conseguiu se adaptar com a estagiária e então ele voltou. Eu sento ao lado dele, faço ele participar, ajudo.” E por fazê-lo participar recebeu o reconhecimento e o incentivo da família. “Esses dias o pai dele me elogiou, disse que nenhuma professora tinha conseguido fazer ele falar e participar e é o que ele está fazendo.”

Os desafios apresentam-se de forma diferente para cada educadora. Enquanto a educadora um gosta mais de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, “EJA eu gosto, é mais legal de trabalhar, é mais tranquilo”, a educadora quatro reclama deste nível: “Trabalhar com a EJA é um desafio. São sete ou oito alunos e eles não questionam absolutamente nada. Às vezes, infelizmente, me parece que eu estou falando ao vento. Eles chegam com a vivência deles e só conseguem aprender o que se aproxima da realidade deles.” Fica difícil precisar até que ponto a facilidade, ou dificuldade refere-se somente à realidade dos alunos ou é determinada também pela empatia do educador com aquela faixa etária.

Os alunos da EJA, segundo as educadoras, faltam muito à aula, muitos chegam atrasados e saem antes do final. É um ritmo diferente, muitos trabalham e chegam à aula direto do serviço, cansados e sem se alimentar. Eles podem iniciar os estudos em qualquer época do ano e assim que atingirem os objetivos naquela etapa podem avançar para outra. Essa flexibilidade exige uma atenção especial e um fazer educativo diferenciado para que o processo de desenvolvimento seja contínuo. A educadora cinco relata este desafio: “A EJA tem um sentido ruim assim, entra a qualquer momento do ano e troca de etapa em qualquer momento. Quem está bem, tudo bem, avança, mas eles ficam perdidos na outra turma. E quem entra depois desestimula os que já estão.”

A diversidade dos alunos é muito grande. São diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicológico, afetivo, espiritual e cognitivo que nem aulas mais dinâmicas os desafiam a participar. “Eles têm dificuldades enormes. Eles têm dificuldade de ler alguma coisa e debater”, relata a educadora quatro que procura desenvolver aulas alegres e dinâmicas, mas encontra resistência na participação dos alunos. “É difícil, parece que os adultos são adestrados para as coisas, para a rotina... Eles não se dão o direito de abrir um horizonte maior.” E desabafa: “É um desafio desenvolver um conteúdo com um grupo assim tão..., com uma diversidade de experiências, cada qual com sua limitação. Tem horas que eu saio de lá numa frustração que tudo o que eu penso não atende ao interesse deles.”

As mudanças na realidade social podem ser provocadas a partir de uma educação que contemple a reflexão sobre essa realidade e aponte caminhos de superação. “A Educação Social tem como missão específica ajudar a ‘armar’ as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento,

sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social.”²³² A educação social é uma educação espiritual na medida em que provoca alterações essenciais ressignificando a vida das pessoas.

A partir dessas possibilidades poderíamos nos perguntar: que fatores estariam interferindo no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e envolventes? Seria o perfil dos alunos? Alunos adultos são mais resistentes? Ou o jeito de educar da professora interfere? A própria educadora quatro descreve a sua percepção. “Quando a professora titular trabalhou com eles foi especificamente contas e contas e contas. Não havia outras coisas. Mas ela não preparava para eles, ela usava as mesmas cópias que dava para a terceira e quarta que ela dava aula. Vinha, dava pra eles e saía, inclusive, da sala.” A educadora não aceita este ritmo, esta metodologia. “Os alunos copiam muitas vezes sem saber o significado das coisas, é uma mera reprodução.” Diante disso propõe-se a fazer diferente e já percebe o crescimento da turma. “Parece que quando eu comecei a fazer as coisas específicas para eles, se tornaram mais interessados.”

A dinâmica, a partilha, a conversa é entendida, muitas vezes, como “matar tempo”. Mais que conteúdos, a melhor aula, muitas vezes, seria o diálogo, a partilha, a reflexão sobre a vida. Mas, diante da realidade, eles se fecham e resistem silenciosamente em seu mundo. “Não posso dar aula sabendo que tem dois ou três inconformados e que querem ir embora porque não estão gostando”, relata a educadora dois que afirma tentar envolver a todos para que partilhem quando está acontecendo alguma coisa.

Esta mesma educadora descreve um conflito entre alunos que acabou interferindo em seu trabalho no estágio. “Nos primeiros dias do estágio teve uma situação de violência, uma briga entre duas gangues que começaram fora da escola e de lá pra cá está muito pesado.” A violência é um problema grave que acontece nas escolas e acaba provocando insegurança também nos educadores que indiretamente acabam envolvidos. Os desafios provocaram um repensar no sonho de ser educadora, ajudando a perceber as limitações e a assumir o trabalho dentro de suas possibilidades e habilidades. “Nos primeiros dias eu pensei em desistir, mas aí eu disse: Deus se eu estou aqui é por que Tu deixou, então eu quero continuar vivendo, me ajude, faz o que Tu poderes.” Para a educadora dois nos momentos difíceis e desafiadores a fé em Deus é o porto seguro para continuar a navegar.

Outro desafio, continua ela, “é trabalhar com alunos que só pensam nos seus direitos, só sabem reclamar, só vêem as coisas negativas. Eles falam mal das outras pessoas, os outros

²³² MOSQUERA e STOBÄUS, 2002, p. 90.

têm que cumprir com os seu deveres, mas eles não se comprometem.” Quando os alunos da EJA estão em sala de aula e “não gostam de alguma coisa eles vão à direção.” Em vários momentos essa educadora descreve desafios que enfrenta com os alunos.

Pergunto-me: o que faz com que um educador descreva seus alunos de forma completamente diferente do estagiário que o sucedeu? É o olhar do educador? A turma mudou completamente? Como alunos que eram afetivos, participantes e legais com uma professora deixaram de ser afetivos, tornaram-se radicais, não aceitando as aulas, não partilhando? A situação traumática do início do estágio teria interferido na sua maneira de olhar a realidade?

Outra possível resposta surge mais adiante quando a educadora dois fala sobre sua maneira de agir com os alunos. “Quando é assunto assim de matéria, de currículo, eu não deixo eles meter o bedelho quando não concordam com as atividades. Eles querem decidir o que eles precisam. Então eu tenho que impor algumas coisas, eu digo pra eles que eu recebo ordens e tenho que cumprir.” A autoridade do professor constitui-se no limite entre impor e conquistar. Entre cativar o aluno ou simplesmente exigir-lhe atenção.

A educadora sete, que desenvolveu o pré-estágio com a mesma turma que a educadora dois está desenvolvendo o estágio final, assim os descreve: “Eu entrei louca de medo porque não tinha nenhuma experiência com a EJA, o que mais me impressionou é que eles foram muito legais comigo, gostavam de refletir, participavam.” Mais adiante relata as aulas de Ensino Religioso que desenvolveu com eles.

As educadoras continuam seus relatos apresentando os desafios que se estendem desde a realidade social, de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e de auto-estima. “Tem alunos que não sabem sobre o seu município e não querem saber. Eles não gostam de Viamão, não se gostam, não trabalham, tem baixa auto-estima.” Com os adultos tem que ter mais conversa, jogo de cintura, explicar o porquê, envolvê-los. “Chega um momento que eles querem desistir, eles acham que não dá, que não é o esperado”, relata a educadora cinco.

O novo sempre nos causa medo e insegurança, principalmente quando vem carregado de preconceitos, o desafio torna-se ainda maior. “Na segunda vai entrar um ex-presidiário, já me avisaram pra me preparar psicologicamente. Pediram pra ter muito cuidado pra falar com ele. Então eu estou meia com medo, apreensiva.” O relato da educadora três mostra que essa realidade exige preparação e maturidade psicológica e espiritual do educador. Ela já tem clareza do que ele vai precisar. “Vou dar atenção e apoio, tentar mostrar um novo caminho pra ele”.

É uma fala comum das educadoras de que o estágio está sendo um desafio, mas um desafio bacana. Apesar das dificuldades percebe-se crescimento nos alunos. O trabalho com

EJA é uma experiência marcante, “não tem igual”. A relação com os adultos é gratificante, pode-se conversar com eles de forma mais madura. A educadora seis destaca que “os alunos são acolhedores e carinhosos, eles me esperam na porta para me abraçar, e ninguém vai embora sem se despedir, me dar um abraço, dar tchau.” Isso revela que é possível sim estabelecer um bom vínculo afetivo com os alunos da EJA.

Com os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental o trabalho educativo desenvolve-se de forma semelhante aos adultos, porém com algumas peculiaridades. Para as educadoras, estes alunos são mais afetivos, atenciosos, abertos para o novo, mais agitados e participativos. Estabelece-se uma outra forma de relacionamento, nem sempre é mais fácil trabalhar com as crianças. “Eu tinha outra visão da EJA, que era difícil de trabalhar, mas com os pequenos foi mais difícil”, relatou a educadora um.

A educadora seis partilha a experiência que fez com os alunos das séries iniciais. “Fiz o pré-estágio com a 4ª série, a experiência foi tão boa que até hoje quando eu vou lá, eles ficam loucos quando me vêem.” A troca de carinho com os alunos é significativa e marca as relações. “É maravilhoso, aquela troca, aqueles bilhetes que eu recebia no final da aula. Quando eu chegava em casa que eu lia, aquilo te dá muita força, mostra o quanto eles precisam de ti, o quanto eles querem um carinhosinho.” As relações afetivas que ela construiu com os alunos faz parte do seu jeito de educar. A acolhida fazia parte da aula. “Eu chegava em sala de aula e a primeira coisa que eles faziam era uma fila e vinham dar um beijo, entravam e se sentavam.”

Para Mosquera e Stobäus, alunos e professores podem, através da afetividade, construir uma educação mais positiva e o desenvolvimento pessoal.

Podemos todos ser alunos e professores e também, através da afetividade e dos sentimentos, do sentido social da vida e da aprendizagem de valores, conseguir uma educação mais positiva, capaz de possibilitar um pleno desenvolvimento e, principalmente, de constante auto-desenvolvimento pessoal.²³³

As educadoras que participaram da pesquisa consideram que a afetividade é fundamental no processo educativo. Para a educadora seis a afetividade com os alunos não estava somente no ritual do abraço ou do beijo no início ou final da aula, mas a aula como um todo era cheia de afeto e carinho. “Eu participava com eles das atividades, das brincadeiras.”

²³³ MOSQUERA, Juan Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, nº 1 (58), p.132, 2006.

Participar com os alunos nas atividades é uma demonstração de empatia com o grupo e com a atividade, é uma forma de envolvê-los e ensinar de forma descontraída.

As atividades desenvolvidas pela educadora dois também tinham a marca da afetividade e da fé nas relações. “Eu senti que eles tinham certa carência afetiva, principalmente de toque. Eu pegava no colo, eles me beijavam. A regente não era assim, ela não gostava. Eu levava os livrinhos da igreja pra contar historinhas.” Muitas são as formas para se criar vínculos afetivos com os alunos, outras tantas ações do educador acabam afastando os educandos. Seja o carisma, seja a rotina, é preciso compreender essa relação que se estabelece pelo jeito de ser de cada educador.

“No pré-estágio eu trabalhei com uma 4ª série. As crianças eram bem dinâmicas, muito alegres, assim expansivas.” Neste relato percebemos a educadora quatro satisfeita pelo que conseguiu desenvolver com os alunos, por ter marcado a vida deles naquele mês de atividades, por ter feito a diferença. “Ao sair do estágio, quando o estágio terminou, foi uma choradeira, as crianças diziam: ‘agora nunca mais vai ter religião, educação física, artes, agora vai ser só conta e português’. Eles choraram, queriam que eu ficasse.”

Em todos os relatos de pré-estágio e de estágio com os alunos das séries iniciais, as educadoras demonstram satisfação pelo trabalho que estão realizando. Percebem crescimento dos alunos durante o estágio e, mesmo com alguns problemas, o diálogo e a conversa mostraram-se uma ferramenta eficiente para melhorar o respeito e as brincadeiras em aula, sem imposição como relatou a educadora três. O depoimento da educadora seis demonstra o quanto foi significativo para ela e para os alunos o momento do estágio. “Eu sei que aquele um mês foi muito bom pra eles. Se não tivesse marcado, eles não pediriam pra eu voltar.”

Durante os momentos de estágio, as educadoras são acompanhadas pelos professores do curso, mas também pelas professoras titulares das turmas que as acolheram no estágio. Esta relação de parceria com essas professoras é fundamental para desenvolver um bom estágio. Nos depoimentos, percebemos esta troca que acontece, essa aprendizagem que se produz junto ao aluno e com a professora. As educadoras, alunas estagiárias, aprendendo com as professoras, e estas participando das atividades com os alunos, vivenciando o processo e aprendendo junto. Jeitos diferentes de trabalhar, mas que proporcionaram experiências significativas aos alunos.

O trabalho em conjunto com outro professor é desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor. “Eu acho que essa parceria dá certo, estagiária e professora”, relata a educadora um falando da parceria com a professora na organização das aulas. Esse diálogo é fundamental, pois nem sempre é bom contrariar a opinião da professora titular, mas

geralmente ela se mostra compreensiva. “Eu perguntei pra professora o que ela achava porque eu não estava a fim de dar aula sobre as bruxas, pois não faz sentido pra mim trabalhar isso, e ela disse que não tinha problema.” A experiência vivida pela educadora sete na festa do *Halloween*, o diálogo com a professora e com os alunos e com a sua fé é algo profundamente significativo e será retomado mais adiante.

Nem sempre esta relação em sala de aula, na perspectiva dos alunos, é algo tranqüilo. “A professora titular fica lá num canto escutando música, não cobra. Eu cobro porque é uma forma deles usarem o raciocínio, de aprenderem”. A educadora dois partilha sua angústia em relação à reação dos alunos que achavam que não seriam cobrados pela professora estagiária porque quem dá a nota é a professora titular.

Outro aspecto abordado é que a atitude do professor fica refletida nas atitudes dos alunos. “As crianças eram bem dinâmicas, muito alegres, assim expansivas, mas demonstraram desde o início certa dificuldade de relacionamento com a professora titular.” A educadora quatro observou que os alunos a aceitavam melhor do que a professora titular pois ela conseguiu estabelecer um vínculo afetivo melhor com eles. Às vezes a professora participava das atividades junto com os alunos. “As poucas aulas que ela ficou presente, porque não eram muitas, ela participou junto com as crianças, queria pôr a mão na caixa surpresa, em tudo, parecia tão criança quanto as crianças.”

Segundo a educadora quatro, a professora não a deixava trabalhar Ensino Religioso.

Eles pediram que eu trabalhasse Ensino Religioso, mas ela não deixou em momento algum eles comentarem em aula sobre a sua religião. Eles tinham muita curiosidade em saber, inclusive um menino levou várias revistas de Umbanda pra aula. Ele e uma outra se confessaram umbandistas, o que é uma raridade. Uma menina se disse espírita, os demais todos eram católicos “ferrenhos”. Ela não deixava nem sequer que cada um contasse o seu modo de pensar.

Seguindo o relato, a educadora quatro partilha que o modo de trabalhar Ensino Religioso daquela professora era moralista, o que dificultava sua relação com os alunos e também a adesão deles nessas atividades.

Os alunos percebem a diferença, os diferentes jeitos de educar de cada um. “Como eu sou diferente da professora titular deles, pra mim ela é fora de série, mas o ritmo dela é diferente. Então quando eu entrei pra eles é como a água e o vinho, não tinha nada a ver”. A educadora seis, apesar de admirar o trabalho desenvolvido pela professora titular procura destacar o seu lado afetivo com os alunos que a diferencia dela.

No outro estágio, diante da dificuldade de ser aceita pelos alunos por causa de experiências anteriores com outra estagiária, a educadora seis destaca o papel da professora titular como alguém que se coloca ao lado da estagiária, auxiliando-a e caminhando com ela. “Ela me disse: ‘deixa eles te conhecerem, aos poucos tu vai saber conquistar eles.’” Algumas semanas depois recebe um elogio da professora. “Ela me disse que nesses anos todos de magistério nunca encontrou alguém que fosse carinhosa e amorosa com os alunos como eu sou.” As palavras da professora foram de estímulo e força e demonstraram que educar é mais que ensinar.

A escola, na qual as educadoras realizam o estágio, também se apresenta como um fator importante para o bom desempenho pedagógico. As educadoras compartilharam sua percepção sobre vários aspectos da escola como: a estrutura física, a estrutura pedagógica e o apoio da equipe diretiva o que revela a concepção de educação que permeia o fazer educativo.

A escola é dinâmica, tem muitos recursos e diversas possibilidades para se desenvolver uma boa aula descreve a educadora um. “A escola que eu estou fazendo o estágio é bem legal, tem hora do conto, jogos didáticos.” Mais que recursos à disposição de alunos e educadores, a boa escola também cria um ambiente acolhedor e envolve a todos em processos de formação capacitando-os a fazerem bom uso dos recursos disponíveis.

No outro extremo, poderíamos dizer, existem escolas que ficam limitadas a desenvolver o mínimo. A diretora da escola de estágio da educadora dois afirmou para ela que só espera que os alunos da EJA aprendam as quatro operações matemáticas e a ler e a escrever. “As quatro operações matemáticas, ler e escrever é o que os alunos do EJA precisam.” Aqui inferimos que muitas escolas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos não estão preparadas para desempenhar um bom trabalho.

Na relação com estagiários, a escola fica numa situação delicada. É preciso acolhê-los, porém nem todos estão suficientemente preparados para desempenhar um bom trabalho. Na escola da educadora cinco a diretora contou-lhe que no semestre anterior uma estagiária discriminou os alunos, não sentava perto deles, e eles pediram para não ter mais estagiária, mas como a diretora a conhecia pediu para que ela assumisse a turma e os alunos acabaram aceitando-a muito bem. “A diretora pediu pra mim ficar com a primeira etapa da EJA, como eu não tenho medo de nada aceitei o desafio.”

Quando as relações entre professor, aluno e escola são significativas elas marcam mesmo depois que o estágio acabou. A educadora seis relatou que a escola continua

convidando-a para participar das atividades e dos passeios com a turma. “Quando eu vou lá os alunos me pedem quando eu vou voltar para ficar com eles.”

Sentir-se integrado à escola, assumindo junto, participando e colaborando com a escola é muito importante. “A escola está acolhendo bem o meu trabalho, me elogiaram muito” relatou a educadora sete. Ela soube aproveitar o que a escola oferece para desenvolver um bom trabalho. “Tem um espaço muito bom, uma figueira e eu gosto muito de levar eles junto à natureza, acalmar eles, deixo eles falarem bastante, expressar o que eles querem.” Mesmo em escolas públicas, com poucos recursos, a educadora soube aproveitar o espaço junto à natureza para desenvolver aulas dinâmicas e diferentes. O espaço influencia na aprendizagem, mas o educador também é capaz de criar novos espaços e aproveitar os espaços existentes para bem educar.

5.2 O significado do trabalho no Ensino Religioso

Depois de dois semestres de atividades com as educadoras em Didática do Ensino Religioso, partilhando, estudando, refletindo e construindo juntos novos caminhos, novas possibilidades de trabalhar o Ensino Religioso, elas estavam, enfim, em seu campo de estágio podendo aplicar e desenvolver aquilo em que acreditavam. O objetivo não era trabalhar a partir da sua fé, mas desenvolver o estudo do fenômeno religioso. Este trabalho, porém, só seria possível se elas acreditassem na importância e no significado da dimensão religiosa em sua vida e na vida humana.

