

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade

Jacirema Maria Thimoteo dos Santos

São Bernardo do Campo

Fevereiro/2007

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade

Jacirema Maria Thimoteo dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Jung Mo Sung

**Dissertação apresentada em cumprimento
às exigências do Programa de
Pós-Graduação em Ciências da Religião,
para obtenção do grau de Mestre.**

**São Bernardo do Campo
Fevereiro/2007**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jung Mo Sung
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. Clovis Pinto de Castro
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. José J. Queiroz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

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

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

A todos àqueles que acreditam e defendem o Ensino Religioso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o seu cuidado para comigo.

Aos meus pais Jair e Lydia.

Aos meus irmãos em Cristo que oraram para que eu conseguisse esta vitória.

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

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, em especial aos professores Dr. Clóvis Pinto de Castro e Dr. Ronaldo Sathler Rosa pelas contribuições dadas no meu Exame de Qualificação.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I - A EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO	16
1 – A Exclusão Social e os seus percalços	16
2 – A Educação como fator relevante na superação da Exclusão Social	27
3 – A Educação no resgate da Solidariedade	37
II - EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE	47
1 - Solidariedade Orgânica e Mecânica	48
2 - Solidariedade como reconhecimento da Interdependência e como Sensibilidade	52
3 - Educação para a Solidariedade e as Conversões Epistemológica, Ética e Espiritual	61
4 - Educação para a Solidariedade, Sentido da Vida e Espiritualidade ..	75
III - MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE	84
1 – Caminhando pela história do Ensino Religioso	85
2 – Modelos de Ensino Religioso	89
2.1 – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)	89
2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso	92
2.1.2 – Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola	94

2.2 – Educação da Religiosidade	96
2.3 – Confessional	102
3 – Ensino Religioso e a Relação com a Educação para a Solidariedade	106
CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXO	131

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade.

São Bernardo do Campo, 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.

Resumo

A disciplina de Ensino Religioso, por passar despercebida e ser entendida como de menor importância, acaba não recebendo o devido valor na grande maioria das escolas públicas e, também, na Academia. Tendo em vista essa problemática, a presente dissertação tem como objetivo mostrar a relevância da mesma para a sociedade, focando sua contribuição para superar a exclusão social e, conseqüentemente, a sua relação com a Educação para a Solidariedade. A partir dessa perspectiva, para a concretização desse objetivo, consideramos alguns conceitos fundamentais para esse fim, como educação, neoliberalismo, exclusão social, solidariedade, sentido da vida, conversão epistemológica, ética e religiosa. Também apresentamos três modelos de Ensino Religioso, a saber, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, a Educação para a Religiosidade e o Confessional, apontando e refletindo sobre suas propostas pedagógicas, bem como pontos positivos e algumas limitações impostas por elas que precisamos levar em consideração ao utilizar qualquer um destes modelos. Como procedimentos metodológicos optamos pela pesquisa bibliográfica, sendo Jung Mo Sung e Hugo Assmann os autores que fundamentaram e justificaram, de forma mais precisa, a pertinência da Educação para a Solidariedade com o Ensino Religioso. Com esse trabalho, pretendemos propor que o Ensino Religioso é uma disciplina que deve ser compreendida e respeitada por todos aqueles que estão envolvidos com a educação, pois essa disciplina, ao auxiliar o processo educacional no combate à exclusão social, acaba por possuir uma participação precisa na nossa sociedade.

Palavras-chaves: Educação, Ensino Religioso, Exclusão Social, Cidadania, Solidariedade.

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. Religious Teaching and an Education for Solidarity.

São Bernardo do Campo, 2007. Theses of the Master Program, Methodist University of São Paulo.

Abstract

The Religious Teaching discipline, due to its misperception and to the fact that its considered of minor importance does not have the right value in most of the public schools and, also, at the Academy. Concerning this problematic, the present dissertation intends to show its relevance to society, focusing its contribution to overtake social exclusion and, consequently, its relation to Education for Solidarity. From this perspective, to concretize this objective, we consider some fundamental concepts like education, neoliberalism, social exclusion, solidarity, life sense, epistemological, ethic and espiritual conversion. We also present three Religious Teaching models, which are the Religious Teaching National Permanente Forum, the Education for Religiosity and the Confessional, pointing and reflecting on its pedagogical proposals, as well as the positive aspects and some limitations imposed by them that we must take into consideration when using any of these models. As methodological procedures, we opted for the bibliographical research. Jung Mo Sung and Hugo Assmann are the authors who made the fundaments and justified, more precisely, the pertinence of Education for Solidarity with Religious Teaching. With this work, we intend to propose that the Religious Teaching discipline must be comprehended and respected by everyone involved in education, because this discipline, while auxiliaring the educational process in the combat to social exclusion, ends to have a precise participation in our society.

Key words: Education, Religious Teaching, Social Exclusion, Citizenship, Solidarity.

INTRODUÇÃO

O ano de 1997 foi o marco para o meu envolvimento na disciplina de Ensino Religioso, pois a redação original do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 relatava que ele seria de caráter obrigatório, porém sem ônus para os cofres públicos. Foi nesse momento que me candidatei para ser professora voluntária em uma escola municipal do Rio de Janeiro/RJ, onde trabalhei durante todo o ano - período em que tal artigo recebeu uma nova redação - sendo suprimida a expressão “sem ônus para os cofres públicos”.

Devido a tal fato, não pude continuar, no ano seguinte, na escola, porém o meu desejo de trabalhar com essa disciplina continuou, de modo que fiquei acompanhando os noticiários, visto que o próprio artigo determinava que caberia aos sistemas de ensino estabelecerem as normas para a admissão dos professores. Destarte, no ano de 2000, o Governador em exercício, Anthony Garotinho, assinou a Lei Estadual nº 3459 de 14 de setembro que instituiu o Ensino Religioso Confessional nas escolas públicas estaduais, prevendo, portanto, abertura de concurso público. Desabrochava-se, assim, a oportunidade que ansiava, meu sonho tornar-se-ia realidade. Após três anos, foi aberto, pela então Governadora do Estado do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho, concurso para o Ensino Religioso, conforme os ditames da Lei, no qual fui classificada, sendo apossada no ano seguinte e designada para atuar em uma escola de Ensino Médio.

Nesse mesmo ano, labutando como professora de Ensino Religioso, pude perceber a discriminação imposta por alguns professores que repudiavam a idéia de ser ministrado, nas escolas, tal disciplina, pois acreditavam que ela não contribuía para o crescimento intelectual dos alunos. Para eles, a escola deve funcionar como veículo de transmissão do conhecimento formal, desconsideraram, portanto, que o aluno, além dos conhecimentos técnico-científicos, precisa, também, da educação na sua dimensão espiritual-simbólica, para se formar como um cidadão completo que tem a consciência dos seus direitos e deveres.

Dentro desse quadro constrangedor e angustiante para mim, participei do Congresso Nacional de Ensino Religioso, realizado no Estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, a fim de solicitar ajuda aos companheiros de luta. Foi então que

tomei conhecimento do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. De imediato, interessei-me, visto que, enquanto professora de Ensino Religioso que estava vivenciando, apesar de acreditar nessa disciplina, um grande desconforto, senti o desejo de escrever sobre a sua relevância, a fim de provar que a disciplina de Ensino Religioso possui uma finalidade na escola. Foi assim que surgiu a possibilidade de desenvolver o tema proposto para a minha pesquisa: “Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade”.

Com o auxílio de pesquisas, detectei que existem vários teóricos que abordam a questão da educação libertadora que abre os caminhos do ser humano, a fim de livrá-lo da hegemonia capitalista dominante, sendo a escola um dos principais veículos que proporciona essa mudança. Isso, também, é verificado em dissertações e livros que abordam a relevância do Ensino Religioso. Apesar desses dados, a junção desse Ensino Religioso com a educação para a solidariedade, discutindo-o como contribuinte na educação contemporânea, ainda é pouco explorada, precisando de mais pesquisas nessa área. Com certeza, é um grande desafio falar em solidariedade e, conseqüentemente, em educação para a solidariedade, sendo algo complexo por ser difícil de ser aceito e trabalhado, mas não impossível, mesmo se vivendo em uma sociedade marcada pelo individualismo, onde o que importa é à busca da felicidade individual.

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo principal identificar a importância da disciplina de Ensino Religioso como elemento fomentador de uma educação crítica e reflexiva, visando contribuir para superar a exclusão social presente em nossa sociedade, assim como sua relação com a educação para a solidariedade. Consoante essa linha de raciocínio, a presente pesquisa procura responder a seguinte questão: Pode a disciplina de Ensino Religioso potencializar uma educação crítica e reflexiva que possibilite uma sociedade menos excludente e mais solidária?

A minha hipótese é a de que a disciplina de Ensino Religioso tem condições de contribuir para uma educação crítica, reflexiva e emancipadora, possibilitando o enfrentamento e a atenuação da exclusão social, revigorando a solidariedade, já que uma das propostas pedagógicas dessa disciplina é trabalhar os valores fundamentais da vida, dentre eles a moral e a ética que perpassam pela educação para a solidariedade. Para que

isso, porém, seja concretizado, ela (proposta) precisa rever e inserir, em seu currículo, questões que trabalhem esse tipo de educação; não uma educação solidária assistencialista e sim uma educação para a solidariedade que reflita sobre a injustiça social, estimule a discussão sobre os limites humanos e a compreensão do outro como outro, a fim de ajudar a sociedade a superar os impasses que contribuem para a exclusão social.

Para atingir o objetivo do trabalho, utilizei a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico autores que versam sobre educação, exclusão social, práxis educativa, solidariedade, Ensino Religioso e Educação para a Solidariedade. Dentre eles, Paulo Freire que, com a sua proposta de pedagogia libertadora, vem contribuindo com os pesquisadores que discutem uma educação para a transformação que destoe do atual paradigma acrítico. Nessa mesma linha de raciocínio, autores mais contemporâneos como Pablo Gentili, Chico Alencar e Gaudêncio Frigotto abordam, em seus livros, a questão da educação contemporânea e como ela pode proporcionar a exclusão social com suas políticas educacionais neoliberais, ao trabalharem questões intrínsecas no seu currículo oculto,¹ dentre muitas posso citar: elogiar quem consegue tirar notas boas, ridicularizando àqueles que não foram bem nas provas; não valorizar as experiências que o aluno traz de fora da escola, colocando-o em uma moldura pré-estabelecida pelo sistema. Elas impõem uma situação, já pronta, que só reforça a hegemonia da classe dominante e, assim, a educação não percebe o teor da gravidade que está proporcionando à sociedade.

Da mesma forma, como proposta de uma educação que vai ao encontro à sociedade excludente, considere outros autores como Edgar Morin e Jacques Delors. O primeiro aborda uma visão de educação contemporânea que contemple as vicissitudes da complexidade educacional, abrindo portas a todos os indivíduos. As sete questões discutidas por ele em um de seus livros – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano – são fundamentais para se desenvolver um novo paradigma² de educação, que

¹ Currículo oculto é o conteúdo implícito que acompanha o ensino das matérias escolares, referindo-se a atitudes e comportamentos diante da vida e dos outros, ou seja, o mesmo pode contribuir para a libertação ou pode perpetuar as desigualdades existentes em nossa sociedade. Atualmente, na grande maioria das escolas, estamos presenciando mais a segunda situação.

² Morin propõe a seguinte definição para paradigma: “um paradigma contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias-mestras de inteligibilidade, ao

ele designa de paradigma dialógico, o mesmo é um “modo de utilizar a lógica em virtude de um paradigma de complexidade (...). O paradigma dialógico orienta o pensamento, o qual então utiliza a lógica sem se deixar subjugar por ela”.³ Assim, prepara o aluno para a vida, não oferecendo apenas conhecimentos estanques e sim conhecimentos essenciais para que ele se aceite e aceite o outro como participantes de uma mesma sociedade planetária. Já o segundo organizou o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI em que discute uma nova concepção de educação para essa sociedade de mudanças, propondo quatro pilares essenciais a ela (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser).

Com relação à questão da solidariedade, da educação para a solidariedade e do Ensino Religioso, contei com os autores Pedro Demo, Leandro Sequeiros, Philippe Perrenoud, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Wolfgang Gruen, Anísia de Paulo Figueiredo, Lurdes Caron e outros. Sendo Hugo Assmann e Jung Mo Sung os autores que deram sustentabilidade ao tema proposto, pois eles escreveram vários livros sobre isso e juntos uma obra fundamental para a compreensão da dissertação: *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a Esperança*,⁴ defendendo, desde o prólogo até a última parte, a solidariedade como parte integrante do processo educacional, já que ela é uma aliada da educação no combate à exclusão social, disseminando uma sociedade de esperanças possíveis de serem alcançadas. Para eles, é preciso e possível discutir, refletir e trabalhar a solidariedade na educação. Ainda em tempo, não posso deixar de citar o livro *Educar para reencantar a vida*,⁵ de Sung, que ajudou-me a reforçar a idéia de que a disciplina de Ensino Religioso pode e deve oferecer um novo sentido à educação. Ele afirma que a solidariedade é condição essencial para combater o consumismo exacerbado que domina nossa sociedade, posto que ela (solidariedade) é fator relevante na vida das pessoas, cabendo à educação buscar um novo sentido de vida que defenda mais o humano, o solidário, o amor, a compaixão, a empatia.

Convém salientar que a minha pesquisa é um esforço cujo objetivo é contribuir para a educação e a nação brasileira, pois, com o desenvolvimento da

mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias”. Cf. MORIN, Edgar. *O Método 4: As idéias – habitat, vida, costumes, organização*, p. 261.

³ MORIN, Edgar. *O Método 4. As idéias – habitat, vida, costumes, organização*, p. 240.

⁴ ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

⁵ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

proposta de educar para a solidariedade, ter-se-á uma escola/educação que possibilite a formação de cidadãos solidários, críticos e reflexivos. Desse modo, a sua relevância encontra-se, justamente, nesse novo olhar que a educação e a disciplina de Ensino Religioso precisam ter para a questão da falta de solidariedade no País. Certamente, o meio acadêmico será beneficiado, visto que desenvolverei um trabalho cuja proposta é re-significar a importância da educação para a sociedade, promovendo, assim, um debate sobre o Ensino Religioso nas escolas e a sua participação nesta educação.

A dissertação está organizada em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo analisa a educação contemporânea, detectando as causas de sua atual condição de inércia perante os conflitos existentes na sociedade que geram a exclusão social, bem como o principal instrumento que oferece essa educação, a escola, que, no decorrer de sua história, precisava, na maioria das vezes, servir ao sistema. Além disso, verifica como ela pode rever seus conceitos, transformando-se em uma agência propiciadora de uma educação que objetive transmitir conhecimentos, mas que, acima de tudo, tenha a preocupação com o educar para a solidariedade, promovendo o resgate do humanismo que está sendo sufocado pelo modelo capitalista. Para tal, define solidariedade, cidadania e ética, três pontos essenciais para o entendimento de todo o trabalho.

Já o segundo capítulo almeja discutir alguns temas qualitativos pertinentes a uma educação para a solidariedade, tais como a empatia e o sentido da vida. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento dessa educação, pois olhar o outro como a si mesmo, para saber qual o propósito de sua vida é o ápice da educação para a solidariedade; da mesma forma, os símbolos que estão intrínsecos nessa educação: os mitos, a noologia que nos levam a compreender e, às vezes, a responder questões existenciais que todo o ser humano possui. Empatia, sentido da vida, mitos e noologia devem compor o currículo do Ensino Religioso, pois são condições *sine qua non* para a sua proposta pedagógica que é oferecer uma educação para a solidariedade, desenvolvendo, nos alunos, uma sensibilidade solidária. Para isso, aprofundi o tema da solidariedade em seus sentidos orgânico, mecânico, interdependência e sensibilidade solidária. Também, considerei a educação para a solidariedade e as conversões epistemológica, ética e espiritual, bem como o sentido da vida e a espiritualidade humana como fatores relevantes nessa educação.

Finalmente, o último capítulo intenciona apresentar o panorama do Ensino

Religioso, no Brasil, por meio de três modelos que estão em voga, por isso motivos de várias pesquisas: o do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), o da Educação da Religiosidade e o modelo Confessional. O primeiro foi criado na década de 90, no Estado de Santa Catarina por um grupo de professores que acreditam no Ensino Religioso, tendo, portanto, como proposta o estudo do fenômeno religioso nas escolas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso. O segundo modelo, surgido na década de 70, defende o Ensino Religioso como educação da religiosidade humana, sendo uma proposta essencialmente antropológica que enfatiza o homem como um ser simbólico; seu principal expoente é o Padre Wolfgang Gruen. Já o último modelo é uma proposta de dois Estados do Brasil: Rio de Janeiro e Bahia, sendo este Estado o meu foco. Este modelo é pautado na Lei Estadual nº 3459/2000 que defende a confessionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais, oferecendo um ensino religioso voltado para os credos católico, evangélico e outros credos. Tenho, ainda, como pretensão, nesse capítulo, mostrar a ligação ou não desses modelos com a educação para a solidariedade.

CAPÍTULO I

A EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

O século XX foi considerado como um período de grandes avanços científicos e tecnológicos: aumento da produtividade, da capacidade de produção de alimentos, da expectativa de vida em vários países, da qualidade de medicamentos e, principalmente, do conhecimento. Tudo isso proporcionou uma qualidade de vida jamais vivenciada pelo homem, mas produziu, também, conseqüências gravíssimas e perversas que vieram aumentar a incerteza da própria sobrevivência humana. Podemos afirmar, portanto, que a sociedade planetária encontra-se doente por causa da miséria, da violência, das guerras, do tráfico que controla comunidades, das drogas, das desigualdades sociais que culminam em exclusões; é à volta à barbárie. Em outros termos: apesar de todo o progresso conquistado, a civilização está regredindo, tornando-se, em alguns casos, primitiva para galgar espaços maiores, ou seja, se o outro atrapalha, é preciso eliminá-lo. Na verdade, não existem uma base ética nem um padrão moral mínimo que justifique tais atos. Para muitos, um dos principais caminhos para a superação dessa situação, no Brasil, está na educação, já que ela é um fator relevante para transformar as desigualdades sociais vigentes em nossa sociedade, entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, perpassando pelas áreas afetivas, cognitivas, sociais, culturais, éticas e espirituais do ser humano. Nesse sentido, o presente capítulo abordará a questão da exclusão social como um problema para a sociedade e a educação como elemento fomentador para superá-la.

1 – A Exclusão Social e os seus percalços

A exclusão social não é produto natural da história, foi construída ao longo dos anos sobre a hegemonia do sistema capitalista⁶. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer, por exemplo, que, no século XXI, percebemos um índice alarmante de

⁶ O capitalismo surge na transição da Idade Média para a Idade Moderna, dando origem a uma nova classe social: a burguesia. É um sistema econômico que se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção, onde o serviço está em primeiro lugar.

uma exclusão já considerada fora de controle por muitos autores.

Assim, atualmente, em qualquer parte do planeta, presenciamos cenas deprimentes, como uma grande maioria da população excluída, marginalizada, “massa sobrança”,⁷ reflexo dessa pós-modernidade⁸ que prega, entre outras coisas, o niilismo, a redução de tudo em fragmentos, o provisório, o aqui e agora, a incerteza, o fugaz, o efêmero. A mesma tende a possuir uma expressão legitimadora cuja chegada gerou, ao mesmo tempo, uma consciência global e uma erosão da consciência nacional, transformando em normal as anormalidades existentes na nossa sociedade. Para Gentili e Alencar, “A exclusão se normaliza e, quando isso acontece, acaba se naturalizando. Deixa de ser um problema para ser apenas um dado que, em sua trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença”.⁹ Além disso, na grande maioria dos casos, acaba tornando-se invisível à sociedade. Também Frigotto aborda essa questão, afirmando que: “O dado mais perverso, neste plano, é o processo de naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações”.¹⁰

Em 1998, Buarque chama a atenção para um dado alarmante que continua hodierno em nosso país, confirmando o fato citado acima:

Como um dos resultados dessa modernização, em cada mil brasileiros que nascem vivos, cerca de noventa morrem antes de cinco anos de idade, por fome ou doenças endêmicas. Dos sobreviventes, quase cento e vinte são excluídos desde a infância, sobreviverão marginalizados nas ruas, jamais entrarão em uma escola, não serão beneficiados nem úteis socialmente. Das setecentas e noventa que restam, quinhentas não concluirão as quatro primeiras séries de estudo. Cento e cinquenta não concluirão as quatro séries seguintes do primeiro grau. Apenas cento e quarenta conseguirão passar para o segundo grau. Cem anos depois de um contínuo e intenso processo de crescimento econômico, cada mil brasileiros que nascem, apenas noventa

⁷ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 5.

⁸ Este termo apareceu na década de 30 para designar certo desenvolvimento nas artes, sendo atribuído a Arnald Toynbee o uso primeiro do mesmo em sua obra de vários volumes *Estudo de história*. Porém, é apresentada ao mundo em 1979 pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, atendendo a uma solicitação do governo de Quebec (Canadá) para elaborar um relatório sobre o conhecimento nas sociedades mais desenvolvidas, isto é, a influência das informações tecnológicas sobre o saber e como o mesmo é trabalhado na sociedade capitalista. Seu cenário é imprescindivelmente cibernético e informacional, defende a idéia de que sem a ciência e a tecnologia não há como ser bem sucedido e, conseqüentemente, acumular riqueza.

⁹ GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*, p. 30.

¹⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional* In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola*, p. 84.

atravessam as dificuldades de sobreviver e são educados até o final do segundo grau.¹¹

Tal dado é resultado do modelo liberal, teoria política e econômica do capitalismo burguês que teve o seu auge na Inglaterra com a Revolução Gloriosa (1688), nos Estados Unidos com a luta pela sua independência (1776) e na França com a Revolução Francesa (1789), cujo objetivo principal é a separação entre Estado e sociedade, o público do privado, reduzindo ao mínimo a sua intervenção nessa sociedade, pois o mesmo é considerado um mediador neutro, devendo respeitar a liberdade econômica dos proprietários, que reina absoluto na nossa sociedade. Assmann nos ajuda a entender o seu processo de funcionamento apresentando um quadro sintético do qual tiramos as principais idéias: a) com relação à economia, a produção é regida pela iniciativa privada, ficando sua distribuição confiada aos mecanismos de mercado, no consumo, temos a lei da oferta e da procura; b) com relação à política e Estado, a produção garante a livre concorrência na distribuição, ou seja, nenhuma intervenção do Estado, já que o que conta, no consumo, são as preferências do consumidor e não as necessidades básicas da reprodução social da vida humana. Como consequência temos o choque dos trabalhadores com o Capital, concentração da renda, auto-valorização do Capital e o surgimento dos monopólios.¹²

Vale ressaltar que a proposta inicial desse modelo era ir de encontro ao sistema excludente dos séculos XVII e XVIII, tanto que a sua definição – “o conjunto de idéias éticas, políticas e econômicas da burguesia que se opunha à visão de mundo da nobreza feudal”¹³ – comprova isso. Na prática, porém, não foi bem isso que aconteceu, pelo contrário, houve a corroboração da exclusão social já existente desde os primórdios. Embora aspirasse em favor da democracia, foi uma doutrina parcialmente igualitária, pois, desde a sua origem, apresentou-se elitista e como ideologia dominante, ou seja, como estruturação de uma visão de mundo, debaixo das gradações básicas do individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça:

¹¹ BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, p. 15.

¹² Cf. ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica*, p. 75.

¹³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*, p. 217.

São reflexo da racionalidade iluminista os ideais da jovem burguesia, anunciados de forma virulenta pela Revolução Francesa. Frustrados foram estes objetivos pela reconversão da razão que de libertadora e emancipadora passou a ser instrumentalizada a serviço da nova classe burguesa dominante: uma razão manipuladora política a serviço dos interesses da classe burguesa, não mais revolucionária e emancipadora, mas conservadora e opressora.¹⁴

Podemos afirmar que a exclusão social é um estado que, no nosso país, consoante a citação de Buarque, está crescendo de forma assustadora, uma vez que os números de analfabetos são gritantes. Isso significa brasileiros sem perspectivas de mudança de vida, fadados a sofrerem e a se resignarem com a situação de pobreza cultural, política e econômica. Assim, Demo define pobreza como “o processo de repressão do acesso às vantagens sociais”.¹⁵ Para ele, se toda a sociedade não tiver moradia, isso não é pobreza, pois o que faz ser pobre é ser obrigado a não ter onde morar, enquanto alguns moram em verdadeiras mansões dentro de condomínios de luxo. Logo, pobreza não é destino ou azar e sim injustiça por parte do nosso sistema desigual.

Duas citações corroboram com esse pensamento:

É por isso que, 500 anos depois do início do “processo civilizatório”, no alvorecer do século XXI, os números nacionais são alarmantes: 22 milhões de analfabetos adultos, 15 milhões de analfabetos funcionais (que garatujam o próprio nome e lêem mal), 3 milhões de crianças até 14 anos fora da escola. Metade dos que começam qualquer curso, inclusive universitário (onde em 2001, ingressou 1 de cada 10 jovens maiores de 18 anos) não os completam.¹⁶

Em síntese, o *fato maior* no mundo atual, e mais acentuadamente ainda em nosso país, é a adoção consentida e celebrada como “modernização”, de uma férrea lógica da exclusão, que produz e perpetua uma assustadora “massa de sobranje” de seres humanos, tidos como economicamente inaproveitáveis e, portanto, objetivamente descartáveis. “Objetivamente” significa aqui: dentro das regras e prioridades estabelecidas pelo sistema econômico imperante.¹⁷

¹⁴ GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*, p. 61.

¹⁵ DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*, p. 19.

¹⁶ GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*, p. 49.

¹⁷ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 20.

No Brasil, o estado de miserabilidade da maior parte da população deixou de ser um dado, hoje é um fato social marcante: “Trata-se de ingentes multidões de seres humanos descartáveis (*expendable*, como se passou a chamá-los em inglês), que já não se encaixam na ‘lei da rentabilidade’, nem representam ‘valor’ econômico, como eram os escravos”.¹⁸

A classe oprimida está vivendo uma segregação que vem ocasionando cada vez mais um apartheid social, econômico e cultural. Sob o domínio de um projeto neoliberal excludente, a sociedade fragmenta, hierarquiza e controla todas as questões de uma maneira considerada normal por ela. Em outros termos, podemos dizer que: “Sem remorsos, a elite convive e usufrui de seus privilégios, ao lado da mais gritante miséria que não vê, tenta esconder ou justificar pondo a culpa nos pobres”.¹⁹

Lamentavelmente, a teoria econômica neoliberal²⁰ nos leva a acreditar, enganosamente, numa “liberdade” que, ao invés de libertar, deixa o indivíduo sob tutela das grandes nações, ou seja, o Terceiro Mundo rende-se ao poderio do Primeiro Mundo, pois este detém o monopólio do mercado:

Os atuais governos da maioria dos países latino-americanos caíram nas malhas da retórica neoliberal. Ela propala que, para nossos países, o mercado ainda não consolidou suficientemente o seu domínio. A introdução definitiva desse domínio leva o nome charmoso de “modernização”.²¹

Tal teoria objetiva, principalmente, substituir a ética pública pela ética do livre mercado que “supõe trabalhadores que competem livremente no mercado e oferecem o seu trabalho a quem oferecer melhor retribuição. Acontece que no mercado de trabalho comprador e vendedor não são iguais”;²² e, também, a não aceitação do socialismo, pois o mesmo é considerado “o mal absoluto e a negação do livre mercado”.²³ Nele, não existe a livre escolha e todos têm os mesmos

¹⁸ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 5.

¹⁹ BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, p. 17.

²⁰ Essa teoria econômica começou a ser divulgado nos Estados Unidos na década de 70 sob a orientação dos economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman, mas o seu clímax ocorreu na década seguinte quando alcançou o mundo, sendo assumida pelo capitalismo como a melhor maneira para obter o domínio tanto no mundo ocidental quanto no oriental.

²¹ ASSMANN, Hugo. *Desafios e falácias: ensaios sobre a conjuntura atual*, p. 77.

²² COMBLIN, José. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*, p. 17.

²³ Idem, p. 19.

direitos. Para o neoliberalismo, isso, porém, é uma utopia, visto que não tem como todos participarem desse tipo de proposta, pois para essa teoria sempre existirão os dominantes e os dominados.

É a lógica do neoliberalismo que, com o seu sistema capitalista, é fator preponderante no mecanismo que gera a exclusão social e uma insensibilidade que é a marca da sociedade contemporânea. Nesse sentido, mais uma vez, Assmann e Buarque nos fornecem dados essenciais para entendermos como funciona a dinâmica dessa lógica que, para muitos, tornou-se uma espécie de religião merecedora de reverência:

O neoliberalismo conseguiu criar um sistema de crenças pretendidamente intocáveis, que se alastrou como um verdadeiro clima de verdades pré-estabelecidas. Quem não adere, ou não tem perspicácia para discernimentos críticos – aptidão que depende mais de opções fundamentais do que de meras teorias – sente o sufoco de pressões, dúvidas, internalização de incertezas e, em não poucos casos, debilitamento das opções.²⁴

A pobreza não é um fenômeno novo. Mas agora ela é fabricada, como conseqüência das decisões de modernização.

Passados cem anos, a modernização se apresenta como uma fábrica de miséria. Um fator de incremento da desigualdade e da insatisfação. Como a maior parte dos países da América Latina, o Brasil tem hoje mais fome, pior educação, mais crianças abandonadas, menos confiança no futuro, maior desigualdade do que há trinta anos.²⁵

Observamos, nessas citações, que o sentido último da vida do modelo em questão é “ganhar mais dinheiro para ganhar mais dinheiro, sem fim e sem limite, pressupõe a possibilidade de uma acumulação ilimitada de riqueza”,²⁶ e, além disso, que o “homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encarada como finalidade última da sua vida”.²⁷

Tanto Sung como Weber nos passam a imagem de que o sistema capitalista oferece ao homem a idéia de que também é ilimitado, de que pode tudo, não existindo limites para os seus desejos e realizações. Assim, ele oprime a capacidade do homem de conhecer o processo de repressão em si, embora percebemos que essa noção de homem-deus fica restrita somente a uma parcela

²⁴ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 88.

²⁵ BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, pp. 17-18.

²⁶ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 67.

