EMERLI SCHLÖGL

“NÃO BASTA ABRIR AS JANELAS”
O simbólico na formação do professor

CURITIBA
2005

EMERLI SCHLÖGL

**“NÃO BASTA ABRIR AS JANELAS”
O simbólico na formação do professor**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

CURITIBA
2005

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Junqueira que um dia me sugeriu “maliciosamente”: “-Que tal mudar de tema? Se você pesquisar sobre metodologia pode encontrar mais referenciais, pode...” Aquilo mexeu comigo. Nada em mim queria mudar de tema, nenhuma víscera consentia em abandonar a simbologia. À noite ao reencontrá-lo, desabafei. Ele, com o olhar risonho, de quem havia feito uma provocação necessária, respondeu: “-Eu sei disso, vá em frente na sua escolha!” Como um excelente orientador havia produzido em mim um contato muito profundo e íntimo com os sentimentos que me ligavam à temática escolhida e fizera, com sua provocação, que eu conhecesse a fundo minhas inclinações, lançando raízes no caminho escolhido. Sem um profundo amor à temática escolhida e sem suas valiosas orientações no decorrer da pesquisa o trabalho não teria me transformado, enquanto pessoa.

Tive o privilégio de conhecer dois irmãos brilhantes e de almas lindas: Iris e Leonardo Boff. Ela é possuidora de um coração de bruxa, daquelas que nem a inquisição pode calar. Resgata diariamente em sua amorosidade o valor do feminino. É a bruxa mãe, que não teme a “malandragem”. Leonardo é, me permitindo uma linguagem xamânica, o Senhor das Águias, a espiritualidade é o espaço pelo qual voa e sente o mundo. Aceitou fazer parte deste processo por total bondade. “Essa bondade do viver se apresenta como experiência de sentido” (BOFF, 2002, p.94), e se concretiza em seu gesto destituído de qualquer forma de interesse.

Agradeço, também, à Professora Pura Lúcia Oliver Martins com a qual aprendi muito durante todo o processo do curso de mestrado.

Agradeço a Dom Moacir Vitti e ao Pastor Jorge Schieferdeker (presidente da ASSINTEC), bem como a equipe de professores da ASSINTEC, da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio constante.

Uma conversa entre Leonardo Boff e sua mãe:

“Você já viu Deus?”

Eu respondi de pronto:

“Minha mãe, a gente não vê Deus. Deus é espírito, é invisível.”

Ela deu como que um suspiro, colocando a mão no peito, me olhou com infinita tristeza e disse:

“-Você é padre a tantos anos e nunca viu Deus?”

Eu insisti:

“Mãe, a gente não vê Deus.”

Ela retrucou:

“- Você não vê Deus, mas eu O vejo todos os dias. Quando o sol se põe lá no horizonte, Deus passa com um manto fantástico, lindo. Ele vem sempre sério, e o teu pai que já faleceu vem atrás, olha para mim, me dá um sorriso e segue junto com Deus. Eu vejo Ele todos os dias.”

Eu fiquei parado, me perguntando:

“Quem é o teólogo aqui, ela ou eu? A analfabeta ou o doutor em teologia?”

(BOFF, 2001, p. 76-77)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	19
1 OS SÍMBOLOS DA HISTÓRIA: PECULIARIDADES DE UMA HUMANIDADE COMUM.....	19
1.1 O Ensino Religioso No Brasil.....	24
1.2 A História Dos Monges Que Realizaram Um Sonho.....	34
1.3 Criação Da ASSINTEC e o Ensino Religioso No Paraná.....	37
1.4 Criação Do FONAPER (Fórum Nacional Para O Ensino Religioso).....	61
1.5 ASSINTEC: Uma História Contada Por Seus Símbolos.....	67
CAPÍTULO II.....	84
2 SÍMBOLOS: AS TEIAS DO ENCONTRO.....	84
2.1 Os Símbolos Como Espelhos Multifacetados.....	87
2.2 Localizações Históricas.....	102
2.3 Símbolos Que Expressam E Impressionam: Características Básicas.....	113
2.4 Função Dos Símbolos: A Essência Dos Sentidos.....	117
2.5 Os Muitos Sentidos Do Símbolo: Interpretação.....	125
CAPÍTULO III.....	144
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: “NÃO BASTA ABRIR AS JANELAS”.....	144
3.1 Um Olhar Para o Universo Religioso Cultural Dos Professores e Seus Referenciais Simbólicos.....	148
3.2 Identidade Pessoal Versus Identidade Profissional.....	150
3.3 “A Palavra Amor Se Tornou Maldita”.....	161
3.4 “A Educação é Uma Arte o Educador Um Artista”.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO.....	218

RESUMO

Este estudo focaliza a conceituação e características da estruturação da simbologia no Ensino Religioso tendo em vista a formação do professor para o exercício da docência nesta disciplina. A pesquisa se orienta na perspectiva do método fenomenológico, o que possibilita a inclusão do subjetivo, condição favorável ao estudo do simbólico. Os símbolos são identificados e explicitados na análise feita sobre os materiais de apoio pedagógico e cursos de formação do professor de Ensino Religioso, idealizados e conduzidos pela Associação Inter-religiosa de educação desde o seu surgimento em 1973 até os dias de hoje, a fim de estabelecer articulações possíveis entre o universo simbólico cultural religioso que estrutura os conteúdos do Ensino Religioso e o universo simbólico do professor. Para tanto, como procedimento de pesquisa de campo empregou-se um questionário dirigido à professores de Ensino Religioso e realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a teoria do símbolo. Resultante das análises e interpretações realizadas evidenciou-se que o olhar que se dirige ao mundo capta deste aquilo que em instância psíquica o indivíduo já simbolizou, portanto “não basta abrir as janelas” e tomar conhecimento dos códigos simbólicos que compõem o fenômeno religioso, é preciso um olhar para o próprio olhar, ou seja, articular um diálogo entre aquilo que se conhece e aquilo que se deseja conhecer, tomando o cuidado de perceber que os significantes e significados pessoais podem auxiliar ou impedir o contato direto e a compreensão dos significados e significantes de outras culturas religiosas.

RESUMEN

Este estudio enfoca la formación de concepto y características de la estructuración de la simbología en la Enseñanza Religiosa teniendo en cuenta la formación del profesor para el ejercicio de la docencia en esta disciplina. La investigación se orienta en la perspectiva del método fenomenológico, lo que posibilita la inclusión de lo subjetivo, condición favorable al estudio de lo simbólico. Los símbolos son identificados y explícitos en el análisis hecho sobre los materiales de apoyo pedagógico y cursos de formación del profesor de Enseñanza Religiosa, idealizados y conducidos por la Asociación Inter-religiosa de educación desde su surgimiento en 1973 hasta los días de hoy, con la finalidad de establecer articulaciones posibles entre el universo simbólico cultural religioso que estructura los contenidos de la Enseñanza Religiosa y el universo simbólico del profesor. Para eso, como procedimiento de investigación de campo se empleó un cuestionario dirigido a profesores de Enseñanza Religiosa y se realizó investigación bibliográfica sobre la teoría del símbolo. Resultante de los análisis e interpretaciones realizadas se evidenció que la mirada que se dirige al mundo capta de este aquello que en instancia psíquica el individuo ya simbolizó, por lo tanto “no basta abrir las ventanas” y tomar conocimiento de los códigos simbólicos que componen el fenómeno religioso, es preciso una mirada para la propia mirada o sea, articular un diálogo entre aquello que se conoce y aquello que se desea conocer, tomando el cuidado de percibir que los significantes y significados personales pueden auxiliar o impedir el contacto directo y la comprensión de los significados y significantes de otras culturas religiosas.

INTRODUÇÃO

O ser humano em sua função criadora constrói linguagens, dos mais diferentes tipos. São janelas por meio das quais ele vê a si mesmo e ao mundo, estabelecendo por intermédio de suas criações a possibilidade de se relacionar e continuar em seu processo de criação de si mesmo e do espaço que o cerca.

Estas janelas possibilitam o surgimento de pontes, e deste modo, o ser humano engana a sua solidão. Como escreveu Alves (2001, p.154) “Na solidão os mundos novos são gerados”.

Porém, toda esta fonte geradora de vida e significado é de natureza bastante complexa. O real e o irreal se fundem na experiência da vida humana, trazendo como resultado a ação destes no mundo.