Nestes relatos das estagiárias, encontramos muitos elementos que traduzem o que cada uma vivenciou no estágio e elas o fazem a partir da sua percepção. Houve resistências dos alunos, das escolas e das próprias educadoras em estágio. Apesar dessas resistências, muitas experiências significativas foram realizadas. Nesta categoria vamos aprofundar o que as educadoras conseguiram desenvolver no Ensino Religioso e, na análise da próxima categoria, a relação da sua vivência religiosa com o seu fazer educativo.

Início apresentando as resistências, depois as experiências desenvolvidas com alunos da EJA e das séries iniciais. Muitas dessas foram desenvolvidas a partir da concepção da

LDBEN 5.692/71²³⁴ que concebia o Ensino Religioso como um saber em relação e buscava tornar a pessoas mais religiosas. Nas escolas, era trabalhado como ética, valores, convivência e fraternidade. Algumas experiências relatadas conseguiram desenvolver o Ensino Religioso de forma interdisciplinar, o que é significativo no trabalho com as séries iniciais e com a EJA, pois muitos currículos desenvolvem-se por projetos ou em atividades com tema gerador, de forma interdisciplinar. Outras experiências conseguiram atingir o estágio proposto pela LDBEN 9.394/96 e pela Lei 9.475/97 do Conselho Nacional de Educação, que concebe o Ensino Religioso como área do conhecimento, sendo trabalhado a partir do diálogo inter-religioso abordando o fenômeno religioso.

A educadora dois afirma que a resistência dos alunos para trabalhar a dimensão religiosa está relacionada à sua realidade social. Eles se preocupam e têm necessidade de aprender outras coisas mais urgentes do que a dimensão espiritual. Ler e escrever, fazer contas, para muitos é muito mais urgente do que refletir sobre a dimensão transcendental da vida humana. O sentido da vida está ligado à sobrevivência. Suas necessidades básicas como alimentação, trabalho, segurança e moradia estão em primeiro lugar.

Podemos dizer que os alunos estão nos primeiros níveis de desenvolvimento espiritual que Wilber²³⁵ descreve como “níveis de subsistência”, nos quais as pessoas buscam satisfazer suas necessidades básicas. Isso se torna um desafio para o educador que quer desenvolver temáticas existenciais mais profundas. Para a educadora dois, diante da realidade dos alunos da EJA, “trabalhar os conteúdos já é algo desafiador e trabalhar outras coisas de formação é mais difícil, mas eu trabalhei, eu trabalhei os dons de Deus”, afirma ela.

Essa educadora afirma que preparou aulas de Ensino Religioso, mas que não houve receptividade por parte dos alunos. “Às vezes a gente se prepara, pensei em mil coisas, levei música, aquela da água que o professor nos deu, mas eles não gostaram.” A educadora sete que desenvolveu o pré-estágio nesta mesma turma de EJA afirma que eles eram maduros e participantes. “Mas como eles eram mais maduros e também traziam as religiões deles, compartilhavam, era mais legal.” Esta educadora propiciou o diálogo inter-religioso e os alunos se envolveram na dinâmica, muito mais do que os alunos das séries iniciais.

²³⁴ Talvez eu deveria estar aprofundando melhor a questão da História do Ensino Religioso no Brasil e da legislação sobre o tema neste capítulo. Porém, fiz a opção de trazer estes elementos no próximo capítulo para poder junto com eles aprofundar os dados que esta pesquisa aponta e ver possibilidades de melhor trabalhar esta temática em nossas escolas.

²³⁵ WILBER, 2003.

Consegui trabalhar Ensino Religioso com eles (EJA), bem tranquilo, e a maioria seguia alguma religião. Até porque ali no lugar, cada quadra tem uma igreja. E como eles moram por ali a maioria visitava, seguiam. Então, eles me traziam também estas experiências e, descobrindo que eu também freqüentava uma igreja, eles também partilhavam suas experiências.

O que me chama a atenção aqui é que tanto a educadora dois quanto a educadora sete estão falando da mesma turma. Podemos inferir algumas compreensões a partir de fatores externos e internos. Como citamos anteriormente, a educadora dois sentiu-se desestabilizada emocionalmente diante de uma situação de conflito na turma entre os alunos, o que pode ter interferido na forma como conduziu o processo educativo. Mas existe também um fator interno que se expressa na vivência de cada uma das educadoras. As duas afirmam seguirem alguma instituição religiosa. Porém, a educadora sete o faz de forma muito mais intensa e profunda em sua vida. Acredita profundamente naquilo que vivencia, é madura espiritualmente, e foi capaz de colocar-se em diálogo a partir da realidade dos alunos, levando-os a partilhar e a refletir sobre a sua religiosidade. Caminho diferente trilhou a educadora dois ao propor um tema pronto para ser trabalhado.

O professor precisa compreender suas crenças para poder dialogar com o aluno. Conhecendo suas crenças é capaz de provocar reflexões a partir das crenças dos alunos. Ao invés de recuar diante do diferente, assume uma postura de respeito, questionando as opiniões, buscando ampliar os conceitos. A educadora quatro, que, segundo ela no pré-estágio a professora titular não a deixava trabalhar Ensino Religioso, mas desenvolveu mesmo assim algumas atividades, relata uma experiência significativa e desafiadora com um aluno na EJA que se apresentou como ateu. “Professora eu não acredito em Deus, mas eu acredito nas pessoas.’ Eu disse que bom que tu acredita nas pessoas. As pessoas são criaturas de Deus, indiretamente tu acreditas em Deus. As pessoas não surgiram do nada.” A provocação inicial serviu para ambos compreenderem e partilharem a experiência de Deus que haviam vivenciado. Isso requer clareza de sua crença e conhecimento do fenômeno religioso para levar o aluno a refletir sobre sua religiosidade. “Ele disse: ‘Eu não tinha parado pra pensar nisso, mas eu também não quero pensar nisso, eu não acredito em Deus.’” Mais adiante ela relata o depoimento do aluno no qual ele apresenta os seus argumentos.

É professora eu passei muita fome e tive que dividir o pouco que tinha e muito cedo começar a trabalhar então eu me defrontei muito com a maldade das pessoas. Com a necessidade de não ter um emprego e me humilhar pra isso. Então eu passei a descrever de Deus porque ele fazia isso comigo, me fazer passar por aquilo e meus amigos com tanto?

A educadora continuou nas outras aulas a desenvolver temáticas relacionadas ao assunto, levando-o a refletir sobre a justiça divina, dando testemunho de sua crença e partilhando a visão de outras instituições religiosas.

A resistência não é somente no Ensino Religioso, segundo a educadora dois deles não querem saber nem coisas sobre o seu município. No depoimento da educadora cinco vemos esta mesma atitude também com alunos da EJA. “Quando eu cheguei eles me falaram: ‘A senhora só tem que nos ensinar a ler e escrever e mais nada.’ Isso pode acomodar o educador e dar a culpa aos alunos que não querem, como ela revela mais adiante. “Esses dias eu pensei em trabalhar religião, mas tem uma que exige demais que é a dona Lurdes²³⁶, ela é de religião (Mãe-de-santo da Umbanda²³⁷). Ela me olhou e disse tu é assim, assim, assado,... e os teus filhos... Fiquei apavorada.” Diante disso a educadora demonstra sua insegurança em trabalhar este tema. “Então eu pensei vou trabalhar e ela vai cair em cima assim, aí acho melhor deixar passar mais um pouquinho. Mas eu vou trabalhar, quero ver o que vai acontecer.”

Na questão da “religião”, muitos alunos são resistentes e não querem Ensino Religioso porque não sabem o que é Ensino Religioso, por preconceito, ou por experiências desagradáveis no passado. “Muitos relutam na questão de religião, porque eles dizem que isso não faz parte do currículo”, afirma a educadora três. Se o educador não se sente seguro, ele não trabalha e, se não considera significativo, também não será capaz de envolver os alunos.

Ensino Religioso com os pequenos torna-se um desafio quando não conseguimos envolvê-los na dinâmica e no conteúdo. “As primeiras aulas que eu dei até desanimei um pouco, algumas crianças demonstraram que não gostavam da aula.” Nesse depoimento, a educadora sete fala de suas primeiras atividades com os alunos da segunda série. Mesmo sentindo certa resistência inicial, ela não desistiu e mais adiante descreve algumas atividades significativas que desenvolveu com eles.

Freqüentemente vemos o Ensino Religioso sendo trabalhado nas escolas somente em datas comemorativas. A construção de cartões para o dia dos pais, uma atividade do dia das crianças, tudo parece ser conteúdo de Ensino Religioso. Mas o feriado nacional de Nossa Senhora Aparecida, um evento religioso que interfere na rotina dos brasileiros, muitas vezes não é estudado como um fenômeno religioso. Datas comemorativas podem sim ser conteúdos de Ensino Religioso, mas explorando o significado existencial, espiritual, religioso ou

²³⁶ Nome fictício.

²³⁷ Explicação da própria educadora, justificando que popularmente quem se diz “de religião” é participante da Umbanda.

transcendental do evento. A construção do tradicional cartão do dia dos pais pode muito bem ser realizado na aula de artes.

É muito comum encontrar na “listagem de conteúdos do Ensino Religioso” das séries a temática valores e relacionamento interpessoal, como se essas fossem exclusivas desse componente curricular e não fizessem parte da rotina da turma. Essas questões são vivenciais, não adianta refletir isso no Ensino Religioso se no dia-a-dia as relações mostram que os valores são outros. “Eles (a escola) me deixaram bem claro que embora no horário que ela me deu tivesse ali as disciplinas, o aspecto do Ensino Religioso era abordado sob o aspecto de valores”, relata a educadora quatro que procurou desenvolver um trabalho diferente com os alunos. Mas,

a professora trabalhava Ensino Religioso num aspecto mais moralista. As crianças me disseram que ela não estava fazendo. Quando trabalhava, era assim aspectos que a gente tinha que respeitar o colega, que não pode quebrar as plantas, bem de conduta, o que eu acho certo é certo, e ponto. Inclusive a forma de ela dar aula é bastante tradicional.

Essa visão moralista foi desenvolvida ao longo da história do Ensino Religioso no Brasil. Resultado de uma concepção institucionalizada que pregava o certo e o errado e indicava aos alunos o caminho da salvação. Essa catequese que foi desenvolvida por muito tempo em nossas escolas precisa ser substituída por uma opção mais científica de conhecimento que priorize em sua prática o diálogo, a partilha, a reflexão e a construção.

Momentos de parada para conversa e reflexão são compreendidos como aula de Ensino Religioso. Mas se esta reflexão é direcionada para o certo e para o errado, com um cunho moralista é claro que o aluno não vai gostar de Ensino Religioso. A educadora seis criou um ritual diário de mensagens e reflexões que envolve os alunos, sem fazer proselitismo, nem dar “lições de moral”, mas levá-los a refletir sobre a vida. “Todos os dias eu partilho alguma mensagem com eles, é uma forma de incentivá-los.” A dinâmica usada pela educadora possibilitou o desenvolvimento de uma educação espiritual e ajudou os alunos a refletirem sobre sua vida.

Tudo depende de como é conduzida a atividade. A aula pode ser proselitista, ou ‘moralista’ dependendo da forma como é conduzida. Podemos fugir do moralismo quando propomos a partilha e a reflexão a partir da realidade vivenciada pelo grupo, como nos relata a educadora sete.

Eu consegui trabalhar todos os dias, trazia bastante textos reflexivos, várias vezes levei salmos também, uma vez eu trabalhei em cima de um provérbio. A professora tinha me relatado, antes de eu entrar, que na turma tinha dois grupinhos na sala que não se davam. Tinha muita fofoquinha e eu levei aquele salmo sobre a amizade e eles gostaram e a partir dali eles começaram a me pedir mais. E toda a quinta-feira eu trabalhava Ensino Religioso. A gente sentava assim, geralmente era em roda, ou eu os levava para o pátio. Teve um dia que eu fiz com eles uma dinâmica que foi feita conosco em sala de aula, aquela da teia da amizade, foi bem interessante. Eles partilhavam e a gente refletiu bastante.

As dinâmicas ajudam a integrar e a socializar os alunos. Através de aulas diferenciadas o educador proporciona uma melhor convivência entre os alunos e melhora a aprendizagem. A educadora se partilha esta vivência.

Às vezes não passo tema, coloco perguntas numa caixa surpresa e cada um vai tirando. Perguntas sobre a vida, tristeza, alegria e assim cada um vai contando um pouco sobre a sua vida. E aquilo está entrosando a turma, eles estão ficando amigos. Foi muito legal, todo mundo participou e tudo o que foi colocado foi com muito carinho. O partilhar é muito bonito.

A atividade não pode se resumir a rituais de auto-ajuda, é necessário conhecer a turma, e como eles vivenciam a religiosidade para que o trabalho atinja seu objetivo. E ela continua a partilha.

Eu levo muito mensagem assim, eu trabalho muito a religiosidade, porque cada um da sala pertence a uma religião. Eles vivenciam mesmo. Tem uma aluna que por causa da religião agora ela só pode vir pra aula segundas e quartas. Então eu tenho que aprender a lidar com isso também. Então eu trabalho muito com mensagens, palavras de incentivo. E eu pergunto para eles: O que isso significou pra vocês?"

Trabalhar a religiosidade humana é sempre um desafio, principalmente com os adultos, pessoas que já possuem uma vivência mais madura na fé como Fowler²³⁸ apresenta. Possibilitar a partilha e a reflexão respeitando as opções de fé, fazendo uma leitura do fenômeno religioso de forma crítica e construtiva requer do educador maturidade, conhecimento e clareza da sua fé.

Proporcionar aos alunos a vivência de situações de limitação física foi a dinâmica que a educadora desenvolveu com seus alunos para ajudá-los a compreender e a acolher melhor as pessoas com deficiência. Esse exercício ajudou a desenvolver a solidariedade e a compreensão, aspectos da religiosidade humana.

²³⁸ FOWLER, 1992.

O Ensino Religioso serve também para trabalhar a motivação e a auto-estima. A dinâmica ajuda na integração e na aprendizagem, mas se a reflexão não atingir a essência da vida, aquilo que nos move, que dá sentido à existência e daquilo que fazemos, isso pode ser trabalhado em qualquer outra disciplina. Ensino Religioso é mais do que trabalhar auto-imagem e auto-estima, trabalha a fé, aquilo que nos toca incondicionalmente, que dá sentido à nossa vida.

Esses momentos ajudam a refletir e a tornar as aulas mais dinâmicas. “Na aula passada nós fizemos uma dinâmica que eles desenhavam a palma da mão numa folha de ofício e depois eles trocavam entre si e o colega tinha que escrever cinco qualidades que eu vejo no meu colega. Já falei com eles muito assim a respeito de Deus.” É o que acontece nas aulas da educadora sete que partilha, reflete e estimula ações solidárias e de doação pessoal. “Trabalhei a questão da solidariedade, as pessoas que não conhecem e que ajudam. ‘Fazer o bem sem ver a quem’. E que eles têm que fazer isso, ajudar o próximo, ajudar sem ficar esperando nada em troca.”

Quando criamos espaço em nossas aulas para a partilha e a reflexão os alunos relatam suas vivências, aprendem, respeitam e crescem. A educadora dois relatou a fala de um aluno: “A minha avó quer te conhecer, ela disse pra mim que as outras professoras só pensam em dar tema e não mandam a gente fazer coisas que são importantes que é procurar Deus, rezar...”

Essa educadora continua relatando seu trabalho no pré-estágio sobre a vivência religiosa dos alunos. “Na aula conversamos sobre religião e eu perguntei quem ia à igreja e meia dúzia respondeu que ia. Todos eram católicos, mas não praticavam. Eu sei que iam a outras, como no batuque.” Isso revela que os alunos possuem uma concepção de Ensino Religioso catequético, tem pouca vivência religiosa e muitos preconceitos. Eles vivem um sincretismo religioso, mas “oficialmente” afirmam ser católicos, pois “todo mundo é”, então a verdadeira religiosidade fica camuflada.

Muitos católicos, evangélicos e outros, não conhecem sua instituição religiosa. Assim como muitos brasileiros comemoram os feriados religiosos, mas não sabem o significado deles. Estudar a história de Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil, é estudar um fenômeno religioso que transcende a dimensão da fé institucional da Igreja Católica. Por ser um feriado religioso no Brasil, este conteúdo constitui-se numa temática que pode ser trabalhada no Ensino Religioso ou também de forma interdisciplinar. Essa dinâmica de trabalho é muito utilizada, em especial nas séries iniciais e na educação de jovens e adultos. “O texto sobre Nossa Senhora Aparecida vai ser um recurso pra eu trabalhar a aula”, relatou a

educadora um que complementa: “os textos que eu levava para refletir com eles eu usava como um recurso para a aula, trabalhava o português, interpretação...”

A dimensão religiosa é trabalhada em outras disciplinas, como em português, história, ciências. O respeito e o coleguismo tornam-se conteúdo de sala de aula sendo explorado interdisciplinarmente, o acolher, o aceitar o outro, o diferente porque somos iguais, “filhos do mesmo Pai” e integrantes do mesmo mundo. A educadora quatro relata uma experiência trabalhada com outras disciplinas.

Até surgiu uma situação com um menino no estudo dos adjetivos. Tem adjetivo que tem caráter passageiro como a roupa está suja e adjetivo que é permanente como se a pessoa é negra, ela não vai mudar de cor. Eu coloquei vários adjetivos, e num dos adjetivos eu coloquei negra. O aluno tinha que fazer uma frase com um adjetivo negra e um adjetivo temporário, como triste, alegre, todos tinham. E caiu para um menino esse e só tinha uma menina negra na sala, e justamente a líder da sala. E esse menino fez uma fala assim: A menina negra namora o menino negro. Cada um tinha que ler as duas frases que fez. Quando ele leu, eu questionei por que a menina negra tinha que namorar o menino negro? Por que a menina negra não pode namorar um menino branco? Aí ele disse, não sei professora, eu nunca pensei nisso. Então a menina negra disse: acho que ele é nazista. Isso acabou levantando uma outra polêmica: O que é o nazismo?

Em cada atividade desenvolvida em sala de aula pode-se explorar a dimensão religiosa e espiritual do ser humano. Esses elementos não fazem somente parte do Ensino Religioso, mas para o educador espiritual eles estão sempre presentes em sua prática educativa. “Quando eu trabalhava português eu levava textos reflexivos, eles pediam sempre” relata a educadora sete. A educadora seis partilhou que além dos alunos desenvolverem a interpretação e a escrita através dos textos que ela passava, procurou trazer textos significativos que os ajudassem a sentir-se importantes. “Eu sempre procuro levar textos com alguma mensagem, que eu consiga tocar eles de uma maneira diferente. Fazer eles perceberem que são importantes e se sintam mais importantes ainda. É importante se sentir importante.”

A festa de *Halloween* é outra temática religiosa que foi abordada pelas educadoras. Nessa comemoração, desenvolvida de forma interdisciplinar, foram estudados os elementos da magia, da fantasia, do medo e da imaginação que também foram estudados por Fowler²³⁹ nos Estágios da Fé Intuitivo-Projetiva e Mítico-Literal e analisam como a criança vivencia a suas crenças na infância. A aula da educadora sete começou com uma reflexão sobre bruxa, se ela existe ou não, se ela é má ou não é, “e a partir dali saiu uma produção textual, ‘Bruxa

²³⁹ FOWLER, 1992.

existe?', e eles começaram a contar como era a bruxa na imaginação deles. Foi bem legal, vai ser a quarta página do livrinho que eu estou montando com eles", relatou ela.