²⁷ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, p. 31.

pequena da população, a uma classe que se pode chamar de a nova burguesia:

A nova sociedade, nascida da terceira revolução capitalista... a nova burguesia (os norte-americanos chamam-lhe “classe média”) impõe a sua cultura, o seu egoísmo, o seu consumismo, e o resto do mundo que se dane. (...) a nova burguesia impõe a sua “cultura da satisfação”, como diz Galbraith. Isola-se no seu consumo privilegiado, reserva-se a si mesma todos os recursos do mundo, nega-se a prever o futuro, ou a encarar de frente os males presentes das imensas multidões de miseráveis. A nova burguesia cultiva uma euforia artificial, porque pode consumir cada vez mais e ignora o resto, nomeadamente, a destruição das massas pobres da humanidade. Por um lado estamos diante de uma minoria fechada no seu egoísmo integral, por outro lado, jaz aí uma imensa maioria sem poder, sem recursos, os “novos bárbaros”. (...) burguesia inconscientemente muito mais cruel do que todas as anteriores, porque está decidida a deixar morrer de inanição a maior parte da humanidade sem mover um dedo para não sacrificar nada dos bens egoistamente conquistados. (...) já não se pode pensar num simples movimento de libertação, porque trata-se de regenerar todo o tecido da sociedade e de fazer um novo modelo social.²⁸

Dessa forma, para qualquer tentativa de se construir um novo modelo social, a partir de uma sociedade onde a democracia seja verdadeiramente utilizada – segundo a sua origem etimológica (poder do povo), uma sociedade pluralista e justa sem exclusões – devemos, antes de qualquer coisa, considerar e rever a história do povo em questão, a fim de atender às necessidades básicas de toda a população do país, proporcionando um mínimo de igualdade a todos, ao transformá-los em cidadãos ativos e criativos, sujeitos partícipes de todas as esferas da sociedade. Deixando, assim, de lado as ideologias subjacentes da nova burguesia²⁹ e, conseqüentemente, da exclusão social que defendem a idéia de que ela está fazendo a sua parte, de modo que são os outros (os pobres) que fracassam, que não se esforçam para galgarem espaços melhores na sociedade:

O burguês não se reconhece apenas como superior social e moralmente aos nobres, mas também como superior aos pobres. De fato, se Deus fez todos os homens iguais, se a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada, então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e são

²⁸ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 32.

²⁹ Queremos esclarecer que utilizaremos no decorrer do trabalho a expressão burguesia como à classe social que traz em seu bojo um único objetivo principal que é o acúmulo de riquezas. É bem verdade que existem alguns burgueses já interessados e desenvolvendo trabalhos no que se referem ao combate a exclusão social, mas ainda é algo irresoluto na amplitude do problema sócio-econômico que estamos presenciando.

obrigados a trabalhar para outros seja porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumula-lo para adquirir propriedades, ou são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade.³⁰

É preciso lutar contra esse modelo de modernização que, cada vez mais, produz miséria, contra o caráter messiânico do capitalismo que, como citamos, nos diz, sutilmente, estar contribuindo com a melhoria da sociedade:

Esse caráter messiânico do capitalismo, que permite que todos os opressores (ou quase todos) se transformem em humildes servidores do bem comum, e vivam jubilosos na consciência de sê-lo é o que as esquerdas latino-americanas, com sua incrível propensão a teorias conspiratórias sobre dominadores perversos, apenas agora começam a entender.³¹

É bem verdade que para os “donos do poder” não importa que a classe oprimida tenha consciência de que está sendo explorada, já que eles preferem mantê-la ao nível de consciência ingênua que é facilmente manipulável. Devido a tais questões, acreditamos que a tríade ação-reflexão-ação, proposta pela educação libertadora, é o caminho que possibilitará ao homem dizer não ao autoritarismo, à verticalidade na relação dominadores e dominados, possibilitando-o participar do movimento de mudança, o qual implica um transitar consciente na sociedade, de modo a saber optar, denunciar, melhorar, libertar, respeitar, amar. Para que isso se concretize, contudo, faz-se necessário, para nosso país, uma redefinição do conceito de modernização:

O conceito de moderno não pode se aplicar à sociedade aleijada, construída pela engenharia dos ministros e tecnocratas da área econômica e pelo empresariado selvagem, que controlaram o poder civil e manipularam o poder militar, para servir a uma elite minoritária.

A nova modernização implica repudiar conceitos velhos de modernidade. Denunciar os falsos modernizadores, defensores de um desenvolvimento anacrônico: a fragilidade da economia, a manutenção do antiquado quadro social, a inviabilidade política devido à desigualdade, e antinacional, na medida em que destrói o tecido social e amarra o país aos interesses do exterior.³²

³⁰ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*, pp. 401-402.

³¹ ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica*, p. 19.

³² BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, pp. 24-25.

Ainda no que se refere a esta questão, vale lembrar que a globalização é um outro fator que contribui para corroborar o quadro de exclusão social em que o Brasil vive. A terminologia globalização oferece uma representação ilusória de perfeição e homogeneidade, sendo considerada o crescimento qualitativo do sistema capitalista, o mercado livre é a palavra de ordem, surgiu para substituir o termo “imperialismo”.

Ela é um fenômeno que, também como o neoliberalismo, reforça a privatização dos serviços públicos através de suas potências mundiais e das empresas transnacionais, assim como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e a concentração de riquezas, culminando numa relação de poder assimétrica, fazendo com que as economias dos países de Terceiro Mundo fiquem estagnadas. Como consequência de tais fatos, vislumbramos, no mundo atual, uma espécie de barbárie social, posto que “ao globalizar-se, o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, revelando-se um caleidoscópio desconhecido, e surpreendente”.³³ Para Comblin, é considerada um mito enganoso:

A globalização é um mito que serve para esconder os jogos de poder nos intercâmbios internacionais. Poucas vezes os preços surgem espontaneamente da demanda ou da oferta. Por sinal, o que influi na demanda e na oferta são jogos em que estão comprometidos os poderes monopólicos ou oligopólicos e os próprios Estados que os apóiam. Depois de proclamada a globalização, os preços são objeto de manipulações como antes.

A globalização serve para enganar os povos mais fracos: serve para forçar a livre entrada nos seus mercados, sem nenhuma reciprocidade garantida. Claro que há promessas. Quem pode acreditar nas promessas dos grandes?³⁴

Isso posto, encerramos esse primeiro ponto, concluindo que, atualmente, presenciamos uma época em que existe uma nova ética, intitulada “laica”, que defende o amanhã dos valores individuais e eudemonistas, da subjetividade e da realização pessoal como um novo paradigma de vida, é a cultura do “self-love” que extermina de nossa memória a construção social de noções como cidadania, solidariedade, igualdade, bem comum. Percebemos, então, que, conforme alerta Hobsbawm, a sociedade está sem rumo:

³³ IANNI, Octavio. *A era do globalismo*, p. 29.

³⁴ COMBLIN, José. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*, pp. 68-69.

Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto e – se os leitores partilham da tese deste livro – por quê. Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão.³⁵

A sociedade está colhendo frutos, mas frutos danificados dessa sua ação desenfreada que alijou de seu meio o diálogo, a compreensão e a solidariedade para com o próximo, que, em muitos casos, é um seu familiar, petrificando, assim, as relações interpessoais, deteriorando as condições de vida da grande massa de sobrantes. O que vemos hoje é o aumento de estresse, de depressão, de violência, de discriminação que são reflexos do discurso pós-moderno. Hurrelmann faz a seguinte afirmação sobre o atual estado em que se encontra a sociedade:

Pagamos um alto preço pela industrialização e urbanização desenvolvidas, que se expressa em novas espécies de encargos físicos, psíquicos e sociais. As altas quotas de delinquência, criminalidade e agressividade entre crianças e jovens falam aqui uma linguagem tão clara quanto o incremento do consumo de álcool e drogas, do uso irregular de medicamentos, da alimentação inadequada, do comportamento destrutivo, tão clara quanto os altos índices de disseminação de estranhezas e problemas psíquicos, a crescente quota de suicídios tentados e efetivados, bem como a alta e ainda crescente parcela de achaques psicossomáticos e doenças crônicas entre pessoas jovens.³⁶

Esse panorama triste e desalentador pode ser amenizado - cabe esclarecer que a utilização dessa expressão deve-se ao fato de sabermos que acabar com a exclusão social é uma utopia -, pois sempre existirá uma luz no fim do túnel. Em 1998, por exemplo, no Foro Mundial das Alternativas, foi elaborado por um grupo e publicado, grupo esse preocupado em buscar alternativas para reverter essa situação, um “Manifesto do Foro Internacional das Alternativas”³⁷ com treze teses cujo objetivo é o de mudar o curso da história. São elas:

³⁵ HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*, p. 562.

³⁶ HURRELMANN, K. apud METTE, Norbert. *Pedagogia da Religião*, pp. 33 e 34.

³⁷ Cf. Manifiesto del foro internacional de las alternativas. Es tiempo de reverter el curso de la historia, Pasos, n. 76, 1998, pp. 33-35.

- 1- Está na hora de pôr a economia a serviço dos povos;
- 2- Está na hora de derrubar o muro entre o Norte e o Sul;
- 3- Está na hora de encarar a crise de civilização;
- 4- Está na hora de rejeitar o poder do dinheiro;
- 5- Está na hora de transformar o cinismo em dignidade e a dignidade em poder;
- 6- Está na hora de reconstruir e democratizar o Estado;
- 7- Está na hora de sermos verdadeiros cidadãos;
- 8- Está na hora de voltar e valorizar os valores coletivos;
- 9- Está na hora de globalizar as lutas sociais;
- 10- Está na hora de despertar a esperança dos povos;
- 11- Chegou o tempo das convergências;
- 12- Abre-se diante de nós o tempo de um pensamento criador e universal;
- 13- O tempo da ação já começou.³⁸

Concluimos, então, que nem tudo é permissividade, até porque a sociedade civil carece e quer ordem e moderação. Além disso, vale lembrar que o homem já criou várias leis que sustentam a idéia de igualdade e direito para todos, dentre as quais podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, considerada um baluarte contra a tirania da sociedade. Mas, para que todas essas leis se concretizem, a educação tem um papel importante a cumprir nesse novo cenário, pois sua função principal é desocultar e permitir uma leitura de mundo crítica. Lembrando Freire, faz-se necessária uma escola que tenha uma visão positiva de seus alunos, possibilitando, aos mesmos, atravessarem as fronteiras, incomodarem, questionarem, debaterem. Enfim, terem uma consciência crítica, livre da massificação e da fanatização que a classe burguesa impõe com os seus parâmetros de dominação. A escola deve incitar aos alunos a participarem desse processo de transformação da sociedade, embora seja um risco proporcionar uma educação libertadora, pois a mesma poderá sofrer retaliações por parte dos dominadores, contudo precisa ousar, chega de silêncio diante da realidade. Podemos afirmar que, atualmente, ela é o principal mecanismo para proporcionar a conscientização de uma cidadania plena, capaz de discutir o binômio inclusão social e exclusão social:

Escolas e educadores que, por diversos motivos, não colaboram para preparar alunos/as para esta nova sociedade e novo tipo de trabalho estão, de um modo ou outro, conscientemente ou não, contribuindo para o aumento ou

³⁸ COMBLIN, José. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*, p. 142.

manutenção da exclusão social. Por isso a renovação profunda da educação é hoje uma tarefa social extremamente prioritária. Escolas atrasadas significam aumento da exclusão. Escolas que se renovam e atualizam significam salvar vidas humanas.³⁹

2 – A Educação como fator relevante na superação da Exclusão Social

A palavra educação tem a sua origem latina em dois termos: “educare (alimentar, cuidar, criar, referido tanto a plantas, aos animais, como às crianças); educere (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado)”.⁴⁰ Significa, então, que uma de suas finalidades é desabrochar as potencialidades humanas que já existem nos indivíduos. Assim, ela é um processo contínuo a qual não deve estar desagregada do aspecto histórico-cultural do grupo, sendo, portanto, uma obrigatoriedade da família e do Estado:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho.⁴¹

A lei é bem clara: a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e oferecida pela família e pelo Estado. Não se entrará no mérito do modelo de educação promovida pelas famílias, já que a reflexão, no presente ponto, vai ao encontro da educação contemporânea com seus paradigmas atuais e as conseqüências da polarização da mesma para a sociedade, podendo perpetuar ou modificar o quadro de exclusão social em que vivemos.

Atualmente, contamos com uma gama de definições acerca do que venha a ser educação. Alguns educadores, como Luckesi, Freire e Saviani, que se preocuparam e trabalharam educação como algo que deve ser primordial na vida de

³⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 92.

⁴⁰ LIBÁNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, p. 64.

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Título II, Art. 2º.

um indivíduo, deram as suas contribuições ao apresentarem o seu entendimento sobre educação. Para Luckesi, por exemplo, “A educação é a preparação da criança para o mundo adulto e suas contradições”.⁴² Freire, por sua vez, afirma que “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.⁴³ Já Saviani entende a educação como “A educação é um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”.⁴⁴

Também nos Dicionários Contemporâneo e Brasileiro de Língua Portuguesa, citados no livro de Carlos Rodrigues Brandão, encontram-se as seguintes definições da palavra educação, respectivamente:

Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino.

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades, ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia.⁴⁵

Percebemos, por meio dessas definições, que a educação é cultura e ideologia, podendo transformar ou reproduzir as desigualdades sociais vigentes em uma sociedade, sendo entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, perpassando pelas áreas afetivas, intelectuais, sociais, culturais, éticas e espirituais do ser humano. Partindo dessa perspectiva, Gardner trabalha a questão de que “nós deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse seu potencial intelectual”,⁴⁶ acrescentando o potencial afetivo, social, cultural, ético e espiritual.

Theodor Adorno, um dos renomados filósofo do século XX, afirma:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.⁴⁷

⁴² LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*, p. 70.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, p. 84.

⁴⁴ SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 120.

⁴⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*, pp. 54-55.

⁴⁶ GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*, p. 66.

⁴⁷ ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*, p. 119.

Sendo assim, é dever de todos olhar a educação como um dos principais veículos de emancipação. Isso significa dizer que, ao se refletir sobre educação, chegamos a sua principal promotora, a escola, instituição social cujos papéis, no decorrer da sua história, foram se multiplicando (conservadora, reprodutora, crítica); fato que não a impediu, mesmo com esse perfil indefinido, de tentar conquistar o seu espaço enquanto provedora que gera e possibilita a cultura ao homem para uma mudança de vida.

De que escola, contudo, estamos falando? Como tudo começou? Esta escola institucionalizada que conhecemos, hoje, começou há pouco mais de cinco séculos (século XVI), na mesma época em que aparece o conceito de infância e de família. Ela foi uma criação da classe burguesa, cujo objetivo principal era absorver “a disponibilidade de tempo da criança, restringindo sua convivência aos colegas de mesma faixa etária e separando-a do mundo, a fim de que não sucumba aos vícios”.⁴⁸

Tal objetivo confirmava o modelo tradicional de escola que a burguesia defendia que, em nenhum momento, se preocupava com os anseios da criança, mas sim em vigiar e controlar seu dia a dia, visando oferecer-lhe uma educação pautada nos estudos humanísticos, na cultura greco-latina, na gramática e na retórica, para que, quando formada, obtivesse sucesso e ascensão social e política na corte aristocrática. Observa-se que, nesse período, somente a nobreza e a burguesia ascendente tinham acesso à escola as quais aspiravam perpetuar a hegemonia dominante. Logo, a escola nasceu da carência da sociedade em passar o saber erudito para as novas gerações, sua função principal, assim, era cuidar desse saber.

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, esse quadro muda, já que a escola precisava preparar mão de obra especializada, de modo que seu currículo se adequa, uma vez que surge um novo perfil de discente, a saber: os filhos dos proletariados. Nesse momento nasce um segundo modelo de escola, culminando no sistema dual de educação que perdura até os dias atuais, ou seja, uma escola para ricos e outra para pobres, com um currículo diferenciado.

Essa situação, que perdura até os dias atuais, foi e tem sido combatida por movimentos revolucionários como o Iluminismo (século XVIII), o Idealismo (século XIX), a Escola Nova (século XX), o modelo de educação para o século

⁴⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*, p. 73.

XXI proposto pela Comissão Internacional sobre Educação à UNESCO (os quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser) que mostraram e mostram uma outra visão de educação, visto que lutaram e lutam pela democratização da escola, para que todos tenham acesso e permanência na mesma com um ensino de qualidade, preparando o aluno para o exercício pleno de sua cidadania.

O presente estudo não tem a intenção de polemizar e julgar essa educação contemporânea, até porque sabemos que a mesma não é a única estratégia fundamental para mudar o país, posto que outras questões implicam essa mudança, mas acreditamos que ela tem um papel principal no que se refere à promoção de tal mudança. Infelizmente, o que se vislumbra no presente, apesar de todas as políticas educacionais que surgem para a melhoria dessa escola, ainda são resquícios de uma escola tradicional que defende um modelo de “educação bancária”,⁴⁹ cujo propósito é depositar, nos alunos, conhecimentos sem nenhuma relação com as suas realidades de vida, fazendo-os ter “uma atitude expectante diante do mundo, como se houvesse um mundo totalmente pré-definido, a ser transformado em objeto de conhecimento”.⁵⁰

O atual quadro do sistema educacional brasileiro é preocupante, sendo a escola pública a mais atingida.⁵¹ Ela que deveria ter como *locus* um espaço educativo voltado para a democracia e, conseqüentemente, à cidadania, à solidariedade, tem uma postura que perpetua a imparcialidade, o elitismo. Além disso, pelo seu excessivo academicismo, é criticada por muitos, uma vez que não coloca o aluno em condições de enfrentar a vida.⁵²

A escola, antes de ter a preocupação com o cumprimento do programa, com a avaliação, com a seletividade, já que as “teorias” criadas para a educação não têm

⁴⁹ Expressão utilizada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido*, 1987.

⁵⁰ ASSMAN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 247.

⁵¹ Vale ressaltar que a experiência profissional da aluna é em instituições públicas e a mesma fica bem a vontade ao sinalizar tais situações, pois observa e vive diariamente o sucateamento, por parte do sistema vigente, das mesmas.

⁵² É claro que existem, apesar do atual estado de degradação da escola pública, trabalhos desenvolvidos na mesma, através dos professores, que buscam um ensino de qualidade, envolvendo reflexão/transformação. Como exemplo podemos citar o concurso Educador Nota 10 da Revista Nova Escola que premia trabalhos desenvolvidos nas escolas de todo o Brasil. Trabalhos esses que contribuem para a formação de um aluno mais crítico, mais cidadão, mais humano. Para maiores informações acessar o site www.novaescola.org.br.

valor quando os olhares se fecham para a realidade, espoliando-a de mudanças, deve ser um espaço criativo, de autonomia, de promoção do diálogo, características que nada mais são do que “uma exigência existencial”.⁵³ Assim, ela deve ter como objetivo ensinar e formar o aluno para ter consciência dos mecanismos de exclusão que eliminam, sem nenhuma compaixão, ele e àqueles menos favorecidos. Deve, também, ajudá-lo a se defender e possibilitá-lo apropriar-se do “poder”, visto que não deve existir neutralidade na educação. Ela, portanto, é política, de modo que deve apresentar ao aluno um conhecimento, entendido “como uma luta humana para compreender, para superar a falsidade, para buscar aos tropeços a verdade”.⁵⁴ Esse aluno multifacetado por funções e identidades que assume para e na sociedade vigente, poderá fazer uma leitura de mundo que denuncie a manutenção do *status quo*, utilizando-se de sua autonomia:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (...) saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito da conclusão.⁵⁵

A escola precisa ter em mente que não é um mito da sociedade que trabalha no sentido contrário dos valores, das normas, da ética e que não pode ser uma serviçal dessa sociedade midiática e imagética que se configurou em nosso tempo. A mesma é uma instituição pública, mas cara financeiramente, cujo objetivo precípua é favorecer o direito digno a uma educação de qualidade, educação esta que deve considerar todos os envolvidos, incluindo o aluno como sujeito histórico em todos os processos de elaboração e apropriação dos saberes. Logo, a escola deve parar de gerar contradições, “pois se de um lado ela limita algumas perspectivas, de outro lado ela permite o acesso a saberes que podem promover e ultrapassar outras concepções”.⁵⁶ E para que isso ocorra faz-se necessário refletir, incluir e trabalhar a diversidade cultural em seu currículo, para que o aluno se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem, com a

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, p. 79.

⁵⁴ POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*, p. 115.

⁵⁵ PCN. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 95.

⁵⁶ RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves apud VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político Pedagógico da Escola*, p. 73.

certeza de que não deve assumir a posição de vítima do sistema, mas lutar para se superar e expandir-se no intuito de transformar o que está fora dos padrões de uma educação libertadora.

Sung defende a idéia de que o processo educacional não deve omitir-se, ou seja, o mesmo deve ajudar “o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização”.⁵⁷

É patente, nessa afirmação, a acepção que a educação tem de deslegitimar, caso queira, o que já se tornou natural no capitalismo: o comércio de drogas, de armas, a liderança de facções dentro de presídios, o desemprego estrutural, a corrupção política e, o que é pior, a coisificação do homem. Da mesma forma, em outro livro, ele chama a atenção para o que a cultura de consumo prega:

E cada vez mais, as pessoas confundem a dignidade humana com lugar social. Na cultura de consumo, o padrão de consumo é o fator determinante na definição da identidade e do reconhecimento da dignidade dos indivíduos. Os não-consumidores são vistos como não-pessoas. Quanto mais baixo o lugar que ocupa na hierarquia sociocultural, menos humano.⁵⁸

A educação não deve ficar sob a égide do atual modelo de sociedade que a dinâmica social apresenta, pelo contrário, deve manietá-lo de forma perspicaz. Urge que o país tenha como prioridade, em seus programas de governo, a mesma como fator relevante para o desenvolvimento da nação. Ratificamos esse fato nas palavras de Buarque: “Para isso, é preciso canalizar os recursos de que o país já dispõe. Fazer com que a educação tenha suas exigências definidas e atendidas, com prioridade absoluta sobre todos os demais setores”.⁵⁹

De tudo o que foi exposto até agora, concluímos o seguinte: a escola que foi criada com o propósito de servir aos poderosos, de fazer a separação entre nobres e plebeus, que deixa encubada toda experiência de vida dos alunos, levando-os a adquirir um saber já elaborado por ela sem nenhuma articulação com a vivência desses alunos, agora é impelida a deixar de lado os ranços do passado e

⁵⁷ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 43.

⁵⁸ SUNG, Jung Mo. *Sujeito e sociedades complexas: para repensar os horizontes utópicos*, pp. 48-49.

⁵⁹ BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, p. 57.

participar do processo de transformação, podendo se tornar uma instituição literalmente poderosa e a base da estrutura econômica-social, contribuindo na formação de consciências sociais que saibam defender os seus direitos, tendo condições de lutar contra a hegemonia da classe opressora, ou seja, ela tem subsídios para transformar o Brasil em um único país.

Ela, portanto, deve ter um papel de mediadora e não ser mais um Aparelho Ideológico do Estado,⁶⁰ negligenciando a sua contribuição para o desenvolvimento de cabeças bem-feitas⁶¹ que compreendam as vicissitudes do mundo, para lutarem no momento certo, para sonhar e ter esperanças. Sung afirma que: “Sonhar e ter esperanças são necessidades vitais quase tanto quanto comer e beber, pois somos seres biológicos e simbólicos e precisamos encontrar um sentido e uma razão para vivermos”.⁶² Nesse sentido, é papel da escola resgatar ou mesmo estimular as perspectivas de vida dos alunos, ensinando-os a olhar para dentro de si, a fim de perceberem que têm valores e razão para viverem (razão que vai variar de pessoa para pessoa: quero ser um cidadão consciente, quero ter compaixão pelo meu próximo, ter uma profissão, uma casa própria, um carro). Os alunos, também, devem ter a consciência de que fazem parte da sociedade com a qual interagem socialmente, sendo responsáveis por construir um mundo mais humano e solidário.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário repensar, redefinir e reencantar a educação na/da escola, objetivando um novo olhar por parte de todos os envolvidos, principalmente os professores:

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.⁶³

Sabemos, não obstante, que tal tarefa é árdua, visto que “o futuro, tendo

⁶⁰ Em 1969, o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990) classificou a escola como Aparelho Ideológico do Estado, pois a mesma tinha a função de apenas reproduzir as desigualdades sociais, servindo, assim, aos interesses do Estado.

⁶¹ O filósofo Montaigne (1533-1592) é o autor da célebre frase “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

⁶² SUNG, Jung Mo. *Sujeito e Sociedades Complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 9.

⁶³ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação*: rumo à sociedade aprendente, p. 34.

em vista o acelerado processo de modernização e os riscos a ele relativos, tornou-se tão incerto quanto nunca antes”⁶⁴ e que se vive em uma sociedade corrompida, que está caindo de “podre”. Porém não é algo impossível de ser alcançado, pois ainda restam, em nosso país, idealistas que precisam sinalizar aos nossos professores a força que possuem nas suas mãos, para que tenham consciência do seu trabalho, a qual implica saber responder diferentes questões, a saber: Como compreendo a minha profissão? Para mim, a profissão professor é uma profissão diferenciada, pelo fato de contribuir para a educação e, conseqüentemente, para a transformação de vidas ou a vejo como uma profissão sem nenhum envolvimento com os alunos, os principais favorecidos nessa história? Que tipo de responsabilidade tenho na formação integral do meu aluno? Com relação a minha autoridade em sala, como a vislumbro? É uma autoridade autocrática ou democrática? O meu aluno é um sujeito passivo ou ativo no processo educacional?

Interessante notar que há mais de três décadas fala-se e escreve-se sobre uma nova visão do magistério, mas ainda hoje é difícil incutir em alguns professores essa nova visão. Já na década de 70 os livros pontuavam sobre como deveria ser esse profissional: “O normalista tem que ser educado não só para acompanhar a mudança, mas para ser suficientemente corajoso para analisar e criticar método e conteúdo, assim como para efetuar experiências com eles”.⁶⁵

Essa afirmação nos remete aos quatro tipos de práxis que Casiano Floristán aborda em seu livro “Teología Práctica: Teoría y Práxis de la Acción Pastoral”, chamando-os de traços característicos que, no olhar de hoje, o professor precisa desenvolvê-los em sua sala de aula. Assim, consoante esse autor, toda práxis educativa deve ser criadora, reflexiva, libertadora e radical. Criadora no sentido de estar sempre inovando o presente frente a fatos e situações que vão surgindo; reflexiva no sentido de ter uma consciência crítica da vida e do mundo em constante processo de mudança; libertadora no sentido de transformar a sociedade em um mundo mais justo, mais igualitário e mais livre; e radical no sentido de trabalhar o problema na sua raiz, buscando a transformação.⁶⁶

Logo, cabe a esse profissional ter um agir radical, ou seja, deixar de ser

⁶⁴ METTE, Nobert. *Pedagogia da religião*, p. 43.

⁶⁵ MORRISH, Ivor. *Sociologia da Educação*, p. 261.

⁶⁶ Cf. Casiano Floristán, *Teología Práctica: Teoría y Práxis de la Acción Pastoral*, pp. 180-181.

agente de dominação da sociedade capitalista e repensar a sua prática pedagógica, já que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”,⁶⁷ tratando de construir junto com os alunos uma educação que amenize as desigualdades sociais, as injustiças, a violência, tendo como premissa um comprometimento político com a sua tarefa de educador, mesmo que, na grande maioria, não tenha condições de trabalhar a dimensão do “deve ser assim” e sim a dimensão do é “possível ser assim”. O professor consciente precisa deixar de lado o vezo de criticar para saber ouvir, aceitar, informar e formar. Grandes desafios para ele e a educação contemporânea. La Torre explicita duas afirmações que nos ajudam a compreender essa função inovadora do professor:

Resumindo, o professor de hoje, pelas exigências de sua prática, é um profissional que toma decisões, flexível, livre de preconceitos (atitude de se antepor e retificar a tempo), comprometido com sua prática (reflete sobre a mesma e contribui com elementos de melhoria), converte-se num recurso a mais para o grupo.⁶⁸

A profissão de professor, assim como outras de caráter social, não é uma atividade de trabalho para ganhar a vida, realizando mecanicamente determinadas funções. O professor está conectado todas as horas do dia aos valores, esteja onde estiver, seja dando aulas, seja reunido com outros companheiros, dialogando, passeando ou no cinema. Não poderá deixar de ver a cara formativa de tudo que acontece ao seu redor. Por isso podemos dizer que seu grande livro é o mundo. Mas é necessário que saiba ler esse grande livro que é o meio.⁶⁹

São muitos os obstáculos a serem enfrentados por esse profissional que precisa ter compromisso com a sua missão de educar, tendo em vista que o “ensinar por ensinar” estiola o objetivo principal da educação que é transformar vidas, aniquilando qualquer tipo de mudança proposta pela mesma. A opção pelo magistério é, antes de mais nada, um ato de responsabilidade e um compromisso com a vida, com o mundo, com a História, de modo que assumir esse compromisso implica assumir uma relação crítica consigo mesmo. Dentro dessa linha de raciocínio, o “professor” para tornar-se Professor necessita ultrapassar aqueles obstáculos, contornando-os de maneira viável, mesmo sabendo que vencê-los pode ser uma utopia.

⁶⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, pp. 43-44.

⁶⁸ LA TORRE, Saturnino de et al. *Curso de Formação para Educadores*. p. 48.

⁶⁹ Idem, p. 82.

Caso não haja uma preocupação em reverter esse quadro de deficiência da educação, de decadência da escola pública e do desinteresse exacerbado de muitos professores que a sociedade neoliberal instituiu com o avanço da industrialização, da modernidade, do capitalismo, estaremos à mercê de uma sociedade doente,⁷⁰ a serviço das ideologias da nova burguesia:

Pois as grandes ideologias modernas – liberalismo, positivismo, socialismo – prometeram emancipar o sujeito humano, ou, melhor dito, fazer do ser humano um “sujeito”, autor de uma história, criador de si próprio. Ora, aconteceu que, na realidade, elas transformaram os seres humanos em exército de soldados passivos, manipulados por sistemas supostamente emancipatórios. Prometeram que pela submissão ao partido, ao movimento ideológico, os indivíduos criariam história. Na realidade, entregaram sua liberdade a aventureiros, autoritários quando não eram simplesmente patológicos. Entregaram sua liberdade por nada.

As ideologias pediam o sacrifício da vontade própria, pediam uma vida austera, porque tudo devia ser reservado à “causa”, à suposta “libertação da humanidade. O resultado foi apenas a auto-destruição da personalidade.⁷¹

Destarte, a educação e seus principais promotores (a escola e o professor) do século XXI têm grandes desafios a enfrentarem, que só começarão a ser vencidos se as mesmas re-significarem a sua proposta pedagógica, tendo a consciência de que “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”.⁷² Educar em/para solidariedade é a chave para abrir novas portas nesse terceiro milênio, é mostrar aos alunos que precisam manter com o seu próximo uma relação de sujeitos, entendendo-o a partir dele mesmo.

⁷⁰ Utilizamos o termo doente, pois esta é a idéia que temos da atual sociedade. Doente no sentido de que precisa ser tratada para conseguir a cura.

⁷¹ COMBLIN, José. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*, p. 90.

⁷² MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem – Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, p. 21.