Além disso, há aspectos inconscientes na nossa percepção da realidade. O primeiro deles é o fato de que, mesmo quando os nossos sentidos reagem a fenômenos reais, as sensações visuais e auditivas, tudo isto, de certo modo, é transposto da esfera da realidade para a da mente. Dentro da mente estes fenômenos tornam-se acontecimentos psíquicos cuja natureza extrema nos é desconhecida (pois a psique não pode conhecer sua própria substância). Assim, toda experiência contém um número indefinido de fatores desconhecidos, sem considerar o fato de que toda realidade concreta sempre tem alguns aspectos que ignoramos desde que não conhecemos a natureza extrema da matéria em si (JUNG, 1997, p. 23).

É preciso levar em consideração os movimentos que acontecem abaixo do limiar da consciência, pois foram absorvidos subliminarmente pela consciência. Para Jung os símbolos provocam reações emocionais profundas nas pessoas, energias psíquicas entram em funcionamento e se movem no sujeito. Os símbolos são elementos importantes na estrutura mental humana e constituem-se em forças vitais na edificação da sociedade. “Erradicá-los seria perda das mais graves. Quando reprimidos ou descurados, a sua energia específica desaparece no inconsciente com incalculáveis conseqüências”. (JUNG, 1997, p.93)

Os símbolos possuem um valor e uma força tal que não podem ser desconsiderados ao se pretender abordar temas relacionados à Educação, pois estão presentes, segundo Jung (1997, p.55), em todos os tipos de manifestações psíquicas. “Existem pensamentos e sentimentos simbólicos, situações e atos simbólicos”. O Ensino Religioso, em sua especificidade, aponta conteúdos que emergem diretamente do simbólico das diferentes culturas.

Conforme Bowker (2004) em todas as sociedades conhecidas se percebe que a religião desempenhou papéis, entre eles, o papel controlador e criativo. Mesmo antes da invenção da escrita as pessoas transmitiram seus códigos simbólicos por meio da pintura, entalhe, práticas, etc., e deste modo orientaram significantes e significações.

O universo simbólico religioso é vastíssimo e, conforme os sentidos dados aos símbolos, o controle poderia ser exercido, até um certo ponto. Cada tradição foi um forte agente na organização da sociedade, fazendo uso da interpretação simbólica dos mitos que estruturaram rituais e nortearam códigos de comportamentos para seus seguidores.

Além dos aspectos originados pelo objeto de estudo do Ensino Religioso surge como condição básica, para a estruturação da disciplina, a formação do professor que atuará nela.

Para tratar da formação do professor em Ensino Religioso foi necessário pesquisar a dinâmica do universo simbólico deste e abordar os movimentos internos que se estabelecem a partir do confronto causado pelo estudo do simbólico no fenômeno religioso, em contraposição ao que se estruturou previamente como códigos simbólicos de leitura do sagrado, na psique deste professor.

Parto do pressuposto que o professor que trabalhará com as múltiplas leituras do universo simbólico das culturas religiosas apresenta, ele mesmo, um universo simbólico cultural religioso, bastante particular. Estes dois campos estarão em constante diálogo durante o exercício da profissão.

Como disse poeticamente Alberto Caeiro (1974, p.169), um dos cognomes de Fernando Pessoa, “Não basta abrir a janela”, para poder ver é preciso mais do que estar de frente para a realidade, “é preciso não ter filosofia”, pois olhar para as coisas tendo antecipadamente um desejo inscrito para essas coisas, não é olhá-las como são, mas querer fazer delas o que desejamos que sejam.

Falas de civilização, e de não dever ser,
 Ou de não dever ser assim.
 Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
 Com as cousas humanas postas desta maneira.
 Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos
 Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.
 Escuto sem te ouvir.
 Para que te quereria eu ouvir?
 Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
 Se as cousas fossem como tu queres, seriam diferentes: eis tudo.
 Se as cousas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
 Ai de ti e de todos que levam a vida
 A querer inventar a máquina de fazer felicidade! (CAEIRO, 1974, p. 169)

O professor, formado por determinado sistema conceitual e simbólico de sua própria cultura religiosa, olha pela sua janela psíquica para outras realidades, outros sistemas, e se encontra na justa medida de poder olhar e ver aquilo que difere de si e que se constitui na verdadeira alteridade, ou então ao olhar pela janela busca identificar padrões, julga o que vê e compreende com a medida de seus próprios códigos internos. Neste momento a realidade pode lhes escapar pelo vão do julgamento.

Entre o que vejo de um campo e o que vejo de outro campo
 Passa um momento uma figura de homem.
 Os seus passos vão com “ele” na mesma realidade,
 Mas eu reparo para ele e para eles, e são duas cousas:
 O “homem” vai andando com as suas idéias falso e estrangeiro,
 E os passos vão com o sistema antigo que faz pernas andar.
 Olho-o longe sem opinião nenhuma.
 Que perfeito que é nele o que ele é – o seu corpo.
 A sua verdadeira realidade que não tem desejos nem esperanças.
 Mas músculos e a maneira certa e impessoal de os usar (CAEIRO, 1974, p.169-170).

O exercício de abarcar a realidade tal qual ela é, ao menos na tentativa de fazê-lo o melhor possível, torna-se condição para a análise e seqüência nesta pesquisa. A abordagem fenomenológica foi escolhida para a sustentação da ótica a ser seguida.

A pesquisa iniciou com a análise documental e bibliográfica sobre a simbologia no Ensino Religioso, tendo como ponto de partida o estudo dos textos didáticos e informativos, entre outros, elaborados pela ASSINTEC (Associação Inter-religiosa de Educação), a fim de explicitar os diferentes enfoques dados aos símbolos nesta disciplina a partir de 1973, no Paraná, e de encontrar dados elucidativos sobre quais foram os elementos simbólicos importantes para cada período tratados nos cursos de formação de professores.

O método fenomenológico orientou os passos da pesquisa, no caso do referido método, este caminha acompanhado pela hermenêutica, que é o instrumento utilizado na compreensão, muitas vezes sendo compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro.

No método de abordagem fenomenológica o ser humano é visto em sua totalidade, levando-se em consideração o seu pensar, sentir e agir na vida cotidiana. Os símbolos apelam para a totalidade e se mostram para os sentidos, passando pelo aparato perceptivo, são vistos e interpretados. A linguagem que os define se faz racionalmente, porém a partir de instâncias não racionais. Um símbolo é sentido e apela para o despertar de emoções profundas no humano.

Segundo Paviani (1998) o método fenomenológico propõe pesquisar o vivido, antes de ser determinado pelo conhecimento científico. Para Merleau-Ponty, "a fenomenologia representa a possibilidade de um conhecimento que avança ciente de que a realidade não se dá em seu 'ser puro'"(p. 13).

Merleau-Ponty, citado por Paviani (1998) deixa claro que o fenomenólogo deve descrever e não explicar e nem analisar. É importante voltar às coisas, aos

fenômenos através da descrição, porque só assim ela poderá ser o “desmentido da ciência”. Para ele o real deve ser descrito e não construído ou constituído.

Mas a descrição não é uma simples operação. Requer postura específica perante o fenômeno e treinamento, precisa de procedimentos técnicos capazes de, ao mesmo tempo, distingui-la e articulá-la com outros meios próprios da análise, da interpretação ou de qualquer outra operação intelectual. Deve evitar tanto o dogmatismo do senso comum como da ciência objetivista. Descrever é um ser e um perceber que não pertence à ordem dos juízos e do que já foi deliberado sobre o mundo e o objeto. A descrição perceptiva é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles. Necessita-se de uma pedagogia que nos ensine a descrever os fenômenos assim como se manifestam e somente como os vemos e, de fato, são (PAVIANI, 1998, p.19).

O fenômeno só ocorre na experiência da linguagem, numa dimensão histórica e existencial. A simbologia é uma forma de linguagem que ao ser interpretada faz uso de outros códigos de linguagem. Nenhuma descrição, que lida com a linguagem é acabada e completa. O descrever é um ato inconcluso, seu acabamento é provisório.

Pretendi desenvolver a temática da pesquisa, intencionando um processo de maior conscientização do que vem a ser símbolo, observando as relações entre as partes que constituem e dão forma ao todo.

O objeto de pesquisa deste trabalho se relaciona intimamente com o psiquismo humano, o que inclui as categorias do sentimento. O método fenomenológico ao enfocar também os fenômenos subjetivos favoreceu a tentativa de compreender a instância simbólica, no enfoque dado pelas religiões, sem deixar de considerar que em seu processo de formação o professor entrará em contato com este complexo universo simbólico ao mesmo tempo que seu campo simbólico pessoal estará atuante e favorecerá ou impedirá que ele avance no entendimento das religiões, enquanto categorias simbólicas.