Na aula sobre as bruxas, a educadora também partilhou sua crença religiosa e a sua concepção sobre o tema enriquecendo a reflexão. "Eu disse que a gente tem que pensar nas coisas boas, naquilo que é bom pra nós. Essas pessoas que pensam maldade, que fazem coisas ruins a gente tem que descartar, não deve dar atenção pra elas." Os alunos levam a reflexão para casa e são enriquecidos pela partilha da crença e opinião dos pais. "A mãe de uma aluna escreveu no caderno: 'Bruxa não é boa porque não foi Deus que fez ela.' Ela chegou a pensar nisso, que Deus só cria o que é bom."

O estudo da consciência negra foi outro tema abordado por esta educadora sete de forma interdisciplinar no Ensino Religioso. "Essa semana estamos trabalhando a consciência negra e surgiu a história que Deus é branco, que Deus não criou os negros, que Deus é branco. Foi a primeira aula que eu dei sobre isso, não era aula de Ensino Religioso, mas acabou sendo." A partir da crença de que Deus nos fez a sua imagem e semelhança a educadora trabalhou a inclusão e o fenômeno religioso.

Aí eu vi que estava ficando um clima chato e chamei a Marília, que é negra, e o mais branquinho da sala. 'Olhem pro corpo de vocês se não são iguais, é só a cor da pele que é diferente. Vocês não acham que Deus pode ser da cor da Marília? Deus criou a Marília também, não criou?' Então eles começaram a aceitar mais.

A imagem arquetípica de que Jesus é loiro, de olhos azuis, conforme a cultura europeia nos apresentou é muito forte no imaginário infantil. Se não for trabalhado pode servir como elemento de exclusão, atitude contrária aos princípios religiosos das grandes crenças mundiais que pregam a acolhida, o respeito e a inclusão. Compreender a relação entre cultura e religião é fundamental para o trabalho da disciplina. Como não estudar aqui no Brasil a questão dos santos e a dimensão religiosa da Festa de São João? "Eu trabalhei os santos e o folclore da Festa Junina" relatou a educadora seis.

O estudo dos animais é outro conteúdo que faz parte do currículo das séries iniciais e que pode muito bem ser trabalhado a dimensão religiosa em diálogo com a ciência sem fazer proselitismo, como vemos neste relato da educadora sete.

Uma coisa também que surgiu assim trabalhando animais vertebrados e invertebrados. Começamos a trabalhar peixes, anfíbios, mamíferos e eu levei vários figuras de animais diferentes, que eles nem conheciam. Lá na escola tem um espaço diferente que a gente faz educação física lá, tem uma figueira enorme no campo, fora da escola e eu levo eles lá. Às vezes tem cavalos soltos e eu pedi que eles observassem. Depois voltamos pra sala e no outro dia continuamos trabalhando. Eu consegui trabalhar um pouco sobre a criação. Lembrei que você trabalhou, na Bíblia tem um livro que fala sobre a criação, que é o primeiro livro do Gênesis. Tem muitas pessoas que acreditam nesta história, que foi Deus que criou o mundo, que criou os homens, os animais. Daí eu trabalhei a criatividade, como Deus foi criativo criando tantos animais diferentes, alguns que a gente nem conhece. Como Ele foi criativo ao nos criar, tão diferente uns dos outros, ao mesmo tempo tão iguais. Consegui trabalhar Ensino Religioso dentro desta área de animais vertebrados e invertebrados.²⁴⁰

Essa educadora sete não encontrou uma turma maravilhosa para quem tudo o que propõe é aceito. Muito pelo contrário, ela assim os apresenta: “eles partilham a vivência familiar, principalmente que não tem vivência familiar. Eles são muito carentes, assim, da minha turma, ela já foi classificada como a pior da escola em termos de carência, dinheiro, problemas familiares, isso afeta muito.” Há alunos que chegam à escola sem se alimentar e a escola nem sempre fornece o lanche. Consciente da realidade dos alunos e da escola, criou meios de trabalhar essas problemáticas desde o início. “Todas as quintas-feiras, eu tenho feito um piquenique com eles, então no momento do piquenique nós fazemos a oração antes. Eu disse: ‘nós vamos agradecer a Deus por aquilo que nós temos aqui, por aquilo que conseguimos, (...) agradecer a Deus porque foi ele que me deu pra poder partilhar com vocês.’”

A oração em aula numa escola pública pode ser algo profundamente questionável. Num ambiente laico, a oração pode ser um elemento constrangedor e discriminatório, porém, quando a oração não pertence somente a esta ou aquela instituição religiosa, mas o ritual que ali acontece é a celebração da vida, da partilha e da solidariedade, quando todos participam o ato é ecumênico e educativo, cabe sim dentro do espaço escolar.

Estudar as religiões é algo delicado, corremos o risco de emitir juízos sobre a fé e a opção religiosa dos outros, por isso é necessário clareza e discernimento para esse trabalho. A educadora sete relata mais uma atividade na EJA. “Eles começaram a me pedir o que eu acho,

²⁴⁰ Esse relato da educadora que trabalha com alunos de 2ª série com esta temática pode provocar discussões quanto à dimensão da verdade científica que está sendo ensinada. Acredito que para alunos de segunda série seja uma resposta compreensível dentro do seu desenvolvimento intelectual, afetivo e espiritual, principalmente por ser abordada como sendo a verdade para alguns, a verdade para algumas instituições religiosas. Talvez seja a maneira mais humana de a criança compreender e respeitar essa diversidade.

se está certo isso ou não. Aí eu disse, olha a gente tem que estudar eu não posso dizer se a tua religião está certa, ou a minha.” Isso revela conhecimento da metodologia do Ensino Religioso que não busca seguidores, mas estudar de forma crítica o fenômeno religioso.

O trabalho desenvolvido no Ensino Religioso é influenciado pelo contexto, pelo conhecimento, pela atitude de abertura e pela vivência do educador. Em sala de aula, ele partilha mais do que informações externas, sua vida está nesse constante doar-se aos alunos. Uma doação que expressa aquilo que cada um é. O educador não ensina só conteúdos, mas sua vida e a vida dos alunos também é conteúdo que está sendo partilhado, conhecido e compreendido em aula.

5.3 A religiosidade do educador e a sua prática pedagógica

Neste capítulo, estou partilhando a análise das entrevistas nas quais as educadoras relatam a realidade do campo de estágio, o seu trabalho educativo e as atividades desenvolvidas no Ensino Religioso, suas vivências e a sua percepção entre aquilo que acreditam, entre o seu ser e o seu fazer pedagógico. Em todo o processo fica evidente a prioridade das falas das educadoras a partir das suas vivências e da leitura da realidade na qual estão envolvidas. Mas, onde se dá esta pulsão entre o que somos e aquilo em que acreditamos? Entre nossa fé e o que fazemos? Pode-se perceber essa relação? O educador é capaz de percebê-la e de perceber-se como sujeito do processo?

Analisamos agora os sentimentos que perpassaram essa experiência e foram manifestados pelas entrevistadas, a sua compreensão do que é educar e de como elas se vêem como educadoras, suas vivências pessoais, seus rituais religiosos e a vida de fé também são partilhados. É preciso perceber que, na verdade, o que ensinamos e partilhamos, enquanto educadores, com os alunos é aquilo que sabemos, mas também aquilo que somos, em que pensamos e no que acreditamos. Saber que nossa vida está junto com o nosso fazer educativo é algo profundamente significativo no processo de formação de professores.

Ensinar é um eterno aprender. Para ensinar, o professor precisa saber. E o bom professor sempre procura aprender, rever e ter clareza sobre aquilo que vai trabalhar com seus alunos. “Quando eu não consigo rever o que vou trabalhar eu não vou legal pro estágio”. Este sentido de responsabilidade partilhado pela educadora dois gera um sentimento de segurança para desenvolver a aula.

As situações que vivemos produzem reações emocionais. Situações não previsíveis, como a violência, geram sentimentos de insegurança e medo como relatou e demonstrou a educadora dois. Há sentimentos de rejeição por atitudes anteriores como partilhou a educadora seis. “A minha turma, quando eu cheguei, eu me senti excluída, a outra estagiária que esteve com eles pisou muito na bola com eles.” Mas também sentimentos bons de carinho, acolhida e afeto perpassam o trabalho educativo como relatou a educadora sete. “São muito carentes, todo o dia eles chegam assim e me abraçam, me beijam. Todos os dias eu ganho cartões e mais cartões. Eles são muito carinhosos...” Ela e todas as outras educadoras destacaram a carência afetiva de seus alunos. O educador que é capaz de perceber as necessidades afetivas de seus alunos também está aberto para acolher e transmitir afeto aos alunos.

O educador que se preocupa com uma educação integral é capaz de perceber as necessidades dos alunos. “Eu senti que eles tinham certa carência afetiva”, e ao perceber esta necessidade a educadora dois assume uma atitude “eu pegava no colo, beijava, dava atenção”. Cada uma desenvolve seu próprio estilo educativo. Ouvindo seus depoimentos, percebo o quanto os ensinamentos de São Marcelino Champagnat, que muito ouviram em sua formação pedagógica no Instituto Marista, estão presentes em suas atitudes. A convicção de Champagnat de que “para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente”²⁴¹ é também a convicção de todas em sua prática educativa. A educação só acontece num ambiente de afeto e amor.

Uma convivência que marca, quando estamos abertos para acolher o outro e com ele aprender. “Dos pequenos marcaram, a gente lembra, mas do EJA, por ser o tempo maior, eu posso dizer que nunca me arrependo de estar lá. Está acabando o meu estágio, eu não queria parar, queria continuar.” A educadora seis partilha este sentimento de que tudo o que está sendo bom não deveria terminar, mas também gera a convicção de que este é o caminho a seguir. “Porque aquele carinho que existe de eu passar aquilo com amor, eu quero continuar sempre com isso. A meta é o ano que vem... (se emociona), eu vou trabalhar, nesta área.”

Quando o ser professor é a realização de um sonho de infância, tudo se torna mais fácil, mais alegre, tudo é feito com mais amor. “Esses dias eu encontrei uma professora minha e contei pra ela que eu estava fazendo magistério e ela disse que eu ia ser uma boa professora porque eu sempre quis.” Essa convicção da educadora seis permite que ela desenvolva um fazer pedagógico coerente com o que acredita, iluminando a vida dos educandos.

²⁴¹ Comissão Interprovincial de Educação Marista. **Missão Educativa Marista**: um projeto para o nosso tempo. 2 ed, São Paulo SIMAR, 2000, p. 47.

A educadora quatro partilha seu sentimento de querer ser uma educadora diferente. “Meu filho me disse, apesar de eu não acompanhar muito eles, ‘eu tenho certeza que tu vai ser uma ótima professora mãe, não como essas ‘bruxas’ que tem por aí.’ Isso me anima, é entusiasmador.” Apesar de que uma aula nunca se repete, as circunstâncias sempre possibilitam uma nova realidade, uma nova situação de ensino-aprendizagem, os conteúdos acabam tornando-se repetitivos e facilmente o professor entra numa rotina perdendo a essência do processo. É preciso dar sentido ao que se faz porque “chega um ponto que tu começa a achar que aquele esquema de objetivo e conteúdo, procedimento, fica tão automático que se perde o sentido da coisa”, complementou ela.

Esse sentimento perpassa também as situações de conflito nas quais é importante saber ouvir, acolher e orientar os alunos. “Nessa hora senti o quanto era importante ter a professora titular na sala, ninguém parou pra ouvir e entender ele.” A educadora quatro revela que para que o ato educativo aconteça é necessário buscar compreender a realidade que o aluno está vivenciando.

A emoção manifesta-se em cada conquista que os alunos atingem. A educadora cinco emociona-se pelo que significa a aprendizagem para a sua aluna.

Na semana passada eu fiz um ditado e ela acertou todas. Eu enchi os olhos de lágrimas quando eu fui entregar, pela satisfação dela que dizia ‘eu não vou mais desistir’. Isso é muito gratificante, é muito bom, sabe. Ela era uma pessoa que tinha bastante dificuldades. Eu gosto muito, estou bem feliz. Então eu tenho que ajudar eles.

Essa alegria de estar ajudando os alunos perpassa os depoimentos de todas as alunas. O estágio não é um simples compromisso estabelecido pelo curso, mas uma vivência cheia de significados. Alguns vivenciam eticamente a responsabilidade pela realidade do outro, que Emmanuel Levinas²⁴² propõe. A educadora cinco sabe que os alunos vão continuar precisando dela e já assumiu um compromisso. “Eu estou gostando muito, ano que vem quero continuar com eles, fazendo um trabalho voluntário, sabe, amigo da escola.”

Convivendo, conhecendo e permitindo que te conheçam é possível, aos poucos, ir conquistando os alunos. “É maravilhosa aquela troca, aqueles bilhetes que eu recebia no final da aula. Quando eu chegava em casa que eu lia, aquilo te dá muita força.” Para a educadora seis esse carinho que recebe dos alunos lhe dá força para a vida. Sabe que assim como eles

²⁴² LEVINAS, 1998 e 1980.

marcaram sua vida ela também marcou a vida deles. “Eles ficaram marcados em meu coração e eu marquei cada coraçãozinho deles.”

Segundo ela, esta “é uma experiência que tu nunca vai... não tem preço que pague. Tu passa na rua eles gritam, me chamam. Pra mim isso é bárbaro.” Lembra que no começo sentia-se com medo e insegura para assumir o estágio e a profissão. Sua grande virtude é a humildade, que caracteriza a atitude do bom educador capaz do exercício de abertura, diálogo e acolhida do outro. Para ela não importa quem é o aluno, se é criança ou “velho”, se está “sujo”, ou “cheirosinho”.

Esses gestos não são um simples sentimento, pois o sentimento é passageiro, mas uma atitude cheia de significado e sentido, um jeito de ser, como ela o expressa. “Que diferença tem um professor que faz aquilo porque gosta e a diferença daquele que está ali só pra buscar o seu dinheirinho no final do mês, é fazer com amor, é transformar o dia-a-dia dos alunos em conteúdo”. Mesmo sendo questionada por um colega da escola sobre sua paixão pela educação, que um dia isso passaria, ela deixa-se desvelar mostrando aquilo que é e assim responde: “Porque eu não fui preparada pra ser uma simples passadora de matéria. Pode até ser que um dia eu me transforme, não digo que não, sou um ser humano, mas espero não errar nesse ponto.” A fala desta educadora me lembra Rubem Alves:

A vocação nasce com a gente, misteriosamente. Ela é o nosso caso de amor com algo que se faz. A diferença entre quem trabalha por profissão e quem trabalha por vocação: o primeiro trabalha pelo ganho; o segundo seria capaz de pagar para poder fazer o seu trabalho. Trabalha como quem faz amor, como quem brinca.²⁴³

“Ser professora é desafiador, mas é muito bom apesar de todos os problemas e das dificuldades deles.” Essa fala da educadora sete expõe uma opinião comum das entrevistadas. Desafios são muitos, que chegam até a comprometer o resultado da ação educativa. Durante as entrevistas uma me perguntava o que ensinar para alunos que não têm emprego, alimentação, moradia digna, transporte? Do que eles mais precisam? Qual é a missão da educação?

Diante desses questionamentos, as próprias educadoras respondem. “Eu penso que a educação não é só as matérias em si, a educação é muito mais.” Para a educadora um a educação transcende os espaços da escola, ela deve começar em casa e continuar sempre. “Eu acredito que educador, o certo seria, não chamar de professor, mas de educador. Porque

²⁴³ ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

professor é aquele que dá os conteúdos em si, as matérias, só. O educador não, ele tem mais, além de ensinar, é educação, respeito, ... tudo isso.”

O professor é um orientador. Mais que conteúdos, os alunos precisam de ajuda e orientação diante de comportamentos inadequados e conflitos nas relações. “Acho que a minha função como professora vai além do conteúdo, ali eles me vêem como amiga.” O relato da educadora três transmite a alegria em estar ajudando seus alunos a construir uma vida melhor. “Muito bacana, uma sensação muito boa saber que eu estou ajudando.” A alegria e a satisfação dela são maiores quando percebe que não está ajudando somente a ler e a escrever, mas ajudando a construir uma vida melhor. “Ver uma pessoa adulta juntando as letrinhas e conseguindo ler, e saber que vai conseguir pegar um ônibus sozinha, é muito emocionante.”

É preciso se preocupar com os conteúdos por aquilo que eles representam e porque através destes é possível desenvolver outras habilidades. “É o meu objetivo, assim eu peço a Deus que consiga ajudá-los, que conseguissem adquirir alguma coisa de conteúdos e se sensibilizassem.” Para a educadora três, junto com os conteúdos é necessário desenvolver também a formação humana e espiritual. “A minha esperança é que até o final do ano eu consiga despertar em alguém um pouco mais de fé, de amor, de esperança, de busca...”

A educadora quatro também manifesta sua compreensão. “Não vale a pena ir pra lá e ficar só passando conteúdo pra eles. Tem que acrescentar alguma coisa na vida deles, se eu não fizer isso o estágio não vai ter sentido.” O educador precisa ajudar os alunos a construir um sentido para a vida e para aquilo que estão aprendendo. “Eu acho que o professor tem que estar ali pra estimular, pra mostrar pra eles que se eles querem alguma coisa não dá pra desistir. E eles querem atenção, carinho, coisas que eles não têm. Eu estou o tempo todo dando isso.”

Tem que criar uma expectativa para que os alunos não desistam, pois diante das dificuldades pessoais ou sociais, principalmente os alunos da EJA, acabam desistindo e não concluem o curso. “Então eu acho que o papel do professor na EJA, além de ensinar ele tem que dar mais atenção, mais estímulo. Tem que estimular e não deixar desistir.” A educadora cinco demonstra clareza no seu papel e partilha também a força de vontade dos alunos que na sua simplicidade batalham para continuar estudando. “O que mais me motiva assim a ser professora são os mais velhos, a vontade que eles têm em aprender.”

O trabalho no Ensino Religioso também pode ser um caminho que ajuda os alunos a encontrarem um sentido para a vida como partilha a educadora sete.

Quando eu trabalho Ensino Religioso eu não consigo lembrar outra coisa senão trabalhar Deus. Particularmente eu acho necessário trabalhar Ensino Religioso, Deus, com eles, porque todos têm que conhecer a Deus. Tanto grandes quanto pequenos, principalmente nesta fase, eles precisam saber quem tem em quem confiar. Tem que ter uma base. Porque a família, na minha turma, não serve como base. Eles vivem todos os dias em grupo e precisam saber como conviver em grupo, como agir. Saber que eles não são os únicos na face da terra. Eles têm que ter respeito. Eu trabalho isso bastante com eles. Amor entre eles e com as pessoas próximas. Trabalho bastante Deus.

A experiência de Deus é o que dá sentido para a vida dessa educadora. Tão importante quanto trabalhar os conteúdos é desenvolver nos alunos uma nova espiritualidade que os ajude a construir uma vida melhor diante da realidade em que se encontram. Para a educadora sete, principalmente os alunos pequenos precisam visualizar novas alternativas para construir a sua vida com mais dignidade e humanidade. A fé deve movê-los na construção de uma vida melhor.

Eu não acredito que eles possam crescer se eles não tiverem em quem acreditar. Principalmente morando onde eles moram, que é praticamente uma favela, a droga corre solta, tem violência. E se eles tiverem em quem acreditar, se eles tiverem uma coisa melhor que ofereçam pra eles, eles podem escolher uma alternativa. Eles são pequenos, eles estão largados assim no mundo, os pais da maioria não estão nem aí. Então se eles tiverem uma coisa melhor que ofereçam pra eles, eles podem escolher.