3 – A Educação no resgate da Solidariedade

As intensas transformações acontecidas no cenário mundial, devido à pós-modernidade, à globalização e ao neoliberalismo, vêm proporcionando mudanças na história da sociedade. Infelizmente, na grande maioria, as mesmas são catastróficas, pois apresentam contradições, isto é, os avanços tecnológicos e a condição de miserabilidade que afeta milhões de pessoas, culminam em exclusão social, que tem se convertido em algo alarmante. Mais uma vez, recorremos a uma citação que data de 1996, mas que nos parece, hoje em dia, bem recente:

Mais de três milhões de pessoas morrem por ano de doenças evitáveis, (...). Nos países menos desenvolvidos, mais de 95 milhões de crianças menores de 15 anos trabalham para ajudar seus familiares; mais de um milhão de crianças se viram obrigadas a prostituir-se; (...). Quase cem milhões são considerados crianças de rua, das quais doze milhões não têm família nem lar. (...). Uma em cada cinco pessoas sofre de pobreza extenuante e sobrevive com menos de um dólar diário; mais de um bilhão de pessoas carecem de serviços básicos (...) e em cada quatro adultos se conta um analfabeto. Um planeta onde a cada dia um quinto da população não tem o que comer, enquanto oitocentos bilhões de dólares são gastos anualmente em programas militares.⁷³

Observando esse panorama tão constrangedor que, de um lado, enaltece as grandes mudanças propostas pela modernização e, de outro, a privação do brio que reflete no não uso da plena cidadania pela maior parte da sociedade, faz-se urgente meditarmos o quanto é importante ter novas leituras desse mundo em constante renovação. Nessas novas leituras, percebemos que a educação oferecida nas escolas não pode se resumir, simplesmente, a ensinar a ler, escrever e efetuar as quatro operações básicas da matemática. É preciso, como já citado, um ensino voltado para abrir as mentes da classe oprimida, fazendo-a lutar por melhores condições de vida, um ensino que resgate noções de solidariedade, de cidadania, de justiça, de virtude, de tolerância e ética já perdidas pelo tempo, ou melhor, sem uma significância para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, Freire afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.⁷⁴ Também Foucault contribui

⁷³ DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades*, pp. 12-13.

⁷⁴ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 104.

para essa nova leitura sobre educação ao afirmar:

A educação pode muito bem ser (...) o instrumento através do qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. Mas nós bem sabemos que nesta distribuição, naquilo que permite e evita, ela segue as bem-trilhadas linhas de batalha do conflito social. Todo sistema educacional é um meio político de manter ou de modificar a apropriação de discurso, com o conhecimento e poder que ele carrega consigo.⁷⁵

Solidariedade, cidadania e ética são temas que podem ser desenvolvidos na escola por qualquer professor e disciplina.⁷⁶ Porém, é mister refletir sobre alguns questionamentos, quais sejam: O que significa cada um desses temas? Seria possível formular um conceito para cada um? Quais os benefícios que os mesmos trazem para a nossa sociedade e, conseqüentemente, para o Planeta? Sendo assim, a seguir, procuraremos definir e refletir sobre esses temas com o intuito de oferecer perspectivas para amenizar e contribuir na reversão do quadro caótico da exclusão social existente em nosso meio.

A palavra ética vem do grego *ethos* e apresenta duas etimologias: *ethos* com *épsilon* (letra E maiúscula) para indicar costume e *aethos* com *eta* (letra e minúscula) para indicar moradia, o lugar onde se vive. Uma definição clássica, portanto, desse termo pode ser, por exemplo, “conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, idéias ou crenças), características de uma determinada coletividade, época ou região”.⁷⁷ Além disso, ética diz respeito à reflexão que tanto pode criticar como confirmar os alicerces que dirigem o sistema social, logo depende do ponto de vista de cada indivíduo sobre que tipo de reflexão está fazendo para se ter uma sociedade mais humanitária, tanto que Boff afirma o seguinte:

⁷⁵ FOUCAULT, Michel apud MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*, p. 40.

⁷⁶ Vale um esclarecimento sobre esta afirmação: é possível ser assim, mas, na grande maioria, as disciplinas não trabalham tais questões em seus programas, apesar da criação dos Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural) em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto que visam uma prática educacional mais voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida e propõem que sejam incorporados nas áreas de ensino já existentes. Infelizmente alguns professores, principais porta-vozes das mudanças, preferem continuar com o seu ensino tradicional que só informa, ou seja, um ensino acrítico e apolítico, totalmente descompromissado com o próximo. Sendo assim, apresentaremos no capítulo III, a disciplina de Ensino Religioso como uma possibilidade de trabalhar a educação para a solidariedade. No presente ponto o nosso foco será uma ênfase maior na questão do conceito de solidariedade, perpassando pelas questões de cidadania e ética.

⁷⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 1271.

Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.⁷⁸

Esse autor nos alerta para a necessidade de se começar a rever o conceito de ética dos indivíduos, para não se perder de vez o que fundamenta a essência humana: o cuidado e a compaixão. A ética supõe o respeito pelo homem e de toda a comunidade, pois todos são sujeitos e não uma “coisa” que pode ser manuseada e descartada quando não serve mais.

Nessa mesma linha, Sung e Silva defendem que “além de responsável, a ética precisa romper os limites do individualismo da sociedade moderna: ela deve ser uma ética da responsabilidade solidária”.⁷⁹ Para eles, esse tipo de ética tem condições de ajudar na libertação da classe oprimida, pois:

Ser solidário significa se colocar no lugar do outro (...). Colocando-se no lugar dos mais fracos e lutando pela garantia de seus direitos estamos, ao mesmo tempo, denunciando a moral do sistema capitalista percebida como sendo “a” realidade e demonstrando na prática que é possível construir sociedades melhores que esta.⁸⁰

Realmente, esses autores tem razão ao fazer essa afirmação, pois urge construir sociedades e governos melhores, as quais apresentem parâmetros, compromisso com a justiça, respeito ao próximo, não compactuando, assim, com o clima de impunidade que hoje reina nas sociedades pós-modernas. Governar, pois, uma cidade, um município, um estado e um país é algo sério, na medida em que implica cuidar de pessoas e não brincar de dirigir o destino das mesmas. Para tal, a educação é a mola propulsora e a escola é o espaço para se cultivar um currículo que desenvolva o ensino ético que permita ao aluno fazer bom uso da sua vida, percebendo-se como uma parte no meio do todo:

Por isso, mais uma vez, reitera-se que o espaço e o tempo educativos constituem um momento privilegiado, único e irrenunciável com vistas ao crescimento integral da pessoa.

⁷⁸ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, p. 27.

⁷⁹ SUNG, Jung Mo & SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre ética e sociedade*, p. 114.

⁸⁰ Idem.

Espaço e tempo estes, que a tornam capaz de transformar e disponibilizar os conhecimentos adquiridos em benefício social, ajudando os outros a compreender e enfrentar os constantes e complexos desafios que a história incessantemente apresenta.⁸¹

Neste momento, faz-se necessário citar Freire, para compreendermos melhor o papel do professor no auxílio desse ensino que deve estar a serviço da instauração de uma disposição social mais humana e igualitária que coloque sob crítica, com base moral e política, essa sociedade capitalista em que se vive:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.⁸²

Concluimos que a ética procura justapor o conhecimento sobre o ser para edificar aquilo que deve ser; o que remete à idéia de uma interação dialética entre a reflexão e a ação.

Um segundo tema que pode e deve ser abordado em sala de aula é a cidadania. Em seu sentido etimológico, deriva do latim *civitas* que quer dizer cidade, tendo um correlato grego na palavra *politikos*, aquele que habita na cidade. A mesma está ligada aos direitos e deveres dos cidadãos, segundo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.⁸³

Interessante que, antes da Revolução Francesa, em 1789, podia-se viver sem ser cidadão, pois para ser um cidadão era preciso conhecer a fundo a Constituição e todas as leis. A cidadania, logo, não era para todos, visto que somente alguns tinham acesso a esta parte jurídica. Com a formulação dos três ideais da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, esse quadro muda, pois o objetivo principal da mesma era transformar todos em cidadão

⁸¹ LONGHI, Miguel. *Ethos no Ensino Religioso*, p. 57.

⁸² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 106.

⁸³ DALLARI, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*, p. 14.

integral. Não obstante, vale lembrar, neste ponto, que transformar todos em cidadão integral era sinônimo de “formar” bons cidadãos que não deveriam questionar as idéias liberais da época.

Hoje, no Brasil, a situação não é diferente. Ainda sofremos por causa de uma “descoberta” imprópria, de uma “colonização” desumana e de uma “independência” arranjada:

Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.⁸⁴

No ano seguinte ao da Independência, o abolicionista José Bonifácio disse que a escravidão precisava ser exterminada do nosso meio, pois era como um câncer que matava aos poucos a cidadania, impedindo a solidificação da nação brasileira. Anos se passaram, mas podemos ousar dizer que a atual desigualdade social encontrada no Brasil é a escravidão do analfabetismo, do desemprego, da injustiça..., o câncer que vem dificultando a consolidação da plena cidadania.

Tais questões nos remetem a três tipos de cidadania que Demo classificou como cidadania tutelada, assistida e emancipada. Na primeira, ocorre uma total submissão da classe oprimida; já na segunda existe uma assistência por parte do Estado à classe oprimida com o objetivo de perpetuar as desigualdades sociais; finalmente a última tem como proposta equalizar as oportunidades, exterminando as pobreza política e material.⁸⁵

Dessa forma, percebemos no terceiro tipo de cidadania, a esperança de mudança para a sociedade, de modo que, para que ela aconteça, “é necessário forjar o sujeito cidadão que, num processo permanente de conscientização, desenvolve sua capacidade crítica e busca, assim, alternativas criativas para fazer-se presente

⁸⁴ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, pp. 17-18.

⁸⁵ Cf. DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*, p. 38.

no espaço público”.⁸⁶

Neste momento, vemos o papel da educação como ajudadora nesse processo de mudança. Os professores têm uma participação relevante no mesmo, pois suas salas de aula podem ser um espaço pedagógico verdadeiramente cidadão e democrático, cerceado de ações concretas que tornem possíveis o desabrochar da cidadania em todos os alunos. Com relação a isso, alerta Perrenoud:

Se a educação para a cidadania não é, ou não é mais, um problema de todos os cidadãos, ela terá de ser, em contrapartida, um problema de *todos os professores*. Eles não devem envolver-se apenas quando há tumulto no pátio ou quando o racismo aflora em sua classe. Eles não são convocados apenas para ajudar na coordenação de dispositivos de participação. O maior desafio é saber se eles estão dispostos a inserir a aprendizagem da cidadania *em seu próprio ensino*, em sua própria disciplina.⁸⁷

Isso implica uma educação para a cidadania que não venha a incutir na cabeça das pessoas que vivem em uma democracia perfeita e sim uma educação que prime por esclarecer a todos o que é ser cidadão. Ter cidadania, logo, é condição *sine qua nom* para uma vida digna, a qual pode ser construída, posto que “a cidadania é um fato cultural – ninguém nasce plenamente cidadão; é no processo histórico que as pessoas se tornam cidadãos”,⁸⁸ conforme afirmação de Castro. Corroborando com Castro, Ronca também afirma:

Cidadania também é um processo a ser construído, que demanda tempo, paciência, criatividade e persistência dos que educam. Por intermédio da constante reflexão sobre a vivência de situações concretas, ela vai sendo incorporada nos poros da personalidade e, lentamente, transforma-se em projeto pessoal de vida de cada estudante e de cada educador.⁸⁹

A cidadania faz alusão ao último tema que pode ser resgatado pela educação: a solidariedade. A mesma “é um componente da cidadania”,⁹⁰ defende Perrenoud.

Tudo indica que o termo “solidariedade”, etimologicamente, é uma

⁸⁶ CASTRO, Clovis Pinto de. *Por uma Fé cidadã: A Dimensão Pública da Igreja – Fundamentos para uma Pastoral da Cidadania*, p. 69.

⁸⁷ PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, p. 53.

⁸⁸ CASTRO, Clovis Pinto de. Op. cit., p. 37.

⁸⁹ RONCA, Paulo Afonso Caruso. *A aula operatória e a construção do conhecimento*, p. 136.

⁹⁰ PERRENOUD, Philippe. Op. cit., p. 16.

deformação da palavra *solidum*, usada no universo jurídico do Império Romano, como “a obrigação que pesava sobre os devedores quando cada um deles era tomado pelo todo”.⁹¹ Atualmente, ainda utiliza-se, na linguagem técnica jurídica, a expressão “*in solidum*” para se referir aos deveres solidários que decorrem de um acordo entre indivíduos em relação a algum trato ou objetivo. No latim, não existia a palavra “solidariedade”, *solidus* era usado para significar de modo mais amplo, “algo bastante compacto”. Tal palavra, logo, surge, pela lógica, no contexto pós-revolucionário francês do século XIX, para caracterizar uma forma específica de relação entre várias categorias de pessoas. Em outros termos: ela sai do âmbito técnico do direito para ser incorporada ao âmbito filosófico. Assim, passaram a existir, pelo menos, três níveis de significados para o termo solidariedade: nível emocional (sentimento de compaixão); nível moral (transforma o sentimento em atitude) e nível metafísico (a interdependência e o fato de que, na visão hologramática, o todo está na parte e a parte está no todo).

A solidariedade é um fato antes de ser um valor, que designa uma dependência recíproca. Essa concepção faz da solidariedade uma realidade possível de constatar, como a definia Durkheim nas suas modalidades mecânica e orgânica. Uma outra concepção, normativa desta vez, enxerga, no entendimento da solidariedade, um dever moral de assistência como já o preconizava o solidarismo de Charles Gide no fim do século XIX. Como fato ou como dever, a solidariedade supõe um laço recíproco (e nisso se opõe à caridade, concebida como um dever unilateral). O dever moral de assistência, mas não a solidariedade como fato, supõe uma situação de desigualdade.

Já para a religião, mais precisamente para o Cristianismo, a origem e a fonte da solidariedade está na graça e misericórdia de Deus ao entregar seu próprio Filho para morrer no lugar da humanidade, pois Ele não faz acepção de pessoas, todos possuem os mesmos direitos de uma vida decorosa.

Como a definem, porém, os dicionários? A seguir pontuaremos alguns conceitos:

Qualidade de solidário. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes. Adesão ou apoio à causa, empresa, princípio, etc. de outrem. Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social,

⁹¹ LALANDE, André apud ALMEIDA, João Carlos. *Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez*, p. 141.

duma nação, ou da própria humanidade. Relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar os outros. Sentimento de quem é solidário. Dependência recíproca.⁹²

Dependência mútua entre os homens. Sentimento que leva os homens a se auxiliarem mutuamente. Relação mútua entre coisas dependentes. Compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas pelas outras.⁹³

Qualidade de solidário. Estado ou vínculo recíproco de duas pessoas independentes. Mutualidade de interesse e deveres. Compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas pelas outras e cada uma delas por todas.⁹⁴

Sentimento de identificação com os problemas de outrem, que leva as pessoas a se ajudarem mutuamente.⁹⁵

Também existem outros autores que versam sobre solidariedade em seus livros. Demo aponta que “solidariedade não é situação histórica concreta, mas visão crítica do que falta a todas as situações concretas que se querem solidárias”.⁹⁶ Esse mesmo autor chama a atenção para o perigo de uma solidariedade que busca somente o auto-interesse, acabando por se transformar em uma arma de poder, oprimindo cada vez mais a classe desprivilegiada, “sociedades solidárias não são aquelas que, de repente, resolveram ser boazinhas, mas aquelas que distinguem solidariedade como direito de emancipação dos outros e solidariedade como efeito de poder”.⁹⁷

Freire, também, questiona a política do assistencialismo ao afirmar que:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.⁹⁸

Da mesma forma, Assmann e Sung afirmam que “o tema solidariedade supõe

⁹² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*, p. 1879.

⁹³ HOUAISS, Antônio & KOOGAN, Abrahão. *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*, p. 789.

⁹⁴ *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em 03 de abril de 2006.

⁹⁵ AULETE, Caldas. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, p. 741.

⁹⁶ DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito de poder*, p. 263.

⁹⁷ *Idem*, p. 259.

⁹⁸ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 65.

coragem para sustos e esperanças. Exige ânimo e frieza para acrobacias da mente e do coração”.⁹⁹

Sendo assim, observamos que solidariedade é uma experiência que requer um compromisso em direção a alguém ou a alguma situação. Ela, assim, inclui uma interferência, uma tentativa de resolver ou diminuir o sofrimento de alguém com quem se identifica ou não, compreendida em atender a todos sem autoritarismo e sem recompensa. Supera, portanto, o individualismo, oportunizando as pessoas uma sociedade mais humana. Ser solidário é desenvolver o sentimento de empatia. Vale ressaltar que a palavra empatia vem do grego *empathia*, significando tendência de se sentir o que se sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa, é olhar com o olhar do outro, como se a dor do outro fosse a minha também. Uma das Inteligências Múltiplas,¹⁰⁰ as Inteligências Pessoais que se subdividem em Intra e Interpessoais, desenvolve bem essa noção de empatia, pois é a inteligência do reconhecimento do outro, das relações interpessoais, voltada para a coletividade, “não se pode entender o que é solidariedade sem um conhecimento e uma sensibilização real do mundo”.¹⁰¹

Reforçando esta idéia, Perrenoud declara que a “solidariedade é um fato social e não é natural”.¹⁰² Isso implica dizer que os indivíduos não nascem solidários, Rorty diz que “a solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada com o aumento da nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos, não familiares, de pessoas”.¹⁰³ Assim, tal atitude precisa ser aprendida e apreendida tanto na família quanto na sociedade, entendendo esta como, especificamente, a escola por intermédio da educação oferecida na mesma. Perrenoud persiste em uma direção:

Não se trata de criar uma nova disciplina, que chamaríamos de educação para a solidariedade, concedendo-lhe uma hora por semana na grade curricular. Assim como a educação para a cidadania – da qual ela é próxima –, a educação para a solidariedade é questão de todas as disciplinas, de todos os

⁹⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 36.

¹⁰⁰ Teoria desenvolvida por Howard Gardner na década de 80, a qual se apóia em descobertas neurológicas que mudam as linhas de conhecimento neurológico sobre a mente humana.

¹⁰¹ SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos*, p. 21.

¹⁰² PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, p. 91.

¹⁰³ RORTY, R. apud GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*, pp. 47-48.

professores, de todas as etapas de estudo, da pré-escola – socialização, aprendizagem da cooperação, do respeito ao outro – à formação profissional.¹⁰⁴

Logo, faz-se necessário uma solidariedade sem fronteiras, trabalhada em todo o planeta, com um engajamento sério por parte dos envolvidos.

Nesse momento, cabe destacar que ética, cidadania e solidariedade são temas que perpassam pela vida e que estão relacionados com a continuidade da mesma, ou seja, a não atenção para o saber cuidar, - parte do título de um livro de Boff -,¹⁰⁵ que trabalha a questão do cuidado com o planeta, com o nicho ecológico, com a sociedade, com os pobres, oprimidos e excluídos, com o próprio corpo, com a cura, com a alma, com o espírito, com Deus e a morte, significa estarmos fadados ao desaparecimento.

O homem, portanto, precisa rever o caminho trilhado, pois está sendo danificado culturalmente, moralmente e, acima de tudo, espiritualmente. Assim, nesse mundo globalizado, de palavras vazias onde uns decidem e outros são conduzidos, não se pode evitar certas perguntas, quais sejam: Onde está a equidade, a justiça, a ética, a cidadania, a solidariedade? Existe a possibilidade de resgatá-los?

Uma resposta pertinente, certamente, seria com o auxílio da inclusão da educação para a solidariedade em nossas escolas, corroborando, dessa forma, para que a sociedade reveja seus valores e atitudes.

¹⁰⁴ PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, p. 97.

¹⁰⁵ Cf. BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE

Chegamos ao século XXI com um questionamento: De que forma devemos fazer frente ao espírito neoliberal da sociedade contemporânea? A resposta poderia ser a volta da solidariedade. Falamos em volta, pois acreditamos que houve uma perda, já que o nosso tempo hoje é marcado pelo conformismo, – uma vez que aceitamos o errado pelo fato de não quisermos nos envolver –, pelo preconceito, pela injustiça, pelo egocentrismo e pelo hedonismo.

Um exemplo bem simples que ocorre em nossas salas de aula ilustra o que estamos afirmando: a professora avisa aos alunos que, na próxima aula, dará um trabalho valendo ponto, de modo que os mesmos devem trazer alguns materiais imprescindíveis (coloca no quadro a lista), além disso, solicita à turma que avise aos colegas que faltaram; na aula seguinte, ocorre um desespero total, posto que alguns não sabiam do trabalho e, conseqüentemente, não trouxeram o material solicitado; a professora, perplexa, diz que pediu aos alunos que estavam presentes para que avisassem a todos.

Solidariedade é um valor indispensável em nossa sociedade, porque, apesar de vivermos em um mundo que fascina e oferece grandes possibilidades ao homem de possuir uma vida mais digna, há uma cultura dominante com poucos traços de amor ao próximo, de tolerância, de equidade, onde somente uma minoria usufrui dessa vida melhor, culminando em um grande fosso entre dominantes e dominados. Faltam, portanto, elementos de sensibilização que tenham um olhar para a grave situação social que estamos vivendo atualmente. Como afirma Perrenoud, “a luta contra a indiferença poderia ser à base de uma educação para a solidariedade, não apenas como valor, mas também como compreensão das interdependências e dos mecanismos que engendram as injustiças”.¹⁰⁶

Vale lembrar, portanto, que no capítulo anterior, fizemos menção à solidariedade, conceituando-a de modo geral e estabelecendo um correlato com a

¹⁰⁶ PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, p. 81.

educação, a fim de defender a idéia de que esta tem condições de trabalhar a solidariedade em seus currículos. Neste segundo capítulo, voltaremos a refletir sobre essa solidariedade, utilizando os conceitos de Durkheim, (solidariedade mecânica e solidariedade orgânica) e os dois sentidos (interdependência e sensibilidade solidária) propostos por Assmann e Sung. Bem como a educação para a solidariedade e as conversões epistemológica, ética e espiritual e, finalmente, o que se deve fazer para construirmos um sentido da vida e desenvolvermos a espiritualidade humana como fator relevante na educação para a solidariedade.

1 - Solidariedade Orgânica e Mecânica

David Émile Durkheim nasceu em 15 de abril de 1858 em Épinal, cidade que fica entre Alsácia e Lorena e morreu em 1917. Foi considerado um dos pais da Sociologia moderna, pois procurou definir o caráter científico da mesma, dando uma nova visão à Sociologia proposta por Augusto Comte – teórico que priorizava o social no esclarecimento da realidade natural, física e mental em que vive o ser humano.

Sua família era judia, seu pai um rabino conceituado, e ele, durante um período de sua vida, teve um envolvimento com o Transcendente, porém tornou-se agnóstico após a sua ida para Paris. Viveu numa época de conflitos, presenciando o advento e a expansão do capitalismo monopolista. Rodrigues resume os fatos principais que o marcaram e a toda sociedade francesa desse tempo:

1º de setembro de 1870, a derrota de Sedan; 28 de janeiro de 1871, a capitulação diante das tropas alemãs; 18 de março a 28 de maio, a insurreição da Comuna de Paris; 4 de setembro, a proclamação da que ficou conhecida como III República, com a formação do governo provisório de Thiers até a votação da Constituição de 1875 e a eleição do seu primeiro presidente (Mac-Mahon).¹⁰⁷

Esses acontecimentos deixaram desestruturada a sociedade da época, culminando em desempregos, misérias e greves. Durkheim acreditava que os mesmos eram ocasionados pela crise moral que a sociedade passava, ou seja, a raiz

¹⁰⁷ RODRIGUES, José Albertino (org.). *Émile Durkheim: sociologia*, p. 7.

dos males de seu tempo era uma certa fraqueza dessa moral, uma ausência de normas (estado de anomia):

O que é necessário é fazer cessar essa anomia, é encontrar os meios para fazer esses órgãos que ainda se chocam em movimentos discordantes concorrerem harmoniosamente, é introduzir em suas relações mais justiça, atenuando cada vez mais essas desigualdades externas que são a fonte do mal. Portanto, nosso mal-estar não é, como por vezes alguns parecem crer, de ordem intelectual: ele se deve a causas mais profundas. Não sofremos porque não sabemos mais em que noção teórica devemos apoiar a moral que praticávamos até aqui, mas porque, em algumas de suas partes, essa moral está irremediavelmente abalada e a que nos é necessária está apenas se formando.¹⁰⁸

Por isso tinha uma preocupação exacerbada com a ordem social e, como conseqüência, defendia a religião e a ética como fatores essenciais para o bom andamento dessa sociedade, sendo aquela, para ele, algo eminentemente social.

Entre as suas idéias, encontramos a de duas consciências: consciência coletiva e a individual. A coletiva é a consciência imposta pela sociedade, em que ela estabelece o que pode e não ser feito, quais os limites, direitos e deveres de cada um; seria uma espécie de consciência moral e ética. A consciência individual é aquela que está “liberada” de qualquer norma ou restrição, de modo que o ser humano tem a liberdade de fazer o que quer, porém sujeito a sanções da consciência coletiva. Durkheim afirmava:

Há em cada uma de nossas consciências, como dissemos, duas consciências: uma, que é comum a nós e ao nosso grupo inteiro e que, por conseguinte, não é nós mesmos, mas a sociedade que vive e age em nós; a outra, que, ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e distinto, no que faz de nós um indivíduo.¹⁰⁹

Embora distintas, essas duas consciências são ligadas uma à outra, formando uma só: “São, portanto, solidárias”.¹¹⁰

Sendo assim, Durkheim acreditava que a divisão do trabalho na sociedade industrial da época tinha uma função: trazer uma forma de solidariedade e não de conflito social:

¹⁰⁸ DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*, p. 432.

¹⁰⁹ Idem, p. 106.

¹¹⁰ RODRIGUES, José Albertino (org.). *Émile Durkheim: sociologia*, p. 76.

Em todos esses exemplos, o mais notável efeito da divisão do trabalho não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas torná-las solidárias. Seu papel, em todos esses casos, não é simplesmente embelezar ou melhorar sociedades existentes, mas tornar possíveis sociedades que, sem elas, não existiriam.¹¹¹

Vale ressaltar que a integração social é a essência de sua obra que aparece através do conceito de solidariedade. Para ele, “o estudo da solidariedade pertence, pois, ao domínio da sociologia. É um fato social que só pode ser bem conhecido por intermédio de seus efeitos sociais”.¹¹² Assim, criou os conceitos de solidariedade mecânica e orgânica, em que a primeira está ligada ao conjunto de crenças e tradições comuns, sendo conseqüência de uma consciência coletiva, livre e sem desígnio:

Essa solidariedade não consiste apenas num apego geral e indeterminado do indivíduo ao grupo, mas também torna harmônico o detalhe dos movimentos. De fato, como são os mesmos em toda parte, esses móveis coletivos produzem em toda parte, parte os mesmos efeitos. Por conseguinte, cada vez que entram em jogo, as vontades se movem espontaneamente e em conjunto no mesmo sentido. É essa solidariedade que o direito repressivo exprime, pelo menos no que ela tem de vital.¹¹³

Já a segunda é o resultado das diferenças sociais entre os homens, os quais estão juntos em virtude da divisão do trabalho social, trazendo em seu bojo o enfraquecimento da consciência coletiva: “Ela liga diretamente as coisas às pessoas, mas não as pessoas entre si. A rigor, podemos exercer um direito real crendo-nos sozinhos no mundo, fazendo abstração dos outros homens.”¹¹⁴

Para entendermos melhor as duas formas de solidariedade vamos fazer uso, em parte, do entendimento dos autores Sung e Assmann sobre as mesmas. Para eles, a solidariedade mecânica é uma espécie de ajuda mútua inconsciente, sem nenhum envolvimento emocional entre as pessoas. Em sentido figurado, a máquina com o seu processo de funcionamento complexo representaria essa solidariedade, sendo o corporativismo um exemplo atual, pois o mesmo é composto de regras e normas

¹¹¹ DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*, p. 27.

¹¹² Idem, p. 34.

¹¹³ Idem, p. 79.

¹¹⁴ Idem, p. 91.

jurídicas que não podem ser violadas, assim como na solidariedade mecânica. Caso isso ocorra, todo o grupo será prejudicado e estará indo de encontro à sociedade, danificando o processo da solidariedade:

A ruptura das normas de comportamento e o abandono de convicções e acordos grupais são vistos pelo grupo como ruptura da solidariedade, mesmo quando esteja em jogo alguma vantagem ou desvantagem dos indivíduos. A solidariedade mecânica é um fato social fundamentalmente positivo, integrado no princípio de subsidiariedade, e se refere às autonomias relativas dos grupos sociais dentro do todo social.¹¹⁵

A solidariedade orgânica também é considerada uma ajuda mútua, porém tem vida, não é algo estático, está sempre em processo de construção, até porque trabalha entre diferentes. Da mesma forma, em sentido figurado, o organismo vivo representaria esta solidariedade. A coesão social é a sua referência básica: “A solidariedade orgânica precisa das regras e poderes da sociedade para superar os conflitos. Orienta-se e se nutre de um conjunto de crenças e consensos em relação a um projeto solidário da sociedade como um todo”.¹¹⁶

Podemos observar nesta conceituação que, para Durkheim, a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica contribuíam para a integração geral da sociedade, gerando, assim, um equilíbrio interligado, pois, para que a mesma tenha harmonia e consenso, faz-se necessário o aparecimento de uma solidariedade entre seus membros.

Esses modelos de solidariedade, apesar de não serem dialéticos e sim funcionalistas, “nos parecem extremamente atuais para a conjuntura do Brasil de hoje”,¹¹⁷ que clama por uma solidariedade consciente, que traga em seu bojo a luta pelo fim das desigualdades e da exclusão social. Mas, para que isso aconteça, é preciso compreender a solidariedade nas suas dimensões de interdependência e sensibilidade.

¹¹⁵ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, pp. 50-51.

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Idem, p. 49.

2 - Solidariedade como reconhecimento da Interdependência e como Sensibilidade

Como vimos, a palavra solidariedade percorreu um longo caminho para chegar ao conceito que temos hoje. Poderíamos comparar as origens de sua etimologia com as buscas da nascente do rio Nilo que não possui uma nascente, mas várias, sendo que algumas surgem nos lagos o que torna ainda mais difícil a sua localização. Assim também é o entendimento da solidariedade que, atualmente, pode ser considerado um fenômeno social, pois estamos presenciando um momento de clímax desse conceito, que já “faz parte da nossa linguagem cotidiana. Grupos os mais diversos usam hoje esta palavra como um conceito-chave para as mais diferentes propostas de solução dos problemas sociais e ecológicos”.¹¹⁸

Apesar de toda essa intervenção na sociedade, ainda percebemos que uma grande parte da mesma utiliza-se da solidariedade como instrumento de poder, de manipulação, para continuar dominando o grupo menos privilegiado. Mercer afirma que “a solidariedade não significa que todos pensem da mesma maneira, ela inicia quando as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se ‘importam’ em construir uma base comum”.¹¹⁹

Nessa mesma linha de pensamento, Demo nos diz que “solidariedade é gesto de extrema exigência e radicalidade, que não se esgota em ofertas moralistas e, muito menos, em assistencialismo”.¹²⁰

Sendo assim, nossa sociedade precisa deixar de lado essa solidariedade “descompromissada e interesseira”, para fazer uso dos dois sentidos da solidariedade: como interdependência/fato e como sensibilidade/questão ética. Vale dizer que o primeiro está ligado à coesão social, sendo indispensável para a vida em comunidade; já o segundo diz respeito à ética, ou seja, o que queremos para nós devemos querer para todos. Nesse sentido, a seguir, estaremos refletindo sobre cada um desses sentidos distintamente.