O método permite perscrutar a ótica do professor, reconhecendo que o indivíduo em suas vivências lança mão de processos não apenas racionais, mas

também emocionais. São as instâncias do pensar, sentir e agir que conjuntamente ao se depararem com a multiplicidade simbólica religiosa existente no mundo, interpretam e significam esses elementos.

Conforme Husserl (2000, p.24) “o conhecimento é em todas as suas configurações, uma vivência psíquica; é conhecimento do sujeito que conhece”. Deste modo, para Husserl (2000, p.43) apenas os fenômenos “são verdadeiramente dados ao cognoscente”.

Neste sentido, para a condução desta pesquisa foi importante inicialmente identificar e apontar os fenômenos, os objetos analisados foram descritos em suas partes, importando posteriormente estabelecer a relação entre o todo e suas partes. A pesquisa bibliográfica veio a dar orientação para a etapa que compreendeu a interpretação dos dados.

Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem fenomenológica, cabe salientar que esta encontra-se aberta a novas interpretações e reconhece o seu caráter de inconclusão, mantendo aberta a janela que permite olhar, novamente, tudo aquilo que já foi visto, como se fosse pela primeira vez, e então recomeçar.

Este método se abstém de realizar processos de julgamento que poderiam impedir a percepção do fato tal qual é. Importa saber como as pessoas que são sujeitos da pesquisa sentem e interpretam as suas próprias ações. Na descrição, a suspensão do juízo, o pôr entre parênteses o já conhecido permite dar sentido ao real, sem a pretensão de alcançar a realidade em si e sem a ingenuidade da observação própria do senso comum.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,

Que nunca é o que se vê quando se abre a janela (PESSOA, 1974, p. 169).

Como afirmou Freire, para o diálogo acontecer é necessário ver a realidade como ela está sendo:

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1979, p. 55).

Utilizei a análise documental para a realização da pesquisa e como fontes primárias a serem analisadas consultei:

ASSINTEC. Apostila com orientações para professores. Curitiba, 1979/1980.

Este material contém orientações a partir da Lei n.º 5692/71. Apresenta finalidades da ASSINTEC, histórico, organização, atribuições do chamado elemento de contato nas escolas, os princípios, a Bíblia. ER (Ensino Religioso) tradicional e renovado, orientações para o manuseio da Bíblia, metodologia, objetivos gerais, normas didáticas para o desenvolvimento de uma aula.

ASSINTEC. Crescer em Cristo 1,2, 3, 4 e 5. Curitiba, 1974.

Este material se constitui em uma apostila com orientações pedagógicas destinadas ao trabalho nas primeiras, segundas, terceiras, quartas e quintas séries. Possui orientações para o professor, preparo do ambiente, descrição da metodologia, então apresenta o desenvolvimento de aulas, totalizando 12 aulas, cada uma com tema específico, fundamentados em textos bíblicos.

ASSINTEC-SEED. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1992. Este documento foi elaborado pela equipe da ASSINTEC e foi publicado pela SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) juntamente com o currículo básico de outras disciplinas e distribuído para as escolas de todo o

Estado do Paraná. Sua estrutura é composta por: introdução; pressupostos teóricos: a necessidade da relação com o sagrado, o que é educação religiosa (identidade, finalidade, espaço, linguagem, princípios); considerações sobre visão de pessoa, mundo e Deus; embasamento pedagógico; encaminhamento metodológico; interdisciplinaridade; procedimentos didáticos; avaliação; conteúdos e bibliografia.

ASSINTEC. Boletins e informativos da ASSINTEC

O conteúdo deste material versa sobre informações pertinentes ao Ensino Religioso no Estado do Paraná, momentos históricos importantes, cursos, encontros, simpósios, textos informativos, celebrações, entre outros assuntos.

ASSINTEC. Ensino Religioso – Caderno Pedagógico – A pessoa: o encontro consigo mesma – eixo temático n.º 01, edição experimental. Curitiba, 1993.

A elaboração contou com a colaboração de professores de todo o Estado do Paraná. O conteúdo do caderno divide-se nos seguintes capítulos: apresentação do caderno; oferta aos professores; orientações gerais; introdução aos temas do eixo um: tema 01: sua origem, tema 01: sua identidade, tema 03: seu corpo, tema 04: sua história, tema 05: sua vocação, tema 06: suas esperanças e aspirações, tema 07: suas crises, tema 08: sua busca de felicidade, tema 09: seu processo evolutivo, tema 10: seus sentimentos; sugestões de livros infantis, fitas de vídeo e bibliografia.

ASSINTEC. Ensino Religioso – Caderno Pedagógico – A natureza: nossa mãe irmã – eixo temático nº 02 – Edição experimental. Curitiba, 1994.

O conteúdo do mesmo organiza-se em: apresentação; considerações pedagógicas para o segundo caderno; introdução aos temas do eixo dois; tema 01: o lugar onde vivemos; tema 02: o planeta terra - a nossa casa; tema 03: os elementos fundamentais: a terra, o ar, a água e o fogo; tema 04 : interdependência e inter-relação; tema 05: o meio ambiente – ecologia; tema 06: harmonia dos opostos; tema 07: a morte, sinal de vida; bibliografia; anexo I, subsídios para o estudo do currículo de ensino religioso; anexo II, cultivando a graciosidade corporal: sugestões de dinâmicas corpo-mente-coração aberto.

ASSINTEC. Educação Religiosa – caderno de atividades – prática pedagógica para a vivência de valores essenciais à vida. Curitiba, 1995.

O conteúdo divide-se nos seguintes capítulos: orientações para o professor; metodologia do ensino religioso; toque físico – o abraço; aula 1 – sua origem; aula 2 - a casa da vida é o corpo; aula 4 – os sentidos: portas de contato com o mundo; aula 5 – sua história; aula 6 – amizade; aula 7 - o valor da amizade; aula 8 – busca da felicidade; aula 9 – o caminho da felicidade; aula 10 - liberdade; aula 11 – amor; aula 12 - amor e vida; aula 13 - paz; aula 14 - harmonia; aula 15 - o tempo; aula 16 – o planeta terra: nossa casa; aula 17 – o lugar onde vivemos; aula 18 - preservação da vida; aula 19 – harmonia dos opostos; aula 20 - a família; aula 21 – aceitação; aula 22 - a comunicação; sugestão de músicas para cantar com os alunos e referências bibliográficas. Esse caderno tem por objetivo maior sugerir aos professores atividades e dinâmicas sobre o tema valores humanos e pode ser adequado pelo docente para a sua série de atuação.

ASSINTEC. Subsídios para datas comemorativas, 3º bimestre. Curitiba, 1996.

O corpo do caderno contém sugestões celebrativas para o dia nacional da saúde, dia dos pais, dia do estudante, dia da unidade humana, dia da pátria, primavera, dia da árvore e dia internacional do idoso. Apresenta, também, ilustrações e partituras musicais.

ASSINTEC. A vida é um presente de Deus. Subsídios para datas comemorativas, 4º bimestre.

Este caderno desenvolve sugestões sobre o dia da ecologia, dia da criança, dia do professor, dia mundial de oração pela paz, dia nacional de combate ao racismo, dia de ação de graças, dia nacional da família, celebração de natal. Contém diversas ilustrações.

ASSINTEC. Ensino religioso, um novo desafio. Subsídios para o educador. 1º e 2º ciclos. Curitiba, 1999.

O conteúdo divide-se em: avaliação do Ensino Religioso; caracterização do educando do 1º ciclo, meta para o 1º ciclo; encaminhamentos para a avaliação da aprendizagem no 1º ciclo; tratamento didático dos conteúdos no 1º ciclo; caracterização do educando do 2º ciclo; meta para o 2º ciclo; encaminhamentos

para a avaliação da aprendizagem no 2º ciclo; tratamento didático dos conteúdos no 2º ciclo; tratamento didático nos ciclos; organização social das atividades; organização do espaço e do tempo; seleção e critérios de uso de materiais e recursos; blocos de conteúdos para o 1º ciclo: alteridade, símbolos religiosos e a idéia do transcendente; blocos de conteúdos para o 2º ciclo: história das narrativas sagradas orais e escritas, rituais e divindades – representações do transcendente e referências bibliográficas. Este material é fruto do estudo realizado pela equipe da ASSINTEC e representantes dos núcleos sobre os PCNs. Contém algumas ilustrações e textos informativos que tratam do fenômeno religioso.