Acredito que construiremos um mundo melhor para vivermos quando formos capazes de mergulhar em nosso próprio interior, compreendermo-nos e compreender o outro, seus medos, seus sonhos, seus ideais. Uma viagem que é capaz de (re)significar a vida e o destino de cada um. Construir vivências significativas capazes de dar sentido à vida passa pelo ambiente escolar, pois a escola é o espaço privilegiado de construção do projeto de vida pessoal e comunitário. É ali que o sonho de uma vida mais humana se arquiteta e começa a ser vivenciado. Para isso precisamos, não de provedores de informações, mas de “*educadores do espírito*”, que são todos aqueles que hoje estão ajudando seus alunos a encontrar conexões significativas em suas vidas.²⁴⁴ Educadores capazes de transcender o espaço-tempo da escola.

Acredito que o mais importante é fazer eles acreditarem neles mesmos. Os pais dizem muitas vezes que eles são incapazes, as pessoas também, e eles se sentem incapazes. Então fazer eles acreditarem que são capazes, que eles conseguem fazer. Colocar esse desejo neles, deles se desafiarem, de ir atrás do que eles querem.

²⁴⁴ YUS, 2002, p. 126.

No relato da educadora sete vemos que o sonho, esse potencial que cada um traz e pode desenvolver em sua vida, não pode ser destruído, mas deve ser desenvolvido. Essa é a grande missão da educação, tem que despertar o que há de mais importante em cada um de nós. Ela precisa auxiliar o ser humano a encontrar a essência da existência e ajudá-lo a se conectar com a vida, com o cosmos e com o Transcendente. “O propósito da educação é alimentar o crescimento do potencial intelectual, emocional, social, físico, artístico e *espiritual* de toda pessoa.”²⁴⁵

Diante da realidade dos alunos, a educadora dois expressa sua fé: “precisa ter muita fé, eu oro mais por eles agora do que por mim. Eles precisam mais.” Além de sua dedicação para com os alunos ela os inclui em seus rituais religiosos diários. E diante do desafio expressa sua fé em Deus. “Eu só estou pedindo a Deus que não tenha outra situação dessas.”

A educadora um expressa sua vivência religiosa: “Eu não sei se é porque eu cresci com isso, mas eu sinto falta, sabe quando falta alguma coisa, isso me faz falta. A capela aqui, por exemplo, me dá uma paz... quando eu entro ali eu saio outra pessoa, mais aliviada, assim...” A fé é alimentada através da vivência de rituais, através da oração, do estudo da doutrina, da meditação ou da contemplação.

“Eu não consigo sair de casa sem convidar meu amigo (Jesus) pra ir comigo. Antes de entrar na sala, tem dias que eu tenho andado meio depressiva e aí eu rezo.” A educadora sete sente esta força, o poder da crença sobre o que faz e o que vive. O ritual religioso é tão importante que se torna uma necessidade em sua vida. “Tenho andado muito estressada, hoje à tarde foi um dia, a sala estava muito cheia, eu estava explodindo, estou cansada, acabada. Aí me tranquei um pouco no banheiro e fiz aquela oração, assim... É minha maneira de desabafar.” A oração pode funcionar como uma terapia, porém para a pessoa religiosa a oração é o alimento da fé, daquela força que nos toca incondicionalmente. Nos momentos de fraqueza, a oração que acontece em rituais diários e semanais serve para revigorar e dá força para continuar a caminhada. “Todos os dias eu oro, eu estudo a lição da Escola Sabatina, (...) e tem um projeto de ler a bíblia num ano. Antes eu vou ler a Bíblia pra mim isso é prioridade, depois faço os planos de aula.”

Mesmo quem não participa de nenhuma tradição religiosa encontra no ritual religioso força para superar os desafios da vida, como vemos na partilha da educadora três. “Religiosa eu acredito que sou, eu rezo, eu converso com Deus, mas não vou a lugar nenhum. Quando eu

²⁴⁵ YUS, 2002, p. 109. Grifo do autor.

acordo, eu agradeço a Deus. Deus está me dando força estou aqui ainda.” Não só neste momento, mas sua vida também foi marcada pela força da oração e da crença em Deus.

Eu vejo isso nos momentos de aperto, quando eu acho que não vou conseguir. Passei por várias crises em casa, no serviço, no casamento. Achei que meu Deus do céu, não vai dar mais. E aí a gente supera, é uma força divina. Aí eu vejo que vale a pena rezar e conversar com Deus. Realmente é gratificante, te fortalece bastante, te dá força.

O sincretismo religioso também está presente em nossas vidas como vemos a educadora cinco relatando que não reza e não faz o sinal da cruz, mas sempre pede proteção para os filhos. Ela leva consigo um escapulário de Jesus e Nossa Senhora e o Evangelho Espírita. Ela acredita em Deus, mas o ritual somente acontece quando está mal ou sente-se insegura, então pede proteção. “Às vezes eu paro assim, penso, leio, reflito. Eu só peço força pra nunca desistir e agradeço.” O ritual religioso pessoal funciona mais como um amuleto emocional do que uma vivência transcendental do mistério em uma comunidade de fé.

“Eu acredito que independente da religião ninguém pode viver sem uma religião, sem acreditar em alguma coisa. Eu penso assim, se eu não tenho fé, eu vou acreditar no quê? Nem pra viver, se não tem fé vai viver pra quê?” A educadora um resgata a centralidade da fé em sua vida. É ela que dá sentido para tudo o que faz e o que vive.

A educadora dois, que afirma participar de uma tradição religiosa, encontra nesta vivência a força para enfrentar os desafios da vida e para dar um sentido à sua missão. “O que seria de mim se eu não tivesse um Ser maior que eu pudesse dizer e ir até o final e conseguir alguma coisa. Posso até sair sem saber, não me importo com isso, mas sei que deixei uma sementinha.” E essa sementinha ela plantou desde o início das atividades com os alunos. Sua atitude foi fundamental para o processo educativo. “Eu já no primeiro dia de aula eu sentei com eles, conversamos, para eles sentirem esta acolhida, esta abertura.”

O que motiva a educadora quatro a ser uma boa professora é a lembrança dos mestres que teve, dos de seus filhos, daquilo que eles falam dos seus professores, e a fé em Deus. “Por incrível que pareça eu ultimamente tenho pensado cada vez mais em Deus. Porque senão eu não estaria conseguindo.” Em sala de aula partilhou a sua crença buscando ajudar um aluno. “Como minha crença é outra eu disse: meu filho, por mais que tu te sintas injustiçado, Deus é justo sob qualquer aspecto. E nada é por acaso porque mais hoje, mais amanhã, todos colhemos o que plantamos. Isso em qualquer religião é a mesma coisa.” Ela afirma que percebe que no dia-a-dia dos alunos a religiosidade está presente em seus rituais, nos símbolos, na cultura.

A espiritualidade do educador é que o anima, que dá sentido a sua vida, aquilo que contagia os outros. A educadora cinco vivencia isso em seu fazer educativo. “Eu fico o tempo todo tentando envolvê-los, cativá-los, colocando pra cima, para eles não desanimarem.” A certeza de que está ali para ajudar os alunos a faz sentir-se tão envolvida que, momentaneamente, é capaz de esquecer os problemas pessoais. “Eu chego lá todos os dias e esqueço (cansaço, problemas,...) é ficar do lado de fora da porta. Eu me envolvo que eu não vejo a hora passar, eu não vejo nada. Fico inteiramente envolvida, amo, amo de paixão.”

Vivemos constantemente o dilema entre aquilo que vivemos pessoalmente com o que vivemos profissionalmente. Não podemos separar a dimensão pessoal da profissional. Mas, como fazer para que nossa vida pessoal não interfira demasiado no trabalho em sala de aula? A educadora seis também afirma que não deixa os seus problemas interferirem nas aulas.

Até eu procuro assim se eu entrar na porta da escola eu deixo tudo lá fora, os meus problemas, eu não levo nada, mesmo eu estando por dentro moída. Tanto é que um dos momentos mais felizes, que eu esqueço dos problemas é quando eu estou dando aula. Aquela hora eu tenho que me dedicar pra eles. Eles precisam de mim, então eu incentivo eles.

Em nosso jeito de ensinar está o nosso ser. A educadora três tem consciência de que partilha sua vida, em seu ato educativo. “O que eu estou passando pra eles é o meu jeito de ser, de ensinar, incentivando, fazendo com que eles não desistam.” A educadora seis também afirma que na aula partilha com os alunos aquilo que é, e identifica-se como sendo uma educadora marista em seu fazer educativo. “Mas pra mim aonde eu for o meu ser marista sempre vai ser mais forte.”

A vivência religiosa pessoal do educador está presente em sua ação pedagógica. A educadora sete relata o que partilhou com um aluno. “Um dia ele chegou bem triste e me contou que tinham assaltado a casa dele e pediu pra mim ler um salmo daqueles que anime a gente, que alegre bastante. E ele sentou do meu lado e sem me dar conta ficamos mais de meia hora conversando ali.”

Às vezes nossas crenças nos impedem de desenvolver um trabalho mais independente. A educadora sete, que possui uma vivência religiosa muito intensa, não conseguiu trabalhar o *Halloween* com os alunos. “Na aula, por exemplo, do *Halloween* eu não consegui falar, estava com tudo pronto, combinei com a professora que eu ia fazer uma hora do conto, cheguei a decorar a sala, chegou na hora trancou e eu não consegui.” Também partilha seus sentimentos: “eu estava me sentindo péssima porque sabia que ia chegar lá na frente e falar um monte de besteira então eu decidi não dar aula.” Mas, na verdade, como relatou

anteriormente, pela sua maturidade ela conseguiu abordar o assunto de outra forma, a partir da realidade dos alunos, sem ferir suas verdades pessoais, nem as “verdades” dos alunos.

Diante disso, também poderíamos nos perguntar: qual a influência da formação docente na formação pessoal e na preparação para a vida profissional? A educadora seis afirma partilhar seu ser marista em seu fazer educativo. “Eu sei que o marista o ano que vem vai me fazer muita falta. Porque essa convivência aqui é uma família.” Esse mesmo espírito de família ela buscou construir na relação com seus alunos, como relatou anteriormente.

A escola marca a vida de seus alunos não somente pelo “conteúdo” que ensina, mas pelo jeito de falar com as pessoas, pelos relacionamentos que ali se estabelecem. Muitos alunos reproduzem este aprendizado em sua vida pessoal e profissional como relata a educadora três e afirma também que “a prática é mais desafiadora do que imaginávamos durante o curso.” A educadora dois complementa que durante a formação o aluno geralmente não consegue visualizar com clareza a realidade que vai encontrar no campo de estágio e profissional.

E a Didática do Ensino Religioso contribuiu para formação de educadores mais espirituais e para o desenvolvimento de aulas de Ensino Religioso? A educadora sete assim partilha. “Acho que se não fosse, tenho certeza que se não fosse as aulas de Didática do Ensino Religioso, minhas aulas de Ensino Religioso seriam totalmente proselitistas, ou não trabalharia, ou trabalharia o que estudei a vida inteira: valores.” Fala também que foi importante dividir sua fé com os alunos, assim eles também partilharam. “Quando os alunos descobriram que eu também freqüentava uma igreja, eles também partilharam suas experiências.”

O trabalho no Ensino Religioso se desenvolve através do diálogo inter-religioso que pressupõe humildade, convicção religiosa e abertura à verdade.²⁴⁶ A humildade é vivenciada através do reconhecimento da experiência religiosa do outro, e no colocar-se a caminho em busca de significado para a vida, como relata a educadora seis. “Outro dia passei uma mensagem para os alunos que serviu mais para mim.” A convicção religiosa pessoal é fundamental para poder reconhecer a sua fé e a fé daqueles com quem dialoga. A partilha só é possível a partir das vivências religiosas de cada um. “Nunca deixo de agradecer a Deus pelas oportunidades que ele está me dando”, relatou a educadora seis que coloca sua fé em ação e a sua ação a serviço da fé. A abertura à verdade é uma atitude religiosa que em espírito de

²⁴⁶ TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In SCARLATELLI, Cleide et al (org.) **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2006.

acolhida e abertura ultrapassa as verdades individualizantes num processo dialógico de superação das diversidades e contrariedades.

Diante do desafio de não fazer proselitismo, o educador quer ser neutro no processo educativo, mas não o consegue. Ele sempre partilha seu ser com os alunos. Na incerteza da vida é a fé, aquilo que o toca incondicionalmente, que guia seus passos. Essa fé que é expressa em religiões e em religiosidades não pode ser ignorada na formação de educadores nem mesmo na Educação Básica. São caminhos que precisam ser trilhados em busca de mais vida.

6 O SER E O FAZER NO ENSINO RELIGIOSO

Ao refletirmos sobre o Ensino Religioso, precisamos fazer um breve retorno no tempo e conhecê-lo na História da educação brasileira, a qual sempre esteve ligada à história política, cultural e da Igreja. Educação, Estado e Religião estiveram profundamente ligados ao longo da história do nosso país, numa relação nem sempre harmoniosa, mas que influenciou os rumos da educação e da cultura. Este país, influenciado pelo pluralismo cultural e religioso por causa da imigração, teve influências de matriz indígena, européia, e africana, inicialmente, e mais tarde também de matriz oriental. Um pluralismo que necessita ser compreendido, estudado, respeitado e celebrado. Uma realidade singular que, como vimos no capítulo anterior, ainda não está plenamente incluída em nossas propostas educativas.

Quando olhamos para a História do Ensino Religioso no Brasil, percebemos que há uma significativa relação entre a religião, a educação e o estado, e algumas destas influências ainda estão arraigadas na estrutura educacional, mesmo depois de mudanças paradigmáticas e legislativas. Diante da realidade global na qual vivemos, novas posturas docentes são exigidas para que a educação possa continuar sendo uma referência na construção de um mundo melhor. A escola, não tendo mais o monopólio das informações, assume um novo papel no processo educacional. O professor assume a missão de construir os conhecimentos nas relações que estabelece e um novo perfil docente para o Ensino Religioso vai sendo construído a partir dessas necessidades educativas.

Ao longo da história, percebemos que muitos avanços foram conquistados e podemos dizer que estamos construindo uma nova história do Ensino Religioso no Brasil. Uma história marcada pelo diálogo, pela reflexão, pela partilha e pela construção de caminhos de inclusão e respeito às diversidades culturais e religiosas do povo brasileiro, que é permeada por fenômenos religiosos que se constituem num verdadeiro “mundo das religiões e religiosidades”.²⁴⁷ Um diálogo que parte da fé, mas transcende o aspecto dogmático e doutrinal das instituições religiosas, assumindo uma cientificidade capaz de compreender os fenômenos religiosos, respeitando as crenças, criando-se nas escolas um espaço para a reflexão sobre a religiosidade humana como algo intrínseco à vida, independente do seguimento ou não de uma religião. Surge então uma nova função para o professor que, além do conhecimento historicamente construído, precisa compreender sua religiosidade para a

²⁴⁷ FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In SACARTELLI, **Religião, Cultura e Educação**, 2006, p. 11-28.

partilha e o diálogo inter-religioso; aspectos essenciais deste novo Ensino Religioso. Um diálogo inter-religioso que pressupõe humildade, convicção religiosa e abertura à verdade.²⁴⁸

Olhando para a história do Brasil, podemos perceber que, quando os portugueses aqui chegaram em 1500, não estavam preocupados com a formação cultural, religiosa e intelectual do povo, antes procuravam um meio de participação e inserção nesta cultura e terra a que estavam chegando. O jeito escolhido para tomar posse destas terras foi impondo a sua cultura, seus costumes, sua visão de mundo e determinando os caminhos de vida e de salvação. Ao tomar posse desta terra e explorar suas riquezas, acabaram destruindo a maior de todas elas que é a cultura do povo primitivo, seus costumes e suas crenças.

Somos fruto de uma cultura que, influenciada por um determinado paradigma e uma concepção de mundo e de vida, gerou certas conseqüências desumanas se olharmos com a visão de hoje. Não se trata de encontrar responsáveis, mas de compreender, fazer uma memória ética dos fatos e reconstruir o que ainda está ao nosso alcance enquanto educadores, para que este passado de destruição e desrespeito não continue hoje em nossas escolas, ainda que de forma sutil, excluindo e ignorando as crenças e os costumes dos povos que formam esta nação.

Ao longo dos primeiros quatro séculos, este país foi formatado como possuidor de uma sociedade unirreligiosa. Tendo o catolicismo como religião oficial, coube aos jesuítas a tarefa de junto com a Coroa Portuguesa fazer com que o povo se integrasse aos valores da sociedade européia. Muito mais do que a salvação, o batismo na Igreja Católica lhes garantia o direito de serem reconhecidos como cidadãos.

Até a Proclamação da República no Brasil, o Ensino Religioso era catequético e buscava a conversão de todos ao catolicismo. A partir da República, ele passa a ser área de conflito explícito, pois a partir deste momento histórico, o ensino no Brasil deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa. Este foi o argumento em todas as Constituintes brasileiras republicanas.²⁴⁹ Surge a concepção de Estado laico, onde este não assume uma confissão, mas permite a liberdade aos cidadãos para professarem suas crenças.

Os povos que aqui viviam antes da chegada dos portugueses estavam construindo sua história e sua cultura profundamente integrados à natureza. Suas crenças, sua organização social e política e a educação não eram momentos estanques do processo da vida, mas faziam parte de um todo, integrando a vida e o meio em que viviam. Não havia a necessidade de escolas porque a aprendizagem era constante; não havia a necessidade de Ensino Religioso,

²⁴⁸ TEIXEIRA, In: SCARLATELLI, 2006, p. 29 – 40.

²⁴⁹ FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, 1998, p. 14.

pois as crenças e rituais faziam parte da vida e do dia-a-dia de cada um. Hoje as tradições indígenas voltaram a ser estudadas em nossas escolas, mas ainda temos um caminho longo a percorrer. Atualmente, nesta nova concepção de Ensino Religioso, como área do conhecimento, retomamos o estudo buscando compreender e respeitar esse jeito de viver a vida e a fé destes povos.

A educação constituiu-se em humanista–católica, com aulas de religião para a evangelização, buscando a conversão das pessoas. Dessa forma, o que se desenvolveu como Ensino Religioso foi o Ensino da Religião oficial, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal.²⁵⁰ Esse catolicismo, trazido ao Brasil pelos portugueses, já possuía influências míticas e pagãs, as quais, em contato com as religiões indígenas e africanas, que acrescentou crenças mágico-fetichistas e animistas, também com a influência dos rituais Xamanistas, produziu uma concepção própria de vivência religiosa deste povo.²⁵¹ O pluralismo religioso já marcava a sociedade, mas até a Proclamação da República eram proibidas manifestações públicas de outras tradições religiosas.

A partir da República, observa-se uma mudança profunda nesta realidade, pois a separação orgânica entre a Igreja e o Estado autorizava a fragmentação do campo religioso brasileiro. Buscava-se construir um Estado a partir de princípios filosóficos e políticos laicos. A primeira Constituição Republicana afirma que: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”.²⁵² Influenciados pela interpretação francesa da “neutralidade escolar”, os legisladores do regime republicano assumiram a expressão “ensino leigo” como a ausência de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que freqüentavam as escolas mantidas pelo sistema estatal.