A palavra dependência pode apresentar diferentes significados, quais sejam: “1. Estado ou caráter de dependente. 2. Sujeição, subordinação. 3. Acessório,

¹¹⁸ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 74.

¹¹⁹ MERCER, Kobena apud MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*, p. 95.

¹²⁰ DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito de poder*, p. 260.

complemento, anexo. 4. Cada uma das peças ou cômodos de uma casa”.¹²¹ O prefixo *inter* quer dizer “entre”. Podemos, então, considerar interdependência como sendo dependência entre alguém ou alguma coisa. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmou que “o homem é por natureza um animal social”, já que ele foi criado para viver na companhia de outros seres humanos, de modo ser impossível sua sobrevivência em total isolamento social. Perrenoud ao contemporizar o assunto descreve que:

Nenhum ser humano pode viver sozinho, fora de qualquer comunidade. Pertencer a grupos sociais, da família à sociedade planetária, é um princípio não apenas de nossa sobrevivência material, mas também de nossa identidade, de nosso desenvolvimento intelectual, de nosso equilíbrio afetivo. Isso é verdade inclusive – e talvez sobretudo – em uma sociedade individualista.¹²²

O ser interdependente, logo, é aquele que precisa do outro para conseguir sobreviver, ou seja, aquele que por suas ações, dentro de sua esfera geográfica de atuação, figura numa situação de interdependência com os outros membros da sociedade com que se relaciona, criando um vínculo em sua vida cotidiana, expresso por suas macro e micro atitudes, em situações permanentes ou totalmente efêmeras. Assmann e Sung nos ajudam a compreender isso, quando afirmam “que a solidariedade/interdependência é um fato, uma necessidade para a vida da e na sociedade”.¹²³

Dentro de suas alocações sobre o assunto, esses autores nos passam a idéia de que a interdependência, como fato, ainda não é aceita por todos da sociedade, pois muitos pensam que são auto-suficientes, autônomos, independentes, vivendo, por isso, sem ter a preocupação com o próximo, sem enxergá-lo:

Uma das razões para este tipo de cegueira é que as relações de interdependência de todos os seres vivos ou não-vivos na natureza e das pessoas na sociedade não são visíveis aos olhos. Não somente porque essas relações de interdependência não são objetos físicos visíveis aos olhos, mas fundamentalmente porque nem os nossos olhos e nem as nossas mentes foram treinados ou preparados para ver as relações de interdependência.¹²⁴

¹²¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*, p. 624.

¹²² PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. p. 95.

¹²³ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 75.

¹²⁴ Idem, p. 78.

Isso é reflexo da nossa cultura capitalista atual que reifica o ser humano, ao mesmo tempo que o enaltece, proporciona uma visão analítica e fragmentada da realidade, ou seja, somente aquilo que lhe interessa. Os indivíduos, assim, acabam por aceitar essa realidade fantasiosa e fragmentada, acostumando a ter um olhar natural (cf. capítulo I) para a situação vigente:

Assim, os problemas dos indivíduos e dos grupos sociais são compreendidos como problemas isolados que dizem respeito somente aos interessados e que devem ser solucionados por estes, sem nenhuma responsabilidade por parte do resto da sociedade. Entre estes problemas estão, é claro, o desemprego, a violência, a degradação do meio ambiente.¹²⁵

Esta citação nos remete a idéia de que existem, ainda, grupos que não percebem as relações de interdependência e por isso não compreendem e não praticam a solidariedade. A atual sociedade em que vivemos é um exemplo vivo desse problema, ao proporcionar justificativas plausíveis para a não intervenção da mesma no que diz respeito à situação de pobreza em que vive a grande maioria da população. Sung aborda esse fato ao afirmar:

Há na sociedade uma diversidade grande de cosmovisões, doutrinas religiosas ou éticas que justificam a indiferença. As pessoas com dificuldade em conviver com o sentimento de compaixão têm à sua disposição os mais diversos tipos de doutrinas ou explicações pseudocientíficas para justificar a seleção e/ou bloqueio das emoções, particularmente daquelas que mais provocam o incômodo, como o da empatia com os/as excluídos/as. Algumas pessoas até dizem que é mais racional não se deixar levar pelas emoções e sentimentos, quando tratamos de assuntos tão complexos e difíceis como o da exclusão social. São pessoas que geralmente defendem posições contrárias às que nascem da compaixão e do desejo de solidariedade. A razão ou a racionalidade (em geral econômica ou teológica) é utilizada para justificar o bloqueio da emoção que nos mostra a nossa incapacidade de ver sem reagir ao sofrimento alheio.¹²⁶

Mas, apesar desse quadro pessimista, precisamos ter esperança de mudança, para, assim, combatermos toda essa indiferença existente em nosso meio. Hoje já podemos contar com um número razoável de grupos preocupados em fazer uma ação

¹²⁵ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 79.

¹²⁶ SUNG, Jung Mo. *Sujeito e sociedade complexas: para repensar os horizontes utópicos*, p. 161.

solidária de impacto que vá ao encontro das necessidades dos mais desprivilegiados da nossa sociedade, pois só teremos sucesso, se essa ação for coletiva, de modo a abranger o maior número possível de pessoas envolvidas. Mais uma vez, Assmann e Sung dizem que:

Restringir o campo da interdependência ao pequeno grupo é um caminho mais fácil para perceber e se viver a prática de solidariedade. Mas, na medida em que este grupo se fecha ao sistema mais amplo dentro do qual vive e age, considerando-se como uma parte autônoma e independente, perverte as noções de interdependência e de solidariedade, o reconhecimento de que vivemos todos em relações de interdependência e que o presente e o futuro de cada um/a está ligado/a ao presente e ao futuro da coletividade.¹²⁷

Corroborando essa idéia, em outro livro, Sung e Silva escrevem:

Uma ação solidária é necessariamente uma ação coletiva que se expressa atualmente nos movimentos sociais em defesa dos mais fracos – movimento pelos direitos humanos, ecológico, de mulheres, índios, de combate à fome e tantos outros que se baseiam numa nova ética social, a ética solidária.¹²⁸

Atualmente, esse grupo faz parte do terceiro setor que é uma tentativa de estabelecer opção entre o mercado (1º setor) e o Estado (2º setor). As ONGs (Organizações Não Governamentais) são os exemplos mais visíveis desse setor¹²⁹. Coelho define o mesmo como “aquele em que as atividades não seriam nem coercitivas nem voltados para o lucro. Ademais, suas atividades visariam ao atendimento de necessidades coletivas e, muitas vezes, públicas”.¹³⁰

Nesse sentido, para que tais questões permaneçam e contaminem a todos, a sociedade precisa, em primeiro lugar, reconhecer que está interligada, que não pode viver sem o outro. Como ocorre, contudo, esse reconhecimento?

¹²⁷ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 85.

¹²⁸ SUNG, Jung Mo e SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre ética e sociedade*, p. 114.

¹²⁹ Um outro exemplo que ganhou forças no Brasil na década de 90, é a Economia Solidária que ao contrário da economia capitalista, centrada sobre o capital a ser acumulado, cujo objetivo principal é a competição e o alcance de interesses individuais, constitui-se a partir de fatores humanos, possibilitando as relações onde o vínculo social é valorizado através da troca, adotando formas comunitárias de propriedade. Para um esclarecimento maior, indicamos o livro de GADOTTI, M. e GUTIERREZ F. (orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993. pp. 34-58.

¹³⁰ COELHO, S. C. T. apud DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito de poder*, p. 175.

Um dos principais veículos seria a escola, que, conforme o capítulo anterior, não está e, às vezes, não tem condições de fornecer uma educação para a cidadania, para a solidariedade que perpassa pela vida do aluno. Na grande maioria, acaba legitimando as hierarquizações e a divisão das classes sociais. Compartilhamos, neste momento, do pensamento de Bourdieu quando afirma:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.¹³¹

Da mesma forma, Buarque, ao escrever sobre a educação brasileira, nos chama à atenção para a urgência de revermos a mesma, sinalizando que:

A educação brasileira nunca teve oportunidade de educar-se ela própria. Não teve objetivos que visassem a educação como meta de seu povo, e instrumento da construção de uma modernidade que significasse ampliação do horizonte de liberdade. (...). A educação foi relegada e confundida como simples instrumento de promoção de indivíduos em sua busca de ascender socialmente. Ensinando a elite a ver o Brasil com olhos de estrangeiro e a defender-se cada um egoisticamente na luta de uma sociedade não solidária.¹³²

A escola precisa otimizar um ensino democrático, tendo clareza de que a educação que oferece deve ser politizada. Essa é a afirmação que fazemos, ao lermos Freire, Perrenoud e Teixeira:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.¹³³

Ora, o ensino é muito mais que um revelador das disposições individuais. É um *sistema de ação*, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas

¹³¹ BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*, p. 41.

¹³² BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*, pp. 54-55.

¹³³ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, p. 23.

atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que *pretende* instruir, exercer uma influência.¹³⁴

Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados.¹³⁵

Para que, realmente, a interdependência seja reconhecida como um fato que compõe a solidariedade, a escola necessita apresentar “uma educação baseada na transdisciplinaridade e perspectiva sistêmica”.¹³⁶ Educação que atravesse os muros que cercam a mesma, que afete o aluno para uma ruptura, uma autêntica revolução ou aprendizagem da sensibilidade solidária para com o mundo. Há algum tempo já se fala em educar para a sensibilidade:

Chega-se agora a uma nova constatação: é preciso educar a sensibilidade. Como por encanto, ao mesmo tempo, surgiram de todos os lados educadores dizendo a mesma coisa: não basta desenvolver a razão. É preciso estimular, desenvolver, aprimorar a sensibilidade do homem do futuro. De pouco adianta o processo educacional trabalhar a racionalidade do aluno se o valor, o que importa na vida, não é conhecido pela classicamente chamada inteligência, mas pela sensibilidade. Percebe-se agora ser a sensibilidade uma faculdade cognitiva, um meio para se conhecerem os valores, ou seja, o que de qualquer modo vale para o ser humano.¹³⁷

Sensibilidade para com o outro é o segundo sentido de solidariedade que está interligado ao primeiro, pois ser solidário é ser sensível à dor e às dificuldades do outro, é cultivar o sentimento de empatia em sua vida. Como diz Dalai Lama:

Quando falo de sentimentos humanos básicos, não estou pensando somente em alguma coisa efêmera e vaga. Refiro-me à capacidade de empatia recíproca que todos possuímos e que, em tibetano, chamamos de *shen dug ngal wa la mi sō pa*. Traduzida literalmente, a expressão significa “a incapacidade de suportar a visão do sofrimento do outro”. Admitindo-se que é isso que nos permite compreender e, até certo ponto, participar da dor dos outros, podemos afirmar que essa é uma das nossas características

¹³⁴ PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, p. 19.

¹³⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressiva ou a transformação da escola*, p. 46.

¹³⁶ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 86.

¹³⁷ WERNECK, Vera Rudge apud ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. Op. cit., p. 228.

mais significativas. É o que provoca o sobressalto quando ouvimos um grito de socorro, é o que nos faz recuar instintivamente ao ver alguém ser maltratado, o que nos faz sofrer ao presenciar o sofrimento dos outros. E o que nos faz fechar os olhos quando queremos ignorar a desgraça alheia.¹³⁸

Recorremos a Assmann e Sung, para nos ajudar a compreender melhor sensibilidade solidária:

A solidariedade que nasce do reconhecimento da interdependência dos membros de um mesmo sistema não dá conta desse tipo de solidariedade para com os/as que estão “dentro-e-fora” do sistema, para com os/as cujas mortes e sofrimentos alteram muito pouco ou quase nada nas nossas vidas imediatas. Para esse tipo de relação é preciso antes de mais nada uma “*sensibilidade solidária*”. A palavra sensibilidade quer mostrar que a solidariedade como ato ético-subjetivo radical só acontece quando entram em jogo os “sentidos”, como a percepção empática do sofrimento e angústia dos/as outros/as. O ver e ouvir, alterando a sensibilidade da nossa pele. Ao mesmo tempo, a sensibilidade é a condição *a priori* para que o/a outro/a possa irromper no meu mundo como outro/a.¹³⁹

A nossa vida é delimitada por uma teia de relações humanas, não temos como fechar os olhos para os problemas que estão a nossa frente, isto é fato. Não devemos fugir do compromisso solidário para com o outro, já que eu e ele necessitamos desfrutar de uma vida digna e amável. Isso pressupõe entender o significado real da palavra compromisso que tem sua origem em dois verbos latinos: *ob-ligo* – que quer dizer “atar” – e *promitto* – que quer dizer “prometer” –, compreendendo, assim, dois aspectos: um relacionado à obrigação e outro à promessa. Segundo diz Hermoso, “compromisso é vínculo que apresenta uma exigência de resposta adequada à vontade”.¹⁴⁰ Floristán confirma a idéia desse autor ao afirmar que:

Comprometer-se equivale a lutar por uma mudança importante, dada por uma situação de pobreza, dependência ou opressão de um grupo de seres humanos ou de um povo. Geralmente o comprometido defende os direitos humanos e opta a favor dos

¹³⁸ DALAI LAMA. *Uma ética para o novo milênio*, p. 76.

¹³⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 98.

¹⁴⁰ HERMOSO, E. Martinez apud FLORISTÁN, Casiano. *Teología Práctica: Teoría y Práxis de la Acción Pastoral*, p. 444.

pobres e oprimidos, está com a parte mais debilitada e marginalizada. Para comprometer-se não bastam somente palavras, mas também ação, concreta e vinculante, disciplinada e organizada ou enquadrada dentro de um projeto ou um plano.¹⁴¹

Conseqüentemente, urge uma postura de interferência no sistema político e no econômico de nossa sociedade, uma mudança comportamental de todos os envolvidos nesse processo:

Pessoas que se deixam mergulhar na compaixão, desenvolvem a sensibilidade solidária e assumem lutas em defesa da vida e da dignidade das pessoas excluídas que não ficam isentas da tentação de negar a condição humana.

A sensibilidade solidária suscita em nós um desejo novo que articula um novo horizonte de sentido às nossas vidas e gera um horizonte de utopia e de esperança de um mundo justo e fraterno.¹⁴²

Construir um mundo melhor ou participar desse projeto é essencial para àqueles que defendem a solidariedade como uma das molas propulsoras para a recomposição do tecido social degenerado, nas últimas décadas, pelo capitalismo. Mais uma vez, a educação é a chave:

Sem uma educação que nos ajude a convivermos com os limites e as ambigüidades da condição humana, como a morte e a vida, a dor e o prazer, sofrimentos e alegria, medos e coragens, egoísmos e gestos de solidariedade, necessidades e desejos, etc., teremos muita dificuldade em percebermos com empatia e compaixão (sentir a mesma paixão/dor) os sofrimentos dos/as excluídos/as pela sociedade.¹⁴³

Morin, também, participa dessa idéia, ao propor os sete saberes necessários à educação do futuro: as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Tais saberes têm como objetivo proporcionar uma visão de educação que trabalhe a transdisciplinaridade,¹⁴⁴

¹⁴¹ FLORISTÁN, Casiano. *Teología Práctica: Teoría y Práxis de la Acción Pastoral*, p. 444.

¹⁴² SUNG, Jung Mo. *Sujeito e sociedade complexas: para repensar os horizontes utópicos*, pp. 174-175.

¹⁴³ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 101.

¹⁴⁴ Vale ressaltar que transdisciplinaridade é a integração global de várias ciências, ou seja, para a mesma não existem limites entre as disciplinas, é um esquema cognitivo que atravessa as disciplinas.

alertando a todos os partícipes da educação que só será válida, se tiver a preocupação de facultar ao indivíduo uma educação dialógica.¹⁴⁵ Um dos princípios de inteligibilidade (formados e formulados por esse autor), o hologramático, nos ajuda a entender esta proposta de educação, pois nele “a parte não está somente no todo; o próprio todo está, de certa maneira, presente na parte que se encontra nele”.¹⁴⁶ Isto implica afirmar que a educação precisa ter noção de que todas as questões que envolvem o aluno estão presentes no conhecimento cognitivo do mesmo, devendo levá-las em consideração no desenvolvimento do processo educativo.

Neste momento, citaremos apenas um desses conhecimentos, o ensinar a compreensão, pois vai ao encontro do que estamos abordando neste ponto:

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.¹⁴⁷

Com uma visão semelhante, a proposta da Unesco dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser) defende a educação como sendo um recurso poderoso ao ser humano, para reverter a atual situação de miserabilidade, de falta de paz, de solidariedade e de justiça em que o planeta Terra se encontra: “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.¹⁴⁸

Chegamos ao final desse ponto, concluindo que os dois sentidos da palavra solidariedade são imprescindíveis para/na sociedade, tanto que precisam ser ensinados e aprendidos pela humanidade, sendo a escola um canal possível de trabalhá-la através da educação para a solidariedade, mas faz-se necessário uma

¹⁴⁵ Morin trabalha com a idéia do paradigma dialógico, pois o mesmo vai além do paradigma holístico. É um novo modo de utilizar a lógica em virtude de um paradigma de complexidade. Cf. MORIN, Edgar. *O Método 4: As idéias – habitat, vida, costumes, organização*, p. 240.

¹⁴⁶ MORIN, Edgar. *O Método 4: As idéias – habitat, vida, costumes, organização*, p. 101.

¹⁴⁷ MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, p. 93.

¹⁴⁸ DELORS, Jacques (org.). *Educação : Um tesouro a descobrir*, p. 97.

condição de conversão por parte dos envolvidos para aceitarem e viverem essa proposta; conversão denominada, por alguns autores, epistemológica, ética e espiritual, consoante o próximo ponto.

3 - Educação para a Solidariedade e as Conversões Epistemológica, Ética e Espiritual

Não é nossa pretensão, neste ponto, ampliarmos uma discussão sobre o sentido da palavra conversão, apesar de considerarmos o seu significado para o Cristianismo e para a Psicologia da Religião que, a partir dos trabalhos de Stanley Hall, George A. Coe e William James, ganhou grande interesse por parte de vários psicólogos no que se refere ao estudo do fenômeno da conversão religiosa.

Para o Cristianismo, conversão é uma experiência humana e, também, um evento espiritual, sendo o primeiro passo da vida cristã. É mudança de pensamentos, desejos, emoções, cobiças e prazeres carnis para coisas santas, pois possibilita ao ser humano, que estava sob o domínio do mal, começar a viver sob a graça de Deus.¹⁴⁹ Não há conversão sem arrependimento e fé, uma vez que o ser humano precisa deixar um caminho para seguir o outro, ou seja, faz-se necessário que reconheça o erro do primeiro:

A conversão é um ato único que possui dois aspectos distintos mas inseparáveis: o arrependimento e a fé. Arrependimento é o ato de o incrédulo dar as costas para o pecado, e fé, seu ato de voltar-se para Cristo. São, respectivamente, o aspecto negativo e o positivo do mesmo acontecimento. Em certo sentido, um é incompleto sem o outro, e um é motivado pelo outro. Quando tomamos consciência do pecado e o deixamos, vemos a necessidade de nos voltar para Cristo para sermos providos de sua justiça. Por outro lado, a fé em Cristo torna-nos conscientes de nosso pecado e, portanto, nos leva ao arrependimento.¹⁵⁰

Coe, um dos psicólogos pioneiros no estudo psicológico da religião, afirma que existe pelo menos seis significados da palavra conversão:

- 1) Ato voluntário de mudança de atitude para com Deus – sentido neotestamentário do termo;
- 2) renúncia de uma religião e

¹⁴⁹ O Cristianismo trabalha com estes dois extremos: o bem e o mal.

¹⁵⁰ ERICKSON, Millard J. *Introdução à Teologia Sistemática*, p. 394.

aderência doutrinária ou institucional a outra – como no caso de mudança de um ramo do Cristianismo para outro; 3) experiência pessoal de salvação, conforme o “plano de salvação”, com ênfase sobre arrependimento, fé, perdão, regeneração e certeza; 4) ato consciente e voluntário pelo qual o homem se torna religioso, em oposição à mera conformação com a família ou o grupo social do indivíduo; 5) qualidade cristã de vida contrastada com uma qualidade não cristã, isto é, um homem que “nasceu de novo”; e 6) mudança brusca na vida de um homem, de um baixo para um alto nível de existência.¹⁵¹

Convém salientar que esse autor, em seu último conceito de conversão, traz a mesma idéia de James que classificou conversão religiosa como sendo:

O processo gradual ou momentâneo pelo qual o “eu”, até então dividido e conscientemente errado, inferior e infeliz, torna-se unificado e conscientemente certo, superior e feliz, em consequência de sua apreensão mais firme das realidades religiosas”.¹⁵²

Da mesma forma, Hall afirma que “a conversão religiosa é o processo natural, normal, universal e necessário do estágio em que o centro da vida passa de uma base autocêntrica para uma heterocêntrica”.¹⁵³

Concluimos, assim, que conversão nos remete à idéia da passagem de um estágio de crescimento a um outro, ou seja, é uma caminhada para a descoberta do nosso verdadeiro *self*; é um momento de transição, de mudança e de reforma.

Observando esses conceitos de conversão tanto para o Cristianismo como para a Psicologia da Religião, podemos dizer que a educação e os professores também precisam passar pelo processo de conversão para conseguirem educar para a solidariedade. Como nos diz Morin:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (...). A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza.¹⁵⁴

¹⁵¹ COE, George Albert apud ROSA, Merval. *Psicologia da Religião*, p. 122.

¹⁵² JAMES, William apud ROSA, Merval. Op. cit., p. 122.

¹⁵³ HALL, Stanley apud ROSA, Merval. Op. cit., p. 122.

¹⁵⁴ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, p. 89.

Este autor trabalha com a idéia do pensamento complexo, pois o mesmo permite um maior entendimento da realidade, possibilitando ao ser tomar consciência dos fatos de maneira dialógica. Para ele, o pensamento implica todo o ser e a atividade de pensar comporta invenção e criação. Duas citações nos ajudarão a compreender melhor esta noção. A primeira afirma que “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”.¹⁵⁵ Da mesma forma, a segunda nos diz que:

O pensamento complexo comporta e desenvolve diferentes tipos ou modos de inteligência, mas os supera pela importância de seu componente reflexivo e pela sua aptidão organizadora e criadora. A inteligência resolve problemas. O pensamento também resolve problemas, mas põe outros mais profundos, gerais, sem solução, entre os quais os metafísicos; põe o problema da sua própria validade, de seus limites. Quanto mais se desenvolve, mais resolve problemas; quanto mais problematiza, mais se problematiza.¹⁵⁶

Pelo exposto, não podemos mais conceber uma educação que castra, que conforma, que perpetua. Faz-se necessário passarmos por esse acontecimento de mudança para, assim, lutarmos por uma educação que seja um instrumento de emancipação, de resgate de vidas, contribuindo para a formação do ser humano enquanto ser político e histórico, capaz de lutar e ocupar o seu lugar. Processo que pode ser entendido como um movimento dialético que implica uma ação pedagógica transformadora permanente. Esse é o ideal de educação para Freire:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.¹⁵⁷

Sabemos que é um desafio e uma aposta passar pelo processo de conversão, mas a educação deve ser uma “aposta enactante”¹⁵⁸ que atua e faz, como defendem

¹⁵⁵ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*, p. 100.

¹⁵⁶ MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade*, p. 102.

¹⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 98.

¹⁵⁸ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 247.

Assmann e Sung. É nesse sentido que acreditamos em uma educação para a solidariedade pautada na conversão epistemológica, ética e espiritual.

A primeira se refere à modificação do modo como processamos o conhecimento, ou seja, é o estudo ou ciência do conhecimento humano, sendo o ramo da Filosofia preocupado em investigar a natureza, as fontes e a validade desse conhecimento.

Atualmente, a epistemologia nos remete à insegurança, pois “praticar epistemologia é antes de tudo ter consciência dos limites de nosso aparelho cognitivo e nas diferentes (e insuficientes) formas de transmissão dos conteúdos produzidos por este aparelho”.¹⁵⁹

Morin é um dos autores que segue essa linha, ao afirmar que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”,¹⁶⁰ pois conhecer algo implica dizer que várias questões estão envolvidas: o sujeito, o objeto a ser conhecido, o contexto da época, a forma de comunicação e que desde o nascimento o ser humano aprende a conhecer não só por, para e em função de si mesmo, mas pela família, pela cultura, pela sociedade. Para ele, “o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela”.¹⁶¹

Logo, o erro e a ilusão fazem parte do conhecimento, sendo papel da educação “mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”.¹⁶²

Isso porque a ciência não consegue explicar toda a dinâmica do mundo. Morin avança nessa reflexão dizendo que “não somos seres explicados somente pela cosmologia, pela física e pela biologia. Somos portadores da cultura na sua universalidade e nas suas características singulares. Somos os criadores e criaturas do reino do mito, da razão, da técnica, da magia”.¹⁶³ Precisamos compreender que o mito existe e que não se opõe à ciência e muito menos à verdade. O mito é um relato de fatos no qual os deuses atuam, cuja função é dar significado a uma realidade. Este

¹⁵⁹ TEIXEIRA, Faustino (org.). *A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*, pp. 11-12.

¹⁶⁰ MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, p. 19.

¹⁶¹ MORIN, Edgar. *O Método 4: As idéias – habitat, vida, costumes, organização*, p. 21.

¹⁶² MORIN, Edgar. Op. cit. p. 19.

¹⁶³ MORIN, Edgar apud SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 55.

autor afirma que “os mitos intervêm com força na história (...). A energia do mito anima poderosas ideologias (...). O ser humano não pode viver sem mito e será novamente possuído por antigos ou inéditos”.¹⁶⁴

Dois estudiosos da religião, Mircea Eliade e Paul Tillich, nos confirmam esse posicionamento: o primeiro nos diz que “o mito descobre uma realidade ontológica inacessível à experiência lógica superficial”;¹⁶⁵ já o segundo fala que “o mito é uma testemunha ‘simbólica’ do dinamismo ontológico do Ser-Si-Mesmo presente em todas as coisas”.¹⁶⁶ Também Sung colabora, explicitando o seguinte:

Entretanto, o mito não se opõe à verdade, não à verdade entendida como tal pelas ciências modernas. Pois, os mitos respondem a um outro tipo de questões que não são propostas explicitamente pelas ciências. Mitos e poesias formam um gênero literário diferente das ciências naturais. Enquanto as últimas procuram descrever como os fenômenos acontecem, as causas, as conseqüências e as leis que regem esses fenômenos, os mitos e as poesias procuram encontrar um sentido para além do que é mensurável, um sentido que dê sentido à vida do sujeito que pergunta.¹⁶⁷

Os mitos possuem uma função heurística que “consiste em oferecer os dados fundamentais para iluminar os acontecimentos da experiência, isto é, dar sentido (...) Daí nascem a filosofia, a arte e a religião (...)”.¹⁶⁸

Morin utiliza-se do termo de noosfera de Teilhard de Chardin,¹⁶⁹ para trabalhar a questão dos mitos, que nos fazem compreender o próprio sentido das coisas, da existência da vida e do espiritual que está em todas as pessoas. A noosfera é uma realidade objetiva, tem uma certa autonomia e é povoada por entidades que Morin chama de “seres de espírito”, ou seja, de natureza espiritual, faz parte do ser humano, ela é o “meio condutor e mensageiro do espírito humano, põe-nos em comunicação com o mundo, ao mesmo tempo em que serve de tela entre nós e o mundo (...). É uma duplicação transformadora e transfiguradora do real que recobre o real e parece se confundir com ele”.¹⁷⁰ Sendo assim, o crescimento e o desenvolvimento da mesma garantem uma comunicação mais

¹⁶⁴ MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade*, pp. 215-217.

¹⁶⁵ ELIADE, Mircea apud CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*, pp. 200-201.

¹⁶⁶ TILLICH, Paul apud CROATTO, José Severino. Op. cit., p. 204.

¹⁶⁷ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 53.

¹⁶⁸ ESTRADA, Juan Antonio apud SUNG, Jung Mo. Op. cit., p. 54.

¹⁶⁹ Paleontólogo, filósofo, matemático e teólogo francês que viveu nos séculos XIX e XX.

¹⁷⁰ MORIN, Edgar. Op. cit., p. 44.

abrangente e mais rica com o universo.

Ele parte do princípio de que a escola precisa trabalhar essa noologia (admite que a mesma ainda não existe), pois acredita que os mitos também podem servir para a destruição da raça humana:

Não somos apenas possuidores de idéias, mas somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma idéia. Assim, seria preciso ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura) e ajuda-las a instaurar o convívio com suas idéias, nunca esquecendo que estas devem ser mantidas em seu papel mediador, impedindo que sejam identificadas com o real. (as idéias não são apenas meios de comunicação com o real; elas podem tornar-se meio de ocultação. O aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas realizações.¹⁷¹

Cabe à educação a construção de novos paradigmas que contribuam na preparação dos alunos, para atuarem de forma mais humana na sociedade. Precisamos, sim, de conhecimento, mas de um conhecimento que envolva a ciência junto com os valores ético-morais já perdidos por muitos. Moraes corrobora com a nossa fala, ao propor a construção de um mundo mais humanizante ao lado da ciência:

Hoje, sabemos que a ciência como conhecimento sistemático do universo físico exige uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada; uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza. Lembrando Edgar Morin, a ciência que liberta não aprisiona. O seu lado benéfico não pode ser destruidor, de tal forma que o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia não pode ignorar os problemas da humanidade relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais, que vem transformando o homem e a mulher em seres individualistas, egocêntricos, sem noções de éticas e solidariedade, desconhecedores do significado do amor e da compaixão. A atual abordagem, que analisa o mundo em partes independentes, já não funciona, assim como a associação do homem que domina a natureza precisa ser repensada para gerar um novo tipo de pensamento que compreenda o universo em contínua evolução, que respeite os fenômenos naturais e reconheça a vida como um rio que flui naturalmente em direção a corrente infinita do tao.¹⁷²

¹⁷¹ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, pp. 53-54.

¹⁷² MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*, pp. 30-31.