ASSINTEC. O fenômeno religioso - Quem são estes homens e mulheres que fazem religião? Curitiba, 1999.

O conteúdo deste caderno refere-se ao fenômeno religioso e apresenta a síntese de informações sobre diferentes tradições religiosas, inclusive algumas reflexões sobre o feminino nas tradições religiosas. Contém uma série de ilustrações e referências bibliográficas.

ASSINTEC. Educação Religiosa - Informações sobre as tradições religiosas. Subsídios para os professores. Curitiba, 2002.

Aborda informações sobre as matrizes indígena, africana, oriental, ocidental, sobre o ecumenismo e diálogo inter-religioso e referências bibliográficas. Também apresenta mapas e diversas ilustrações.

ASSINTEC. Informativos, jornais e boletins. Estes contêm informações sobre simpósios, cursos, celebrações sugeridas, reuniões, eventos estaduais e municipais, bem como as metas e realizações, não apenas da ASSINTEC, mas também dos núcleos e secretarias de educação, entre outras informações.

SME. A Escola organizada em ciclos de aprendizagem - Diretrizes curriculares – em discussão – gestão 1997/2000. Curitiba.

Neste documento o Ensino Religioso é contemplado como área do conhecimento, em um capítulo que aborda a concepção da educação religiosa e objetivos para os ciclos.

SME/ASSINTEC. Educação religiosa na rede municipal de ensino de Curitiba – “Uma nova abordagem” . Curitiba, 2000.

Este material foi elaborado pela equipe de currículo da secretaria municipal de educação em parceria com a equipe de professores da ASSINTEC. Aborda os seguintes temas: apresentação; redimensionamento da educação religiosa; o que diz a legislação vigente sobre a educação religiosa?; a nova concepção da educação religiosa; metodologia; critérios de avaliação, eixos organizadores dos conteúdos da educação religiosa, objetivos e conteúdos básicos da educação religiosa nos ciclos e referências bibliográficas. Este é o primeiro documento oficial da SME sobre o Ensino Religioso.

SME/ASSINTEC. Educação religiosa - unidade I. Curitiba, 2003.

Apresenta os seguintes temas: trajetória da Educação Religiosa no Brasil; aspectos legais da educação religiosa; educação e transcendência; o fenômeno religioso na história da humanidade; conceituando religião ou tradição religiosa; construção e socialização do conhecimento religioso; educação religiosa: uma área do conhecimento; eixos organizadores do conteúdo e referências bibliográficas. Este é um trabalho que foi desenvolvido com o propósito de atender os professores da rede municipal de Curitiba visando a efetivação da educação religiosa nas escolas, tendo por orientação básica os PCNs. Com esta publicação a SME avança no sentido de ser pioneira no Estado, nesta implementação.

LIVROS ATA das Reuniões da Diretoria, registradas a partir do ano de fundação da entidade até o ano de 2003. Observam-se nestas, muito material que elucida a trajetória histórica da ASSINTEC.

E também a compilação de textos, artigos, folhetos contendo a história, relatórios da entidade, organizados por Serbena (2004), professora que fez parte do quadro de funcionários da ASSINTEC e a compilação de Textos & Artigos sobre a ASSINTEC (2003) organizados por Corrêa, professora da Secretaria Municipal de Educação, atualmente cedida em convênio para integrar a equipe de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação.

Nesta primeira fase de pesquisa utilizei para obtenção de dados, uma carta do dia 24 de janeiro de 2005, enviada por Jean Marie Boulange, ex-monge Beneditino, na qual ele relata a experiência inter-religiosa do mosteiro da Anunciação que acolheu em suas reuniões alguns membros fundadores da ASSINTEC, bem como pessoas que vieram a integrar o quadro de funcionários posteriormente.

O passo que se seguiu consistiu em análise bibliográfica sobre a teoria do símbolo, com enfoque principal na abordagem analítica Junguiana. Tratou-se de pesquisar as conceituações, a origem e história da simbologia, características dos símbolos, bem como: funções e interpretação.

A última etapa consistiu em explicitar as características do Simbólico na capacitação docente para o curso de Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso), bem como refletir sobre a estruturação do universo simbólico religioso-cultural do professor de Ensino Religioso, localizando elementos que contribuíram na estruturação deste universo, a partir dos cursos de capacitação e das ideologias vividas no interior da ASSINTEC, desde 1973, entre outros aspectos.

Segue o problema de pesquisa que orientou a formulação desta dissertação:

Partindo da atual concepção de Ensino Religioso, pautado na diversidade cultural – religiosa do país, qual é a conceituação, quais as características e estruturação da simbologia, que poderão vir a subsidiar coerentemente a capacitação docente para o curso de Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso) e, portanto, vir a contribuir para a formação da capacidade de realizar releituras simbólicas do mundo, ampliando e captando sentidos, portanto, interagindo no mundo de forma crítica, sensível e ética?

Para tornar possível a explicitação da simbologia na capacitação do professor em Ensino Religioso foi necessário verificar como ele compreende os símbolos e a simbologia, e além da compreensão racional como ele mesmo utiliza a linguagem simbólica na expressão de seus sentimentos.

Em 27 de julho de 2005 estiveram reunidos mais de quinhentos professores do Estado do Paraná, em Faxinal do Céu, local que abriga um centro para treinamento de professores. Este simpósio objetivou o trabalho com aspectos específicos da disciplina, bem como o estudo e análise crítica da proposta para as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso. Foram diversos professores convidados para conduzir as oficinas, as mesas redondas e as palestras.

Com o consentimento da Chefe de Departamento do Ensino Fundamental e equipe de trabalho pôde-se realizar uma pesquisa de campo para verificação da compreensão que os professores trazem dos símbolos e da simbologia aplicada ao Ensino Religioso. Foram duas etapas: inicialmente os professores receberam uma folha em branco na qual poderiam escrever livremente por meio da linguagem metafórica um texto que expressaria a ligação entre as imagens percebidas em Faxinal do Céu e os sentimentos que habitam em sua interioridade, a segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário com duas perguntas em caráter semi-aberto: Para você símbolo é... Para você simbologia no Ensino Religioso é...

O objetivo desta pesquisa foi recolher uma amostragem que pudesse ser útil nas reflexões sobre a formação do professor, no particular que se refere ao complexo campo do simbólico.

Foram setenta e dois professores que responderam ao questionário. Estes professores estavam inscritos na Oficina que abordaria o tema da simbologia no Ensino Religioso e que seria ministrado por mim. Destes setenta e dois professores, vinte e seis não atuam na disciplina de Ensino Religioso e os restantes, somando quarenta e seis professores, atuam com esta disciplina no trabalho realizado com as quintas séries, em diferentes municípios.

Os Núcleos Regionais representados nesta pesquisa foram: Apucarana, Assis Chateaubriand, Campina Grande do Sul, Dois Vizinhos, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Cascavel, Curitiba, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Goioerê, Guarapuava, Jacarezinho, Ibaiti, Ivaiporã, Irati, Wenceslau Bráz, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Palmas, Pitanga, Ponta Grossa, Rio Negro, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama e União da Vitória.

Os questionamentos foram entregues e respondidos antes do início da oficina. Os professores apresentavam a seguinte formação: trinta e cinco graduados em história, vinte em pedagogia, quatro em letras, seis em filosofia, quatro em ciências sociais, um em biologia, um em geografia e um em teologia. Sendo que dez professores possuem outra graduação e sessenta e cinco professores possuem curso de pós-graduação.

Na primeira questão: símbolo é... o maior número de respostas semelhantes orientou-se para a leitura dos símbolos enquanto representação. Foram vinte e seis respostas apontando para esta especificação, sendo que uma definiu a representação como lúdica.

Também se localizaram sete respostas apontando para o símbolo enquanto sinal concreto de representação, e seis respostas localizando os símbolos sob a forma de objetos. Para dois professores os símbolos são marcas que possuem significados, enquanto para outro o símbolo é algo que identifica uma causa, movimento, ideologia, é também expressão de uma cultura, algo concreto encontrado no cotidiano.

Encontrou-se o símbolo enquanto uma representação com forte concentração de energia, princípios e aspectos da cultura relacionados à ligação com o sagrado.