Segundo Junqueira, “A discussão na organização escolar não era apenas quanto ao modelo do Ensino Religioso, mas também da concepção de educação como um todo, revelando uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista, ou científica”.²⁵³ Mais que uma questão religiosa havia uma mudança de paradigma em discussão.

A República assumiu a responsabilidade de organizar no Brasil uma rede de ensino pública e gratuita para todos. Mas somente com a “Revolução de Trinta” é que o Estado

²⁵⁰ FONAPER, 1998, p. 12.

²⁵¹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. In: JUNQUEIRA e ALVES (org.). **Educação Religiosa**: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002, p. 16.

²⁵² FONAPER, 1998, p. 14.

²⁵³ JUNQUEIRA, 2002, p. 31.

assumiu a responsabilidade e por meio da Constituição de 1934 estabelece um Plano Nacional de Educação e inicia-se a expansão da rede de ensino.²⁵⁴

O artigo 153 da Constituição de 1934 declarava: “O ensino religioso será de matrícula facultativa, e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.²⁵⁵ Inicia-se aqui, teoricamente, uma abertura de respeito à diversidade religiosa do povo brasileiro e mantêm-se o estudo da religiosidade por considerar importante para a formação integral do ser humano.

A introdução do Ensino Religioso nas escolas teve também um caráter ideológico.

Ao identificar “formação moral” com a educação religiosa e transferir desta forma para a Igreja a responsabilidade da formação moral do cidadão, o governo não apenas responde às exigências dos educadores católicos, que reclamavam para a igreja essa tarefa, mas também se mostra fiel à sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade.²⁵⁶

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola. No artigo 141, § 7º afirma: “É inviolável a liberdade de consciência e crença, e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os dos bons costumes”.²⁵⁷ Apesar da Lei Maior orientar o processo para tal democratização e garantir o espaço do Ensino Religioso na escola, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, artigo 97, que é transportada da Carta de 34 quase na íntegra, produz algumas modificações que restringem o seu espaço no sistema educacional e enfraquecem a responsabilidade do estado para com o seu conteúdo e para com os seus professores. “Os enunciados ‘sem ônus para os cofres públicos’, ‘de acordo com a confissão religiosa dos alunos’ e ‘formação de classe para o Ensino Religioso’ apontam para um ensino confessional, desintegrado do conjunto das disciplinas do currículo e discriminado por classes especiais.”²⁵⁸

Neste contexto, o Ensino Religioso é obrigatório para a Escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não no ato da matrícula. “A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, de nº. 5.692/71, em seu artigo 7º, parágrafo único, repete o

²⁵⁴ JUNQUEIRA, 2002, p. 31.

²⁵⁵ FONAPER, 1998, p. 14.

²⁵⁶ JUNQUEIRA, 2002, p. 36.

²⁵⁷ FONAPER, 1998, p. 15.

²⁵⁸ MARKUS, Cledes. Culturas e Religiões: implicações para o Ensino religioso. **Cadernos do Comin nº 9**. São Leopoldo, [s. n], 2002, p. 35.

dispositivo da Carta Magna de 1968 e Emenda Constitucional nº 1/69, incluindo o Ensino Religioso no sistema escolar da rede oficial, nos respectivos graus de ensino.”²⁵⁹

Em 1986 ocorrem algumas mudanças nas concepções paradigmáticas vigentes. Instaure-se uma crise cultural que afeta toda a sociedade. Neste período acontece o processo de abertura política no país; difunde-se a liberdade de imprensa; volta-se a debater as questões de educação e religião. Ganham força os debates sobre a Teologia da Libertação²⁶⁰, e o fenômeno da diversidade religiosa torna-se mais evidente. Os movimentos sociais e culturais se afirmam conquistando seu espaço e liberdade de manifestação.

A educação e o Ensino Religioso sofrem profundos questionamentos e reflexões sobre a sua identidade. Surgem novas concepções de evangelização e inicia-se um movimento que busca assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa. Até a aprovação da nova LDB o Ensino Religioso passa a ser alvo de inúmeras discussões e polêmicas. De um lado, os defensores de sua permanência na escola, do outro, os defensores de sua exclusão. Ganha força o movimento que busca a sua permanência na escola, ressaltando a importância de educando compreender a sua dimensão religiosa, permitindo encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais, construindo um sentido para a sua vida e respeitando as diferenças.

Depois de alguns anos tramitando no congresso e de muitos debates, no dia 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº. 9.394/96. Com uma visão progressista possibilitou inúmeras mudanças na educação e também no Ensino Religioso. No Artigo 33 afirma que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.²⁶¹

A nova LDB inovou na sua compreensão e na organização deste componente, mas acabou inviabilizando a sua prática. Dizer que é de matrícula facultativa e sem ônus para os

²⁵⁹ FONAPER, 1998, p. 17.

²⁶⁰ MARKUS, 2002.

²⁶¹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: fev., 2006.

cofres públicos foi decretar a sua saída do currículo. Pressionado pelas instituições religiosas que percebiam ali a perda de um campo de reflexão sobre a dimensão religiosa, em 22 de julho de 1997 é aprovada a lei 9.475/97 alterando o artigo 33 da LDB que passa a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 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. § 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.²⁶²

Embora ainda equivocada,²⁶³ a redação agradou mais às instituições religiosas do que a anterior, pois as Igrejas, principalmente as cristãs, já estavam refletindo sobre a nova identidade do Ensino Religioso. A distinção entre Ensino Religioso e catequese já era tranqüilo dentro das igrejas cristãs, pois sabiam que a escola não era mais um espaço privilegiado de pastoral, mas um ambiente de reflexão, debate e conhecimento do fenômeno religioso.

Vimos que o contexto como um todo influenciou as experiências desenvolvidas como Ensino Religioso. Uma nova concepção também surge a partir do contexto quando esta realidade é pensada, estudada, compreendida e debatida. Uma nova proposta surge quando os sujeitos envolvidos são capazes de provocar esta mudança. É preciso compreender a dimensão política da problemática epistemológica e perceber o valor teórico, social e pedagógico do estudo da religiosidade para a formação do educando.

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca da razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o outro, seu semelhante, e com o Transcendente.²⁶⁴

O Pe. Wolfgang Gruen, um dos grandes teóricos que ampliou o debate e as definições sobre o Ensino Religioso, estudioso de Paul Tillich foi buscar nele a concepção de

²⁶² BRASIL. **Lei 9.475/97 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: fev., 2006.

²⁶³ Equivocada, pois ao mesmo tempo em que declara ser o Ensino Religioso de matrícula facultativa, afirma ser parte integrante da formação básica. Se consideramos o Ensino Religioso como parte da formação básica, necessária para o ser humano, este não deveria ser facultativo.

²⁶⁴ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso, Perspectivas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 110.

religiosidade como algo intrínseco ao ser humano, enquanto uma dimensão de profundidade de todas as dimensões humanas. Para Tillich a religião não é a instituição na qual se realiza o contato entre Deus e o homem, mas ser religioso significa estar apaixonado pela pesquisa do sentido da vida e estar aberto a qualquer resposta que possa surgir. “A vida sob a dimensão do espírito se expressa numa função que é definida pela autotranscendência da vida, isto é, religião.”²⁶⁵

A religião, enquanto autotranscendência da vida no reino do espírito, é a busca por uma resposta pelo sentido da vida. “A realização da busca da vida sem-ambigüidade transcende qualquer forma ou símbolo religioso no qual possa se expressar.”²⁶⁶ Essa concepção de religiosidade de Tillich nos aponta perspectivas de diálogo inter-religioso. Num pensar nas fronteiras, institui o diálogo crítico como forma de ampliar a compreensão dos fenômenos.

A nova LDB e as leis que se sucederam trouxeram avanços significativos em termos de reconhecimento do Ensino Religioso como uma disciplina curricular normal no sistema de ensino fazendo parte da formação básica, dando-lhe *status*, porém a sociedade continua dividida quanto à sua aceitação. Alguns ainda o defendem como ensino de uma Religião, e por isso encontram muitas resistências no seu desenvolvimento. No capítulo anterior vimos, nos depoimentos das educadoras, a resistência de alunos, professores e escolas em relação ao desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso. Por falta de qualificação, muitos educadores, dos que trabalham com Ensino Religioso, acabam ministrando aulas de forma catequética e confessional, criando um sentimento de rejeição por parte dos alunos. Ou o desenvolve numa perspectiva moralista, propondo valores e princípios éticos a serem seguidos.

Por outro lado, há um movimento significativo que reconhece o Ensino Religioso como um componente curricular que não pode ser ignorado no fazer educativo das escolas. Existe um patrimônio religioso que faz parte da cultura e da vida do ser humano e ninguém tem o direito de privatizá-lo nas instituições religiosas. Todos têm direito de conhecer este patrimônio religioso que pertence à humanidade. Negar o acesso a ele é negar um dos aspectos centrais da vida humana que é a religiosidade.

²⁶⁵ TILLICH, 1984, p. 460.

²⁶⁶ TILLICH, 1984, p. 467.

Entende-se também que a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.²⁶⁷

A tendência que mais vem se destacando é a que concebe o Ensino Religioso como um espaço de diálogo entre educadores e educandos. Evitando o proselitismo, procura-se trabalhar o fenômeno religioso como objeto de estudo. Dentro desta visão, o conhecimento religioso começa a sair do âmbito das igrejas e ganha espaço de discussão em nível científico. Supera-se a visão fragmentada que separou o mundo profano do sagrado, a fé da razão e busca-se integrar todos os conhecimentos valorizando o ser humano em todas as suas dimensões. Compreende-se o religioso como um conhecimento humano e o Ensino Religioso como um espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização destes conhecimentos.

O Ensino Religioso está, portanto, integrado às demais áreas do conhecimento, fazendo parte dos componentes curriculares do sistema de ensino. Deve-se trabalhar a partir de uma proposta interdisciplinar, associando-o aos demais saberes, relacionando fé, cultura e vida. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais destaca-se a necessidade da integração entre o aspecto religioso e a cultura: “Cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos”.²⁶⁸ Assim cada cultura vivencia e expressa a sua religiosidade de maneira diferente, produzindo conhecimentos diversos.

A religião é um elemento integrador nas culturas, isso se percebe claramente nos processos migratórios. É nas instituições religiosas que as pessoas encontram espaço de encontro e partilha da vida e dos costumes. Isso é marca significativa nas comunidades quando os imigrantes alemães, italianos e outros chegaram; a primeira instituição comunitária a ser construída foi a igreja, ela se tornou o ponto de encontro e de apoio da cultura, dos costumes e da fé do povo.

O ser, a cultura e a fé fazem parte da estrutura humana e se manifestam na religiosidade. Segundo Paul Tillich, “as auto-affirmações ôntica e espiritual precisam ser distinguidas, mas não podem ser separadas. O ser do homem inclui sua relação com as significações. Seu ser é espiritual, mesmo nas expressões mais primitivas do mais primitivo

²⁶⁷ FONAPER, 1998, p. 21.

²⁶⁸ FONAPER, 1998, p. 19.

ser humano”.²⁶⁹ O homem é um ser espiritual e seu mundo é aquilo que ele é, suas significações e seus valores.

A religiosidade acontece na experiência cotidiana da vida, na relação com o mundo, com o transcendente, com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Esta religiosidade que perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas influencia as suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções. Isso tudo se expressa através do fenômeno religioso que é manifestação desta religiosidade humana.

O fenômeno religioso, o objeto de estudos do Ensino Religioso, não deve ser visto a partir da fé das pessoas. A fé religiosa não é o ponto de partida do discurso, nem um pressuposto para o Ensino Religioso. Mas a “fé como ato da pessoa como um todo”, que participa da dinâmica da vida pessoal, é o ponto fundamental para podermos partilhar e dialogar. A fé que professamos, não somente na instituição religiosa, mas na nossa vida, torna-se objeto de estudo. Este conhecimento religioso ganha, na escola, um espaço de estudo científico, onde não se centra a discussão na fé, mas nas manifestações desta na cultura e na vida do povo. Atualmente vivenciamos profundas reflexões quanto aos processos educativos, principalmente no que se refere ao papel de quem ensina. O centro desloca-se do processo de passar informações para a relação que se estabelece entre o educando, o educador e as informações. O dinamismo do processo educativo passa pela experiência de vida dos envolvidos, pelos conhecimentos historicamente construídos e pela construção de novos conhecimentos. Enfatiza-se a competência relacional com as diferentes condições culturais em que se está inserido.

Nenhum processo educativo se constitui eficiente sem um bom educador. Cabe a ele, ao timoneiro da educação, possibilitar que a escola se transforme em um espaço educativo, de partilha, reflexão e construção de saberes. Qualquer mudança na área educacional passa pela formação e valorização dos professores. No Brasil ainda estamos engatinhando no que se refere a cursos de formação de professores de Ensino Religioso. Existem pouquíssimos cursos de graduação²⁷⁰. No Rio Grande do Sul ainda não temos cursos de graduação, somente alguns

²⁶⁹ TILLICH, 1976, p. 39.

²⁷⁰ Há um debate em relação a que curso seria mais adequado para a formação de educadores para o Ensino Religioso. Com certeza os cursos de teologia não estão habilitados, pois são confessionais. As Ciências da Religião vem se firmando cada vez mais como um campo multidisciplinar apto a formar educadores para atuarem no Ensino Religioso. “O docente formado numa licenciatura em Ciências da Religião será capaz de trabalhar numa perspectiva pluri-religiosa e de focar o fenômeno religioso como construção sociocultural.” MENEGHETTI, Rosa. Comentários ao documento. e TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006. E GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** São Paulo: Paulinas, 2005.

em nível de especialização²⁷¹ e somente duas universidades²⁷² têm em seus currículos disciplinas que preparam os alunos de Pedagogia Séries Iniciais para desenvolverem ensino religioso em suas práticas educativas. Mas, já estão surgindo concursos públicos²⁷³ para este componente curricular exigindo esta qualificação.

Enquanto ainda não vemos a sociedade organizada exigindo qualificação nesta área, muitos buscam por conta própria desenvolver as habilidades necessárias para o bom exercício da profissão. Além da cultura religiosa, elementos da filosofia, da antropologia, da psicologia, da sociologia, da história e da geografia são importantes para melhor compreender e dialogar sobre o fenômeno religioso. Frente a isso, faz-se necessário uma formação específica em que sejam contemplados, entre outros, os conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias comparadas; Ritos e Ethos, garantindo formação adequada ao desempenho de sua ação educativa.²⁷⁴

Mais que habilidades inatas e carismas pessoais, o professor precisa desenvolver constantemente suas habilidades e competências para um bom desempenho docente. Além disso, o ato de educar nos projeta ao futuro, nos remete à responsabilidade de desenvolvermos competências e habilidades nos alunos para que possam construir um mundo melhor.

Uma educação melhor depende também de bons educadores. E a educação é uma missão. “A missão supõe, evidentemente, a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano... é missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor”²⁷⁵

O professor de Ensino Religioso tem muitos desafios. Ele precisa estar aberto ao outro, conviver com o diferente, conhecer e acolher as verdades de fé das tradições religiosas e precisa ter clareza da sua religiosidade. Quem fez a experiência de Deus terá muito mais facilidade de partilhar e acolher a experiência religiosa do aluno. Segundo Elli Benincá, o educador de Ensino Religioso deve ser um investigador consciente de sua religiosidade. “O mínimo que se requer do investigador é que possua experiência religiosa e uma pré-

²⁷¹ OLIVEIRA, Lilian (et al). Curso de Formação de Professores. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 91 – 103.

²⁷² Conforme pesquisa realizada nos sites das universidades do Rio Grande do Sul em outubro de 2006 para a Prática de Pesquisa: Construindo o Estado de Conhecimento de sua Tese ou Dissertação. As universidades que possuem disciplinas como Didática ou Metodologia do Ensino Religioso nos Cursos de Pedagogia Séries Iniciais são UPF e UNISINOS.

²⁷³ Concurso do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2005 para professores.

²⁷⁴ FONAPER, 1998, p. 28.

²⁷⁵ MORIN, 2001, p. 102.

compreensão do fenômeno religioso”²⁷⁶ A sala de aula é o local de aprender, mas principalmente de partilhar e de construir conhecimentos, relações e significados para a vida.

É preciso que sejam criadas oportunidades para favorecer o professor no que diz respeito ao desenvolvimento de sua religiosidade. São vitais para que a experiência do professor antecipe a do aluno, questionando sua própria religiosidade, identificando a qualidade de suas experiências e, reconhecendo-as como suas e particulares, desenvolva condições adequadas ao seu processo de crescimento interior.²⁷⁷

Partilhamos as experiências que vamos construindo nas relações que estabelecemos com os outros e com o sagrado. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”²⁷⁸ Ensinaamos aquilo que somos. E o que aprendemos ajuda-nos a ser o que somos. Nesta concepção de uma prática educativa dialógica o Ensino Religioso não é uma transmissão de informações e conhecimentos religiosos de uma ou de várias tradições religiosas como foi ao longo da história da educação brasileira.

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir.²⁷⁹

A religiosidade é um dado da realidade que precisa ser conhecido e compreendido. É um aspecto do desenvolvimento integral da pessoa e deve estar presente em sua formação. A religiosidade vivida integralmente de forma madura e equilibrada nos conduz a uma responsabilidade social pelo bem-estar pessoal, comunitário e planetário.

O grupo de educadoras participantes da pesquisa era heterogêneo, algumas vivenciam sua religiosidade pessoal e comunitariamente em instituições religiosas, outras possuem somente uma vivência pessoal individual, ritualizando-a somente nos momentos difíceis da vida. Estas últimas demonstraram dificuldade na partilha e na condução das aulas de Ensino Religioso, apresentando inúmeras situações que estariam dificultando o desenvolvimento dessas aulas.

²⁷⁶ BENINCÁ, , 2001, p. 54-63.

²⁷⁷ PURIFICAÇÃO, Maria Cecília de Souza e Castro da. Educador aprendiz, in **Revista Diálogo** ano IX, nº 34 p. 33, maio de 2004.

²⁷⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 25.

²⁷⁹ ALVES, Rubem. **O que é religião?** 7 ed., São Paulo: Loyola, 2006, p. 13.

As educadoras que possuem uma vivência religiosa pessoal e institucional conseguiram desenvolver inúmeras atividades por elas relatadas, contemplando a dimensão da religiosidade humana e também estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento construindo projetos interdisciplinares. A maturidade na fé possibilitou trabalhar a temática com mais segurança e convicção de sua importância.

Nesta perspectiva, o professor precisa estar preparado, ser sensível ao pluralismo religioso e cultural e trabalhar a partir de um ponto de partida mais universal para o ser humano, como as perguntas sobre o sentido da vida, a busca humana pelo sagrado, pelo transcendente. É a partir das perguntas que surgiram as religiões, e é através delas que acontece o processo de aprendizagem. O professor de Ensino Religioso não é aquele que dá respostas doutrinárias às perguntas dos alunos, mas aquele que os questiona e os ajuda na construção de suas verdades de fé, nas suas crenças e nas convicções religiosas e os auxilia a construir um sentido para a sua vida.

A razão científica não é a única verdade, o mito, o símbolo, a poesia, os rituais de fé, pessoais e institucionais, também são verdades e merecem ser estudadas e compreendidas. São linguagens diferentes que trazem significados profundos para a vida humana, linguagens simbólicas que geram verdades existenciais.