Porém, ainda predomina, em nossas escolas, uma forma de conhecer arcaica, preocupada em repassar informações sem nenhum vínculo com o cotidiano dos educandos, buscando uma estabilidade e uma continuidade da sociedade ou, melhor, uma submissão à ideologia dominante. Assmann denominou essa forma como epistemologia tradicional:

A epistemologia tradicional tinha uma visão quase mecânica dos sentidos. (...). É preciso dar-se conta de que a epistemologia tradicional gera uma determinada relação com o mundo e as pessoas e essa relação é de oposição, defensiva ou agressiva. (...). A epistemologia apontava para a posse e controle do mundo. Conhecer era, de certa forma, tornar-se capaz de possuir e controlar as coisas.¹⁷³

Isso posto, percebemos que essa epistemologia tradicional não colabora para um pensar inovador, aberto, dinâmico e, infelizmente, ainda é refletida em nossa educação. Como consequência, vários aspectos não são trabalhados no ensino, principalmente a solidariedade. Urge, portanto, uma ruptura com essa epistemologia, para a criação de uma nova epistemologia que trabalhe a hermenêutica. Assmann propõe, por exemplo, o seguinte:

A nova epistemologia encara o conhecimento limitado que nos é possível como aproximações respeitosas ao mundo e às pessoas, já que se trata sempre apenas de construções, esboços, tentativas de chegar perto. Nesta visão epistemológica os sujeitos aprendentes se mantêm em estado hermenêutico, ou seja, em estado de estar e continuar descobrindo a realidade. (...). A visão epistemológica, que estamos propondo, procura transformar o processo do conhecimento num processo de conversão continuada. Ou, se alguém preferir palavras mais seculares, num processo de dialética da complexidade.¹⁷⁴

Esta epistemologia seria uma epistemologia solidária, pois trabalhar a educação para a solidariedade exige uma nova visão de homem e de relação interpessoal. Dentro desse panorama, Assmann e Sung definem, assim, epistemologia solidária:

Que vem a ser uma *epistemologia solidária*? Um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar pensamentos que seja

¹⁷³ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*, pp. 110-111.

¹⁷⁴ ASSMANN, Hugo. *Op. cit.*, p. 111.

complexo e aberto desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seu desdobramento. Formas de conhecimento que sejam, congenitamente, formas de relacionamento, e que os aprendentes se possam dar conta disso. Que haja uma dimensão solidária na própria forma de aprender, no cerne do próprio pensamento.¹⁷⁵

Precisamos de alternativas benfazejas para amenizar o quadro atual de desumanização em que vivemos. Interessante notarmos que livros/autores já nos chamam a atenção para isso, ou seja, existe um cabedal de material sobre ética, cidadania e solidariedade; poderíamos até afirmar que nunca se escreveu e se publicou tanto sobre tais assuntos. Por que, então, não estamos visualizando uma transformação? Na verdade, ela está até acontecendo, mas com uma lentidão. O que falta, então? Falta a conversão epistemológica no campo da educação, faz-se necessário um novo modo de aprender, um novo modo de ensinar: “A educação como tal tem sentido na medida em que se propõe ‘conduzir’ um ser humano para uma condição de ‘ser melhor’, de mais humanização”.¹⁷⁶

“Quando o outro entra em cena, nasce à ética”, esta frase de Umberto Eco nos remete a segunda forma de conversão que é a ética. No capítulo anterior, já abordamos esse assunto mais no âmbito da conceituação, nessa parte do trabalho, contudo, refletiremos sobre a relevância da conversão ética para a educação para a solidariedade e para a reconstrução da sociedade em que vivemos.

Há muito se tem falado e escrito sobre ética, embora sempre tenha sido um desafio abordar tal assunto. Em 1949, o pastor e teólogo Boenhoeffer afirmou:

Hoje temos, de novo, canalhas e santos, e isto à plena luz do dia. O cinzento do dia de chuva se transformou na nuvem preta e no raio brilhante da trovoada. Os contornos estão super nítidos. A realidade se põe a nu. Os personagens de Shakespeare vagueiam entre nós. O canalha, como santo, pouco ou nada têm a ver com programas éticos; eles emergem das profundezas; com seu aparecimento abrem os abismos do inferno e dos céus, dos quais precedem, e nos permitem num rápido olhar em mistérios nunca imaginados. Pior do que a má ação é ser mau. Um mentiroso dizer a verdade é pior que um amante da verdade mentir.¹⁷⁷

A ética é uma reflexão sobre os valores que guiam a conduta das pessoas e da

¹⁷⁵ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 260.

¹⁷⁶ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 49.

¹⁷⁷ BOENHOEFFER, Dietrich. *Ética*, p. 41.

sociedade. Hessen define valor como sendo “a qualidade de uma coisa que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com uma certa consciência capaz de a registrar”.¹⁷⁸ Nessa conceituação de valor, observamos que ele não é alguma coisa existente em si, mas existente na idéia de alguém; logo o valor tem uma relação com o sujeito que não deve ser desvinculada em nenhum momento, pois, caso isso aconteça, estaremos coisificando o mesmo. Sendo assim, a ética precisa estar em consonância com o sujeito, para que tenha o efeito desejado, ou seja, se não houver uma relação, um comprometimento, uma pujança unindo os dois, infelizmente, a ética acontecerá de forma deturpada, visto que não é possível a sociedade viver sem ela, mas é possível ter uma ética que vai “de encontro” e não “ao encontro” do homem.

Atualmente, por exemplo, a nossa sociedade tem presenciado o fenômeno da globalização que torna universal as relações, homogeneizando o modelo de vida das pessoas, que descarta o outro, se preciso for, desestabilizando e fragmentando a noção de ética que possuímos. Devido a tais fatos, importa lutarmos por uma vida digna para todos. Essa deve ser a primeira responsabilidade ética: incorporar o outro, percebê-lo como ser partícipe do nosso mundo. Maturana nos ajuda a compreendermos tal concepção ao afirmar:

Em 1955 eu era estudante na Inglaterra. Visitei, com vários amigos chilenos, uma exposição de quadros de um pintor japonês sobre a destruição e o sofrimento gerados pela bomba atômica lançada sobre Hiroshima. Ao sair, um dos meus amigos disse: ‘– Que me importa que tenham morrido 100 mil japoneses em Hiroshima se eu não conhecia nenhum!’ Ouvir isto me deu calafrios e, ao mesmo tempo, me pareceu maravilhoso. Agradei ao meu amigo que o tenha dito, porque me fez entender algo fundamental: se não tenho imaginação para incorporar aqueles japoneses no meu mundo aceitando-os como legítimos outros na convivência, não posso preocupar-me com o que lhes aconteça como consequência de meus atos. Sua honestidade era maravilhosa e reveladora, ainda que chocante.¹⁷⁹

Com essa visão de responsabilidade ética, estaremos evitando as duas barbáries que Morin cita: “a barbárie de destruição e morte, que vem do fundo das eras e a barbárie anônima e fria do mundo técnico-econômico”.¹⁸⁰

¹⁷⁸ HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*, p. 47.

¹⁷⁹ MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, p. 73.

¹⁸⁰ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: reformar a reforma, reformar o pensamento*, p. 72.

Vale dizer que, para lutarmos por dias melhores, precisamos passar por uma conversão ética que incite ao ser humano a tomar resoluções importantes, isto é, uma mudança de comportamento, uma ruptura de pensamento e de caráter individualistas já modelados pelo sistema. Dessa forma, é possível ter condições de atribuir um valor maior às condutas com alicerce em preceitos éticos humanizadores e universais que reforcem os laços fraternos, a solidariedade e a comunhão no convívio social:

(...) age de tal modo que a tua ação possa servir de regra universal; age sempre de forma a tratar a humanidade, na tua pessoa como na dos outros, como um fim e nunca como um simples meio; age de tal maneira que se possa considerar que tua vontade estabelece, por suas máximas, leis universais.¹⁸¹

Este imperativo de Kant nos leva a confirmar que a conversão ética é uma possibilidade de mudança para os oprimidos que vivem sob o domínio do capitalismo, estabelecendo caminhos para a vida em sociedade; caminhos esses que trilhem pela via da reciprocidade, da compaixão, da solidariedade, que “abram as janelas armadas com linhas divisórias”,¹⁸² recriando relacionamentos interpessoais fidedignos, em que todos tenham direitos iguais, tendo consciência de que necessitam um dos outros para sobreviverem. Sung e Silva dizem:

Mas a vida nos ensina que ninguém, ou quase ninguém, pode viver totalmente isolado, não somente por causa das necessidades afetivas, mas também por causa das necessidades materiais. (...). A necessidade de conviver com os outros nos leva à necessidade de estabelecermos relações que permitam a sobrevivência de todos os que compõem a coletividade. Isso significa na prática que os meus direitos e interesses não podem ser absolutizados na medida em que entram em conflito com interesses e direitos de outros com os quais necessito conviver. A absolutização dos meus interesses seria a negação dos direitos de outros e a declaração de que eu não necessito deles para viver. Se cada um toma este tipo de atitude, torna-se impossível a vida em grupo social.¹⁸³

Mais uma vez, a educação é fundamental para o surgimento da conversão ética, já que ela deve contribuir para inserir nos alunos a sabedoria ética que é reflexo da conversão, pois “somos ainda carentes de sabedoria ética para o mundo

¹⁸¹ KANT, Emanuel apud FERREIRA, Amauri Carlos. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*, p. 32.

¹⁸² ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*, p. 89.

¹⁸³ SUNG, Jung Mo & SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre ética e sociedade*, pp. 20-21.

complexo no qual vivemos”.¹⁸⁴ Deve, também, ser baseada no pensamento complexo, visto que sua compreensão é primordial, para entendermos a dinâmica do Universo que é complexa, a sociedade e o próprio ser humano são complexos:

A educação baseada no pensamento complexo nos ajuda a entender melhor a relação complexa e contraditória entre os desejos que nascem da sensibilidade solidária e os princípios organizativos da sociedade. Além disso, nos permite entender um pouco melhor as razões do enfraquecimento da noção da responsabilidade na nossa sociedade e também nos mostra caminhos para o fortalecimento do sentimento de responsabilidade ética e da solidariedade.¹⁸⁵

Em resumo, carecemos de uma práxis educativa contínua que interfira e transforme a realidade em que vivemos, da mesma forma que esse ser humano pós-moderno possa ter um diálogo crítico e reflexivo, em que a criação do conhecimento não seja privilégio da elite dominante. A conversão ética precisa acontecer e a educação é uma das portas que precisa ser aberta para acolher, nutrir e multiplicar essa conversão. Chardin diz: “Pela educação se busca, graças à difusão progressiva de perspectivas e atitudes comuns, a lenta convergência dos espíritos e dos corações, fora da qual não parece haver saída, adiante de nós, para os movimentos da Vida”.¹⁸⁶

Finalmente, a terceira conversão é a espiritual. A experiência religiosa é muito antiga no processo de humanização, tanto que nenhuma sociedade foi encontrada, até o dia de hoje, que não fosse possuidora de alguma crença, que não sinta a necessidade de um relacionamento com um Ser que transcenda o seu mundo. Sendo assim, essa conversão diz respeito ao envolvimento do ser humano com o Transcendente, entendendo que transcendência é a superioridade do ser criador sobre o ser criatura, proporcionando, dessa forma, a abertura para um ser superior independente da cultura na qual se insere.

No decorrer da história da humanidade, essa relação com o Transcendente passou por transformações, indo desde a submissão do ser humano em relação ao seu Criador – construída em cima de mitos criados pela religião – até a igualdade entre criatura e Criador, que, da mesma forma, foi pautada em mitos, sendo o da

¹⁸⁴ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*, p. 267.

¹⁸⁵ Idem, p. 164.

¹⁸⁶ CHARDIN, Teilhard apud BOFF, Leonardo & ARRUDA, Marcos. *Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral* In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. *Fé e política: fundamentos*, p. 187.

secularização o mais visível em nossos dias. Esse mito é um processo contrário ao de sacralização: “a secularização corresponde ao desenvolvimento e a autonomização das ciências, as quais forçaram as portas do saber teórico e minaram a autoridade social da religião, expulsando o raciocínio teológico-filosófico do sistema de credibilidade”.¹⁸⁷

Poderíamos afirmar que estamos presenciando uma verdadeira colisão entre teologias. Os autores Assmann e Hinkelammert chamaram esse fato de luta de deuses:

A questão, portanto, se apresenta como uma inevitável confrontação entre mundos de valores discrepantes ou francamente antagônicos. Em cada um deles se dão operações teológicas. Trata-se de teologias em conflito. Em outras palavras, está em jogo uma luta dos deuses. A reprodução da vida real e concreta é a fonte de critérios com a qual opera a teologia que defendemos. Julgamos que ela é a mais coerente com o cristianismo.¹⁸⁸

Nessa luta, não existe espaço para os ideais de compaixão, de solidariedade, de justiça para com os oprimidos, posto que o eu vem sempre em primeiro lugar. O que percebemos hoje é que estamos presenciando um impressionante panorama de avanços humanos sem precedentes no que se referem à tecnologia, às invenções, às ciências, mas, em contra partida, um retrocesso da humanidade em várias frentes, principalmente no que se refere à solidariedade, culminando num aumento deprimente da miséria e, conseqüentemente, da exclusão social e, também, num aumento da indiferença ou insensibilidade social em relação a esse grave problema social. Com relação a isso, Castro afirma:

Há cristãos, não só evangélicos, mas católicos também, que vivenciam apenas a dimensão privada da fé cristã. É o que se pode chamar de privatização da experiência religiosa. São seduzidos por “teologias” que privatizam a fé e a fazem refém de um individualismo radical, não possibilitando a inserção dos cristãos no mundo público. (...). Nesse contexto, as pessoas vivem hedonisticamente o momento presente, a experiência imediata, sem passado e sem futuro. Há um esvaziamento de significado que conduza a um compromisso com o mundo público.¹⁸⁹

¹⁸⁷ RIVERA, Paulo Barrera. *Tradição, transmissão e emoção religiosa. Sociologia do protestantismo contemporâneo na América Latina*, p. 120.

¹⁸⁸ ASSMANN, Hugo & HINKELAMMERT, Franz. *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia*, p. 28.

¹⁸⁹ CASTRO, Clovis Pinto. *Por uma Fé Cidadã: A Dimensão Pública da Igreja – Fundamentos para uma Pastoral da Cidadania*, p.16.

É à busca da felicidade individual. Realizar-se a si mesmo tornou-se um lema de vida para muitos, pois isso é a essência das idéias neoliberais e do mercado capitalista que estão, como reflete Assmann, se apropriando desse novo modelo de relação com o Transcendente que defende uma religião repleta de espiritualidade, mas sem nenhum compromisso, somente para confirmarem os seus ideais de opressão. O sistema de mercado neoliberal está passando por um processo de sacralização, para se autolegitimar frente à exclusão social, só que agora é via religião:

Aqui está o cerne da questão: o messianismo intrínseco de uma “racionalidade econômica” consegue impor suas falácias como “imperativos incontornáveis”, porque conseguiu incorporar na linguagem econômica o Evangelho – a Boa Nova – de que já se descobriu o caminho, único e eficiente, para realizar o amor ao próximo. O paradigma do interesse próprio, na competitividade do mercado, foi erigido em sábia conjugação de mecanismos infalíveis onde se nos revelaria como alcançar o melhor para todos.¹⁹⁰

Além disso, Assmann afirma: “A retórica do Mercado Global é a proclamação da necessidade de que todos se submetam a um único Espírito vivificador: o Pneuma universalizador da ‘racionalidade econômica’, cuja sabedoria ‘ensinará toda a verdade’”.¹⁹¹

Essas duas citações nos ajudam a compreender que a doutrina da racionalidade econômica é uma via de sentido contrário à real noção de transcendência e aos seus princípios fundantes. A mesma empalhou, com as suas ideologias, o paradigma verdadeiro dessa noção, impondo novas vertentes e um grande esfacelamento de valores éticos e morais, deixando de lado o amor ao próximo, o grande mandamento que deve ser o cerne da conversão espiritual. A palavra de ordem agora é “cultuar” o deus do mercado. Estamos com um novo modelo de teologia, uma teologia que prega o sacrifício, mas somente para os oprimidos que continuam, cada vez mais, vítimas desse sistema capitalista neoliberal:

A lógica da economia implica em “sacrifícios necessários”, “custos sociais”, mas sua linguagem pretende escamotear que se trata da explícita aceitação de sacrifícios religiosos-idolátricos de incontáveis vidas humanas. Entramos, há muito tempo, e agora

¹⁹⁰ ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e racionalidade econômica*, p.19.

¹⁹¹ Idem, p. 52.

declaradamente, na era da “prescindência”: prescinde-se dos não-aproveitáveis, descartáveis, que viram “massa sobrança”, condenada a ser lixo da história.¹⁹²

Sendo assim, a sociedade está à mercê das leis do mercado, o ser humano está submetido a essas leis, ficando, na maioria das vezes, impossibilitado de combater o atual quadro de pobreza, fome, falta de emprego, desigualdade social e, acima de tudo, falta de solidariedade. A religião, que poderia ser um instrumento para ajudar esse homem na luta, também se esvaziou:

O cristianismo não soube equacionar a relação entre os indivíduos e a sociedade ampla e complexa, que surgiu na era moderna.

Não é exagero afirmar que houve, sim, um *seqüestro do evangelho* e sua substituição por um novo evangelho simplificado, no qual o cumprimento dos aspectos substanciais do amor ao próximo é prometido mediante o automatismo cego dos mecanismos do mercado e não, fundamentalmente, através de propósitos planejados de sujeitos humanos convertidos a uma consciência solidária.¹⁹³

Em frente a tais questões, faz-se necessário uma nova visão de religião, uma conversão espiritual que transforme a nossa forma de pensar, ver e agir na vida, ou seja, que nos proporcione um novo sentido de vida, abrindo caminhos, dando-nos discernimento para a construção de um mundo mais humanitário, mais solidário, pois a verdadeira conversão espiritual percebe que todos (independente de classe social) têm direito a uma vida digna. Mais uma vez, Assmann nos ajuda, ao concluir, em forma de pergunta, que “conversão é um processo de discernimento entre conversões conflitantes, onde Oxalá a conversão mais importante (à solidariedade) ganhe da outra que paga tributo às necessidades e injunções de um mundo nunca plenamente convertido?”¹⁹⁴

A educação pode colaborar para essa conversão espiritual, ao trabalhar, em seu cotidiano, o ser humano de forma integral, fazendo-o perceber que faz parte do processo, precisando deixar de lado toda avareza, corrupção, manipulação, cinismo que já estão intrínsecos em seu ser. Isso não é impossível de ser concretizado, uma

¹⁹² ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 95.

¹⁹³ Idem, p. 86.

¹⁹⁴ Idem, p. 64.

vez que a escola deve opor-se a absolutização da racionalidade técnica que marcou e, infelizmente, continua marcando o seu ensino, vislumbrando uma prática social como ponto de partida e como ponto de chegada para a ressignificação desse ser humano e, também, para entender as relações entre conhecimento e poder. Assmann nos fornece uma idéia, que poderíamos chamar de ação pedagógica, a ser desenvolvida em nossas salas de aula:

O ser humano, por um lado, tem um “existencial sobrenatural” (K. Rahner) de abertura ao outro (e ao Outro), mas por outro lado, também tem interesses pessoais legítimos; por isso, em sociedades complexas, convém orientar os processos coletivos (na economia e outros) não pela diretriz maximalista da melhor fraternidade imaginável, nem pela diretriz minimalista do mero jogo competitivo dos interesses próprios; é necessário conjugar a ativação da consciência coletiva com regularidades comportamentais de forma que a energia humana socialmente disponível não seja submetida a exigências insuportáveis, mas se canalize, com certa naturalidade, a objetivos comuns; isto significa aceitar o valor positivo de mecanismos auto-reguladores, não ignorando suas tendências nocivas, e apelar, ao mesmo tempo, a níveis de consciência solidária coletivamente viáveis e expressáveis em consensos democráticos no atinente a metas sociais (emergenciais e/ou duradouras), buscando criar progressivamente marcos jurídico-institucionais que permitam a continuidade da convivência criativa e solidária.¹⁹⁵

Passar pelo processo de conversão espiritual é reconhecer que temos um dever para com o outro, “o dever ético e profético de denunciar as injustiças e opressões e anunciar um outro mundo nasce também do nosso desejo de vivermos em um mundo mais justo e melhor para todos/as”.¹⁹⁶

Compreender e praticar essas três conversões é entender a relevância de uma educação para a solidariedade, o real sentido da vida e que a espiritualidade não pode ser descartada da vida do ser humano.

4 – Educação para a Solidariedade, Sentido da Vida e Espiritualidade

Certa vez, perguntaram ao Dalai Lama o que mais o surpreendia na humanidade. Ele respondeu: “os homens... Porque perdem a saúde para juntar

¹⁹⁵ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão*: ensaios sobre economia e teologia, p. 65.

¹⁹⁶ SUNG, Jung Mo. *Sementes de esperança*: a fé em um mundo em crise, p. 55.

dinheiro, depois perdem dinheiro para recuperar a saúde. E por pensarem ansiosamente no futuro, esquecem do presente de tal forma que acabam por não viver nem o presente nem o futuro. E vivem como se nunca fossem morrer... e morrem como se nunca tivessem vivido”.¹⁹⁷

Essa resposta de Dalai Lama nos mostra o quanto o ser humano está sem orientação na condução de sua vida. O seu sentido da vida está pautado no consumo, no dinheiro e no poder econômico vigente que oferecem, ilusoriamente, uma plena realização humana. Mas, o que é sentido da vida?

A palavra sentido tem três noções básicas: faculdade de sentir, direção e significação. Duas fazem parte do sentido da vida – significação e direção –, proporcionando uma idéia de algo que está no exterior, fora dessa vida:

Este algo pode ser visto como uma realidade objetiva – Deus, deuses, seres sobrenaturais, um estado superior de vida, etc. -, ou um conceito ou valor transcendental, que é visto como fundamento último do sentido da práxis humana no interior da história.¹⁹⁸

Para Comte-Sponville e Ferry, “o sentido não é para ser buscado, nem encontrado, é para ser produzido, inventado, criado”.¹⁹⁹ Sendo assim, podemos afirmar que o sentido da vida também pode ser produzido, inventado e criado pelo ser humano, podendo ser bom ou ruim, isto é, pode ajudar ele próprio e a sociedade, pode prejudicar os dois ou só beneficiá-lo, tendo danos para a sociedade. Essas vertentes irão depender do uso da liberdade que o mesmo fará para concretizar o seu sentido da vida: uma liberdade consciente, conhecedora dos seus limites e dos limites alheios ou uma liberdade pautada somente no eu, sem qualquer responsabilidade com o próximo, com a sociedade, com o planeta. Duas citações nos ajudam a confirmar esse nosso pensamento: “O importante é que o homem é capaz de pensar o limite enquanto limite e isto significa dizer que ele tem o saber do ilimitado que se revela como condição última de possibilidade do processo enquanto ultrapassagem permanente”;²⁰⁰ e “A liberdade individual tolera pouca limitação e também não conhece compromisso em comum (‘cada qual deve ser amável segundo

¹⁹⁷ DALAI LAMA apud Prof. Paulo Gonçalves. Disponível em <http://200.230.87.135/course/category.php?id=24>. Acesso em 03 de novembro de 2006.

¹⁹⁸ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p.40.

¹⁹⁹ COMTE-SPONVILLE & FERRY apud SUNG, Jung Mo. Op. cit., p. 40.

²⁰⁰ OLIVEIRA, Manfredo A. apud SUNG, Jung Mo. Op. cit., p. 41.

o próprio *façon*’); esta liberdade está direcionada ao preenchimento do aqui e agora”.²⁰¹

A noção de sentido da vida que o ser humano tem está intrinsecamente ligado à noção de espiritualidade que o mesmo possui:

De uma certa forma podemos dizer que não há sociedade sem uma fé, uma crença, que a constitui e a mobilize. Esta é a razão pela qual os autores clássicos da sociologia, como Durkheim e Weber, consagraram obras importantes sobre religião. Afinal, a religião é uma das principais formas de se expressar e vivenciar em coletividade o sentido último da vida.²⁰²

A espiritualidade pode ser vista sobre dois prismas: o antropológico e o teológico. O primeiro diz respeito ao espírito humano, as suas atitudes e ao seu compromisso; já o segundo refere-se ao Espírito de Deus que faz parte de nossas vidas, nos motivando a ações coerentes. Nos determos ao aspecto teológico, pois entendemos que é inerente ao ser humano a espiritualidade antropológica, mas a espiritualidade teológica, no atual cenário pós-moderno em que vivemos, precisa ser construída e apreendida pelo mesmo, para que a sua vida tenha um sentido mais pleno, visto que entendemos espiritualidade como crer em algo que transcende o material, dando sentido à vida.

A palavra espírito, em hebraico, é *ruah* e, em grego, *pneuma*. Essas duas palavras designam também vento. Observamos, então, que espírito e vento possuem uma ligação: para o vento caminhar é preciso que esteja em uma área aberta; para o Espírito de Deus caminhar, em nossa vida, é preciso, também, abertura, mas esta abertura precisa ter entrada e saída, ou seja, “precisamos da atitude da abertura para sermos amados e da abertura para amar”.²⁰³

Vale a pena utilizarmos, neste momento, do livro-texto dos cristãos, a Bíblia, para melhor compreendermos esta noção de abertura. Nele vamos encontrar vários personagens que deixaram o Espírito de Deus atuar e foram grandes contribuintes para a execução do plano de Deus no mundo. No Velho Testamento, temos como exemplos: Moisés, Josué, Otoniel, Sansão, Saul, Davi e outros; enquanto no Novo Testamento, Pedro, João, Paulo, entre outros e Jesus, o Messias

²⁰¹ METTE, Norbert. *Pedagogia da religião*, p. 25.

²⁰² SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 64.

²⁰³ SUNG, Jung Mo. *Deus: ilusão ou realidade*, p. 61.

libertador. Eles sabiam que tinham vindo ao mundo não somente para se auto-satisfazerem, mas sim para se colocarem a serviço de outras pessoas. E essa é a essência da espiritualidade que refletirá em atitudes de amor, gozo, paz, longanimidade, benignidade, bondade, fé, mansidão, temperança. Esses são os frutos classificados por Paulo como os frutos do Espírito (cf. Gálatas 5:22). Mas, para que o ser humano cultive, desenvolva e pratique tais frutos, urge uma mudança radical na postura de vida, um novo estilo que exclua a ambição, a dominação e a destruição, características peculiares da sociedade pós-moderna:

A ordem social agora legitimada não mais pela religião e moral, mas pelo mito do progresso técnico. Tudo é feito em nome do progresso, e em seu nome tudo é justificado. Em nome do progresso ou da modernização condenam-se milhões de pessoas à miséria ou à morte, provocam-se desequilíbrios no meio ambiente e põem em risco a vida humana na terra.²⁰⁴

Concordamos com Sung, quando ele discute sobre a questão de que precisamos ter em mente que é impossível construir um mundo onde a cidadania, a solidariedade, a compaixão e a justiça reinem plenamente, de modo a amenizar um pouco o caos instaurado por esse progresso, tomando posse da verdadeira espiritualidade que se instaura no encontro com o Espírito de Deus e o outro:

Este é um paradoxo espiritual e social muito importante: nós só podemos nos tornar pessoas melhores se admitirmos que nunca nos tornaremos plenamente santos ou perfeitos. É a aceitação existencial da nossa condição de seres ambíguos que nos torna melhores. Razão pela qual o perdão, a misericórdia e a compaixão são elementos centrais da espiritualidade do Evangelho. Assim também, só podemos construir um mundo melhor e sustentável se assumirmos que não podemos construir nenhum mundo de plenitude, seja ele de consumo ilimitado, de justiça perfeita ou de harmonia perfeita entre seres humanos e a natureza.

Eu penso que uma verdadeira ruptura com os mitos fundantes da modernidade não se dá só com a revolta frente ao capitalismo. É preciso uma verdadeira “revolução espiritual”. O abandono de uma espiritualidade – religiosa ou secular – que busca sair da condição humana para chegar a uma situação supra-humana, de plenitude e segurança absoluta, para uma espiritualidade vivida como um caminho que nos leva a descobrirmos a nossa condição humana e a nos reconciliarmos com ela. Essa reconciliação nos permite e ao mesmo tempo se dá na medida em que compartilhamos com outras pessoas e grupos os sofrimentos, medos e inseguranças (compaixão),

²⁰⁴ SUNG, Jung Mo & SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre ética e sociedade*, p. 37.

e também as esperanças, lutas e alegrias (solidariedade). Sem o encontro com as pessoas que sofrem, o encontro que se dá na compaixão e luta solidária, não há encontro comigo mesmo e com o Espírito que sopra no meio de nós, e sem esses encontros não há reconciliação.²⁰⁵

Em síntese, a espiritualidade é uma aventura comunitária, é ação profética, é uma fé de engajamento. O ser espiritual é um ser solidário, pois solidariedade é amor, é comunhão, é dar sem esperar receber, é opção pelos pobres e oprimidos. Seguindo essa linha de raciocínio, o teólogo Gutiérrez empenhou parte de sua Teologia para conceituar a solidariedade em termos de “opção preferencial pelos pobres”.²⁰⁶ Ensinar o que venha a ser solidariedade, contudo, é algo complexo, por isso Perrenoud defende a idéia de que somente através de exemplos de pessoas que encarnaram a solidariedade é que conseguiremos entendê-la, sendo a escola um canal para ventilar o desenvolvimento da solidariedade como um valor:

1. Afirmado-a como tal, não abstratamente, mas através de exemplos extraídos da história humana, da atualidade, da literatura, como também através de práticas que realizam uma forma de solidariedade entre os alunos da classe, entre seus pais, entre os professores da escola ou ainda entre a escola e a comunidade próxima da qual ela faz parte.
2. Inscrevendo-se em uma cultura histórica, geográfica, jurídica, científica e literária que lhe confere sentido e fascínio.²⁰⁷

Sung concorda com Perrenoud ao dizer:

Solidariedade, como um ou um dos valores norteadores da vida, não pode ser ensinada ou fundamentada pela pura razão moderna, mesmo que a razão seja também necessária. É preciso: a) o “testemunho” de vida das pessoas que nos mostre que vale a pena apostar a nossa vida nesse sentido, b) uma aprendizagem experiencial que faça os/as educandos/as experimentarem corporal e existencialmente a validade dessa aposta e c) uma narrativa que lhe dê sentido em um nível mais amplo.²⁰⁸

No decorrer da história da humanidade, não obstante, observamos que existiram muitas pessoas que incorporaram e viveram essa espiritualidade e essa

²⁰⁵ SUNG, Jung Mo. *Sementes de esperança: a fé em um mundo em crise*, p. 61.

²⁰⁶ ALMEIDA, João Carlos. *Teologia da solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez*, p. 296.

²⁰⁷ PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, p. 93.

²⁰⁸ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 150.

solidariedade, podendo ser citadas e trabalhadas, em nossas escolas, como modelo de ser humano, nos ajudando a ter uma vida mais humana: “Esses exemplos de vida podem nos ajudar a aprender a aprender ser humano e nos acompanhar na nossa caminhada com e em busca de um sentido da vida mais humano”.²⁰⁹ Nos mostrando que:

Liberdade, reencantamento da vida e humanização são características do horizonte utópico que nos atrai e ‘convida’ a lutarmos com esperança, sensibilidade solidária, eficiência pedagógica, uma nova racionalidade e compromisso ético-político.²¹⁰

Dentre os vários testemunhos de vida, vamos enumerar alguns, ressaltando o que fizeram para ter um sentido de vida mais humano e, conseqüentemente, mais solidário.

Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) pertencia à classe média, se formou em advogado, tendo tudo para ser um grande e famoso profissional. Foi trabalhar por um período curto na África do Sul, que era um país com grande discriminação racial. Certa vez, quando voltava do trabalho, foi acometido, no trem, por um grande constrangimento de discriminação por ser indiano. Com certeza, foi nesse momento que Gandhi passou pelo processo de conversão, percebendo um novo sentido na sua vida: defender os imigrantes indianos, vítimas da segregação racial e os injustiçados naquele país, tornando-se mais humano ao amenizar o sofrimento daquele povo. Assim, por 21 anos, militou por esse novo projeto de vida. Ao voltar para o seu país de origem teve, o mesmo desejo, que continuou lutando pelos pobres, pelos famintos, pelos doentes, pelos discriminados e pela independência do mesmo que ocorreu em 1947. Podemos dizer que a sua vida era de desafios, abnegações, sofrimentos, mas, também de humanização, de solidariedade em prol do outro que lhe custou à própria vida, já que foi assassinado em 1948.

Um outro modelo de vida humana que nos deixou uma grande lição para ser seguida foi Giovanni di Pietri, São Francisco de Assis. Ele pertencia à alta nobreza da época, porém, ao ficar doente, percebe que toda a riqueza que possuía não tinha sentido algum, se não fosse compartilhada com os pobres. A partir desse instante, passa, então, a dar esmolas, ajudar as pessoas e a desprezar a luxúria. Nesse momento, começa a sua

²⁰⁹ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 152.

²¹⁰ Idem, p. 157.

conversão que se concretizou no encontro que teve com um leproso, onde, sem nenhum resquício de discriminação e medo, mesmo sendo a lepra uma doença contagiosa, dá um beijo no mesmo. A partir desse fato, renuncia de vez a nobreza, funda a Ordem Franciscana e passa a viver uma vida de sentido, humana e solidária em favor dos oprimidos, como o próprio escreveu em seu Testamento: "pois o que antes era amargo se converteu em doçura da alma e do corpo".

Assim como Gandhi e São Francisco, Madre Teresa de Calcutá é um outro exemplo que pode ser bem utilizado em nossas salas de aula para propagar um sentido de vida mais humano. Ela tinha também uma vida sem grandes problemas financeiros, tanto que se formou em professora de História, mas, ainda menina, já ajudava os pobres em sua casa. Nessa mesma época, escutou o chamado divino para ser missionária, de modo que foi trabalhar em um colégio importante da Índia. Além disso, já consagrada, recebeu um outro chamado divino, desta vez Deus ordenava que deixasse o convento e fosse morar no meio dos pobres, dos famintos, dos doentes e dos discriminados na periferia miserável de Calcutá, vivendo como eles, sem regalias, abdicando de qualquer luxo. Passou o resto de sua vida, precisamente 51 anos, fazendo uma obra de compaixão e misericórdia, tendo e oferecendo um sentido de vida a todos que conseguia alcançar. Uma das frases que mais repetia para o seu grupo era: "Toca-os, lava-os, alimenta-os", que pode ser considerada o âmago de sua espiritualidade e de sua solidariedade e, também, um lema de humanização.

No nosso país, também possuímos personagens que deram a sua vida para melhorar a situação de vida dos desfavorecidos, marginalizados, os quais, portanto, podem ser trabalhados em nossas escolas como exemplos vivos de pessoas que tiveram um outro olhar para a vida, um olhar que incluía o próximo: Irmã Dulce que dedicou a sua vida aos doentes e as crianças abandonadas; Betinho com a sua luta contra a fome, fomentou várias campanhas; Profeta Gentileza que largou uma vida estabilizada (possuía uma pequena empresa), para consolar, a princípio, os parentes das vítimas de um grande incêndio em um circo, depois, passou a viver nas ruas, advertindo as pessoas que elas precisam ser melhores, mais humanas.

Figuras exemplares que deixaram para nós um verdadeiro cultivar de espiritualidade e solidariedade. Cultivar esse que pode ser refletido e aprendido, em nossas escolas, a partir desses exemplos, por isso defendemos que elas precisam

oferecer uma educação humanitária, que forme cidadãos, apesar de sabermos que, às vezes, estamos aquém de cumprir essa tarefa, negligenciando, dessa forma, um dos objetivos da educação que é possibilitar encontrar um sentido humano e espiritual para as nossas vidas:

A necessidade dessa tarefa se torna mais premente quando nos lembramos que a ausência de debates sobre o sentido da educação na nossa sociedade nos mostra que um sentido de vida se tornou hegemônico e se apresenta como óbvio para a maioria da população. Tão óbvio que não é mais discutido. E se não rompermos com o que nos parece óbvio, não aprendemos.²¹¹

Não podemos nos esquivar de tal missão, precisamos romper esse abismo que separa a educação para o sentido humano da vida e a educação técnica. A escola que queremos deve oferecer, em primeiro lugar, aos alunos condições de construção e reconhecimento de sua identidade, para que, assim, eles entendam que o outro também é tão importante quanto eles e consigam construir ou encontrar um sentido espiritual para as suas vidas. Para isso, é preciso “revelar esse sentido implícito nas nossas ações e na dinâmica da sociedade e capacitar os educandos para um discernimento crítico desse sentido”.²¹² Sendo assim, ela pode e deve trabalhar a educação para a solidariedade, como um valor primordial, contribuindo para uma sociedade mais democrática e humana:

Uma educação que não é capaz de revelar progressivamente o sentido do ato de se esforçar para aprender também não é capaz de revelar um sentido de vida mais humano. Assim, ao invés de colaborarmos com a realização da vocação “para humanização”, podemos reforçar as tendências da desumanização.²¹³

Cabe, neste momento, mencionar que, dentro da Instituição Social Escola, existe uma disciplina que tem a possibilidade de ser um elemento articulador para contribuir nesse processo de mudança: o Ensino Religioso. Ela tem um caráter especial, já que permite ao aluno ter, na escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, encontrando respostas para seus questionamentos existenciais (Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Para que estou aqui?), além de permitir o diálogo com as diferentes tradições religiosas existentes. Também, proporciona ao mesmo rever seus

²¹¹ SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*, p. 65.

²¹² Idem, p. 65.

²¹³ Idem, p. 49.

valores, entender melhor a humanidade e a vida, sendo mais cidadão responsável e solidário. Morin, assim, afirma que:

Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta.²¹⁴

Essa é a proposta pedagógica que defendemos para a disciplina de Ensino Religioso, trabalhar a educação para a solidariedade em seu currículo:

O Ensino Religioso na escola não pode se manter apenas conceitualmente. Ele é real, tem uma episteme própria, localiza-se ao lado de outros campos de saber e acrescenta, à visão sobre a realidade, mais um modo de discuti-la para compreendê-la (...) O Ensino Religioso integra a Parte Comum Nacional do currículo para a Escola Fundamental porque, concebido enquanto não-proselitista, respeita de antemão as diferenças e alinha-se no conjunto de Saberes capazes de proporcionar uma vivência de ressignificação da vida e da cidadania, tanto para os alunos na sua personalidade, quanto para o universo escolar como estrutura institucional.²¹⁵

²¹⁴ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, p. 74.

²¹⁵ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*, pp. 57-58.

CAPÍTULO III

MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE

Diversidade cultural e multiculturalismo são expressões de ordem hoje em dia, tanto que o Projeto Político Pedagógico de toda escola precisa inserir, respeitar e trabalhar as mesmas. Isso significa dizer que a cultura do grupo precisa ser levada em consideração, de modo que a escola não deve mais impor um único modelo de cultura, como fez, durante anos, para manter o *status quo*. Nesse sentido, vale dizer que uma das disciplinas que, desde o tempo da colônia, se prestou a colaborar com tal fato foi o Ensino Religioso, na medida em que seu objetivo principal era educar para a fidelidade a Deus e, conseqüentemente, ao rei. Assim, estaria contribuindo para a formação do cidadão humilde e paciente, que aceita, como desígnios de Deus, tudo o que acontece na sociedade.

Devido a essa concepção errônea de Ensino Religioso, construída no Brasil, desde 1500, que defender tal disciplina pode parecer um equívoco ou um erro para muitos, já que ela era confundida e usada como ensino da religião, como catequese. Entretanto, se é verdade que, no passado, predominou essa visão, hoje encontramos outras propostas que tentam superar essa identificação do Ensino Religioso, nas escolas, com a catequese ou com o ensino da doutrina de uma determinada Igreja. Por isso, neste último capítulo, vamos estudar três modelos de Ensino Religioso presentes nos debates sobre esse tema: o do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), o modelo da Educação da Religiosidade proposto por Padre Gruen e o modelo Confessional. Procuraremos, assim, analisar os pontos positivos e negativos dos mesmos e a contribuição ou não deles para a Educação para a Solidariedade.

1 – Caminhando pela história do Ensino Religioso

Esta pesquisa não tem a intenção de se aprofundar na história do Ensino Religioso no Brasil, nosso objetivo, nesse último capítulo, é, como já citado, apontar três modelos de Ensino Religioso e suas relações com a Educação para a Solidariedade. Todavia, sentimos necessidade de resgatarmos e de abordarmos algumas questões históricas do mesmo, para uma melhor compreensão da proposta do capítulo.

Durante séculos, o Ensino Religioso foi orientado e ministrado pela Igreja Católica Apostólica Romana, por intermédio do sistema de Padroado, como uma prática educativa catequética que o colocava como instrumento de doutrinação:

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade uni-religiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma o “ser” católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu.²¹⁶

Esse sistema de Padroado foi extinto em 1890 pelo Decreto 119 “A” de 7 de janeiro. Tal fato, juntamente com a promulgação da primeira Constituição da República, em 1891, que expressava a laicidade do ensino, foi uma tentativa de separar a Igreja do Estado, “não em nome de uma religião, mas em nome da liberdade”, como justificou Ruy Barbosa, autor do Decreto.

Porém, essa atitude causou grandes celeumas entre o Estado e a Igreja, obrigando a segunda, mesmo contra a sua vontade, a ter um direcionamento em defesa da liberdade religiosa, da liberdade de consciência. Tanto que o Ensino Religioso volta a ser inserido, após alguns anos, na Constituição de 1934 que, em seu Artigo 153, admite o mesmo, mas de caráter facultativo aos alunos. Foi mantido nas demais Constituições Federais (1937, 1946, 1967 e 1988), nas Leis Federais nº 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cujo artigo 33 recebeu nova

²¹⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 10.

redação na Lei nº 9475/97,²¹⁷ contudo o caráter facultativo permanece até hoje, mesmo após ter sido considerado como área de conhecimento pelo Parecer Nº CEB 04 de 29/01/1998 que colocou em pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e pela Resolução Nº 02 de 07/04/1998 da Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu Artigo 3º inciso IV, apresenta:

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

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

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.²¹⁸

Sendo assim, podemos afirmar que o Ensino Religioso possui uma episteme própria, é uma disciplina como as demais que compõem o currículo

²¹⁷ Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

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

²¹⁸ Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2/98 –Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 07/04/98. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em 24 de novembro de 2006.

escolar, logo deve ser olhada naturalmente e respeitada, até porque, por ironia do destino ou não, é a única disciplina garantida nas instituições de ensino pelas Constituições Federais (já citadas). “Em outras palavras: Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”.²¹⁹

Para nos ajudar a entendermos melhor essa trajetória do Ensino Religioso, vamos fazer uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais²²⁰ que oferecem uma visão panorâmica desse ensino no Brasil, afirmando que ele passou por três fases distintas.

A primeira fase, que vai de 1500 a 1800, enfatiza a interligação da escola, Igreja e Estado, tendo como objetivo principal impulsionar os alunos para serem bons cidadãos. Devido a esse fato, o projeto religioso de educação está de acordo com o projeto político da aristocracia. É o auge do domínio religioso sobre a educação, pois o que é realizado na mesma é uma evangelização cristã com base nos preceitos da delegação pontifícia como razão do poder instalado, em consequência do regime de padroado. Sendo assim, o que é trabalhado no Ensino Religioso dessa época é a catequese dos escravos e a pregação do Cristianismo para os gentios. Já na segunda fase (1800 – 1964), com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação fica sob a responsabilidade do Estado, pois o objetivo é a escola pública, gratuita e laica para toda a população. A Igreja passa a ser submetida ao Estado, visto que a classe burguesa começa a tomar o lugar da hierarquia religiosa. Mas, apesar da mudança ocorrida, a escola continua sendo dominada, agora sob a direção do Estado e o Ensino Religioso passa por várias etapas que vão desde a sua saída do currículo escolar na Constituição de 1891 até a sua volta na Constituição de 1934 como disciplina obrigatória nas escolas públicas, porém facultativa aos alunos. Finalmente, na terceira fase (1964 – 1996), ocorre a universalização do ensino, o projeto unitário é aniquilado e chega ao fim o monopólio tanto da Igreja (1ª fase) quanto do Estado (2ª fase) sobre a educação. Objetiva-se uma nova educação pautada na situação real do País e, conseqüentemente, na dos alunos. O Ensino Religioso, também, nessa época, passa

²¹⁹ CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, Ensino Religioso e formação docente* In: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*, p. 20.

²²⁰ FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, pp. 12, 13 e 16.

por etapas, buscando ocupar o seu espaço como disciplina regular do currículo escolar oficial.

Após essa explanação geral sobre Ensino Religioso, cabe-nos, também, abordarmos a trajetória histórica do mesmo no Estado do Rio de Janeiro, visto que a nossa experiência como professora de Ensino Religioso é nesse Estado, o qual foi o primeiro a defender a confessionalidade no Ensino Religioso, sendo assim bem conhecido, pois sua proposta destoa dos demais Estados. Ainda em tempo, vale ressaltar que não é nossa intenção fazer um aprofundamento histórico do mesmo no Estado do Rio de Janeiro, o que nos interessa é apresentarmos o modelo e analisar a sua contribuição ou não para a Educação para a Solidariedade.

Ele foi implantado nas escolas estaduais em 1966, pelo Decreto “N” nº 630 de 10 de julho, no então Estado da Guanabara. O primeiro titular da Divisão de Educação Religiosa²²¹ foi o Monsenhor Luiz Cordioli; depois, foi o Padre Carlos Alberto E. G. Navarro que tinha como auxiliares o Reverendo Laudelino de Oliveira Lima Filho e o Rabino Ismael Cohen. Um dos objetivos principais desse ensino era nortear o projeto educativo a partir do Plano de Amor de Deus, que se revela na história, explicitando na prática das pessoas de boa vontade, comprometidas com a libertação do homem e com a construção de uma sociedade justa e fraterna. Em 1989, a Constituição Do Estado do Rio de Janeiro confirma o Ensino Religioso, em seu Artigo 310, como sendo “de matrícula facultativa e disciplina dos horários normais das Escolas Públicas”. Da mesma forma, em 1990, a então Secretária Estadual de Educação, Sra. Fátima Cunha F. Pinto assina uma Resolução que, em seus Artigos 6º e 7º, aborda a seguinte prescrição:

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

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

Informar-se-á ao pai ou responsável pelo educando, ou ao próprio aluno, se maior de 18 anos, que o ensino religioso é ministrado em linha confessional.²²²

A seguir, temos o Parecer do Conselho Estadual de Educação Nº 474/1994 que aprova o Plano Básico de Educação Religiosa e a Lei nº 3280/1999 que institui, no

²²¹ Atualmente, faz parte da Coordenação Religiosa a Professora Valéria Gomes Lopes, tendo como auxiliares as Professoras Vera Lúcia Gomes da Silva e Suzana Viana e o Professor Raimundo Nonato Coelho.

²²² Resolução SEE/RJ nº 1568 de 05/10/1990.

Estado do Rio de Janeiro, o estudo dos livros da Bíblia no conteúdo programático da disciplina, com o objetivo de oferecer aos alunos os valores morais e espirituais para ajudar na construção de uma cidadania digna. Finalmente, no ano de 2000, é promulgada a Lei Estadual nº 3459 da autoria do ex-deputado Estadual Carlos Dias que dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

2 – Modelos de Ensino Religioso

Neste ponto, pretendemos apresentar os três modelos de Ensino Religioso que mais estão em voga atualmente: o do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que defende o fenômeno religioso como proposta de conhecimento a ser trabalhado na disciplina; o do Ensino Religioso como Educação da Religiosidade, também conhecido como o modelo do Padre Wolfgang Gruen, que é uma proposta essencialmente antropológica, enfatizando o homem como um ser simbólico; o Confessional que é trabalhado em apenas dois Estados do Brasil: Bahia (Lei Estadual Nº 7945/2001) e Rio de Janeiro (Lei Estadual Nº 3459/2000), estabelece a confessionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais, oferecendo um ensino voltado para os credos católico, evangélico e demais credos.

2.1 – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)

Como refletimos anteriormente, o Ensino Religioso que marcou o Brasil desde o seu início foi doutrinário com uma ênfase catequética cristã. Mas, com o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da sociedade brasileira e a defesa da diversidade religiosa, não podemos mais admitir, em nossas escolas, apenas um Ensino Religioso voltado para o cristianismo.

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

Religioso, mais conhecido pela sua sigla FONAPER no dia 26 de setembro de 1995. Esse fato ocorreu na Assembléia dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) em Florianópolis/SC, que recebeu, como hóspede, o Fórum Nacional do Ensino Religioso de 24 a 26 de setembro, aprovando a Carta de Princípios. Nessa carta, encontramos a seguinte definição para o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso: “Espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente”.²²³ Também como “espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza”.²²⁴

Dessa forma, desde a sua criação até o presente ano (2006), o FONAPER²²⁵ conta com 14 Sessões realizadas e 9 Seminários de Capacitação para o Ensino Religioso. A seguir, apresentaremos os objetivos de cada sessão, pois os mesmos, também, nos ajudarão a compreender a proposta do FONAPER para se trabalhar o Ensino Religioso na escola.

A 1ª Sessão do Fórum teve como objetivos os seguintes aspectos: filiação, estudo sobre o currículo e currículo básico do Ensino Religioso e a elaboração de um texto preambular para compor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); já a 2ª Sessão: os encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso e a organização do Fórum com adesões, Regimento e indicação da Comissão; a 3ª Sessão: encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, da capacitação de professores de Ensino Religioso e da Política do Ensino Religioso nas Legislações; 4ª Sessão: Ensino Religioso na LDB: Histórico e encaminhamentos, Ensino Religioso nos sistemas de Ensino (estaduais e municipais), Processo de Habilitação dos Professores do Ensino religioso, Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e Política de Organização do Ensino Religioso no Brasil; a 5ª Sessão: quatro Mesas Redondas: Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso; O Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino; Entidade Civil para o Ensino Religioso; Organizações dos Profissionais do Ensino

²²³ FONAPER. *Carta de Princípios do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Disponível em <http://www.fonaper.com.br>. Acesso em 27 de novembro de 2006.

²²⁴ Idem.

²²⁵ Informamos que esta parte do trabalho não tem a intenção de fazer um histórico detalhado do FONAPER e sim refletir a proposta do seu modelo. Para um maior esclarecimento acessar o site <http://www.fonaper.com.br>.

Religioso e como Workshops: a qualificação do professor e as instituições de Ensino Superior; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e os currículos; estruturação para funcionamento do Ensino Religioso local; o tratamento didático do Ensino Religioso conforme política dos PCNs; a 6ª Sessão: Ensino Religioso na formação de profissionais no Curso Normal; Ensino Religioso na Educação Infantil; Ensino Religioso na Proposta Político Pedagógica da escola e Ensino Religioso nos sistemas de ensino; a 7ª Sessão: aprovação dos Estatutos do Fórum que passou a ser uma entidade jurídica; a 8ª Sessão: apresentação das metas do Plano de Ação; a 9ª Sessão: apresentação do relatório das comissões de trabalho: comunicações da situação do Ensino Religioso nos Estados e alteração do Artigo 2º do Estatuto do Fórum; a 10ª Sessão: elaboração da Competência para o Ensino Religioso como área de conhecimento a ser enviada ao Conselho Nacional de Educação; a 11ª Sessão: prestação de contas da Coordenação, a solicitação da revisão do Estatuto do Fórum e a reestruturação das Diretrizes para Capacitação Docente; a 12ª Sessão: prestação de contas do último biênio (2002-2004); a 13ª Sessão: avaliação do primeiro ano da Coordenação eleita em 2004 e discussão e aprovação dos novos Estatutos; finalmente, a 14ª Sessão do Fórum que teve como objetivos a prestação de contas da Coordenação de 2004 a 2006 e a eleição de uma nova Coordenação para o biênio 2006-2008, uma novidade foi a escolha de três Suplentes.

Percebemos, através dos objetivos de cada sessão citados, que, durante toda a sua trajetória, o FONAPER teve e tem o compromisso de lutar e fazer do Ensino Religioso uma disciplina reconhecida, com uma episteme própria, não devendo, dessa forma, ser olhada como uma extensão da igreja:

O respeito à pluralidade religiosa, assim como ao princípio básico da separação entre Estado e Igreja, impõem que o Ensino Religioso na escola pública seja tratado menos como “ensino da religião” ou “ensino das religiões” e mais como o ensino de conceitos que ajudam a criança, o adolescente e o jovem a compreender a importância ou não de abraçar uma religião, como forma de encontrar respostas para indagações que formam parte indissociável do “vir a ser” de qualquer indivíduo.²²⁶

Devido a tais fatos, o Fórum elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais e dois cadernos temáticos: o primeiro intitulado Referencial Curricular para a

²²⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, pp. 58-59.

Proposta Pedagógica da Escola e o segundo Ensino Religioso: Culturas e Tradições Religiosas. Documentos que norteiam essa disciplina na escola.

2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

Poderíamos afirmar que a trajetória histórica dos PCNs de Ensino Religioso²²⁷ é uma trajetória de lutas, pois o mesmo foi “esquecido” pelo Ministério da Educação e do Desporto (conhecido pela sigla MEC) que confeccionou e editou todos os PCNs das disciplinas que compõem a Base Nacional Comum do nosso currículo de toda a Educação Básica:

Elaboraram-se, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram publicados progressivamente para orientar os novos currículos: Ensino Fundamental (1997/98), a Educação Infantil (1998) e Ensino Médio (1999). A proposta dos PCNs é aproximar o ensino da vida cotidiana e incentivar o aluno a pesquisar, levantar hipóteses, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar.²²⁸

Sendo assim, no dia 19 de junho de 1996, ocorreu uma reunião com o propósito de serem fixados os eixos temáticos para a elaboração do mesmo. Após alguns encontros, em 05 de novembro, os PCNs foram entregues no Ministério da Educação e do Desporto em Brasília/DF. Com esse documento em mãos, a equipe do MEC teve a seguinte reação:

O Ensino Religioso, preconizado neste novo paradigma, não poderia ser tema transversal e sim disciplina constante da grade e solicitou o auxílio da Coordenação para a indicação de Parecistas para avaliarem os Parâmetros do Ensino Religioso.²²⁹

Então, nos dias 21 e 22 de novembro, alguns membros da Coordenação fizeram contatos com várias pessoas de quase todos os Estados do Brasil, de modo que enviaram ao MEC a relação dos parecistas, como afirma Junqueira:

²²⁷ Cabe um esclarecimento, não iremos abordar, nesta parte, toda a história dos PCNs de Ensino Religioso. Para maiores informações acessar o site <http://www.fonaper.com.br>.

²²⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 38.

²²⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo & WAGNER, Raul (orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*, p. 71.

O FONAPER não apenas se ocupou em elaborar os Parâmetros, mas também como divulgá-los. O documento foi entregue ao Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), no setor de currículos do MEC na pessoa da Profa. Yara Glória A. Prado e ao Sr. Ministro da Educação pessoalmente (29 janeiro 1997), assim como aos membros do Conselho Nacional de Educação, além dos responsáveis pela elaboração de currículo de cada Secretaria de Educação Estadual.²³⁰

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

Também não poderíamos deixar de citar os objetivos gerais da disciplina para o Ensino Fundamental, na visão dos PCNs:

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

- ✓ proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- ✓ subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
- ✓ analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- ✓ facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- ✓ refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

²³⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 53.

possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.²³¹

2.1.2 – Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola

No ano de 2000, o FONAPER entregava às escolas, através das Secretarias de Educação, o primeiro Caderno Temático sobre o Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola.²³² O que se desenvolveu nele foi o Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola, de modo que o seu objetivo principal foi colocar os PCNs de Ensino Religioso em ação de acordo, é claro, com as propostas pedagógicas de cada escola e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Esse Caderno é dividido em nove partes: Considerações preliminares; A proposta pedagógica conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Concepção de Ensino Religioso; Pressupostos; Objetivos do Ensino Religioso; Conteúdos programáticos; Metodologia do Ensino Religioso; Tratamento didático do Ensino Religioso; Avaliação e Ensino Religioso.

Pelo exposto, já sabemos que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento, conseqüentemente, possui uma identidade pedagógica como as demais disciplinas, o mesmo não é um Tema Transversal, devendo fazer-se presente em todos os espaços da escola, principalmente na formulação e discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP).²³³ Sendo assim, como colaboração ao pensamento, não só do FONAPER, mas de muitos educadores que militam no Ensino Religioso, fazemos menção às reflexões de Meneghetti:

A elaboração do Projeto Pedagógico é um exercício teórico-prático para o corpo social da escola e deve ser realizado com a participação de todos os seus integrantes, entre os quais, os (as) professores(as) de Ensino Religioso;

Os (as) docentes que trabalham em especial com o Ensino Religioso têm igualmente sua responsabilidade nesta tarefa. No entanto, não é maior do que a dos outros. Nem menor. É igual.²³⁴

²³¹ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, pp. 30-31.

²³² A proposta do FONAPER era fazer uma coleção com dez cadernos, porém somente dois foram publicados. Desses dois, só nos deteremos no primeiro que contribui para a pesquisa.

²³³ Vale ressaltar uma explicação sobre o que venha a ser Projeto Político Pedagógico: o mesmo não é apenas um documento formal exigido pelas Secretarias de Educação, mas sim a vida da escola, é uma proposta real da filosofia que é defendida na mesma com o único propósito de continuar melhorando cada vez mais a educação de nosso país.

²³⁴ MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob apud JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*, p. 57.

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que o FONAPER tem a preocupação de focar o Ensino Religioso como uma disciplina escolar cuja finalidade é reler o fenômeno religioso:

O modelo de Ensino Religioso, fenomenológico, apresentado pelo Parâmetro Curricular propõe que o estudo deste componente curricular seja o Fenômeno Religioso assumindo como compreensão de conceituação de Religião (lat.) “*religio*” como (lat.) “*relegere*” (port.) “*reler*”, organizado por Cícero.²³⁵

Releitura do fenômeno, eis a essência desse modelo, o seu objeto de conhecimento:

A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso (...) Como em qualquer área, o Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo a ser perseguido. Esse conhecimento visa subsidiar o educando no entendimento que ele tem a respeito do fenômeno religioso que experimenta e observa em seu contexto. Por isso, é um conhecimento que gera o “saber de si”, superando as concepções conteudistas de uma escola tradicional, de doutrinação religiosa e/ou ensino de religião. Dessa forma, há uma interação entre educando (sujeito), fenômeno religioso (objeto) e conhecimento (objetivo).²³⁶

Nesse caso, o fenômeno religioso é compreendido como “o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas”.²³⁷

Na visão pedagógica do FONAPER, o estudo do fenômeno religioso contempla a diversidade religiosa do povo brasileiro, remetendo o aluno a sua própria experiência religiosa, não fazendo qualquer uso de proselitismo, já que a religião é inerente ao homem, o qual, no decorrer de sua história, tomou posse de várias tradições religiosas:

O plano histórico revela concepções diferentes da divindade, assim como formas rituais e sistemas de crenças profundamente antagônicas. Todavia, para os fenomenólogos, isso não excluiria de maneira alguma a possibilidade de individualizar aspectos constantes nestas manifestações.²³⁸

²³⁵ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 86.

²³⁶ FONAPER, *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*, pp. 16-17.

²³⁷ Idem, p. 16.

²³⁸ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Op. cit., p. 84.

Nessa perspectiva, cabe à escola e ao professor de Ensino Religioso perceberem essa disciplina sobre uma nova concepção paradigmática que Viesser chama de paradigma holístico da Didática do Ensino Religioso, em que o Ensino Religioso faz parte do projeto educativo da escola, tendo como objetivo o desenvolvimento harmônico da consciência nos seus aspectos bio-psico-racional e imaginário.²³⁹

Concluimos que a proposta desse modelo de reler o fenômeno religioso de uma forma libertadora, como parte integrante da formação do cidadão e não mais como catequese, é um grande avanço para a disciplina:

O fenômeno religioso, numa perspectiva atual, é a resposta articulada culturalmente para afrontar as questões existenciais do ser humano, diante de um mundo em constante transformação e continuamente desafiado pelas condições socioculturais de sua realidade.²⁴⁰

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

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.²⁴¹

Sendo assim, podemos concluir que o primeiro modelo abordado, o FONAPER, nasceu com o objetivo de mostrar ao mundo acadêmico que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento com episteme própria, não fazendo mais parte do contexto eclesial como antes, ou seja, houve um rompimento com a confessionalidade que sempre manipulou o Ensino Religioso.

2.2 – Educação da Religiosidade

Em abril de 2005, a revista “Você s/a” trouxe uma reportagem cujo título era “O líder espiritualizado” em que abordou os conceitos de espiritualidade e de

²³⁹ Cf. VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*, p. 43s.

²⁴⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 139.

²⁴¹ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, p. 22.

religiosidade. O primeiro é definido pelo executivo paulista Marcos Cominato, diretor de recursos humanos da Nokia, como a “consciência de que não viemos ao mundo para nos auto-satisfazer, mas para nos colocarmos a serviço das outras pessoas. E isso não significa um ato isolado. É uma postura para as 24 horas do dia”.²⁴² O segundo, que não é o foco da reportagem, mas o nosso, neste ponto, é apresentado da seguinte forma:

Representa várias correntes (religiões) que conduzem à espiritualidade; baseia-se na forma como os fundadores de cada religião viam o mundo; envolve rituais e costumes e ganha novas vertentes de acordo com os contextos históricos e culturais.²⁴³

Podemos observar nessa definição que a religiosidade retrata a idéia de vivência religiosa infiltrada no cotidiano da sociedade, logo falar de religiosidade diz respeito a falar da dimensão religiosa que existe em todo ser humano. Alguns autores se propuseram a conceituá-la, como é o caso de Ribeiro o qual afirma que “a religiosidade é constitutiva de todo ser humano”.²⁴⁴ Da mesma forma, Sofia Cavaletti²⁴⁵ trabalha a idéia de que toda pessoa tem um potencial religioso inerente ao ser humano. Droogers também dá a sua contribuição, ao dizer que “religiosidade pode ser definida como a vivência da fé que os adeptos de uma religião elaboram. O que os adeptos fazem com a sua religião é que determina a sua atitude, o seu comportamento, a sua maneira de pensar”.²⁴⁶

Nessa mesma linha de pensamento sobre o que venha a ser religiosidade, temos o modelo de Ensino Religioso defendido pelo Padre Gruen²⁴⁷ que define religiosidade como:

A atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está à raiz da vida humana na sua totalidade.²⁴⁸

²⁴² LACERDA, Daniela de. *O líder espiritualizado*. Revista Você s/a, p. 25.