Houve quem definiu símbolo como ritual, e também como manifestação, “algo com o qual me identifico”, um desenho, uma figura com significado, o elemento de identificação de uma idéia, imagem, metáfora, “algo como um iceberg, que indica que junto com ele existem mais coisas”, “sinal significativo que transcende a realidade perceptível”, algo que aponta para a diversidade, “formas de guardar o conhecimento” e logotipo.

Na segunda questão: simbologia no Ensino Religioso é... nove professores disseram que a simbologia no Ensino Religioso trata das representações do sagrado, enquanto que oito responderam que nesta disciplina é importante a leitura dos símbolos que expressam o sagrado, três escreveram que importa o estudo dos

símbolos religiosos, e outros três que no Ensino Religioso os símbolos são algo que identifica e personaliza as manifestações do sagrado.

Dois professores salientaram que o Ensino Religioso trabalha com as significações e um professor disse que o Ensino Religioso trabalha com identificações, com os sinais que manifestam a religiosidade e transmitem significados religiosos. Outro afirmou que os símbolos são uma prática e um outro escreveu que estes realizem a ligação com o transcendente.

Também se apontou para a necessidade de fazer a diferenciação entre as diferentes representações. Símbolos como pontos de expressão e de encontro com o transcendente, parte concreta da religião, “um valor”, a “adoração de imagens” e o estudo das especificidades religiosas.

Abordou-se a necessidade da disciplina de Ensino Religioso considerar os diferentes símbolos como representações com significados específicos para cada religião e como forma de identificação destas.

Em uma dada resposta os símbolos seriam desenhos e em outra: manifestações da alteridade. Salientou-se que a diversidade cultural se manifesta nos diferentes comportamentos.

Comentou-se a decodificação dos códigos simbólicos nas aulas de Ensino Religioso e que os símbolos teriam função de ponte, permitindo a relação entre os indivíduos e o transcendente.

Outro ponto levantado foi a questão da diversidade e da representação de idéias, e que no Ensino Religioso deve-se salientar a importância dos símbolos nas diferentes religiões.

Percebe-se o claro reconhecimento da multiculturalidade e da importância que o professor atribui ao conhecimento dos códigos para o entendimento dos símbolos.

Na definição das identidades há uma construção de conhecimentos que orbitam em torno dela garantindo-lhe o poder de manter coesos os seus aspectos, agindo como uma espécie de “força gravitacional” mantenedora desta mesma identidade. Os conhecimentos que os professores formaram ao longo de suas histórias, enquanto indivíduos, garantem-lhes identidade religiosa e podem muitas vezes entrar em confronto direto com a identidade profissional exigida para o exercício legal da profissão.

O processo de formação profissional implica em “metamorfozes”, em mudanças de postura e deseja-se que quanto mais se conhece mais livre de preconceitos e favorável ao diálogo o sujeito se torne. Temos aqui a transformação que poderá auxiliar no fortalecimento da identidade individual enquanto se desenvolve e estrutura a identidade profissional.

Porém, a identidade profissional está condenada a ser eternamente construída, assim são os conhecimentos, assim são os símbolos, eternamente enigmáticos.

Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham (do latim *com* e *caludere*, fechar). Palavras não conclusivas, que deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento [...] (ALVES, 1993, p.14).

Rubem Alves será um dos autores que apoiarão as reflexões teóricas sobre a simbologia na formação do Professor de Ensino Religioso, no terceiro capítulo. Pois, ele trata a educação de modo simbólico e compreende, bem como aponta, caminhos para a realização do diálogo entre professor e aluno, mediados pela força dos símbolos.

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, estas teias de palavras, não podem ser tecidas no espaço, no vazio, Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes. Se as amarras são cortadas a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a sua casa. Professores sabem que isto vale também para as palavras; se elas são separadas das coisas, elas perdem os seus sentido. Por si mesmas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas elas se tornam sons vazio: non sense [...] (ALVES, 1993, p. 10)

Por meio dos instrumentos de pesquisa, a escrita livre e as respostas ao questionário semi-aberto, obtiveram-se dados que forneceram pistas para identificar quais os conceitos que o professor possui acerca do símbolo e da simbologia no Ensino religioso, bem como mapear como estes professores simbolizam. Com os dados em mãos procurou-se estabelecer um paralelo entre o material obtido por meio da pesquisa e a teoria do símbolo. Alves aponta, em sua teoria da sensibilidade, que o aprender está vinculado diretamente com os processos dos sentidos, “aprendo porque amo” (2005, p. 67). Este autor já trabalhou diretamente com os professores de Ensino Religioso do Estado do Paraná e se ocupou de temas que envolvem a educação e a religião.

No decorrer do diálogo surgiram questões de relevância para esta pesquisa. Entre elas, o entendimento do multiculturalismo e sua história, pois a mudança do cenário simbólico da sociedade se estabelece por conta de múltiplos fatores, entre eles as pressões sociais movidas pelas “vozes silenciadas”. Outra questão que emergiu no processo da pesquisa foi a identidade do profissional de Ensino Religioso em contraponto com a Identidade cultural-religiosa particular deste mesmo professor.

A escrita livre e metafórica sobre a paisagem geográfica em confronto com a paisagem interior (sentimentos) não se limitou a uma descrição passiva, mas interpretada, a fim de tornar aparentes sentimentos encobertos. Estabeleceu-se um paralelo, um diálogo entre os conceitos e percepções que os professores registraram no questionário e as idéias simbólicas de Rubem Alves ao pensar a Educação.

Estas reflexões fizeram-se necessárias a fim de que o universo cultural-religioso dos professores pudesse ser melhor compreendido e as relações entre os diferentes momentos históricos do Ensino Religioso, a partir de 1973 até o momento presente, fossem olhados pelo prisma da formação do professor.

Para compreender a simbologia enquanto um componente curricular importante na disciplina de Ensino Religioso, optou-se por pesquisar conjuntamente o universo

simbólico do professor, pois lançar um olhar para este universo é condição básica para que o professor, em seu trabalho de formação profissional, possa avançar nas questões plurais e de diversidade, que a simbologia religiosa aponta, uma vez que se origina em diferentes culturas e por tanto traz a marca da diferença.

CAPÍTULO I

1 OS SÍMBOLOS DA HISTÓRIA: PECULIARIDADES DE UMA HUMANIDADE COMUM

Neste primeiro capítulo pretendi refletir sobre esses diferentes universos simbólicos vividos no contexto escolar pelos professores da disciplina, tendo como forças modeladoras as Leis que definiram o Ensino Religioso, os movimentos organizados dos professores e lideranças religiosas, bem como o modo peculiar de entender o Ensino Religioso no Paraná, por meio do trabalho da ASSINTEC e dos movimentos realizados pelo Fórum Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER).

Ao se enfocarem os materiais diversos utilizados pela ASSINTEC, para a formação do professor de Ensino Religioso, entre eles: os boletins e informativos a estes enviados, as sugestões de aulas, metodologias aplicadas, intencionei identificar o universo simbólico de cada período e como este universo simbólico viria a modelar a compreensão e a visão de cada professor ao abrir uma janela no tempo e no espaço, a fim de exercer sua função dentro da escola.

Esta análise será também discutida no terceiro capítulo desta dissertação, para a qual realizei uma pesquisa, desta vez, direcionada diretamente aos professores. No terceiro capítulo a proposta se direciona para a investigação do universo simbólico que modela a visão pessoal do professor. Porém, inicialmente, serão os documentos e textos que servirão para nortear os primeiros passos desta investigação.

A fim de se compreender a questão do simbólico no Ensino Religioso do Brasil é importante traçar um perfil histórico deste, bem como evidenciar a trajetória do Estado do Paraná, com a criação da Associação Interconfessional de Educação (ASSINTEC), que durante certo tempo inspirou avanços para esta área de conhecimento, em nível nacional.

O professor de Ensino Religioso possuidor de seu próprio universo simbólico, no que se refere ao campo da cultura religiosa, viu-se constantemente provocado a construir novas pontes, estabelecer novas relações, entre seus saberes e os saberes impostos pela concepção de Ensino Religioso vigente em cada período.

Os símbolos carregam forte carga emocional e conceitual e podem sugerir leituras variadas sobre as características de uma época, evidenciando suas ideologias. A história está repleta de símbolos, pois é construída inserida em um universo de representações e significados. O professor, como ser humano, é essencialmente um ser simbólico e se relaciona com os outros e com o mundo intermediado pela linguagem dos símbolos.