Para finalizar, faço minhas as palavras de Mário Sérgio Cortella²⁸⁰ quando fala que o “Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa”, incluindo a dimensão religiosa no desenvolvimento do ser humano, e a educação tem esta missão. Continua ele afirmando que o Ensino Religioso precisa de “robusta base científica”, isto é, o seu estudo não é tarefa de instituições religiosas, mas possui um princípio epistemológico que permite o seu conhecimento sem proselitismo e doutrinação, mas enquanto Ciência da Religião e da Religiosidade.

O Ensino Religioso precisa, também, de uma “religiosidade consciente”. O educador que aceita o desafio de trabalhar neste componente curricular precisa ter clareza de sua vivência religiosa. Um dos centros desta pesquisa mostrou justamente este aspecto, que o fazer educativo do educador, em especial o de Ensino Religioso, é permeado pela sua vivência da fé, pela vivência do “mistério”, daquilo que nos toca incondicionalmente. Consegue reler o fenômeno religioso e desenvolver o diálogo inter-religioso o educador que tem consciência do seu desenvolvimento espiritual, que tem consciência daquilo em que

²⁸⁰ CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 11-20.

acredita e da força das experiências religiosas em sua vida. As educadoras que possuem esta vivência conseguiram de forma mais concreta trabalhar esta dimensão em suas aulas. As educadoras que não têm clareza dos seus rituais religiosos, das suas crenças, de como a sua fé se manifesta em sua vida tiveram dificuldades para construir com os alunos um espaço de partilha e estudo do fenômeno religioso.

Segundo Cortella, a “solidez pedagógica” é outro compromisso do Ensino Religioso. Sem conteúdo não é possível uma boa aula, mas sem uma boa metodologia ela se torna impraticável. No capítulo anterior descrevi inúmeras atividades desenvolvidas pelas educadoras com seus alunos de forma criativa, envolvente, cativante e participativa. São educadoras espirituais que em seu fazer pedagógico priorizaram o desenvolvimento desta dimensão religiosa sem fazer proselitismo. O conteúdo não é o principal problema, mas sim a metodologia. O proselitismo não está no conteúdo desenvolvido, mas na metodologia, na forma como o educador vai abordar determinado conteúdo, partilhar as experiências e construir o conhecimento. A didática é fundamental para que haja respeito e valorização das diferentes manifestações e experiências religiosas partilhadas. A educadora sete destacou inúmeras atividades desenvolvidas de forma dinâmica em suas aulas, trabalhando Ensino Religioso de forma interdisciplinar e também como componente curricular.

Cortella afirma ainda que o Ensino Religioso precisa de “compromisso cidadão”. Nas entrevistas analisadas, ficou evidente a preocupação das educadoras com a dimensão social e cidadã dos seus alunos. Os educadores não estavam preocupados somente em ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas que, através do ler, do escrever e do fazer contos, eles pudessem ter uma vida mais digna, mais autônoma e melhor. Preocupados também em desenvolver um espírito de solidariedade e ajuda diante das dificuldades por eles enfrentadas. A reflexão sobre as manifestações religiosas permitia aos alunos desenvolverem um senso crítico em relação às instituições que transformam o sentido espiritual da vida em processos materiais imanentes de busca de auto-realização.

No Ensino Religioso, assim como em outras áreas, o conhecimento deve “ajudar a interpretar a vida, estabelecer relações entre os fatos, escolher caminhos, discernir valores”.²⁸¹ É importante que antes de estudar os ritos religiosos, o Ensino Religioso ajude a resgatar o que há de rito na vida dos alunos, que preserve a identidade e respeite o *ethos*.

²⁸¹ CRUZ, Therezinha Motta Lima da. Dimensão metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo num mundo em mudança. In KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**. São Leopoldo: s/e, 2001, p. 71.

Ao longo da História do Ensino Religioso no Brasil vemos que o “ser” do colonizador, do poder dominante influenciou nos processos educativos e de desenvolvimento do ser humano. Na relação entre *ensinantes e aprendentes*, no estudo sobre educação e espiritualidade, o ser do educador está presente em seu fazer pedagógico, e nos relatos das educadoras analisados no capítulo cinco percebemos que suas crenças e concepções interferem em seu fazer educativo. Portanto, para o desenvolvimento de um Ensino Religioso coerente, científico e significativo precisamos que o educador possa compreender-se como um ser religioso e perceber esta dimensão em sua vida e na vida dos outros, dos seus educandos. Os parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são claros quanto ao profissional de educação dessa área. “A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional do ensino religioso.”²⁸²

Neste processo é importante respeitar sempre o sentimento religioso próprio e do outro. Este é um dos objetivos e também um desafio metodológico para o Ensino Religioso. Terezinha da Cruz defende a idéia de que no Ensino Religioso devemos proporcionar um espaço onde a criança e o jovem, e eu acrescento o professor também, possam aprender o quanto o seu próprio sentimento religioso é merecedor de respeito e possam ter uma satisfação maior na afirmação de sua identidade de fé.²⁸³ A vivência religiosa ajuda a dar significado e um sentido mais profundo para a vida humana.

Enfim, precisamos de diretores, professores, pais e alunos que percebam a importância do Ensino Religioso no processo educativo; precisamos que o professor de Ensino Religioso respeite o ser humano e as suas crenças; precisamos de professores que acreditem em si, nos outros e no Transcendente; precisamos de professores de Ensino Religioso que possuam uma vivência religiosa madura e equilibrada, pois assim terão mais facilidade para dialogar com os outros a partir da fé, respeitar a diversidade religiosa, não fazer proselitismo e construir uma vida mais humana com os alunos.

Uma vivência fundamentada na fé que transcende a experiência mística e o encontro divino-humano. Uma fé que para Tillich é a base da coragem de ser, e “a coragem de ser está enraizada no Deus que aparece quando Deus desapareceu na ansiedade da dúvida.”²⁸⁴ Continua Tillich afirmando que o homem poderá dominar a inescapável ansiedade que o cerca

²⁸² FONAPER, 1998, p. 28.

²⁸³ CRUZ, 2001, p. 73.

²⁸⁴ TILLICH, 1976, p. 146.

por meio da coragem de aceitar as dimensões do mundo em que vive, da coragem de estar só, e da coragem de participar do poder do criador que existe em todo ser humano.²⁸⁵

Acredito que podemos construir a paz entre as tradições religiosas, entre os povos e entre as nações através do diálogo, do estudo e da celebração da VIDA. E o educador de Ensino Religioso tem um papel fundamental neste processo. O mestre só consegue ensinar o que já aprendeu, mostrar o caminho que conhece, por isso, é desenvolvendo a sua vida espiritual que ele poderá ajudar os alunos a crescerem espiritual, pessoal e comunitariamente.

²⁸⁵ TILLICH, 1976.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e religião fizeram parte da construção cultural do povo brasileiro e marcaram sua história. Educação e religião também fizeram parte da minha história pessoal e profissional, levando-me a refletir mais profundamente sobre esta relação. Ao entrar no mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, não tive dúvidas de que deveria pesquisar esta temática. Além de minha vida pessoal, elas perpassam também minha vida profissional enquanto educador e coordenador de Pastoral numa escola católica.

Inquietava-me o desafio de trabalhar o Ensino Religioso e da resistência inicial dos alunos em relação a esta temática. Havia, e ainda há, um preconceito que interfere em nossa concepção sobre esta dimensão. Vivemos numa cultura que dessacralizou a vida e o mundo para poder “evoluir”. A realidade apresenta-se como secularizada e a dimensão religiosa foi relegada às instituições religiosas que se proliferam cada vez mais em nossa sociedade.

Convicto de que nosso fazer educativo está relacionado não somente ao que sabemos, mas também àquilo que somos, resolvi pesquisar esta relação entre a religiosidade humana e o fazer educativo a partir de minha prática, do meu trabalho na formação de educadores. Inquietava-me a necessidade de compreensão da relação entre aquilo que somos e, em especial aquilo em que acreditamos, na fé que nos move, que dá sentido à nossa vida, e sua implicação para a nossa prática pedagógica.

Escolhi, não por acaso, desenvolver esta pesquisa com um grupo de normalistas no componente curricular de Didática do Ensino Religioso. Um espaço propício para a compreensão da dimensão religiosa na vida humana e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício docente no Ensino Religioso. Também não foi por acaso a escolha da linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores, pois acredito no potencial de transformação que está nas mãos dos educadores. As mudanças em educação precisam da adesão dos professores.

Ser professor e pesquisador junto ao grupo foi um desafio. Porém, ao escolher a metodologia estilo participante, essa me permitiu a experiência de partilhar as vivências e as informações e construir com as alunas o conhecimento e a metodologia para o trabalho no Ensino Religioso. Foram experiências marcantes, pois partilhamos aquilo que somos, nossa essência, nossas concepções, nossos valores, nossa fé. Essa metodologia, que não partia do

princípio do certo ou do errado, possibilitou o diálogo das diversidades, um diálogo que não excluía, mas que tudo acolhia e relacionava. Este processo dialógico permitiu-nos vivenciar a inclusão enquanto estudávamos os fenômenos e as manifestações, respeitando as nossas experiências e as tradições religiosas. Permitiu-nos, também, compreender melhor o processo de desenvolvimento humano e da formação docente.

Partindo de uma leitura da realidade do mundo em que vivemos, onde o sagrado e o profano perpassam as situações vividas pelas pessoas, encontramos também em nossa vida (minha e das alunas participantes) elementos que pudessem nos auxiliar nesta compreensão. Perceber que a separação entre a ciência e a espiritualidade provocou o afastamento do homem da natureza e do sentimento do sagrado e que esta concepção mecanicista e racionalista do universo é fragmentadora. O pensamento de Eliade de que somos incapazes de ver o sagrado camuflado em nosso mundo profano nos ajudou a mergulhar na realidade e reler o fenômeno religioso. Valorizando apenas a história, o homem moderno perdeu a capacidade de ver sinais sagrados no mundo, falta-lhe sensibilidade para reconhecer a realidade sagrada, emancipa-se da relação com o Transcendente e identifica-se como um ser histórico.

No contexto atual vemos que existem vários fenômenos religiosos que não pertencem a nenhuma tradição religiosa constituída. Encontramos no estudo da Sociologia da Religião de Durkheim a concepção de religiões individuais, nas quais as pessoas constroem suas próprias regras de conduta moral e seus rituais na relação com o sagrado. Muitas acabam vivenciando um sincretismo religioso dificultando a compreensão e a identidade daquilo em que acreditam.

As atitudes humanas são também atitudes religiosas, pois a religiosidade envolve o ser humano como um todo. O estudo mostrou que fortalecendo nossa espiritualidade diariamente, podemos melhorar nossas relações e nossa vida, pois alimentamos o centro de nossas motivações, as nossas crenças, a nossa fé. É no encontro com o *numinoso* que o homem refaz o caminho de volta ao encontro de si, do outro e do Transcendente. Nos relatos das educadoras podemos perceber que nos momentos difíceis da vida há um retorno, uma nova busca pela vivência religiosa.

Nesse estudo, a relação entre a secularização do mundo e a vivência da religiosidade foi a grande dinâmica da vida, perceber que nossa vida está marcada por momentos de vivência religiosa, seja ela em instituições, em momentos pessoais, ou sociais.

Ao iniciarmos esta pesquisa perguntávamos: onde está nossa fé? Como a ritualizamos em nossa vida? Ao se falar em fé, dialogamos com Paul Tillich que nos ajudou a entender a fé na dinâmica da vida, que transcende a dimensão institucional e que está presente em nossa

vida como um todo. O centro de nossa fé, seja ela institucional ou não, marca nossa vida e determina nossas atitudes. Esta concepção foi profundamente útil na medida em que permitiu compreender o fenômeno religioso além das estruturas institucionais.

Na fé, enquanto ato da pessoa inteira, está presente o sentimento, a vontade, o conhecimento, a totalidade da vida humana. A fé está presente no homem como um ato integral que procede do centro do eu e ao nos conscientizarmos de nossa finitude nos entregamos à graça divina experimentando-a como incondicional. Este conceito de fé de Tillich nos ajudou a compreender o processo de desenvolvimento espiritual. A pesquisa realizada em Didática do Ensino Religioso, teve como missão desenvolver a capacidade de fazer uma releitura do fenômeno religioso, através do qual pudessem olhar para a vida e serem capazes de conhecer e compreender a dimensão religiosa. Perceber a religiosidade como algo intrínseco ao ser humano e fazendo parte do seu dia-a-dia.

Dialogamos também com autores que apresentam outras concepções sobre a espiritualidade, sobre a fé e sobre a religiosidade, numa tentativa de construir uma “teoria de tudo” que nos ajudasse a compreender a complexidade da vida, a perceber as relações entre fé e vida e que pudesse ser objeto de estudos do Ensino Religioso. Que pudesse, num processo dialógico, incluir diferentes concepções e teorias, por vezes até contraditórias, mas que considere necessárias para se pensar numa educação integral, humana, ética e espiritual.

Assim convidamos para o diálogo Fowler, Zohar e Marshall, Jung, Wolman, Grün, Wilber, entre outros, buscando compreender que a religiosidade é a vivência da espiritualidade de forma ritualística. Vivemos nossa fé nos rituais diários, em nossas atitudes, em nosso fazer. A vida é um ritual, é uma expressão da fé que acontece no mundo profano, não somente na Igreja. Religiosidade é a manifestação do ser em busca de transcendência. Um caminho que envolve o todo, que está conectado com este Todo, que parte da sua realidade em busca de um encontro com o incondicional que nela se manifesta. Viver a religiosidade é uma certeza existencial, uma certeza marcada pela experiência do Mistério.

Neste mundo de incertezas, diante de uma educação ética religiosa, que foi vencida pela modernidade e uma laica, que não conseguiu se sustentar, surge a necessidade de concebermos uma nova educação ética para este mundo complexo. Uma educação que vê o outro como Outro, como Levinas nos apresenta, mas que constrói junto com ele este princípio de responsabilidade pela vida e pelo mundo, num processo dialógico que refletimos a partir de Morin.

Um dos caminhos para uma educação religiosa que inclui o *ethos* de cada povo, que deve ser respeitado, é o estudo da cultura e da religiosidade dessa nação, com uma educação

ética e espiritual, acima de tudo. Um educador precisa ter consciência do que ele é, de seus valores, dos seus princípios, de suas crenças, de qual é a fé que o move. Um educador tem que ser capaz de produzir mais humanidade com seu fazer educativo, pois está partilhando seu ser, sua vida, sua religiosidade, aquilo que o anima, que dá sentido para a sua vida, partilhando e significando o que faz, ajudando os educandos a construírem sua existência com mais dignidade.

O Inventário Espiritual não foi o principal instrumento de pesquisa, mas uma ferramenta que ajudou a interpretar o conteúdo dos memoriais descritivos da experiência religiosa das educadoras. Os sete fatores do inventário possibilitaram uma compreensão mais abrangente ao analisar os relatos de sua caminhada espiritual. Os memoriais forneceram elementos para a análise qualitativa dos resultados apresentados no inventário. Em nenhum momento buscou-se com o inventário estabelecer um paralelo individual de desenvolvimento espiritual, mas de utilizar-se deste instrumento para que as educadoras pudessem se perceber na caminhada espiritual e este nos fornecesse um mapa da religiosidade do grupo.

Procurei ouvir muito minhas alunas durante o período de formação, dialogando e refletindo, sem propor receitas, mas juntos pensarmos em caminhos de formação que contemplem todas as dimensões do desenvolvimento humano. Acolhi os depoimentos nas entrevistas e pude perceber a alegria em querer e em conseguir desenvolver esta temática com os alunos. Pude, também, em outros momentos informais, acolhê-las em suas buscas, em suas angústias e em suas realizações pelo trabalho que estavam desenvolvendo.

Essa pesquisa, por seguir um estilo participante, possibilitou-me dialogar com as alunas desde o início da pesquisa e acompanhar seu desenvolvimento. Podemos ver que a hipótese inicial de que a religiosidade está presente em sua vida, e que é manifestada em gestos e atitudes no dia-a-dia na vida pessoal e profissional, confirmou-se em seus relatos e na entrevista.

Das entrevistas emergiram três categorias que ajudaram a compor o entendimento do fenômeno investigado. A primeira que denominei de *O mundo dos alunos* apresenta a realidade que as educadoras encontraram nas escolas de estágio. A dimensão social e afetiva dos alunos tanto da EJA quanto do Ensino Fundamental apresentou-se como um desafio para as educadoras que buscaram mergulhar e compreender esta realidade para poder ajudá-los, não somente a ler e a escrever, mas a construírem um mundo melhor para viver.

A segunda categoria expressa *O significado do trabalho no Ensino Religioso*. Nas entrevistas com as educadoras percebemos o significado do trabalho desenvolvido no Ensino Religioso com os alunos, desde as resistências até as atividades que foram significativas. As

educadoras que consideraram importante trabalhar esta temática assim o fizeram independentemente de encontrar ou não resistências nos educandos ou na escola. As que se sentiram inseguras encontraram muitos motivos para justificar o não desenvolvimento do trabalho, embora todas afirmem considerar importante trabalhar esta dimensão nas aulas.

A terceira categoria emergente apresenta *A religiosidade do educador e a sua prática pedagógica*, na qual analisamos seus relatos sobre o significado da missão de educar que transcende a dimensão do ensinar. Seus sentimentos e vivências significativas que são levadas para a sala de aula enriquecendo as partilhas. E, principalmente, as alunas que têm consciência de sua religiosidade, de seu nível de desenvolvimento espiritual e da fé expressaram sua percepção da relação entre sua religiosidade e o seu fazer educativo. Quem ritualiza religiosamente sua vida percebe com clareza que sua prática educativa é marcada por suas crenças, seus valores e pela fé que dá sentido e significado ao que faz.

Embora não fosse o objetivo fazer uma análise comparativa individual entre a história pessoal e o relato do estágio, algumas questões ficaram muito evidentes e considero significativo destacá-las.

As educadoras que relataram não ter clareza de sua vivência religiosa praticamente não falaram sobre atividades desenvolvidas como Ensino Religioso, embora narrassem ter desenvolvido dinâmicas motivacionais. A educadora seis demonstrou durante todo o tempo ser uma pessoa de vivência religiosa intensa e em seus relatos percebemos a afetividade e a fé presentes em sua ação educativa. A educadora quatro mostrou-se resistente durante os dois primeiros semestres de atividades e pesquisa quanto ao estudo dessa temática, porém sempre demonstrou clareza de sua opção de fé. No estágio, relatou com alegria as atividades desenvolvidas no Ensino Religioso e interdisciplinarmente, abordando esta temática. A educadora sete também sempre demonstrou clareza quanto à sua opção de fé, mas durante o primeiro semestre de pesquisa teve dificuldades para estabelecer um diálogo de partilha e respeito às experiências religiosas. No segundo semestre, e durante o estágio, mostrou maturidade espiritual e relatou inúmeras dessas atividades. Revelou que a convicção religiosa quando associada ao conhecimento e à metodologia contribui para o trabalho desenvolvido neste componente curricular.

Essas experiências me motivam a continuar refletindo sobre o tema, pois seus relatos evidenciaram que a religiosidade está presente na vida das pessoas e se mostra quando criamos espaços de partilha e estudo em sala de aula. Sempre que o Ensino Religioso é trabalhado por educadores conscientes de sua religiosidade e do seu papel enquanto

educadores, os alunos participam, envolvem-se e demonstram satisfação ao refletir sobre o tema.