²⁴³ Idem, p. 24.

²⁴⁴ RIBEIRO, Helcion. *Religiosidade popular na teologia latino-americana*, p. 12.

²⁴⁵ CAVALETTI, Sofia. *O potencial religioso da criança*, pp. 25, 29 e 31.

²⁴⁶ DROOGERS, André. *Religiosidade popular luterana*, p. 7.

²⁴⁷ O Padre Wolfgang Gruen (1927) é salesiano, atuando em comunidades eclesiais, no magistério e no diálogo ecumênico e inter-religioso no Estado de Minas Gerais. Pautou o seu modelo no pensamento do filósofo e teólogo alemão Paul Tillich (1886 – 1965), que defendia o diálogo interreligioso, tendo um compromisso com o ecumenismo. Para maiores informações sobre o seu pensamento, consultar o Grupo de Pesquisa Paul Tillich do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em www.metodista.br/correlatio.

²⁴⁸ GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*, p. 75.

Também afirma que:

A religiosidade também poderia ser chamada fé; mas em sentido amplo. Pois a disponibilidade do homem ao sentido fundamental da sua existência não se identifica sem mais com a atitude de quem, conscientemente, explicita tal sentido da vida. A religiosidade é condição indispensável para que religião e crença possam ser autênticas.²⁴⁹

Este modelo surgiu na década de 70,²⁵⁰ quando o Ensino Religioso ainda era trabalhado como ensino da religião (é claro que da religião cristã) ou catequese, ficando conhecido como Educação da Religiosidade. A natureza do mesmo é essencialmente antropológica e percebe o ser humano como um ser simbólico, o *homo symbolicus*, que se apropria do símbolo, quando “não possui uma linguagem mais apta a apresentar diretamente as significações que ele pretende evocar”.²⁵¹

O símbolo é “a linguagem originária e fundante da experiência religiosa, a primeira e a que alimenta todas as demais”.²⁵² É usado para expressar alguma coisa que vai além do seu próprio sentido originário. Sua função principal é mediatizar a relação com o sagrado, pois além de ser uma função social de comunicação é, também, uma vivência, um fato social. Para Tillich, o símbolo “participa daquilo a que orienta (o sagrado); é insubstituível pelo *logos*; é mediador da transcendência como símbolo; revela dimensões da alma que correspondem a dimensões da realidade; não pode ser criado convencionalmente como os signos”.²⁵³

No símbolo, encontramos o mito²⁵⁴ e o rito, em que o primeiro é a representação do pensamento sobre o divino e o segundo é a ação deste pensamento, é o esforço do homem de aproximar-se mais do sagrado. Na verdade existe uma relação entre eles, tanto que Meslin afirma que “as relações entre mito e rito são as que regem a relação entre o pensamento e a ação, a idéia e o ato, e realizam uma associação tal que a

²⁴⁹ GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*, p. 76.

²⁵⁰ Vale ressaltar que o trabalho não tem a pretensão de abordar a questão histórica e sim o conceito desse modelo e a sua relação com a Educação para a Solidariedade. Para um maior esclarecimento na parte histórica vide a dissertação de Mestrado de Giseli do Prado Siqueira, *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

²⁵¹ MESLIN, Michel. *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*, p. 195.

²⁵² CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*, p. 81.

²⁵³ TILLICH, Paul apud CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*, p. 111.

²⁵⁴ Abordado no capítulo II.

linguagem de um se torna a do outro”.²⁵⁵

Diante desse homem simbólico, o modelo de Padre Gruen respeita a individualidade do ser humano e a sua busca para encontrar o Transcendente, indo “além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador”.²⁵⁶

As aulas de Ensino Religioso que estão pautadas nesse modelo precisam proporcionar vivências prazerosas de estar em companhia com o outro, independente de sua crença. Assmann defende a idéia de que “o tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo”²⁵⁷ e que “educar é a mais avançada tarefa social emancipatória”.²⁵⁸

Isso implica dizer que:

No Ensino Religioso tipicamente escolar, respeita-se profundamente a fé dos alunos, seja qual for a sua pertença religiosa ou forma de ateísmo; tudo, na aula de religião, os ajudará a amadurecerem sua crença; entretanto, não se conta com a fé como ponto de partida; não se esperam da classe respostas ditadas pela fé; não se fala a linguagem da fé; não há sectarismo.²⁵⁹

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

²⁵⁵ MESLIN, Michel. *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*, p. 138.

²⁵⁶ GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*, p. 117.

²⁵⁷ ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, p. 232.

²⁵⁸ Idem, p.14.

²⁵⁹ GRUEN, Wolfgang. Op. cit., p. 82.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutri-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.²⁶⁰

Inserido no diálogo, temos a linguagem. Gruen alerta que a mesma pode ter um caráter libertador ou opressor nas aulas de Ensino Religioso, podendo ser ou não um instrumento de mudanças, ou seja, a educação para a religiosidade não está isenta dos problemas²⁶¹ que a sociedade moderna passa:

Uma coisa é certa: numa sociedade de conflitos gritantes como é a nossa, a religiosidade não pode deixar de incluir um confronto com o problema opressão/libertação. Nesta linha de reflexão, “religiosa” é, então, toda linguagem que exprime tal abertura ao sentido fundamental da existência, e ajuda a vive-la: passa adiante, comunica religiosidade.²⁶²

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

É proporcionar ao educando experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar sua ‘religiosidade’ e, desse modo, a encaminhar um projeto de vida. O Ensino Religioso ajudará a vivenciar práticas transformadoras; remover eventuais resistências e obstáculos à fé; compreender diversas expressões religiosas e de ateísmo; valorizar a própria crença e respeitar a dos outros, com especial atenção para os grupos minoritários; sensibilizar o educando para a catequese de sua comunidade religiosa. Na atual selva de ofertas religiosas e pseudo-religiosas, possibilitará ao aluno um referencial básico, que lhe será valioso seja qual for a opção de vida que um dia vier a fazer. É educação em sentido pleno; atende primeiramente aos interesses dos educandos; respeita a função da Escola numa sociedade laica e pluralista, bem como a da respectiva comunidade de fé.²⁶³

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

²⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 115.

²⁶¹ Abordados no capítulo I.

²⁶² GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*, p. 152.

²⁶³ GRUEN, Wolfgang. *Verbete Ensino Religioso* In: PEDROSA, Vicente. M. et al. *Dicionário de Catequética*, p. 414.

Os conteúdos do Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimento. Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora.²⁶⁴

O autor em questão alerta que essa proposta pedagógica não deve ser vista como uma apresentação artística das diversas religiões a serem aplaudidas e seguidas pelos alunos. Segundo ele, “não é nas limitações de tempo e situações de uma sala de aula que se escolhe religião”,²⁶⁵ já que ela exige critérios que precisam estar relacionados como, por exemplo, levar em consideração a faixa etária dos alunos, seu ambiente social e cultural, se o conteúdo a ser explanado é relevante para o aluno e para o momento atual:

O conteúdo de Ensino Religioso abrange, basicamente, duas vertentes interligadas: 1. o universo de vivências dos educandos: valores básicos, atitudes ‘religiosas’, experiência de religiosidade; estímulo a participar da própria comunidade de fé. 2. o conteúdo tematizado: informações que encaminhem a formação pelo educando, de um quadro de referência sólido, que oriente e anime: ajude a discernir e tomar posição, resistir a manipulações, preconceitos e relativismo, a corrigir distorções, libertar e libertar-se; a ir expandindo seus horizontes; a ser agente de justiça e paz. Fazem parte desta tematização também, mas não exclusiva nem prioritariamente, as principais religiões presentes no espaço hermenêutico local. Fique claro que não se trata de ensinar um coquetel de religiões nem, muito menos, de criar uma nova “religião natural”.²⁶⁶

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

Da mesma forma que os demais docentes, mas de modo todo especial, o professor de religião é muito mais que um simples transmissor de conhecimentos e de habilidades. É um educador que ajuda o aluno a, gradualmente, fazer de sua vida uma caminhada consciente e profundamente humana, e, por isso mesmo, religiosa. (...) não é uma pessoa neutra: tem que estar bem enraizado na própria tradição, para ter sensibilidade para com as outras.²⁶⁷

²⁶⁴ GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*, p. 85.

²⁶⁵ Idem, p. 86.

²⁶⁶ GRUEN, Wolfgang. *Verbete Ensino Religioso* In: PEDROSA, Vicente. M. et al. *Dicionário de Catequética*, p. 417.

²⁶⁷ GRUEN, Wolfgang. Op. cit., 93.

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

2.3 – Confessional

Este último modelo traz a tona uma polêmica que pensávamos já estar resolvida: Afinal a educação deve ser laica ou religiosa?

O mesmo tem como prioridade trabalhar as religiões em cima das crenças defendidas pelos alunos: o aluno católico assistirá à aula com um professor católico; o aluno evangélico com o professor evangélico; o aluno mulçumano com o professor mulçumano e assim com as várias religiões existentes. Em suma, não favorece a diversidade religiosa que encontramos no nosso país, não trilha o caminho da ética, fazendo com que o aluno crie possibilidade de abertura para o outro e para a transcendência religiosa, não tem a intenção de oferecer conceitos que ajudem ao aluno a entender a relevância ou não de ter uma religião, colaborando para que a dimensão religiosa da compreensão e da ação entre os seres humanos não se perca. Sendo assim, não existe o respeito à pluralidade religiosa, pois a aula de Ensino Religioso, ministrada nesse modelo, não é comum a todos, posto que cada credo se fecha no seu espaço, com o seu conteúdo específico²⁶⁸, sem ter contato com outros credos, impossibilitando importantes avanços para a humanização dentro da escola, negligenciando a sua contribuição, enquanto disciplina que está ao lado de todas as outras, fazendo parte da área de conhecimento, na formação do cidadão consciente de seus deveres e direitos e, também, ao princípio básico da separação entre Estado e Igreja.

²⁶⁸ Se observarmos o Conteúdo Programático do credo evangélico (a aluna só tem acesso a esse, pois faz parte deste credo), vemos unidades que são dadas na Escola Bíblica Dominical de qualquer igreja evangélica, como exemplo, na Unidade I abordamos a Criação com referências a Adão e Eva, ao pecado, ao primeiro homicídio e outros acontecimentos que estão relatados no primeiro livro da Bíblia (Gênesis).

A questão que fizemos no início deste ponto nos remete a voltarmos um pouco na história, para melhor compreensão do presente modelo. Até a promulgação da Constituição de 1891, que defendeu a laicidade do Estado brasileiro, Estado e Igreja²⁶⁹ eram aliados e se proclamavam os defensores da religião verdadeira, do procedimento certo e da boa ordem, fazendo da repressão um instrumento de fato e de direito para a proteção de tais regras:

Compreendia-se que a cada sociedade deveria corresponder uma única religião, de certa forma esta seria responsável pelas relações sociais. Quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, eram tratadas como formas perigosas para a religião dominante, sendo, por isso, proscritas e seus praticantes perseguidos.²⁷⁰

Isso implica afirmar que esse tipo de atitude tinha como finalidade “o disciplinamento do indivíduo, de seu corpo e de sua mente nos quadros dos valores cristãos, que seriam também os do Estado”.²⁷¹ Nessa época, portanto, ser católico não era uma escolha e sim uma condição de vida.

Foi sob esse prisma de interesses que o modelo confessional se moldou e vem vigorando até hoje. Seu objetivo principal é transmitir e proporcionar ao aluno todos os conhecimentos e caminhos possíveis para que o mesmo venha a ser um fiel seguidor de sua religião:

Isto é, o Ensino Religioso, que aqui traduz-se como catequese, é visto e considerado apenas na sua forma de garantir a formação doutrinal dos educandos, seu encontro direto com Deus. A escola, portanto, constitui mais um instrumento de evangelização. A aprovação positiva ou negativa do conhecimento e da prática das exigências religiosas acontece pela vivência dos mandamentos e das disposições na sua concepção formalista. Mais que a postura advinda de uma opção conscienciosa de vida, o que vai ser cobrado é a formalidade executiva. Importa agir em conformidade, independentemente dos motivos e das razões.²⁷²

No entender de Padre Gruen, esse modelo não contribui em nada para a sociedade, ele afirma:

²⁶⁹ Como já citado anteriormente, quando nos referimos à instituição Igreja estamos considerando a Igreja Católica Apostólica Romana.

²⁷⁰ SOUSA, Luiz Alberto Alves & JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (orgs.). *Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso*, p. 12.

²⁷¹ AGOSTINI, Nilo. *Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral*, p. 54.

²⁷² LONGHI, Miguel. *Ethos no Ensino Religioso*, pp. 15-16.

Em suma: a longo prazo, o ensino religioso confessional dado “por lei” não aproveita nem ao aluno, nem à Igreja, nem ao Estado. Não aproveita ao aluno, porque resulta antieducativo; nem à Igreja, porque debilita ainda mais sua capacidade de agir sozinha; nem ao Estado, porque tal ensino o torna alvo de suspeitas odiosas e contraproducentes.²⁷³

É justamente este impasse que o Estado do Rio de Janeiro tem enfrentado desde a legitimação²⁷⁴ do modelo confessional no dia 14 de setembro de 2000 com a promulgação da Lei Estadual nº 3459 (em anexo), cuja autoria é do ex-deputado estadual Carlos Dias, pelo então governador da época, Anthony Garotinho. A mesma regulamentou a implantação do Ensino Religioso Confessional nas escolas públicas do Estado e estabeleceu uma sucessão de debates que trouxe à baila uma grande discussão que se manifesta desde o início da República, referentes às diversas significações concedidas à idéia da laicidade do Estado, bem como sobre o direito garantido pela Constituição de liberdade religiosa. Na reflexão realizada por Meneghetti em um de seus textos, ela diz: “Toda proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença (...). Mas, na perspectiva do Ensino Religioso confessional, tal constatação cria a diferença”.²⁷⁵

Essa lei trouxe outras pressuposições, além da confessionalidade no Ensino Religioso, que impõem transformações no campo educacional, uma delas diz respeito ao perfil do professor que irá trabalhar com a disciplina:

Art. 2º - Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas oficiais professores que atendam às seguintes condições:
 I – que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;
 II – que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.²⁷⁶

²⁷³ GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*, p. 43.

²⁷⁴ Utilizamos este termo, pois o Ensino Religioso no Brasil sempre teve tendências ao modelo confessional, porém sob o domínio de uma única religião, o Cristianismo, mas precisamente de uma única igreja, a Igreja Católica Apostólica Romana. Sendo assim, o governador apenas confirmou algo que vem ocorrendo há mais de quatro séculos, agora incluindo as demais religiões, ficando até “justa” a “concorrência” das mesmas. Para um maior esclarecimento desta afirmação da autora, consultar os livros de autoria de Anísia de Paulo Figueiredo: “O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas” e “Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas”, da Editora Vozes.

²⁷⁵ MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. *A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar* In: GUERRIERO, Silas (org.). *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*, p. 98.

²⁷⁶ RIO DE JANEIRO. *Lei Estadual nº 3459 de 14/09/2000*.

Ao passo que uma outra está relacionada ao seu conteúdo, tanto que o artigo 3º afirma: “Fica estabelecido que o conteúdo do ensino religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente”.²⁷⁷

Estamos presenciando uma batalha na esfera judicial, onde, de um lado, temos a ala conservadora da Igreja Católica que defende o modelo e a lei, Carlos Dias é um dos expoentes, e, do outro, a ala progressista, contando com o apoio dos deputados Chico Alencar e Carlos Minc,²⁷⁸ de alguns evangélicos históricos, pentecostais e neopentecostais, bem como espíritas kardecistas e representantes de religiões afro-brasileiras que contestam os dois (modelo e lei), alegando, principalmente, a inconstitucionalidade da lei.

A situação ficou mais agravante ainda com a abertura do concurso público no final de 2003 e com a realização da prova em janeiro de 2004. O mesmo ofereceu 500 vagas, sendo distribuídas da seguinte forma: credo católico – 342; credo evangélico – 132; demais religiões – 26. Essa distribuição foi pautada em cima dos dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Um outro dado negativo desse concurso foi à obrigatoriedade do credenciamento dos professores pelas entidades religiosas de cada credo, ficando os mesmos sob o domínio delas.

Devido a tais situações incoerentes, a última ação desse grupo, que luta para provar a inconstitucionalidade da lei, foi tomada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação que, em 04/08/2004, impetrou junto ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta, visando declará-la inconstitucional. Até o presente momento, não temos nenhum resultado da mesma. Esse grupo defende a seguinte opinião:

Trata, na verdade, de superar a tradicional “aula” de religião, que era muito mais catequese e doutrinação, com o perigo de intolerância com relação a outros credos e abrir a perspectiva de verdadeiro ensino. Em tempo de mundialidade e multietnicidade (caso do Brasil), cabe muito bem o conselho da Relação Delors na UNESCO (1997): “Ensinando os jovens a adotar o ponto de vista de outros grupos étnicos ou religiosos se pode evitar aquela falta de compreensão que leva ao ódio e à violência entre os adultos. O ensino da história das religiões e dos costumes pode servir como importante ponto de referência para o comportamento futuro”.²⁷⁹

²⁷⁷ RIO DE JANEIRO. *Lei Estadual nº 3459* de 14/09/2000.

²⁷⁸ O deputado estadual Carlos Minc, reeleito no presente ano, é um dos autores do Projeto de Lei nº 1840 de 19 de outubro de 2000 que dá uma nova redação a Lei Estadual nº 3459/2000. Este Projeto – Lei foi aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) em 16 de outubro de 2003 e vetado pela Governadora Rosinha Garotinho Matheus em 03 de novembro de 2003.

²⁷⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo & WAGNER, Raul (orgs.). *Ensino Religioso no Brasil*, pp. 102-103.

3 – Ensino Religioso e a Relação com a Educação para a Solidariedade

Neste ponto, é nosso objetivo lembrarmos algumas questões abordadas nos capítulos anteriores, para reforçarmos a idéia de que as mesmas possuem uma ligação com o Ensino Religioso e que ele tem um papel fundamental na Educação para a Solidariedade (educação esta que nos proporciona condições de convivemos com o outro sem vê-lo como um obstáculo no nosso caminho, a compreendermos as intempéries da vida com maturidade e a edificar um sentido da vida que possa ser precioso para todos os que estão ao nosso redor), ao possibilitar aos professores tramitarem livremente por esses assuntos, envolvendo toda a escola, ou seja, ao trabalharem a mesma no seu currículo,²⁸⁰ mostrarão aos alunos que “só para convertidos à solidariedade, os pobres e excluídos se tornam uma referência obrigatória e incontornável”.²⁸¹ O professor de Ensino Religioso que defende a educação para a solidariedade no exercício de sua prática pedagógica deve, também, ter consciência de que o sentimento de solidariedade “precisa ser inserido na evolução bio-psíquica, e só será adquirido ‘na medida em que o ser solidário fizer parte do ideal do ego’, isto é, na medida em que for um valor social disponível culturalmente no meio social no qual se vive”.²⁸² Envolvendo, assim, os alunos, levando-os a perceberem que o outro existe e não pode ser descartado.

Isso é viável, pois, ao trabalhar com base na proposta pedagógica dos modelos do FONAPER ou da Educação para a Religiosidade²⁸³, a disciplina de Ensino Religioso estará permitindo a esses alunos refletirem sobre os seus preconceitos e resistências relativos às religiões, aprofundando as suas crenças, mas respeitando a do outro. Da mesma forma, ela ajudará os alunos a questionarem, deixarem-se questionar e valorizarem o questionamento do outro, a criticarem os dogmas que a sociedade impõe, vivenciando práticas transformadoras no que diz respeito à ética e à cidadania.

Para atingir tal objetivo, procuraremos responder alguns pontos relevantes, tais

²⁸⁰ Inserir a solidariedade em seu currículo é possível, pois a disciplina em questão não possui um Programa Curricular oficial e universal (exceto no Estado do Rio de Janeiro) como as demais disciplinas. Este fato possibilita ao professor compor o seu planejamento com temas que venham a contribuir para o aluno e, conseqüentemente, para a sociedade.

²⁸¹ ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*, p. 31.

²⁸² MEZAN, Renato apud ASSMANN, Hugo. *Op. cit.*, p. 34.

²⁸³ Citamos estes dois modelos, já refletidos acima, por acreditar que eles podem fazer a diferença, ajudando a sociedade a encontrar um rumo mais harmonioso, mais justo. Deixamos a margem o Confessional, pois para que ele venha a somar, junto com os outros, o professor precisa usar de muita sabedoria, trabalhando somente valores universais inerentes a sua religião e todas as outras. O que não é a real proposta do mesmo.

como: Qual o papel da disciplina de Ensino Religioso na superação da exclusão social, visto que a educação, para muitos, é a tábua de salvação para esse mundo caótico em que vivemos? A mesma pode ser um instrumento para fomentar a solidariedade entre os alunos? A disciplina de Ensino Religioso, nos três modelos, prepara o aluno para quê?

Como já citado, temos a consciência de que a educação por si só não conseguirá erigir a transformação social que almejamos, mas ela pode ter o papel de detonadora, denunciando os mecanismos de alienação e exclusão e, acima de tudo, apontando novos rumos, mudando a sua prática pedagógica, ao tornar o aluno sujeito ativo do processo educacional, um imperativo da moderna Pedagogia. Para a mesma, a educação é um bem de uso e não um bem de troca, entendendo este bem de uso como um bem para ser desfrutado por todos, pois todos têm voz e vez para interferir nesse processo.

A escola, principal Instituição que oferece essa educação, é o meio que proporciona essa mudança e fazendo parte da mesma temos a disciplina de Ensino Religioso que, também como as demais disciplinas, faz parte da formação integral do aluno, proporcionando-lhe uma consciência crítica e livre que saiba pensar, avaliar e corrigir as lacunas deixadas pelo nosso sistema social injusto e desigual, aguçando nele um sentido da vida coerente.

Sendo assim, podemos afirmar que o Ensino Religioso colabora na luta pela superação da exclusão social, no dizer de Bacha:

A importância do Ensino Religioso pode ser destacada sob três principais ângulos: pelo ângulo da formação (desenvolvimento de uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o mundo e com o transcendente), pelo ângulo da prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa (evitando fanatismos fundamentalistas e exclusivismos sectários), pelo ângulo do diálogo (desenvolvimento em grau máximo o respeito à alteridade).²⁸⁴

Essa disciplina deve, pois, compreender educação como algo que precisa atingir a consciência da sociedade de modo mais profundo, faz-se necessário entendermos que não podemos avaliá-la pela quantidade de diploma oferecida todos os anos e sim pelo saber efetivo aplicado a situações concretas, ou seja, fazer com que o

²⁸⁴ BACHA, F. T. *Ensino Religioso na escola pública de São Paulo*, pp. 13-14.

aluno seja preparado para esse mundo diversificado em que vivemos, ajudando-o a decifrar o enigma de relações que tece a vida atual. Isso implica afirmar que as aulas de Ensino Religioso devem:

Problematizar o conhecimento, partir de situações, buscando-lhes as razões históricas, para melhor compreendê-las; socializar o conhecimento, tornar o aluno agente do processo de aprendizagem; contextualizar o conhecimento, situar o contexto social como ponto essencial para estruturação da matéria; focar o ensino como processo dialético.²⁸⁵

Nesse processo dialético, refletir com os alunos sobre solidariedade torna-se essencial para o combate à exclusão social. E para o sucesso desse propósito, faz-se necessário inovar as aulas com metodologias variadas que levem em consideração o contexto da escola e que proporcionem refletir sobre o assunto.

Assmann e Sung nos fornecem uma proposta, ao sugerirem que competência e solidariedade se relacionam e que a escola precisa estar atenta para oferecer uma educação que tenha a “coragem de superar o dualismo persistente entre formação para o bom desempenho profissional, e isso numa era de profunda transformação do próprio conceito de trabalho, e formação ética para a sociabilidade humana”.²⁸⁶

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário conceituarmos competência, pois muitos educadores se equivocam e não sabem o real sentido do termo. Cruz afirma que “competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola”.²⁸⁷ Da mesma forma, Perrenoud diz que “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”.²⁸⁸

Após esta conceituação, voltemos a Assmann e Sung que refletem sobre quatro expressões e que, na visão destes autores, esperam “estar contribuindo para superar o desencontro, que ainda persiste, entre as linguagens que se referem às competências e habilidades e as que apontam para uma sociedade solidária”.²⁸⁹ São elas: competência

²⁸⁵ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, p. 104.

²⁸⁶ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 210.

²⁸⁷ CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e habilidades: da proposta à prática*, p. 29.

²⁸⁸ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, p. 22.

²⁸⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Op. cit.*, p. 212.

humana, competências sociais, aprendizagem social e inteligência social.

A primeira diz respeito à necessidade de estarmos preparados para enfrentarmos a complexidade do mundo, “combate à pobreza política – é problema mais profundo que a carência material; consciência crítica, sem o que não nasce o sujeito histórico”.²⁹⁰ Já a segunda tem uma ligação intrínseca com a cidadania e a solidariedade, pois o ser humano precisa ter noção que é um ser social, que não está sozinho no mundo e que suas atitudes boas ou más interferem no rumo da sociedade, “competência social é a habilidade de ampliar seus pontos de vista, de enxergar e sentir as necessidades dos demais, de ter êxito ao mesmo tempo em diversos níveis: o profissional, o pessoal e o social”.²⁹¹

Observamos, neste momento, que, quando exploramos tais competências nas aulas de Ensino Religioso, estamos, ao mesmo tempo, trabalhando a proposta do FONAPER, a releitura do fenômeno religioso, que defende a compreensão e o respeito de todas as Tradições Religiosas, pois todo o ser humano busca se encontrar com o Transcendente, independente de religião. Logo, os alunos, ao entenderem que são seres com uma consciência crítica e, também, seres sociais, terão condições de aceitar o diálogo inter-religioso sem nenhum constrangimento. E a proposta da Educação para a Religiosidade que acredita na reflexão e na possibilidade de construção de um projeto de vida, pois os alunos, ao serem orientados a discutirem o sentido último de suas vidas, perceberão que suas atitudes influenciam a sociedade. Dessa forma, faz-se necessário compreenderem o real sentido de cidadania e de solidariedade, já que, ao compreenderem, poderão ter um bom resultado nos diversos níveis de sua vida.

A próxima, aprendizagem social, significa que o ser humano precisa saber que o mundo está em constante mudança e, conseqüentemente, o mesmo tem que se adaptar ao novo, “toda aprendizagem é social, mas hoje as aprendizagens devem tornar-se conscientemente sociais, porque estamos imersos numa aceleração dos potenciais de conectividade tecnológica e inter-humana da sociedade do conhecimento”.²⁹² A quarta e última expressão, inteligência social, é bem parecida com a primeira, pois se refere à questão do relacionamento interpessoal e do compromisso que o ser humano precisa ter para consigo e para com o outro, “entender a necessidade de um constante retorno

²⁹⁰ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 215.

²⁹¹ Idem, p. 219.

²⁹² Idem, p. 223.

reflexivo da nossa inteligência sobre critérios relacionados à qualidade de vida e à felicidade própria e alheia”.²⁹³ Estas duas últimas, também, estão relacionadas com os modelos em voga, ao proporcionarem a análise de que a sociedade se transforma a cada segundo e, nesse emaranhado de transformações, vão surgindo religiões que precisam ser levadas em consideração, valorizadas, sem qualquer forma de discriminação. Da mesma maneira, os alunos são estimulados a terem um sentido da vida que esteja de acordo com as mudanças que estão ocorrendo.

Entendemos que, ao utilizar esta proposta dos autores supracitados, o professor de Ensino Religioso poderá trabalhar, em suas aulas, atividades que venham a despertar no aluno um novo perfil de cidadão para um novo mundo, primando por conhecer e respeitar a todos, saber conviver com o diferente e entender o real sentido do ecumenismo que, segundo Brandenburg, é:

Exercitar um equilíbrio entre os dois tipos de olhar: de dentro para fora e de fora para dentro. É uma reeducação do olhar. Respeito à diversidade religiosa implica olhar a sua casa (confissão religiosa) de fora. É ver que nossa casa é uma entre tantas outras também importantes. Não vamos deixar de ter a nossa casa, de saber localizá-la de longe, de gostar de estar nela. Mas vamos ver também que várias casas juntas formam o bairro e que cada uma é importante. Assim, o convívio com o diferente se exercita no constante respeito à diversidade.²⁹⁴

Mas que cidadão, que mundo? Um cidadão e um mundo que saibam dividir e não somente somar. Que compreendam a solidariedade como práxis da história, dialeticamente não-linear, pois ser solidário é partir do outro, das suas necessidades, ou seja, o “eu” cede o lugar para o “próximo”. Que entendam que conhecer é poder, sendo o mesmo uma ferramenta imprescindível para a concretização do desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, mais humana, mais solidária que pode ser oferecido na disciplina em questão por meio desses modelos que, devido as suas características, acabam contribuindo com a proposta da Educação para a Solidariedade.

O modelo de educação para o século XXI proposto pela Comissão Internacional sobre Educação à UNESCO (conhecido como Relatório Delors) oferece, também, subsídios que podem ser trabalhados nas aulas de Ensino Religioso,

²⁹³ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 225.

²⁹⁴ BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*, p. 154.

visto que acima escrevemos sobre o papel fundamental que esta disciplina tem para o desenvolvimento da Educação para a Solidariedade, logo, ao desenvolver os pilares aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, estará colaborando com a mesma no que se refere a buscar uma saída para diminuir o grande índice de exclusão social, já que a essência dessa educação é “todos têm o direito de terem os mesmos direitos”.

Estes temas possuem, também, uma ligação com os dois modelos que consideramos exeqüíveis para o Ensino Religioso, pois ao mostrar a importância do aprender a conhecer, tem a intenção de fazer com que os alunos busquem com um espírito investigativo e uma visão crítica não só a obtenção de um vasto saber sobre, por exemplo, alguma Tradição Religiosa (Tradições Religiosas é um dos blocos de conteúdo propostos pelo FONAPER), mas, também, o controle do mesmo, ou seja, conhecer e dominar para saber respeitar. Da mesma forma, o aprender a fazer que remete à capacidade do ser humano de saber conviver e se relacionar em grupo no âmbito dos ambientes em que vive, bem como a sua qualificação enquanto profissional, podendo a sala de aula ser um desses ambientes, onde a disciplina de Ensino Religioso facilitará o entendimento, por parte de toda comunidade escolar, sobre a relevância de ser um cidadão que saiba se comportar de forma consciente, perante a alguma situação. Quando solicitado, por exemplo, ao estudar os Ritos das tradições religiosas, o aluno compreenderá que um colega seu de turma muçulmano tem como ritual orar cinco vezes por dia e uma dessas vezes ocorrerá em horário de aula, logo precisa respeitar esse momento.