Neste capítulo, a fim de se compreender este universo simbólico que caracteriza e exerce sobre o professor de Ensino Religioso pressões constantes formadoras de uma identidade profissional, busquei compreender a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, levando em consideração a história de mais de trinta anos de existência, da hoje chamada, Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC).

A ASSINTEC orientou o Ensino Religioso no Paraná, bem como serviu de modelo para muitos outros Estados. Sua importância para o entendimento das diferentes fases pela qual passou o Ensino Religioso no país, é fundamental.

Inicialmente, para a realização desse trabalho fiz um levantamento dos materiais produzidos por esta instituição e a partir dos elementos simbólicos encontrados processei a verificação destes em conformidade com a prática pedagógica do professor, em cada período que veiculou um tipo de concepção para o Ensino Religioso, a saber: ensino religioso confessional, interconfessional (embasado em valores humanos) e inter-religioso.

Os símbolos encontrados foram a chave de leitura que permitiu a argumentação que se desenvolve neste capítulo. Conforme Chevalier e Geerbrant (2005, p.13) “reabilitar o valor do símbolo não é, de modo algum, professar um subjetivismo estético ou dogmático”. Os símbolos permanecem na história não suprimindo a realidade, apenas lhe acrescentam uma outra dimensão, possibilitando estabelecer

relações extra-rationais e imaginativas. “Retomando as palavras de Hugo von Hofmannstal, o símbolo afasta o que está próximo, reaproxima o que está longe, de modo que o sentimento possa apreender tanto uma coisa como a outra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p.13).

O Ensino Religioso passou por diferentes roupagens, implicando em assumir identidades distintas em cada período. Os códigos simbólicos da cultura religiosa lusitana tiveram grande marca sobre o nascimento desta disciplina, configurando o reflexo de uma sociedade “catolicizada”. Mais tarde, os movimentos de diálogo entre cristãos formaram uma nova perspectiva para a sociedade brasileira que veio a se estabelecer enquanto padrão de um símbolo de unidade entre cristãos, o que veio a definir novos rumos para a disciplina de Ensino Religioso. Mas, o movimento de diálogo continuou crescente e as vozes dos diferentes, antes silenciados, insistiam em se fazer ouvir. Insistência esta que perdura até os dias de hoje e que garante avanços em todas as áreas.

Nos países afetados por situações de guerra, fome e pobreza, a infância que neles vive e sofre não se parece de forma alguma com a de outros países e lugares. Em um mundo que definimos como “aldeia global”, o conhecimento destas injustiças é imprescindível para gerar a solidariedade suficiente que permita acabar com as desigualdades e injustiças causadoras de tais conflitos. (SANTOMÉ, 1998, p.134)

As vozes silenciadas se fizeram ouvir em tentativas diversas para encontrar espaço nos currículos escolares de Ensino Religioso, que a princípio retratavam o poder de exclusividade da Igreja Católica Apostólica Romana. Como fruto desta tentativa de alargar os espaços, antes estreitados por uma confessionalidade dominante, surgiu a ASSINTEC. No emblema simbólico que trazia a diversidade cristã para pensar junto uma abordagem pedagógica nova para o Ensino Religioso, na qual o cristianismo, expresso na figura simbólica de Jesus, seria a orientação oficial para o desenvolvimento das aulas e para a formação da concepção do universo simbólico do professor desta disciplina. A ASSINTEC apresentava um modelo para o trabalho do professor em sala de aula, apresentando elementos simbólicos que sustentariam a ideologia de então.

Deste modo, o modelo inter-religioso se firmava no Estado do Paraná, buscando transcender os muros divisórios entre as diferentes denominações cristãs. O professor de Ensino Religioso assumia a tarefa de ser ele mesmo um símbolo vivo da palavra de Cristo em suas escolas, o que muitas vezes fazia eco na interioridade do professor, que vivia em sua particularidade uma fé cristã. Porém, esta nunca foi a realidade totalizante, pois muitas vozes continuavam silenciadas. Pessoas que se diferenciavam desse universo simbólico, por estarem envoltas em um outro universo cultural-religioso de símbolos próprios, entre elas os afro-descendentes, os indígenas, os ateus, entre outros, ficavam à margem desta proposta de ensino.

Não basta abrir as janelas, pois o que se pode ver através delas, é o que já se conhece na interioridade dos símbolos de cada um. Janelas que se abrem, ainda assim mostram apenas uma faceta do mundo de fora, faceta esta que se modela ao olhar do observador em conformidade com suas vivências, e interioridades.

A janela que se abriu não alcançava os horizontes de um mundo de diferentes, e na insistência dessas outras paisagens para que fossem vistas, pelo trabalho contínuo das vozes que afirmavam a existência de outras imagens, o Ensino Religioso passa a ser convidado a trabalhar em uma dimensão ainda mais ampla, abarcando outros horizontes, outros pontos focais, enfim, outras paisagens. Fica claro, a partir do material produzido pela ASSINTEC, que o modelo antigo, altera-se radicalmente, a partir da década de noventa.

No interior da ASSINTEC evidencia-se claramente a existência de duas tendências: uma voltada para a tentativa de continuar calando as vozes diferentes por meio da afirmação de uma identidade cristã, para a concepção de Ensino Religioso na escola pública e para a formação de professores e outra que insistia em um caminho diferente, em uma pedagogia voltada para o respeito à diversidade, enfocando exclusivamente os valores humanos. O Currículo Básico, elaborado pela equipe interna de professores da ASSINTEC, e lançado oficialmente em 1992 estabelecia, como prática vigente, a segunda tendência. Este seria o modelo que configuraria o universo simbólico na formação do professor de Ensino Religioso a partir de então, no Estado do Paraná.

Por conta de muitas outras influências e de pressões diversas o Ensino Religioso, ainda em fins da década de noventa, viria a sofrer uma remodelagem completa em seu arcabouço conceitual. Seus símbolos mudariam novamente.

No amparo da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, com nova redação para o artigo 33, na Lei nº 9475/97, a diversidade religiosa passa a ser enfatizada. Como conseqüência, o Ensino Religioso adquire um perfil de maior rigor científico e de respeito para com as manifestações religiosas presentes no mundo. O estudo da simbologia religiosa, citado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), como conteúdo derivado do eixo Ritos, poderia vir a contribuir com o entendimento do fenômeno religioso. Nesta concepção não deveria haver culturas religiosas predominantes. O tratamento didático deveria impor igualdade às diferentes matrizes: africana, indígena, oriental e ocidental.

O ser humano apreende a realidade por meio da relação que estabelece entre o mundo concreto, dos objetos, e o mundo subjetivo, de sua interioridade. Nesta relação “o símbolo aparece como substituto do objeto” (AUGRAS, 1980, p.9).

O Ensino Religioso atualmente se sustenta pelo estudo e compreensão da dinâmica que o universo simbólico cultural religioso estabelece nas relações das pessoas, sejam estas relações intra ou interpessoais. As tradições religiosas se sustentam através de um mundo de símbolos e significados, são palavras, gestos,

mitos, parábolas, estrutura arquitetônica, objetos de culto, e muitas outras formas de expressão de seus conteúdos religiosos.

A ASSINTEC reformulou seus símbolos, e a formação do professor, desde 1997, assumiu uma proposta diferenciada, onde as vozes dos silenciados tornaram-se evidenciadas por meio de toda a conjuntura simbólica de seu universo, desta vez exibido como conteúdo para estudo, na formação do professor de Ensino Religioso.

No entanto, para além destes modelos de ensino, a educação passa hoje por momentos de revisão. Vivemos precisamente numa época em que a consciência da diversidade cultural entre os países e também no interior deles se acentuou. Nunca, como no presente momento histórico, o respeito à diversidade cultural foi tão reivindicado. Estamos simultaneamente conscientes da unidade do destino do homem em todo o planeta e de suas radicais diferenças culturais em cada povo. (BECKER, 1993, p.130). Diante deste contexto, encontramos-nos em um repensar generalizado da educação. Revisão da escola. [...] (JUNQUEIRA, 2004, p.43)

Com todas estas mudanças históricas pelas quais passou o Ensino Religioso em nosso país, o perfil do professor para esta disciplina foi constantemente modificado. Os cursos de formação de professores apresentaram uma gama simbólica que modelou ideologias e participações ativas na construção destas diferentes concepções de Ensino Religioso.