Ficou evidenciado que precisamos proporcionar aos educadores a tomada de consciência de sua religiosidade e da relação desta com a sua vida e com o seu fazer educativo. Estou consciente de que a nossa missão é proporcionar aos alunos o espaço do conhecimento, da partilha e do diálogo sobre o fenômeno religioso presente em nossa vida e em nossa cultura. Não através de respostas, mas de questionamentos e problematizações que possam contribuir para uma vivência crítica e consciente da fé, em que cada um possa reler o mundo a partir da religiosidade humana. Está em nossas mãos a possibilidade de tornarmos nossa educação mais significativa, capaz de deixar marcas que ajudem os alunos a serem melhores, mais humanos e a construírem um mundo melhor para vivermos.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de darmos mais atenção a esta dimensão do desenvolvimento humano na formação de educadores para o Ensino Religioso nos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental. Além dos cursos específicos dessa área, os de Pedagogia Séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal também são campos de formação para o trabalho em Ensino Religioso.

A pesquisa não pode parar, precisa continuar construindo caminhos de formação que contemplem também a dimensão religiosa do homem. O fenômeno religioso é uma realidade a qual não podemos ignorar na vida humana e em nosso fazer educativo. Que a fé seja o centro da vida, mas que consigamos dialogar com as outras ciências.

As instituições religiosas continuarão buscando seguidores e cabe à escola o papel de ser agente crítico, estudando, refletindo e dialogando com as pessoas, com as instituições e com a cultura, construindo uma vida melhor. E o Ensino Religioso tem um papel fundamental neste processo, pois, ao levar o aluno a refletir sobre suas perguntas existenciais é capaz de ressignificar a vida e o destino de cada um. Compete ao Ensino Religioso a missão central de, no processo de formação humana, ajudar o educando a perceber-se como um ser integrado ao Todo.

Urge que os educadores saibam aproveitar o espaço do Ensino Religioso que existe em nossas escolas para criar uma consciência crítica em relação à dimensão religiosa da vida e da compreensão dos fenômenos. Que permita que as pessoas possam compreender-se como seres religiosos e que vivenciem uma religiosidade saudável e madura. É necessário que o educador se perceba como um ser religioso para dialogar com os outros e respeitar esta dimensão humana em seu fazer educativo. Para uma educação integral é necessário formar educadores

mais espiritualizados, conscientes de sua religiosidade, de sua fé, pois, quanto mais evoluído o ser humano neste sentido, melhor será o mundo, melhor será a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ALVES, Rubem. **O que é religião?** 7. ed., São Paulo: Loyola, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 4. ed., Brasília: UnB, 2001.

BAUDRILLARD, Jean. **Modernidade**. Tradução: Lea Freitas Perez e Francisco Coelho dos Santos. Mimeo, [s.n. s.d]

BELLO, Ângela Ales. **Culturas e Religiões** – Uma leitura fenomenológica. Bauru: EDUSC, 1998.

BENINCÁ, Elli. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**. São Leopoldo: [s.n], 2001.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1991.

BIDART, Lúcia De Biase. **Espiritualidade**: uma aplicação prática. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

BIRCK, Bruno Odélio. **O Sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

_____. **Tempo de Transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Repensando a pesquisa participativa**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação Pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRASIL. **Lei 9.475/97 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: fev., 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: fev., 2006.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação**. Concepção Antinômica da Educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CAVALCANTI, Raissa. **O retorno do Sagrado**: A reconciliação entre Ciência e Espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo. Trad. Manoel Alves, Ricardo Tescarolo, São Paulo, SIMAR, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

COVEY, Stephen R. **O 8º Hábito**: da eficácia à grandeza. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Frankley Covey, 2005.

CRESPI, Franco. **A Experiência Religiosa na Pós-Modernidade**. Bauru: EDUSC, 1999.

CROATTO, José Severino. **As Linguagens da Experiência Religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Trad. Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Therezinha Motta Lima da. **Dimensão metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo num mundo em mudança**. In KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar. São Leopoldo: [s.n.], 2001.

_____. **Didática do Ensino Religioso**: nas estradas da vida: um caminho a ser feito. São Paulo: FTD, 1997.

CURY, Augusto Jorge. **O Mestre da Vida**. São Paulo: Academia da inteligência, 2001.

_____. **O Mestre dos Mestres**. São Paulo: Academia da inteligência, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participativa**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Aprendiz do Futuro. In: **Educação em Revista**. Porto Alegre, nº4, p.09 – 20, set/out, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUSKA, Ronald. **O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: A essência das Religiões. Trad. Rogério Fernandes. Lisboa: Edição “Livros do Brasil” Lisboa, [s./d].

ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na Educação Superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In SACARTELLI, Cleide (et al) **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. Trad. Júlio Paulo Tavares Zabatiero. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana**: compêndio de psicologia da religião. Trad. de Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALIMBERTI, Umberto. **Rastros do Sagrado**. São Paulo: Paulus, 2003.

GIBRAN, Khalil. In: **Cadernos de Estudo do FONAPER**. nº 04, [s.n.,s/d].

GOTO, Tommy Akira. **O Fenômeno Religioso**: a fenomenologia em Paul Tillich. São Paulo: Paulus, 2004.

GOSVANI, Amit entrevista ao programa “Roda Viva” da TV Cultura. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/espiritualidadepucrs/>. Acesso em: maio 2006.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** Trad. Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRÜN, Anselm e DUFNER, Meinrad. **Espiritualidade a partir de si mesmo**. Trad. Herbert de Gier e Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A Proteção do Sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

JAMES, Wiliam. **Las variedades de la experiencia religiosa**. Barcelona: Edicions 62, 1986.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e religião**. 6. ed. Trad. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e ALVES, Luís Alberto Sousa (org.). **Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Unimep, 1996.

KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**. São Leopoldo. [s.n], 2001.

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

LACERDA, Mariana. Vida de Monge. In: **Revista das Religiões**, São Paulo, Editora Abril, n. 4, p.40-45, dez 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Portugal: Edições 70, 1998.

_____. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Coord. da trad. Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Totalidade e Infinito**. Portugal: Edições 70, 1980.

LUDKE, Menga. A Pesquisa na Formação do Professor. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EBU, 1986.

MARKUS, Cledes. Culturas e Religiões: implicações para o Ensino religioso. **Cadernos do Comin nº 9**. São Leopoldo, [s.n], 2002.

MASLOW, Abraham. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d].

Memoriais descritivos das alunas do Curso Normal na Disciplina de Didática do Ensino Religioso. Viamão, 2005.

MEULLER, Enio e BEIMS, Robert (Org). **Fronteiras e Interfaces**. O pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXII, nº 37, p. 7-32, 1999.

_____. Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites In ENGERS, Maria Emília Amaral. **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORIN, Edgar. **O Método 6**: ética. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2000.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOSQUERA, Juan Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, nº 1 (58), p. 123-133, 2006.

_____. José Mouriño. Misticismo e idolatria: homens e fanáticos. In ULLMANN, Reinold Aloyio (Org). **Sei em quem confiei**: Festchrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Um estado de consciência. In TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges, et al (org). **Espiritualidade e Qualidade de Vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. A educação no Terceiro Milênio. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXVI, p.43-58, set. 2003. Edição Especial.

_____; STOBÄUS, Claus Dieter. Educação Social: presente e prospectivas. **Revista da ADPPUCRS**. Porto Alegre, nº 3, p.85-92, 2002.

_____. Pós-modernidade, cultura e professorado: uma análise da subjetividade docente. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXIII, nº 41, p.31-46, ago. 2000.

_____. Educação: emergência de seu processamento epistemológico. **Estudos Leopoldenses**. vol 27, nº 125, p.19-28, nov/dez 1991.

_____; STOBÄUS, Claus Dieter. Teoria e prática em educação: uma perspectiva em valores. **Estudos Leopoldenses**. vol 26, nº 117, p.9-20, mai/jun., 1990.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, LÍlian (et al). Curso de Formação de Professores. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e Formação Docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1992.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUIG, Josep Maria. **A construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PURIFICAÇÃO, Maria Cecília de Souza e Castro da. Educador aprendiz. In: **Revista Diálogo** ano IX, nº 34, p. 33, maio 2004.

REZENDE, Rodrigo. Medicina Ayurvédica. **Revista Super Interessante**, Rio de Janeiro, Editora Abril, nº 203, ago. 2004.

ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Física e Psicologia**: as fronteiras do conhecimento científico aproximando a física e a psicologia Junguiana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ROHDEN, Cleide Cristina Scarlatelli. **A camuflagem do sagrado e o mundo moderno à luz do pensamento de Mircea Eliade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 2000.

SCARLATELLI, Cleide et al (org.) **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2006.

SCUSSEL, Marcos André. **Reflexões sobre a construção da identidade religiosa do professor de Ensino Religioso. 2005**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Passo Fundo/Instituto de Pastoral, Passo Fundo, 2005.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e Formação Docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SHARMA, Robin S. **O Monge que Vendeu sua Ferrari**. Trad. Carlos Roberto de Andrade Gouveia. Campinas: Verus, 2002.

SILVA, Maria Aparecida Lemos Silva. Refletindo sobre Pesquisa Participante, in ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 98.

SILVA, Valmor da (org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

TABONE, Márcia. **A psicologia Transpessoal**. Introdução à nova visão da Consciência em Psicologia e Educação. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

TEIXEIRA, Evilázio. **Aventura pós-moderna e sua sombra**. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. MULLER, Marisa Campio e SILVA, Juliana DORS TIGRE DA SILVA (ORG.). **Espiritualidade e Qualidade de Vida**. PORTO ALEGRE: Edipucrs, 2004.

_____. O conceito de pessoa – da Trindade à Modernidade. In: **Espiritualidade e Qualidade de Vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In SCARLATELLI, Cleide et al (org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2006.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da Fé**. Trad. Walter Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

_____. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

_____. **Teologia Sistemática**. Trad. Getúlio Bertelli e Geraldo Kordoerfer. 5. ed. Revista. São Leopoldo: IEPG / Sinodal, 2005.

_____. **A Coragem de Ser**: baseado nas Conferencias Terry, pronunciadas na Yale University. 3. ed. Trad. Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.

TOILLIER, Osvino. A Espiritualidade na Escola. In: **Educação em Revista**. Porto Alegre, ano VI, nº 39, p.32-36, ago/set 2003.

TOURAINE, Alan. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1995

ULLMANN, Reinold Aloyio (Org). **Sei em Quem Confiei**: Festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VELOSO, Dom Eurico dos Santos. **Fundamentos Filosóficos dos Valores no Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001.

WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. Tese (doutorado). São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

WILBER, Ken. **Uma Teoria de Tudo**. São Paulo: Cultrix, 2003.

WOLMAN, Richard. **Inteligência Espiritual**. Um Método Revolucionário para você Avaliar e Expandir seu Nível de Consciência Espiritual. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

YUS, Rafael. **Educação integral**: Uma Educação Holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZILLES, Urbano. **Pierre Teilhard de Chardin**: Ciência e Fé. Porto alegre: EDIPUCRS, 2001.

ZOHAR, Dana; MARSHALL, Ian. **Inteligência Espiritual**. QS. O “q” que faz a diferença. Rio de Janeiro: Record, 2000.

APÊNDICE A - Sugestão de roteiro de perguntas para a entrevista

1. Com quem fizeste o pré-estágio e como foi esta experiência?
2. Onde e com quem você está realizando o estágio?
3. Você trabalhou ou está trabalhando ensino religioso?
4. Quais foram as dificuldades que você encontrou?
5. Como é a experiência de ser educadora?
6. Qual é a missão da educação?
7. Qual a relação entre a sua vida pessoal, suas crenças e a sua prática pedagógica?
8. O que mais gostarias de partilhar?

Obs. As perguntas serviram como um roteiro, porém a dinâmica utilizada permitiu a partilha de muitos outros elementos da sua experiência pessoal e profissional.

ANEXO A – Entrevista com a educadora sete

- **Com quem fizeste o pré-estágio e como foi?**

Eu fiz o pré-estágio com a EJA, a mesma turma que a Beatriz está fazendo. Eu entrei louca de medo porque não tinha nenhuma experiência com a EJA. O que mais me impressionou é que eles foram muito legais comigo, gostavam de refletir. E me chamou a atenção que a Beatriz está apavorada. Eu consegui trabalhar todos os dias, trazia bastante textos reflexivos, várias vezes levei salmos também. Uma vez eu trabalhei a partir de um provérbio. A professora tinha me relatado, antes de eu entrar que tinha uma turma com dois grupinhos na sala que não se davam. Tinha muita fofquinha e eu levei aquele salmo sobre a amizade e eles gostaram e a partir dali eles começaram a me pedir mais.

Quando eu trabalhava português eu levava textos reflexivos, eles pediam sempre. E toda a quinta-feira eu trabalhava Ensino Religioso. A gente sentava assim, geralmente era em roda, ou levava eles para o pátio. Eu esperava que eles me trouxessem primeiro o que eles estavam sentindo ali pra depois a partir disso eu trabalhar e conversar com eles. Isso é bem legal, foi bem interessante. Foi o que mais eu senti falta quando eu saí da EJA. Porque eles gostavam muito, às vezes eu ficava com medo de falar sozinha, mas não, eles falavam até mais do que eu. Eles partilhavam muitas coisas deles. Tinha um senhor que era o que mais gostava assim, ele chegava e me contava. Um dia ele chegou bem triste e me contou que tinham assaltado a casa dele e me pediu para ler um salmo daqueles que anime a gente, que alegre bastante. Daí eu lembrei na hora e disse: Seu Alzenir eu vou lhe passar uma mensagem e quero que o senhor confie também. Eu estou aguardando um céu e lá na bíblia diz que “não há traças, nem ferrugem ou ladrões que destruam o que é nosso. Tudo o que Deus nos dá está guardado e ninguém vai nos tirar”. E ele sentou do meu lado e sem nos darmos conta ficamos mais de meia hora conversando ali.

Foi muito legal, eles traziam os problemas deles também. Eles partilhavam e a gente refletiu bastante. Teve um dia que eu fiz com eles uma dinâmica que foi feita conosco em sala de aula, aquela da teia da amizade. Principalmente a gurizada tinha muita dificuldade de fazer isso, eles resistiram, resistiram, mas eu não desisti, até que eles começaram a partilhar.

Consegui trabalhar Ensino Religioso com eles, bem tranquilo, e a maioria seguia alguma religião. Até porque ali no lugar, no Recanto da Lagoa, cada quadra tem uma igreja. E como eles moram por ali a maioria visitava, seguiam alguma. Então, eles me traziam também estas experiências. Descobrimos que eu também frequentava uma igreja, eles também partilhavam essas experiências. “Ah professora! Lá na minha igreja acontece tal coisa, ...” Até teve um tempo que eu tive que barrar um pouco, porque eles começaram a me pedir o que eu acho, se está certo isso ou não, aí eu disse: “Olha a gente tem que estudar eu não posso dizer se a tua religião está certa, ou a minha.” Mas eles já levavam pra esse lado de igreja, sabe. Quando entrava a aula de Ensino Religioso eu procurava não dizer que era aula de Ensino Religioso porque eu tinha medo que eles

tivessem certo receio, mas eles já percebiam que aula que era e já começavam a falar. Até um dia eu me perdi porque eles começaram a falar de igreja e o meu assunto que eu tinha levado ficou meio de lado. Aí até eu retomar foi bem difícil.

Agora eu estou com a segunda série. Com eles é mais difícil. Eles não levam tão a sério. Dentro de uma turma sempre tem aquele grupinho que não leva nada a sério, não importa o que seja. As primeiras aulas que eu dei até desanimei um pouco, porque, além de ter que ficar sozinha na sala, pois a regente não me acompanhava, na primeira vez que eu comecei a ficar lá teve uns que começaram a rir, demonstraram desprezo. Criança demonstra na cara se gosta ou não gosta. Os outros demonstravam que gostavam, mas tendo um ou dois que não gostam já conseguem agitar o resto da turma. Agora que eu estou tentando retomar, mais *light* com eles. Quando são crianças, eu procuro fazer mais através de dinâmicas, até peguei um livro na biblioteca que é dinâmica de grupos e todo final de dinâmica ela traz uma reflexão, o porquê daquilo ali. Na aula passada nós fizemos uma que eles desenhavam a palma da mão numa folha de ofício e depois eles trocavam entre si e o colega tinha que escrever cinco qualidades que via no colega.

Já falei com eles muito assim a respeito de Deus. Até naquele dia do *Halloween* eu fiquei meio assim e resolvi não dar aula. Eu estava me sentindo péssima porque sabia que ia chegar lá na frente e falar um monte de besteira então eu decidi não dar aula. Perguntei para a professora o que ela achava, porque ela me passou uma folhinha, aquela que eu te mostrei, eu disse pra ela: “O que tu acha eu não estou a fim de dar a aula”. Ela disse: “Então faz o que tu acha melhor, não tem problema, depois vai ter festa”. Aí eu não dei a aula do dia das bruxas e eles me pediram o porquê: “Ah, professora vamos fazer aquela máscara de vampiro”. Eu dei uma folhinha e disse: “Se vocês quiserem fazer, podem fazer, mas a “profe” não gosta de dar aula sobre isso porque eu não acredito.” Eles entenderam e foram bem legais comigo e uns até disseram eu também não acredito, é besteira, não existe né? E a partir dali saiu uma produção textual. Bruxa existe, e eles começaram a contar como era a bruxa na imaginação deles. Foi bem legal, vai ser a quarta página do livrinho que eu estou montando com eles. Cada semana tem uma página.

Trabalhei o assunto e a fantasia e perguntei: “O que vocês acham que é bruxa?” Um que é o mais esperto da turma, o mais rápido, respondeu: “Bruxa é aquela que faz maldade, que faz magia.” Perguntei se eles já tinham visto uma bruxa, daí ninguém viu. Eu perguntei: “Por que não se pode acreditar que bruxa é uma pessoa boa, que faz coisas boas pra nós, por que tem que pensar que ela é maldosa? Quem viu alguma bruxa fazer alguma maldade?” Comecei a fazer perguntas assim e surgiu um debate legal. Claro teve uns que disseram: “Eu vi um dia uma bruxa...”, fantasia.

Eu disse: “A gente tem que pensar nas coisas boas, naquilo que é bom pra nós. Essas pessoas que pensam maldade, que fazem coisas ruins a gente tem que descartar, não deve dar atenção pra elas.” E a gente começou a conversar a partir daí. Como a aula era até as nove e meia depois tinha festa, foi isso, a aula foi um debate. Eu fiz o encerramento com essa produção textual,

porque eles gostaram do assunto. Eu dei uma folha pra eles escreverem o que é bruxa, na imaginação deles, o que eles pensam que é, o que ela faz? E saiu bem legal, acho que foi uma das melhores produções até agora, porque trabalharam bem a fantasia.

- **Tu trabalhaste um assunto da religiosidade, da crença, da fantasia, do mágico.**

Tem uma aluna minha que é filha de uma aluna minha da EJA, que é a Renata. A mãe dela procura ver os cadernos dela e a acompanha, e conversando com ela em casa pra ela fazer, aí escreveu com essas palavras: “Bruxa não é boa porque não foi Deus que fez ela”. Ela chegou a pensar nisso, que Deus só cria o que é bom.