O aprender a viver juntos e o aprender a ser possuem uma relação, pois, quando o ser humano se desenvolve no todo de forma dialética, consegue inserir no seu projeto de vida o outro, aceitando-o como ele é e consegue entender a interdependência dos seres sem, contudo, se anular. Assim como o FONAPER, Padre Gruen propõe isso no seu modelo, ao dizer que o homem é um ser simbólico com uma natureza fundamentalmente antropológica. Isso nos conduz a afirmar que esse ser antropológico tem a responsabilidade de construir a sua vida, expressando aos outros o que somos e como somos. Encontramos, assim, o respeito à individualidade proposto pelo modelo, cada ser humano é um indivíduo único, singular que precisa ser levado em consideração pela escola e pela disciplina em questão. Poderíamos asseverar que o pensamento do

filósofo Marías sintetiza a idéia do modelo, quando diz que “a vida não está feita; ao contrário, temos que a fazer, e ela é o que eu faço, o fazer mesmo. (...) antes de poder falar que a vida tem ou não uma missão a realizar, é a mesma a missão”.²⁹⁵ E mais do que nunca o Ensino Religioso funciona como um fator de fortalecimento, para que esse ser aprendiz tenha a oportunidade de entender que o Planeta Terra precisa dele, mas, também, do seu colega de turma, da sua professora, de seus vizinhos; todos formando uma corrente para enfrentarem o grande monstro da exclusão social, a fim de que ocorra, dessa forma, o amadurecimento das pessoas frente ao problema das desigualdades sociais, da fome, da miséria, da prostituição infantil, das várias crianças abandonadas.

Concluimos que o sentido da vida é bem explorado nesses modelos, podendo ser produzido pelo ser humano, pois ele é um ser paradoxal: é produto da natureza e da cultura e ao mesmo tempo é transformador da natureza e produtor da cultura. E isso nos faz retornar aos exemplos de pessoas que possuíam como objetivo para as suas vidas a ajuda ao próximo, que entendiam a essência da solidariedade, fazendo-a uma marca registrada em seus corpos: “Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida, e, de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira”.²⁹⁶

Gandhi, São Francisco de Assis, Madre Teresa de Calcutá, Irmã Dulce, Betinho e Profeta Gentileza foram verdadeiros cidadãos que encarnaram um sentido de vida em prol do outro, que lutaram contra o sistema de desigualdade existente em suas épocas. Apesar de, ao longo dos anos, a sociedade tentar condicionar o nosso comportamento, ditando normas de conduta que nem sempre estão de acordo com a situação vigente, está na hora de mostrar que a nossa vida faz parte de um dinamismo e não de uma imobilidade sem saída: entra em cena a disciplina de Ensino Religioso que é o meio eficaz para fornecer ao aluno condições do mesmo saber comunicar quem ele é, como ele é e qual o seu papel no mundo, ou seja, compreender que está no mundo como ser racional que não pode ser manipulado e que tais testemunhos de vida precisam ser seguidos sem receio, sem medo, sem vergonha.

As aulas dessa disciplina precisam fazer com que o aluno saiba responder a seguinte questão, na mesma linha de Novak: “Quais são as melhores ações? Alegria o

²⁹⁵ MARÍAS, Julian. *O tema do homem*, p. 19.

²⁹⁶ MELLO, Thiago. *Os estatutos do homem* apud OLIVEIRA, Clenir Belleci de. *Arte literária Portugal-Brasil*, p. 587.

coração de um ser humano, alimentar os que têm fome, ajudar os aflitos, suavizar a tristeza dos tristes e remover as injúrias dos maltratados”.²⁹⁷

Estamos percebendo que os modelos em pauta são referenciais para a disciplina de Ensino Religioso e, em nenhum momento, têm a pretensão de serem competitivos e, sim, complementares, cabendo ao professor utilizá-los conforme convém a sua realidade.

Apesar dessas contribuições relevantes dos dois modelos, devemos levar em consideração algumas limitações, a saber: o FONAPER, por focar o seu objeto de estudo na releitura do fenômeno religioso, objetivando compreender a busca do Transcendente, possui alguns entraves como apresenta Siqueira: “o fenômeno religioso não esgota a ‘religiosidade’ e nem mesmo a religião; o fenômeno religioso não é aprofundado só pelo saber; há atitudes que são pré-requisitos para se conhecer o próprio fenômeno religioso”.²⁹⁸

Sendo assim, deixa de se aprofundar em algumas questões que abordamos, no decorrer do trabalho, como primordiais a serem refletidas e desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso que inseriu a Educação para a Solidariedade em sua proposta pedagógica. Como, por exemplo, os três paradigmas de conversão discutidos no capítulo dois. Sabemos que, ao abordar os três conceitos de conversão, não era nossa intenção confirmar alguma conversão religiosa em determinada igreja, pelo contrário, queríamos salientar que se não nos abrimos para uma mudança radical no nosso ser, mudança esta epistemológica, ética e espiritual, de nada adiantará falar em solidariedade e, automaticamente, de fenômeno religioso. Interessante que o estudo do fenômeno religioso proposto pelo FONAPER se dá pela decodificação (análise, interpretação), logo percebemos que, para o aluno ter a noção de saber analisar e interpretar a questão do Transcendente nas várias Tradições Religiosas, faz-se necessário uma mudança interior que aceite sem pré-conceitos o diferente, pois a realidade complexa em que vivemos exige um grande esforço de compreensão. Precisamos estar atentos para enxergar além do que vemos, ver, também, o mundo com os olhos do outro.

Estaria o FONAPER com receio de desenvolver tais modelos de conversões pelo fato de que conversão lembra igreja? Fica aí uma questão para futuras pesquisas.

²⁹⁷ NOVAK, Philip. *A sabedoria do mundo* – Textos sagrados sobre as religiões universais, p. 333.

²⁹⁸ SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*, p.78.

Com relação à Educação da Religiosidade, o mesmo tem como uma de suas finalidades trabalhar o sentido da vida, fazendo com que os alunos a perceba, sendo o professor de Ensino Religioso o principal responsável para oferecer meios eficazes à realização dessa finalidade. É sabido que o preparo pedagógico desse profissional é precário, já que a maioria dos Estados brasileiros não possui um curso de graduação específico de Ensino Religioso – o próprio Estado do Rio de Janeiro exigiu, no Edital do concurso, qualquer graduação com licenciatura, ou seja, Letras, Matemática, História e outras. Isso implica afirmar que muitos fizeram o concurso para adquirirem outra matrícula e não porque se identificavam com a disciplina. Essa situação também acontece nos demais Estados, onde muitos professores optam por dar aula de Ensino Religioso pelo fato de ser mais “fácil”, pois a avaliação é diferente das outras disciplinas (não tem muitas provas para corrigir), o próprio conteúdo (não precisa estudar muito para falar de religião), é um salário a mais para reforçar o orçamento. Não percebem, contudo, em nenhum momento, o valor que essa disciplina tem para a vida do aluno e para a sociedade, não acreditam no poder que a mesma pode exercer.

Sendo assim, como estimular o seu aluno sobre a relevância de ter um projeto de vida solidário que inclua e não exclua, se o próprio professor descarta a idéia de solidariedade, ao ministrar tais aulas, afinal são mais alguns tempos que, ao final do mês, se transformam em dinheiro? Fica aí mais um desafio para futuras pesquisas.

Finalmente, o último modelo refletido nesse capítulo foi o modelo Confessional presente nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, que possui uma gama de limitação, dificultando o processo de se trabalhar a solidariedade na disciplina, pois o aluno que opta por participar desse tipo de Ensino Religioso precisa ter professor e conteúdos próprios a sua confissão religiosa. Isso traz grandes desconfortos, dentre eles podemos citar a parte administrativa: o Estado precisa ter condições administrativas para responder a demanda de mais de 1700 escolas que estão sob a sua jurisdição no que se refere a professores para cada credo, ou seja, o certo é ter em uma escola, pelo menos, três professores de Ensino Religioso, multiplicando pelo número de escolas corresponde a 5100 professores o que, é óbvio, não está sendo cumprido desde o início da proposta, visto que só ofereceram 500 vagas para o primeiro concurso realizado no Estado. Figueiredo cita outros desconfortos:

Em Estados ou regiões que optaram pela confessionalidade na escola, constatamos outras dificuldades que prejudicam professores e alunos,

tais como: o remanejamento de turmas, a insegurança do professor, o descaso dos próprios alunos para com esse conteúdo, a insatisfação de muitos setores da sociedade, que se esforçam por ver efetivada uma educação coerente com os princípios que regem os direitos do cidadão que frequenta a escola pública.²⁹⁹

O texto da lei que o instituiu veda o proselitismo, o que é uma incoerência: Como não concordar com o mesmo, visto que, na proposta pedagógica do Ensino Religioso Confessional, trabalha-se uma religião específica, os seus dogmas e suas doutrinas? Não estaríamos reforçando, dentro da escola, que é um espaço democrático, de construção de cidadania, de parceria, uma separação entre a turma em si, proporcionando um mal-estar sem precedentes, afinal poderia surgir o seguinte pensamento: a minha religião é mais importante que a sua?

Tais reflexões nos levam a compreender que a proposta de um Ensino Religioso que se pautar na Educação para a Solidariedade discorda desse modelo, pois, como já citado, ele pode vir a ser tornar uma ameaça (se trabalhado por algum professor religioso fanático). O mesmo pode não estar de acordo³⁰⁰ com as questões desenvolvidas no decorrer do presente trabalho, dentre elas a solidariedade.

Solidariedade foi o âmago de toda a pesquisa, conceituamos e refletimos sobre a mesma a todo o momento. Defendemos a idéia de que é possível ensinar solidariedade. Sequeiros colabora com o nosso pensamento ao afirmar:

Trata-se, definitivamente, de preparar o amanhã para se ter um mundo mais fraterno, justo e humano, no qual os muros das raças, dos idiomas, do sexo, maneiras de organizar a sociedade e outros elementos de diversidade cultural não sejam barreiras para a convivência e para a solidariedade.³⁰¹

E para que isso se torne uma realidade, faz-se necessário desenvolver no aluno vontade de buscar respostas para três questões: Quem sou eu? O que é o ser humano? A vida tem sentido?

²⁹⁹ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas*, p. 133.

³⁰⁰ Utilizamos esta expressão para não sermos radicais, até porque estamos questionando a radicalidade do modelo, pois compreendemos que nesse emaranhado de confusões, o professor de Ensino Religioso Confessional pode trabalhar somente os valores universais inerentes a todas as religiões: amor, perdão, comunhão, etc.

³⁰¹ SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*, p. 10.

Estaria o Ensino Religioso Confessional apto a ajudar o aluno a responder tais perguntas de maneira a não ir de encontro a questões éticas de outras confissões religiosas?

Infelizmente, se continuar como está, acreditamos que não, pois o conteúdo (já citado anteriormente) a ser abordado nessas aulas é catequético, é doutrinário.³⁰² Em muitos casos, é manipulador, fazendo com que os alunos não tenham uma visão crítica do que está ocorrendo na sociedade, não lutando ou tendo receio de propor mudanças. É muito mais cômodo continuar como está, com relação a isto Gutiérrez nos diz: “Optar pelo oprimido é optar contra o opressor. Em nossos dias e em nosso continente, solidarizar-se com o pobre, assim entendido, quer dizer correr riscos pessoais, até mesmo pôr em perigo a própria vida”.³⁰³

Ser solidário é não ter medo, é superar barreiras, é viver uma vida, quem sabe sem glamour, promovendo a esperança de um mundo melhor, é ser feliz fazendo, também, o outro feliz: “Uma pessoa que é feliz faz questão de ajudar os outros integrantes de sua comunidade para igualmente torná-los felizes, ultrapassando interesses materiais e o individualismo”.³⁰⁴ E quem poderia mostrar e trabalhar isso na sociedade? É claro, os professores!

Todos os professores e mais ainda os de Ensino Religioso precisam ter em mente que são modelos. Nesse sentido, Santo Agostinho escreveu: “Queiram ou não queiram, os mestres são modelos para a imitação de seus alunos. Isso é, em essência, o que se chama ensino”.³⁰⁵ E como modelos não podem contribuir para a segregação religiosa, mesmo fazendo parte do quadro de professores de Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro que defende a confessionalidade.

Como poderíamos resolver esse impasse? Teríamos solução? Para não sermos fundamentalistas, acreditamos que sim, tanto que até chegamos a propor uma solução

³⁰² Vale neste momento um exemplo: Em uma das várias reuniões que participei com o grupo de professores de Ensino Religioso, uma professora do credo católico contou como experiência a seguinte situação: um aluno a perguntou sobre a Reforma Protestante, no qual ela respondeu que Martinho Lutero errou, como qualquer ser humano pode errar, mas que o Papa o perdoou e não levou em consideração o movimento de Reforma começado por ele. Percebemos neste exemplo alguns fatos constrangedores, com certeza gerados por essa separação, um deles o pouco caso da professora com uma ocorrência da História Universal e um outro seria um impasse com o grupo evangélico que tem a Reforma de Lutero como um marco do que crêem.

³⁰³ GUTIÉRREZ, Gustavo apud ALMEIDA, João Carlos. *Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez*, p. 162.

³⁰⁴ TIBA, Içami. *Quem ama educa*, p. 75.

³⁰⁵ SANTO AGOSTINHO apud LUCAS, Miguel. *Educação Religiosa: como ensinar*, p. 33.

(cf. nota de rodapé nº 300) ao afirmarmos que o professor dessa disciplina tem condições de trabalhar a sua religião, porém em cima dos valores que são considerados universais em todas as outras religiões (amor, perdão, cidadania, ética, solidariedade e outros). No Cristianismo, Jesus; no Hinduísmo, Gandhi; no Budismo, Buda são exemplos encarnados desses valores. Então, por que não estudar a biografia desses personagens que marcaram suas religiões, que professavam uma fé, mas em nenhum momento obrigavam as pessoas os seguirem?

CONCLUSÃO

Atualmente, estamos presenciando uma catástrofe iminente da civilização. Apesar de progressos inimagináveis, o ser humano perdeu a noção de que a vida é boa e de pode ser melhor ainda quando compartilhada, quando todos possuem o mesmo ponto de partida e condições de caminhar por ela de forma igualitária.

Podemos afirmar que isso foi ratificado, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que pode ser considerada uma fortaleza contra essa sociedade autoritária e dominadora em que vivemos, onde a palavra de ordem cooperação foi posta de lado, substituída por competição que gera desamor, desrespeito, violência, miséria, fome, doenças, uma verdadeira crise de valores imposta e absorvida por nós. Em todos os seus trinta artigos, expressa a relevância dos direitos iguais entre os seres humanos, independente de raças e condições sociais, pois todos possuem um corpo e um espírito que precisam ser levados em consideração, ou seja, são seres integrais e não multifacetados.

Todavia observamos que não faltam meios intelectuais e econômicos para o ser humano tentar amenizar a situação de caos por que o mundo está passando, para diminuir o grande fosso que separa os dominantes dos dominados. O que falta é uma postura de comprometimento por parte desse ser humano para com o outro, o que falta é compaixão. Neste momento, lançamos a seguinte questão: Existe saída para esse emaranhado de problema? Por acreditarmos que sim, foi que propusemos, neste trabalho, abordar três tópicos que venham a contribuir para uma mudança na sociedade: Educação, Solidariedade e Ensino Religioso. Percorremos um longo caminho e, às vezes, tínhamos uma sensação de incompletude, pois defender os assuntos em questão, no atual paradigma de sociedade, pode ser considerado, por alguns, uma espécie de “insanidade mental”, porém não perdemos a esperança, continuamos e chegamos ao final do mesmo parafraseando o grande apóstolo Paulo de Tarso: Combatemos o bom combate, acabamos de escrever e temos a fé de que o que expusemos nessas páginas serão úteis à vida, à educação brasileira, ao Planeta Terra (Cf. II Timóteo 4:7).

Dessa forma, fizemos uma abordagem sobre exclusão social e educação, apontando as implicações que a primeira exerce na segunda. Autores como Assmann, Sung, Freire, Buarque, Comblin e outros serviram como esteio para fundamentarem

todos os conceitos inseridos no corpo do trabalho para desenvolvermos as noções acima. Dentro desse contexto, chegamos a conclusão de que a exclusão social não é inata à sociedade, pelo contrário, é esculpida pelas mãos do ser humano, a ponto de hoje já ter se tornado um dado normal nas estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Vimos, ainda, que o modelo liberal, aflorado nos séculos XVII e XVIII (e, agora, o neoliberalismo), foi à origem dessa exclusão, danificando o processo de humanização, pois ele tem como objetivo principal a produção do “ter” e não do “ser”, alijando do seu espaço geográfico a luta contra a desigualdade, a injustiça, a falta de solidariedade. Fazendo parte e, também, contribuindo para o aumento da exclusão temos o atual modelo de globalização, que é considerada por muitos autores como um mecanismo de perpetuação da situação vigente – quanto mais avanços tecnológicos mais a população fica marginalizada.

Contudo, encontramos uma luz no final do túnel, ao nos posicionarmos na defesa da educação e da sua principal promotora, a escola como condição *sine qua nom* para a reversão desse quadro de exclusão. Tivemos a preocupação de situar o nosso leitor na história, ao possibilitarmos um efêmero apanhado histórico tanto da educação quanto da escola que nos fez perceber que, sob tal ótica, elas têm um papel fundamental na emancipação e na transformação do nosso meio, podendo, por intermédio do comprometimento e do esforço do grupo envolvido, vislumbrar um novo modelo de sociedade. Essa mesma educação e escola têm, portanto, condições de resgatar temas como cidadania, ética e solidariedade que atravessam e fazem parte de nossas vidas, uma vez que é impossível começarmos um processo de transformação sem essa base.

A solidariedade foi um outro foco que discorremos, procuramos trabalhar os conceitos de solidariedade orgânica, mecânica, interdependência e sensibilidade solidária, educação para a solidariedade e as conversões epistemológica, ética e espiritual, e, por último, o sentido da vida e a espiritualidade humana, bem como a influência de cada um para o ser humano. De acordo com o que pesquisamos, constatamos que a solidariedade, para Durkheim, é um pressuposto da sociologia, logo um fato social e que tanto a solidariedade orgânica quanto à mecânica contribuem para o bom andamento da sociedade. Realmente, observamos que, para termos uma nova sociedade, tais conceitos de solidariedade podem ser refletidos na educação oferecida em nossas escolas, pois a solidariedade mecânica, com a sua rigorosidade, impõe ao ser humano que ele precisa saber respeitar regras, deveres e direitos alheios; já a orgânica,

com a sua dinamicidade, alerta que o mundo está sempre mudando e que é possível convivermos com o diferente, sem eliminá-lo.

Ao explicitarmos os demais temas, procuramos mostrar a relevância de olhar o outro como co-participante de nossa vida, isto é, não temos como viver sem o relacionamento com o próximo e vice-versa. Faz-se necessário, então, passarmos pelo processo de conversão, entendemos e concluímos que a mesma é uma aposta na mudança de comportamento, de postura de vida, para cultivarmos um vínculo de responsabilidade para com o outro em nossas vidas, compreendendo que somos seres fundamentais na dinâmica da vida em coletividade e que precisamos ver a atual realidade em que nos encontramos com novos olhos; fato que está relacionado com a escolha do sentido da vida que optamos. Para tal, mais uma vez, apostamos na educação/escola como os pilares no projeto da reconstrução de um mundo melhor.

Ao dispormos sobre os três modelos do Ensino Religioso (FONAPER, Educação para a Religiosidade e Confessional), sobre a relação dos mesmos com a Educação para a Solidariedade e sobre uma introdução à história do Ensino Religioso no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, tivemos a pretensão de proporcionar ao leitor a compreensão da proposta deles, as suas contribuições ou não para a disciplina de Ensino Religioso e, também, como ocorreu a trajetória histórica dessa disciplina.

Podemos constatar que o percurso histórico do Ensino Religioso sempre teve idas e vindas complexas, sendo motivos de discussões “acadêmicas” e, às vezes, motivos de contendas. Tal fato nos leva a uma pergunta que não possui uma resposta única: Por que tanto receio de aceitar e de respeitar essa disciplina? Alguns afirmam que a mesma introduz de volta o domínio da Igreja sobre a escola. Outros já defendem a idéia de que os Temas Transversais dão conta dos conteúdos que poderiam ser abordados nessa disciplina, logo não precisaríamos de uma disciplina só para trabalhar questões como ética, cidadania, solidariedade, etc. Infelizmente, o que essas pessoas não sabem é que a grande maioria dos professores não trabalha os Temas Transversais no seu dia-a-dia.

Nessa turbulência, surgem educadores militantes da disciplina em questão, propondo modelos para que ela possa ser desenvolvida nas salas de aula. O primeiro que apresentamos foi o do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) que tem como proposta pedagógica o estudo do fenômeno religioso, defendendo a idéia de que o Ensino Religioso tem uma episteme própria. Ao expor

sobre o mesmo, concluímos que o FONAPER muito contribuiu para a disciplina no que tange as questões políticas e legais, teve participação ativa na mudança do artigo 33 da Lei nº 9394/96, na Resolução nº 02 que instituiu o Ensino Religioso como área de conhecimento, elaborou e financiou os PCNs de Ensino Religioso. Também, no que tange a parte pedagógica, está sempre oferecendo cursos de capacitação e seminários aos professores, refletindo sobre uma didática que vá ao encontro das necessidades do nosso aluno de hoje. Com certeza, esse modelo pode ser um instrumento a mais nas mãos do professor no combate às injustiças, à intolerância religiosa e na promoção da percepção de que o outro precisa ser respeitado e, conseqüentemente, estará fazendo parte da corrente daqueles que acreditam na educação para a solidariedade como uma das saídas para o atual caos em que vivemos (ela pode ser trabalhada dentro desse modelo) e lutam contra a exclusão social.

Com a mesma visão crítica do FONAPER, o Padre Wolfgang Gruen propõe um modelo que veio inovar e servir de alternativa ao modelo Confessional, defendido mais fortemente no passado, mas que ainda continua presente. Seu objeto de estudo é a educação da religiosidade, já que percebe o ser humano como um ser essencialmente simbólico. Tem, logo, a preocupação de trabalhar a religiosidade que existe dentro de cada um e de proporcionar ao aluno a construção de um projeto de vida, do sentido da vida. Sendo assim, observamos que ele tem, também, condições de cooperar com a classe oprimida nesse processo de combate à discriminação, à desigualdade que culmina em exclusão social, pois, ao trabalhar em sala de aula a importância da vida, está desenvolvendo a educação para a solidariedade (o sentido da vida faz parte dessa educação), formando cidadãos conscientes consigo mesmo e com os outros.

O último modelo, o Confessional, é uma proposta do Estado do Rio de Janeiro que visa trabalhar a confessionalidade nas escolas públicas estaduais, ou seja, repassa para o aluno subsídios para torná-lo cada vez mais atuante e defensor de sua religião. É a volta à catequese, só que agora não só cristã, mas espírita, budista, islâmica. Ele, então, não tem como proporcionar um diálogo interreligioso, estando à margem da diversidade religiosa que encontramos no nosso país. Infelizmente, podemos concluir que esse modelo pode se tornar uma ameaça dentro da escola, pois, como seu objetivo é corroborar a fé dos alunos, é buscar adeptos, poderá, também, incitar discórdias entre os mesmos. A educação para a solidariedade, nesse modelo, só será viável, se o professor tiver a sabedoria de trabalhar valores inerentes a todas as religiões.

Chegamos ao final, considerando que conseguimos atingir o objetivo da nossa pesquisa, respondendo a questão proposta no problema, ao afirmar que o Ensino Religioso pode ser um instrumento a mais para a educação brasileira lutar contra o sistema capitalista dominador que cada vez mais aumenta a desigualdade social e o atual estado de miserabilidade de uma parte significativa da população, pois ele permite ao professor educar para a solidariedade como um valor imprescindível à humanidade.

Como recomendações decorrentes das conclusões apresentadas, podemos destacar as que se seguem, quais sejam: a) um comprometimento maior com a Academia por parte dos professores que ministram o Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro; b) um comprometimento por parte daqueles que militam no Ensino Religioso para a criação de um projeto-lei que suprima das leis existentes o termo “facultativo” para os alunos; e c) a implantação, em nível nacional, de cursos de graduação de Ensino Religioso, bem como de pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGOSTINI, Nilo. *Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ALMEIDA, João Carlos. *Teologia da Solidariedade: uma abordagem da obra de Gustavo Gutiérrez*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____ & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSMANN, Hugo & HINKELAMMERT, Franz. *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

_____ & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica*. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulus, 1994.

_____. *Desafios e falácias: ensaios sobre a conjuntura atual*. São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. *Metáforas novas para reencantar a educação*. 2ª ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1998.

_____. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

AULETE, Caldas. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BACHA, F. T. *Ensino Religioso na Escola Pública de São Paulo*. Curitiba: IESDE, 2000.

BÍBLIA SAGRADA. Versão Revisada da Tradução de João Ferreira de Almeida (De acordo com os melhores textos em hebraico e grego). Imprensa Bíblica Brasileira.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOENHOEFFER, Dietrich. *Ética*. Trad. Helberto Michel. São Leopoldo: Sinodal, 1981.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que É Educação*. 24ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 16 de julho de 1934.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 18 de setembro de 1946.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei nº 8069 do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 9475*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 22 de julho de 1997.

BRASIL. *Resolução nº 2/98 da Câmara de Educação Básica*. Congresso Nacional. Diário Oficial de 07 de abril de 1998.

BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

CARON, Lurdes (org.). *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTRO, Clovis Pinto de. *Por uma Fé cidadã: A Dimensão Pública da Igreja – Fundamentos para uma Pastoral da Cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CAVALETTI, Sofia. *O potencial religioso da criança*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

COMBLIN, José. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Trad. Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competência e Habilidades: da proposta à Prática*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CRUZ, Therezinha M. L. *Didática do Ensino Religioso: nas estradas da vida – um caminho a ser feito*. São Paulo: FTD, 1997.

DALAI LAMA. *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DALLARI, Dalmo. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. *Política Social, educação e cidadania*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez, 2002.

Dicionário da Língua Portuguesa On-line. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em 15 de maio de 2006.

Dicionário Michaelis On-line. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em 03 de abril de 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DROOGERS, André. *Religiosidade popular luterana*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ERICKSON, Millard J. *Introdução à Teologia Sistemática*. Trad. Lucy Yamakami. São Paulo: Vida Nova, 1997.

FERREIRA, Amauri Carlos. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FLORISTÁN, Casiano. *Teología Práctica: Teoría y Práxis de la Acción Pastoral*. 4ª ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 6ª ed. São Paulo: Ave Maria, 2002.

_____. *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Brasília, s/ed. 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 5ª ed. 1997.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é Pedagogia*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Paulo. *Dalai Lama*. Disponível em <http://200.230.87.135/course/category.php?id=24>. Acesso em 03 de novembro de 2006.

GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- GUERRIERO, Silas (Org.). *O Estudo das Religiões: desafios contemporâneos*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2004.
- HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. Trad. L. Cabra de Moncada. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1967.
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS, Antonio & KOOGAN, Abrahão. *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1994.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. *O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____ et al. *Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____ & WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- LA TORRE, Saturnino de et al. *Curso de Formação para Educadores*. São Paulo: Madras Editora, 2002.
- LEAL, Alane de Lucena. *Educação e Cidadania: uma inovadora proposta de formação religiosa*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- LACERDA, Daniela de. *O líder espiritualizado*. Revista Você s/a. São Paulo: Abril. Edição 82 / abril 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- _____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2000.
- LONGHI, Miguel. *Ethos no Ensino Religioso*. Curitiba: Vicentina, 2005.
- LUCAS, Miguel. *Educação Religiosa: como ensinar*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARÍAS, Julían. *O tema do homem*. São Paulo: Duas Cidades, 1975.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na educação e na Política*. Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MENEGOLLA, Maximiliano. *E Agora, Escola?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MESLIN, Michel. *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

METTE, Nobert. *Pedagogia da religião*. Trad. Rui Rothe-Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *O Método 4. As idéias – habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O Método 5. A humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORRISH, Ivor. *Sociologia da educação*. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NOVAK, Philip. *A sabedoria do mundo – Textos sagrados sobre as religiões universais*. Rio de Janeiro: Nova Era, 1999.

OLENIKI, Marilac Loraine R. & DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no Ensino Religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Clenir Belleci de. *Arte literária Portugal-Brasil*. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro (org.). *Fé e política – fundamentos*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

PCN. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEDROSA, Vicente Maria et al. *Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Claudia Schiling. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno

Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para democracia*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1990.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

RIBEIRO, Helcion. *Religiosidade popular na teologia latino-americana*. São Paulo: Paulinas, 1984.

RIO DE JANEIRO. *Lei n° 3459*. Câmara dos Deputados Estaduais. Diário Oficial de 14 de setembro de 2000.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEE n° 1568*. Câmara dos Deputados Estaduais. Diário Oficial de 05 de outubro de 1990.

RIVERA, Paulo Barrera. *Tradição, transmissão e emoção religiosa. Sociologia do protestantismo na América Latina*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

RODRIGUES, José Albertino (org.). *Émile Durkheim: sociologia*. Trad. Laura Natal Rodrigues. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Esplan, 1995.

ROSA, Merval. *Psicologia da Religião*. 2ª ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1979.

SAMPAIO, Dulce Moreira. *A Pedagogia do Ser – Educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciência da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SOUSA, Luiz Alberto Alves & JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (orgs.). *Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso*. Curitiba: Champagnat, 2002.

SUNG, Jung Mo & SILVA, Josué Cândido. *Conversando sobre ética e sociedade*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SUNG, Jung Mo. *Deus: ilusão ou realidade?* São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Sementes de esperança: a fé em um mundo em crise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Sujeito e Sociedades Complexas: para repensar os horizontes utópicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Faustino (org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001.

TIBA, Içami. *Quem ama educa*. São Paulo: Gente, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político Pedagógico da Escola*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VISSER, Lizete Carmem. *Um Paradigma Didático para o Ensino Religioso*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ANEXO

LEI Nº 3459, DE 14 DE SETEMBRO DE 2000

DISPÕE SOBRE ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro,

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único – No ato da matrícula, os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados freqüentem as aulas de Ensino Religioso.

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

- I** – Que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;
- II** – tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em Instituição por ela mantida ou reconhecida.

Art. 3º - Fica estabelecido que o conteúdo do ensino religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo

integralmente.

Art. 4º - A carga horária mínima da disciplina de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das 800 (oitocentas) horas-aulas anuais.

Art. 5º - Fica autorizado o Poder Executivo a abrir concurso público específico para a disciplina de Ensino Religioso para suprir a carência de professores de Ensino Religioso para a regência de turmas na educação básica, especial, profissional e na reeducação, nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação, de Ciência e Tecnologia e de Justiça, e demais órgãos a critério do Poder Executivo Estadual.

Parágrafo Único – A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios de pessoal do quadro permanente do Magistério Público Estadual.

Art. 6º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2000.

ANTHONY GAROTINHO

Governador