1.1 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Conforme Junqueira (2002) a história mostra que não existe neutralidade em educação. Comenta que a educação foi historicamente um instrumento utilizado para o processo de ocidentalização e cristianização da população. No Brasil, especificamente, o ensino foi um meio para promover o crescimento da fé católica, a fé do império.

O Brasil foi invadido pelos portugueses e isto trouxe uma marca muito importante para a identidade da educação neste país. Além da invasão territorial, houve a imposição das idéias religiosas católicas, idéias estas que vigoravam no

reino de Portugal. O país dominador deixou marcas profundas na formação da identidade do Brasil, identidade que se fez católica a partir de 1500. Os portugueses lutaram para converter todos aqueles que chamavam de “bárbaros”, ao catolicismo, bem como se ocupou em persegui-los e escravizá-los.

A Bula Romanus Pontifex de Nicolau V, assinada a 8 de janeiro de 1455, dava poderes aos navegantes portugueses para que estes pudessem escravizar os “infiéis” de outros países, conquistados por eles, buscando, sem dúvida alguma, a “dilatação da fé do império”.

Conquistar um povo, subjungando-o requer certos procedimentos. A vivência religiosa de um povo, na maioria das vezes, encontra-se no centro de sua cultura. Podemos encontrar ainda, em vilarejos antigos a posição central da igreja em relação à construção urbana da cidade, sendo este um símbolo arquitetônico da importância da religião, na vida da comunidade. Sabendo que o centro da vida comunitária se estruturava a partir do substrato religioso, o conquistador habilidoso poderia, destruindo a fé local e pessoal, enfraquecer o dominado e com isso conseguir melhor manejo sobre ele.

Segundo Junqueira, no processo de ocidentalização e cristianização do povo utilizou-se como importante instrumento, a educação. Havia uma estreita relação entre a Igreja Católica e o Estado e esta ligação determinou a estrutura educacional do país, “o Ensino Religioso na Escola brasileira foi inserido na estratégia da educação como um todo, como um meio de garantir a cristianização” (2002, p. 9).

Lançando o olhar para as comunidades que aqui habitavam antes da chegada dos portugueses, podemos salientar que as diferentes nações indígenas sofreram uma completa desqualificação de sua fé, por meio do insistente trabalho de evangelização e catequização, a partir do qual se desejava “salvar a alma desses povos pagãos.”

Conforme Jecupé, por conta da implantação do regime das capitanias hereditárias, em 1534, e com a imigração de colonos, as terras indígenas sofreram

uma ocupação mais intensa, havendo uma limitação ainda maior para a liberdade dos índios. Salienta também o aumento dos atentados contra as mulheres indígenas.

Em 1549 chega a primeira missão jesuítica, chefiada por Manuel de Nóbrega, com oito missionários, entre os quais José de Anchieta. Dissolve-se o regime de capitânicas, é estabelecido o Governo Geral. Tomé de Souza, primeiro Governador-Geral, reimplanta o escambo para poder obter alimentos e trabalho dos índios, mas não impede a escravização. (JECUPÉ, 1999, p. 74)

O mesmo autor afirma que em 1585, por causa da epidemia de varíola que se alastra entre as aldeias indígenas, na Bahia, os que conseguiam sobreviver se ofereciam como escravos, apenas em troca de um prato de farinha. Apenas em 1755, com a Lei de 6 de junho de 1755, extingue-se o cativo dos índios.

De modo geral os índios resistiram, combateram e se mobilizaram para a garantia da preservação de sua cultura e de seu território. Mas, mesmo nos tempos atuais, as tradições indígenas continuam sofrendo diferentes formas de exploração e desqualificação.

Em 1998 o Instituto Nova Tribo denuncia em Stanford, Califórnia, a presença constante de missões americanas catequizadoras e aliciadoras de povos indígenas na Amazônia e a biopirataria (utilização da sabedoria indígena por parte de grupos que representam multinacionais instaladas na Amazônia, através de estratégias aliciadoras). (JECUPÉ, 1999, p.83)

A mesma desqualificação de fé e utilização de pessoas no mercado escravagista aconteceu com o povo oriundo do continente africano. No início da formação do Brasil, enquanto país de dominação portuguesa, vieram pessoas das mais diferentes nações. Este cenário constitui uma comunidade de escravos com diferenças marcantes no que se refere aos costumes, linguagem, religião, entre

outras. As mulheres, homens e crianças, forçosamente trazidas para o Brasil, eram transportados em tumbeiros, que levavam cerca de 60 dias para completar a travessia marítima, os seus martírios estavam apenas começando.

A escravidão de africanos por portugueses tem início em 1442. Tanto os negros quanto os índios sofreram, pelo sistema do poder português, completa pressão e por conta disso, suas crenças religiosas, bem como outras heranças ancestrais precisaram ser vividas na clandestinidade. Suas crenças eram tidas como feitiçarias, e até mesmo na atualidade há quem se refira a elas como sendo “coisa do diabo”.

O Ensino Religioso através de sua história reforçou este tipo de segregação e preconceito. A educação do senso religioso ou da religiosidade, como mais tarde preconizou-se, não contemplou o resgate e a valorização de diferentes culturas, as atenções voltavam-se apenas para garantir a primazia do cristianismo. A partir da última Lei de Diretrizes e Bases realizam-se esforços coletivos para que todas as culturas religiosas sejam tratadas com cientificidade e respeito, no que se refere ao Ensino Religioso.

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade unireligiosa, 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. (JUNQUEIRA, 2002, p. 10)

Figueiredo (1994) dirá que no período de Brasil Colônia, imperava o padroado, isto é o sistema legal que concedia à monarquia direitos e prerrogativas sobre a igreja e sua administração. Neste sistema a formação religiosa do povo estava sob a incumbência do monarca. Este regime foi outorgado em meados do século XV e perdurou até 1890, onde o decreto 119 “A” o extinguiu.

Segundo Junqueira (2002) desde o início o ensino se encontrava sob encargo dos seminários e colégios católicos, isto é, sob o comando religioso, apesar de haver sido instaladas escolas públicas, em número muito restrito e escolas imperiais. Até a

década de 30, no século XX, a primazia da educação estava com o poder religioso Católico Apostólico Romano.

Outras religiões não tiveram espaço, acreditava-se em um estado forte, cuja fé hegemônica seria grande aliada do crescimento do país. Inicialmente, mesmo outras ramificações do cristianismo, não eram bem - vindas.

Nesta situação a religião estava relacionada a um contexto mais amplo, no qual aparecia como o princípio fundante de todas as sociedades humanas, pois 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 mesmo, proscritas e seus praticantes perseguidos (JUNQUEIRA, 2002, p. 10).

Com Dom João e o Reino Unido é que se inicia a abertura das portas ou dos portos para a chegada de outras confissões cristãs, os protestantes.

Segundo Junqueira a partir da data de 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República, as idéias secularizantes do Império foram assumidas por este novo regime “organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória[...]” (2004, p. 24).

A partir da República o Ensino Religioso passa a representar determinados anseios, bem como apresentar os conflitos vividos pelas diferentes classes ideológicas. Segundo Junqueira (2002) neste período havia um conflito explícito, nas questões religiosas. O Ensino Religioso deveria passar a ser leigo e não estar sob tutela de determinada tradição religiosa. O texto que se elaborou para a Constituinte foi de Rui Barbosa, e seguia princípios da Constituição americana, trazendo ao Brasil a liberdade de opção religiosa.

A Constituição do Brasil República de 1891 definia que as pessoas poderiam exercer pública e livremente o seu culto e que o ensino ministrado nos estabelecimentos deveria ser laico.

Todo este movimento promoveu a presença de duas diferentes atitudes no diálogo entre o Estado e a Religião que são o laicismo e o laical. A primeira assume a perspectiva do ateísmo e nega realmente a presença do Transcendente. Enquanto a concepção laical, simplesmente afirma que o Estado não assume uma confissão, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças e ao Estado compete garantir a liberdade religiosa da população. Esta reflexão, portanto, está presente nos discursos da ocasião, além de Rui Barbosa, também de Mário de Lima (JUNQUEIRA, 2002, p. 11).

Conforme Junqueira (2004) a Constituição de 1934, no artigo 153, afirma que o Ensino Religioso deveria ser de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, constituindo matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Desde 1934 até os dias de hoje o Ensino Religioso se estabelece com freqüência facultativa e em horário normal do ensino fundamental.