- **Que outras coisas tu conseguiste trabalhar com eles?**

Essa semana estamos trabalhando a consciência negra e surgiu a história que Deus é branco, que Deus não criou os negros, que Deus é branco. Foi a primeira aula que eu dei sobre isso, não era aula de Ensino Religioso, mas acabou sendo. Foi quase a mesma coisa que a bruxa. Aí eu perguntei quem já viu Deus? Ficaram pensando e eles vêm muito a imagem de Jesus que é branco. Eu expliquei pra eles que ninguém aqui nesse mundo viu Deus. Ali é como os pintores imaginam que é Deus e reproduzem numa tela, numa escultura de gesso. É a forma como nós imaginamos, mas não como é. Porque na Bíblia está escrito que Deus criou o homem a imagem e semelhança Dele. Mas como é que vamos saber se o primeiro homem lá, Adão, era branco ou era negro? Como é que vamos saber se Jesus era branco ou era negro? Tem pessoas que falam que pela descendência de Jesus ele poderia ser negro. Aí eles falaram, não, Jesus é branco tem olho azul,

- **Eu trabalhei com vocês que essa imagem de Jesus loiro, olhos azuis é uma representação da cultura dominante, do Europeu.**

Sim, e como na minha turma só tem uma menina negra, ao mesmo tempo em que eles falavam, eles ficavam olhando assim para a Marília. Aí eu vi que estava ficando um clima chato e chamei ela e o mais branquinho da sala. Olhem pro corpo de vocês se não são iguais, é só a cor da pele que é diferente. Vocês não acham que Deus pode ser da cor da Marília? Deus criou a Marília também, não criou? Então eles começaram a aceitar mais.

Uma coisa também que surgiu assim trabalhando animais vertebrados e invertebrados. Começamos a trabalhar, peixes, anfíbios, mamíferos e eu levei várias figuras de animais diferentes que eles nem conheciam. Lá na escola tem um espaço diferente que a gente faz educação física lá, tem uma figueira enorme no campo fora da escola e eu levo eles lá. Às vezes tem cavalos soltos e eu pedi que eles observassem. Depois voltamos pra sala e no outro dia continuamos trabalhando eu consegui trabalhar um pouco sobre a criação. Lembrei que você trabalhou conosco que na Bíblia tem um livro que fala sobre a criação, que é o primeiro livro do gênesis. Tem muitas pessoas que acreditam nesta história, que foi Deus que criou o mundo, que criou os homens, os animais. Daí eu trabalhei a criatividade, como Deus foi criativo criando tantos animais diferentes, alguns que a gente nem conhece. Como Ele foi criativo ao nos criar, tão diferente uns dos outros, ao mesmo

tempo tão iguais. Trabalhei isso com eles e eles começaram a me perguntar se Deus também tinha criado o escorpião e a aranha, que eram venenosos, criou a cobra. Aí eu falei pra eles como era a serpente antes, que não tem animais que são maus por natureza, eles só se defendem quando são atacados. Surgiu bastante perguntas e eles gostaram. Consegui trabalhar Ensino Religioso dentro desta área de animais vertebrados e invertebrados. Eu lembrei da Arca de Noé, do filme bíblico, mas eu não trabalhei pra não puxar muito para o lado cristão.

• **Qual a relação entre a tua vida pessoal, as tuas crenças e a tua prática pedagógica? Tu achas que uma interfere na outra?**

Com certeza. Na aula, por exemplo, do *Halloween* eu não consegui falar. Eu ia me sentir uma idiota lá na frente deles falando uma coisa que eu sei que não é verdade. Então eu não consegui, estava com tudo pronto, combinei com a professora que ia fazer uma hora do conto, cheguei a decorar a sala. Chegou na hora trancou e eu não consegui. Aí depois ela começou a me fazer um monte de perguntas: “Tu és adventista? Tu és daquelas da reforma?” Eu expliquei para ela e disse que eu não consigo. Existem coisas que eu não consigo falar, sei que se eu abrir minha boca só vai sair besteira, então prefiro não falar. Também estou tentando fazer com que isso não influencie tanto, que eu não fale só da minha religião. Da mesma forma como eu não conseguia falar sobre coisas das quais eu não acreditava em outros casos eu não conseguia deixar de expressar minhas crenças. Todos os dias antes da aula fazíamos uma reflexão e eu contava histórias bíblicas ou lia um salmo e finalizávamos com uma oração. Esta prática se tornou conhecida na escola. Em uma reunião pedagógica os professores reclamavam da rebeldia e falta de educação dos alunos, então minha professora regente expôs o meu costume com a turma e a direção aprovou, falou que o progresso d minha turma estava sendo evidente e alguns colegas adotaram a idéia.

Com a EJA tinha uma aluna adventista que é da mesma igreja que eu vou. E quando eu comecei a dar aula ela já falou: “É a minha irmã da igreja”, aí os alunos ficaram sabendo e começaram a me perguntar. Mas como eles eram mais maduros e também traziam as religiões deles, partilhavam, era mais legal.

• **Como tu percebes o crescimento dos alunos desde que começaste a trabalhar com eles?**

Os alunos melhoraram, até a direção veio falar que sentiu melhora neles. A minha turma já tinha uma história trágica de troca de cinco professoras até eu chegar. Eu cheguei no início de agosto eles tinham trocado cinco vezes de professor e depois trocaram uma vez ainda depois que eu assumi. Em função disso eles eram totalmente dispersos, não conseguiam se concentrar em nada. Era uma gritaria, um corre-corre, não se respeitavam, palavrões. Horrível, até cheguei a comentar contigo na primeira semana, que eu te pedi uma dica de como trabalhar a concentração. Eles eram tratados a gritos. A professora gritava e batia o pé, a sala é de madeira, então eles paravam, mas era por segundos, depois já estavam novamente. Agora eles já conseguem se concentrar mais. Raramente acontece de um ficar xingando o outro. Eu falei assim pra eles que não precisaria fazer

um cartaz com as regrinhas porque eles já entendiam, mas eles ficam cobrando uns dos outros. “Professora, o colega falou palavrão.” Aí eu digo: “Não repete mais.” E foi indo assim, umas duas, três semanas, até que agora está bem mais calmo. Eles já conseguem se concentrar mais. Ainda tem um grupo de três terríveis na turma, mas eles têm muitos problemas na família. Muitos problemas. Hoje, um aluno meu ainda chegou com o nariz e o rosto aqui (aponta o local) roxo. Eu me assustei assim e perguntei: “O que houve?” Ele disse que tinha apanhado da mãe. Daí a conselheira tutelar estava na escola e fomos perguntar a ela que mora na mesma rua, ela disse que a mãe é drogada, o pai bebe o dia inteiro e também se droga, e de noite bate nos filhos.

Eu devo ter uns oito alunos que são carentes assim, sem pai e sem mãe. Tem um que mora com a avó e a intenção é tirar ele do convívio com a mãe.

E então eles trazem muito essa carência, esses problemas de casa. Baseado nisso todas as quintas-feiras eu tenho feito um piquenique com eles, então no momento do piquenique nós fazemos a oração antes. Foi horrível no primeiro dia, porque acho que muitos nunca tinham feito. Eu disse nós vamos agradecer a Deus por aquilo que nós temos aqui, por aquilo que conseguimos, expliquei pra eles que as minhas colegas tinham me ajudado, doado bastante alimentos, que eu tinha conseguido também comprar bastante coisas. E a mesa estava farta, eles estavam felicíssimos. E eu perguntei: “Vocês gostaram?” Então eu disse: “Nós vamos agradecer a Deus porque foi Ele que me deu para poder partilhar com vocês.” Pedi se alguém queria agradecer, aí ficou aquele silêncio na turma, todo mundo começou a se olhar assim. Então eu vou fazer a oração hoje, e nos próximos vocês vão fazer. Concordaram. Fiz a primeira oração assim simples e eles me acompanharam. Aí passou aquele piquenique e na próxima quinta-feira eu pedi quem faz a oração e eles se sentiam inseguros. Até hoje um só teve coragem e conseguiu fazer a oração. Já me senti realizada. Eu vejo que eles sabem, mas diante do grupo eles sentem vergonha.

- **Eles partilham algumas coisas de vivência familiar?**

Muitas coisas, principalmente que não têm vivência familiar. Eles são muito carentes assim. Da minha turma, ela já foi classificada como a pior da escola em termos de carência, dinheiro, problemas familiares. Isso afeta muito, tanto é que tem oito, nove que não lêem nem escrevem porque não têm apoio familiar. Claro que é falha da escola também ter passado sem terem condições de saber ler na segunda série. Mas também, não têm um apoio. Eu tenho feito bilhetes mandando reforço assim, e poucas mães retornam. E as que retornam, ainda assim com agressividade. Mandei um para a mãe desse que apareceu com a mancha roxa hoje, que ele não tinha conseguido copiar o tema hoje: “Favor conversar com ele”. Aí a mãe me retornou: “Ele apanhou ontem, se acontecer de novo, ligue para o pai”, e deixou o número do telefone, que o pai ia bater nele. Não era isso que eu queria. É complicado, ... São muito carentes, todo o dia eles chegam assim e me abraçam, me beijam. Com a professora também, eles são assim com todo mundo.

Chegam na escola e já perguntam se vai ter merenda. Todos os dias eu ganho cartões e mais cartões, são muito carinhosos.

- **Como está sendo esta experiência de ser professora?**

Desafiadora. Dia após dia. Eles me ajudam bastante. Estou me sentindo cansada, na verdade, não da prática, mas da preparação. Não acabou o ano ainda, mas eu sei que vou sentir falta. Mas eu peguei um grupo muito bom, apesar de todos os problemas, das dificuldades deles.

- **Porque tu consideras que é importante trabalhar Ensino Religioso com eles?**

Quando eu trabalho Ensino Religioso, eu não consigo lembrar outra coisa senão trabalhar Deus. Particularmente eu acho necessário trabalhar Ensino Religioso, Deus com eles, porque todos têm que conhecer Deus. Tanto grandes quanto pequenos, principalmente nesta fase, eles precisam saber que têm em quem confiar. Têm que ter uma base. Porque a família, na minha turma, não serve como base. Eles vivenciam todos os dias em grupo e precisam saber como conviver em grupo, como agir. Saber que eles não são os únicos na face da terra. Eles têm que ter respeito. Eu trabalho isso bastante com eles. Amor entre eles e com as pessoas próximas. Trabalho bastante Deus.

- **Tu achas que o Ensino Religioso os ajuda na convivência, naquilo que eles são?**

Com certeza. Eu não acredito que eles possam crescer se eles não tiverem em quem acreditar. Principalmente morando onde eles moram, que é praticamente uma favela, a droga corre solta, violência. E se eles tiverem em quem acreditar, se eles tiverem uma coisa melhor que ofereçam pra eles, eles podem escolher uma alternativa. Eles são pequenos, eles estão largados assim no mundo, os pais da maioria não estão nem aí. Então se eles tiverem uma coisa melhor que ofereçam pra eles, eles podem escolher.

- **Na tua opinião o que eles precisariam aprender?**

Incentivo eles que eles podem e que eles precisam correr atrás do que querem. Não se basear se a mãe é faxineira, vou ser faxineira. Eu procuro abrir os olhos deles pra isso. Por exemplo, por que não fez o tema? Não fiz porque eu estava olhando a televisão, ou a mãe não deixou, ou tem mães que fazem o tema por eles. Eu tenho procurado falar isso, vocês é que vão ter que correr atrás disso. Acredito que o mais importante é fazer eles acreditarem neles mesmos. Os pais dizem muitas vezes que eles são incapazes, as pessoas também, e eles se sentem incapazes. Qualquer atividade que eu dê, eles acham difícil. Então fazer eles acreditarem que são capazes, que eles conseguem fazer. Colocar esse desejo neles, deles se desafiarem, de irem atrás do que eles querem. Aprender a se defender diante das dificuldades e maus convites que o mundo oferece.

- **As aulas de Didática do Ensino Religioso ajudaram o teu trabalho nesta disciplina?**

Muito, me baseei muito. Acho que se não fosse, tenho certeza que se não fossem as aulas de didática, minhas aulas de Ensino Religioso seriam totalmente adventistas. Ou não trabalharia, ou trabalharia o que estudei a vida inteira: valores. Aliás, nos conteúdos da escola de Ensino Religioso é trabalhar valores e regras.

A escola está acolhendo bem o meu trabalho, me elogiaram um monte. Tem um espaço muito bom, uma figueira e eu gosto muito de levar eles junto à natureza, acalmar eles, deixo eles falarem bastante, expressar o que eles querem. Trabalhei a questão da solidariedade, as pessoas que não conhecem e que ajudam. Fazer o bem sem ver a quem. E que eles têm que fazer isso, ajudar o próximo, ajudar sem ficar esperando nada em troca.

- **E os teus rituais diários, pessoais?**

Sim, hoje, por exemplo, eu me acordei em cima do horário e saí correndo, tinha que trazer as coisas da escola pois eu vinha direto, aí eu cheguei na esquina e lembrei, meu Deus eu deixei Jesus em casa. Parei na esquina e fiz a minha oração. “Meu Deus não me deixa sozinha neste dia que eu vou ter muitos desafios.” Parei na esquina, fiz minha oração e segui tranqüila. Eu não consigo sair de casa sem convidar meu amigo pra ir comigo. Antes de entrar na sala, tem dias que eu tenho andado meio “deprê” e aí eu oro. Tenho andado muito estressada, hoje à tarde foi um dia. A sala estava muito cheia, eu estava explodindo, estou cansada, acabada. Aí me tranquei um pouco no banheiro e fiz aquela oração, assim. É minha maneira de desabafar. Eu tenho a minha amiga Maria, mas às vezes ela está estressada também aí não dá, e o Paulo que é meu amigo, e tem Deus que eu converso todos os dias. Todos os dias eu oro, eu estudo a lição da Escola Sabatina, que a cada trimestre aborda um assunto. Agora estamos estudando a criação. Escola Sabatina que é semanal e Ano Bíblico que tem um projeto de ler a bíblia num ano. Eu sempre faço isso antes e depois vou fazer meus planos. Antes eu vou ler a Bíblia, para mim isso é prioridade, depois os planos de aula. Às vezes eu me acordo de madrugada com os livros abertos em cima da cama preparando as aulas. Tenho me acordado várias noites assim. Mas pelo menos eu fico mais tranqüila porque sei que fiz aquela parte. Não fica aquela falta de algo.

Obs. Os nomes são fictícios.

ANEXO B: Inventário espiritual (WOLMAN, 2001)

Considerando cada um de nós possuir uma inteligência Espiritual distinta, o instrumento a seguir poderá te dar melhor compreensão ao avaliar os níveis e as áreas de espiritualidade no contexto de tua vida, sem entrar no mérito de qualquer religião específica. Religião é opção, espiritualidade é essência da vida. Os resultados obtidos podem te servir de orientação para que possas melhorar, se assim o desejares, teus relacionamentos pessoas, e teus relacionamentos com o mundo. O inventário é descritivo, não um processo de avaliação. Resultados baixos ou altos obtidos não são necessariamente bons ou ruins. O inventário é absolutamente direto e baseia-se nas tuas respostas honestas e espontâneas aos itens, sem auxílio de terceiros. Todas as respostas são aceitáveis. Não há aprovação ou reprovação.

Procura um local tranqüilo, reserva para ti mesmo meia hora e desfruta do processo.

Questões	Nunca	Raramente	Freqüentemente	Quase sempre
1. Quando vejo um deslumbrante pôr-do-sol ou alvorecer, vivo um belo dia ou observo a estrutura de uma flor ou um céu estrelado, percebo uma presença divina.				
2. A prática de técnicas de relaxamento (yoga, tai chi...) e o uso de terapias alternativas (acupuntura, aromaterapia, massagem,...), fazem com que eu me sinta conectada com o meu corpo.				
3. Discuto abertamente com familiares e amigos questões relativas à espiritualidade, bem como a existência de um Ser Superior.				
4. Meus pais falavam comigo sobre Deus.				
5. Pressinto que alguma coisa vai acontecer e recebo telefonemas ou encontro pessoas exatamente quando pensava nelas ou logo depois.				
6. Lembro a mim mesmo que os seres humanos estão aqui por um propósito.				
7. Dedico tempo a uma comunidade espiritual.				
8. Penso na experiência de vidas passadas.				
9. Freqüentei cerimônias religiosas quando criança.				
10. Sinto a presença de pessoas queridas que já se foram podendo, de alguma forma, me comunicar com elas.				
11. Eu reservo um tempo contemplação e auto-reflexão.				
12. Sou intelectualmente curioso e sinto prazer na atividade cognitiva associada à experiência espiritual, às questões existenciais.				
13. Minha família encorajava o serviço comunitário.				
14. Sinto a presença de uma força maior que eu mesmo.				
15. Uso guias espirituais (pastor, padre, anjo-da-guarda, santos, deuses,...) para me ajudarem nos momentos de crise.				
16. Pratico atualmente minha religião embasada na noção de Deus construída na infância.				
17. Eu penso nos graves danos físicos e emocionais que me ocorrem.				
18. A meditação (oração) é uma parte significativa da minha vida.				
19. Dedico tempo e energia lendo, discutindo e estudando dimensões de espiritualidade com amigos e família.				
20. Entendo os eventos da vida como parte de um plano divino.				
21. Penso na vida, na morte e na vida após a morte.				
22. Eu rezava à noite, antes de dormir, quando era criança.				
23. Presto atenção especial aos alimentos que como.				
24. Participo de atividades comunitárias como voluntário.				

25. Vivenciei doenças graves (físicas e emocionais) em pessoas próximas a mim.				
26. Penso em minha alma vivendo além do meu corpo.				
27. Tenho lembranças de experiências de quase morte.				
28. Frequento cerimônias religiosas e me consulto com membros do clero ou terapeutas espirituais.				

Ao terminares o Inventário, transpões os escores de cada questão para a grade de respostas em anexo que contém as questões correspondentes a cada um dos sete fatores de espiritualidade que estão sendo avaliados. Soma o teu resultado total em cada fator e divide por quatro, pois são quatro questões em cada fator. O escore obtido nesta divisão é teu resultado por fator. Observa os escores constantes na tabela ao lado de cada fator (Baixo, Moderado e Alto) e terás tua avaliação que, para ser compreendida precisa ser acompanhada da leitura dos capítulos 7 a 13 do livro *Inteligência Espiritual do Wolman*. Terás com esta leitura a oportunidade de traçar um plano de vida que amplie teus níveis de Inteligência Espiritual.

Pontuação dos resultados:

Nunca = 1 Raramente = 2 Frequentemente = 3

Quase sempre = 4

Fator Divindade					Total	Total /4 = Resultado
Item	1	6	14	20		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	2,2	2,3 a 2,8	2,9
Mulheres	2,5	2,6 a 3,1	3,2

Fator Diligência					Total	Total /4 = Resultado
Item	2	11	18	23		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	2,3	2,4 a 2,9	3,0
Mulheres	2,6	2,7 a 3,2	3,3

Fator Percepção Extra-Sensorial					Total	Total /4 = Resultado
Item	5	10	15	26		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	1,3	1,4 a 1,9	2,0
Mulheres	1,7	1,8 a 2,3	2,4

Fator Comunidade					Total	Total /4 = Resultado
Item	7	13	24	28		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	1,4	1,5 a 1,9	2,0
Mulheres	1,4	1,5 a 2,0	2,1

Fator Intelectualidade					Total	Total /4 = Resultado
Item	3	12	19	21		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	2,3	2,4 a 2,9	3,0
Mulheres	2,4	2,5 a 3,0	3,1

Fator Trauma					Total	Total /4 = Resultado
Item	8	17	25	27		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	1,0	1,1 a 1,9	2,0
Mulheres	1,3	1,4 a 2,1	2,2

Fator Espiritualidade na infância					Total	Total /4 = Resultado
Item	4	9	16	22		
Meu resultado						

Resultado de Fator	Baixo	Moderado	Alto
Homens	1,4	1,5 a 2,1	2,2
Mulheres	1,4	1,5 a 2,1	2,2