Conforme Figueiredo (1994) a Constituição Republicana queria “uma igreja livre em Estado livre”, notadamente presente aí estão as influências da Revolução Francesa e seus ideais de liberdade. Leis menores acabaram por proibir a inclusão do Ensino Religioso nos horários normais da rede estatal. Como resposta a Igreja Católica se expande criando colégios e escolas primárias, nos quais o Ensino Religioso é contemplado.

No âmbito protestante o movimento ecumênico surge como reclamo de outro movimento, o missionário, pois as divisões eram a causa de grande escândalo. Ele se consolida com a criação do Conselho Mundial de Igrejas, em 1948. Por parte da Igreja Católica Romana, o Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII, desencadeou todo um processo de aproximação ecumênica. Na América Latina, a Conferência do Episcopado, 1968, em Medelin, deu caminho à Teologia da

Libertação e ao Movimento Ecumênico e uma série de iniciativas e projetos ecumênicos surgem no final da década de 60 e início dos anos 70.

Contudo, ao longo das décadas de 50 e 60, percebe-se no Ensino Religioso a presença de elementos pedagógicos novos, provenientes ora da prática escolar em vigor no sistema global de ensino, ora da prática eclesial, com linguagens específicas (FIGUEIREDO, 1904, p. 72).

Porém, neste período, a linguagem ainda reflete forte influência da igreja, os métodos são racionais, privilegiando o intelectualismo. No entanto, propostas de Ensino Religioso voltadas ao ecumenismo estavam por despontar. Por volta da década de 70 surge um forte movimento de unificação entre os cristãos como fruto das iniciativas e experiências de grupos isolados, que viviam a experiência já na década de 60.

Por volta de 1965 o Ensino Religioso estava em crise, pois a escola se conscientizava de sua autonomia e do pluralismo religioso que marcava a sociedade brasileira. Esta conscientização não favorecia a existência de um currículo que promovesse a doutrinação. Claro estava que o Ensino Religioso precisava constituir uma nova identidade.

O Paraná e Santa Catarina se destacam pelo pioneirismo em antever um Ensino Religioso com base ecumênica, tratando de esboçar um novo perfil para esta disciplina, o que iria influenciar gradativamente o restante do país.

Na década de 70 identifica-se no material produzido pela ASSINTEC, e distribuído aos professores do Estado do Paraná, uma nota marcadamente ecumênica, fato concreto não apenas no Paraná, mas em território Nacional. Havia a preocupação em estruturar um Ensino Religioso Escolar que se desvinculasse do domínio da catequese católica e se abrisse para toda a pluralidade cristã.

Segundo consta no Boletim da ASSINTEC, n.º 44, ano 10 (1986), p. (1-4), frente à proposta da “Comissão Afonso Arinos” designada pela Presidência da República

para a elaboração do Ante-projeto da Constituição de 1988, que no Artigo 11 apontava para um Ensino Religioso facultativo, o que definia que este não seria matéria do currículo obrigatório, houve um movimento nacional de repulsa e a ASSINTEC (Associação Interconfessional de Educação), participando do GREERE (Grupo de Reflexão de Ensino Religioso ao nível Nacional) endossa o parecer do Grupo, ao considerar que a redação do artigo 11 gerava ambigüidade, pois de um lado facultava o direito ao Ensino Religioso na Escola, e por outro o excluía do contexto escolar, e que essa ambigüidade poderia prestar-se a interpretações que justificariam proselitismos na escola.

Considerando que a dimensão religiosa é elemento essencial para a plena realização da Pessoa Humana propõe-se, então, que Educação Religiosa deveria ser garantida pelo Estado em todas as Escolas, como parte integrante do sistema de ensino, respeitando a pluralidade religiosa do povo brasileiro.

Conforme consta no Boletim da ASSINTEC, nº 48, ano 11 (1987), p.1-3, a ASSINTEC, o Conselho Interconfessional de Educação de Santa Catarina (CIER) e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT/MS) encaminharam à Assembléia Nacional Constituinte a proposta popular de emenda do projeto de constituição quanto à Educação Religiosa. Obteve-se o apoio de 48 entidades de vários pontos do País. O Paraná com 50.507 assinaturas, Mato Grosso do Sul com 7.959, Santa Catarina com 6.068, Mato Grosso com 4.744, Minas Gerais com 1.037, Pará com 596, Rio Grande do Norte com 496, Bahia com 322, Espírito Santo com 322, Maranhão com 268, Rio de Janeiro com 216, Sergipe com 144, Rio Grande do Sul com 109, São Paulo com 40 e Piauí com 35 assinaturas.

Para apresentação e defesa da proposta o Senador do Paraná Afonso Alves de Camargo Neto e o Deputado Federal do Paraná Tadeu França tomaram frente, a emenda popular foi entregue à Comissão de Educação no dia 21 de julho por duas professoras que atuavam na ASSINTEC e pelo Frei Vicente Bohne, um de seus fundadores. A mesma foi aceita pela comissão em 23 de julho.

No Boletim elaborado pela ASSINTEC, n.º 49, ano 11, (1987), p.1-4, há a transcrição do discursos feito em plenária da Comissão de Sistematização, no dia 02

de setembro de 1987, pelo Reverendo Pastor Elias Abraão, presidente da ASSINTEC.

Nessa ocasião ele discursava sobre a proposta para o Ensino Religioso e salienta que não pretende voltar à Constituição Republicana Militarista de 1891, que foi uma das piores que esse país já teve. Mas, aponta que a Constituição em vigor é a única na qual o Ensino Religioso não foi contemplado. Cita a experiência da ASSINTEC que trabalhou desde a sua criação com um ensino ecumênico e sugere uma emenda popular com o seguinte texto: “A Educação Religiosa será garantida pelo Estado no ensino de 1º e 2º graus como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa” (ASSINTEC, 1987, p. 2).

Elias Abraão aponta para a perspectiva do trabalho pedagógico com base nos valores e não em doutrinas, objetivando fazer surgir uma sociedade solidária, fraterna, justa e aberta à visão do transcendente. Diz que é a isto que os valores devem conduzir e não à edificação de dogmas e doutrinas, que é tarefa das igrejas.

Discursava, também, sobre a transformação do educando em um ser de consciência crítica, agente da própria história. Afirmou que o Estado, e conseqüentemente a escola, não têm a função específica de formar descrentes ou crentes das diversas confissões religiosas, e que a Educação Religiosa deveria ser entendida como: reflexão que visa favorecer a relação com o transcendente, para que, a partir dela educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência. Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o transcendente, que levem o educando e o educador a fazerem as perguntas: Quem sou? O que busco? Para quê existo?

Dizia que a alavanca transformadora do ser-em-sociedade partia dos valores fundamentais da vida. A busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da história, cultura e povo. Assim sendo, dizia preconizar uma edificação com sentido de esperança ao que a escola necessitava acrescentar e ajudar a desenvolver a capacidade de observação, de reflexão, criatividade, julgamento de valores, abertura

para o transcendente, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação frente à realidade da vida.

Durante o pronunciamento do reverendo Elias Abraão houve intervenção dos seguintes constituintes: Celso Dourado, Osvaldo Sobrinho, José Mendonça de Moraes, Tadeu França e Afonso Camargo, os quais se pronunciaram a favor da Educação Religiosa.

O resultado foi positivo e o Ensino Religioso permaneceu como componente curricular, mas ainda facultativo ao aluno. O Ensino Religioso no Brasil garantia a continuidade de sua trajetória, marcado desde então por um discurso de reconhecimento da pluralidade.

A diversidade religiosa na escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas manifesta-se também como uma questão de cidadania. Enquanto a sociedade não for de fato pluralista, a escola também não o será. Ressalto que o contexto social é refletido na escola, embora esta tenha uma contribuição importante a dar para a transformação da comunidade local. (JUNQUEIRA, 2002, p. 17)

Com o correr do tempo a abertura à pluralidade foi sendo ampliada, por meio de diversos conflitos, mas com o endosso de muitos professores, pesquisadores, e alguns religiosos.

Na década de 90 o Paraná estabelece um trabalho voltado para a pluralidade religiosa, enfocando os valores humanos e pretendendo incluir a todos, cristãos, espíritas, ateus... Esta abertura expressou-se nos materiais didáticos produzidos neste período e na própria filosofia do curso de Especialização em Pedagogia Religiosa, ofertado em convênio firmado entre a ASSINTEC e a Universidade São Francisco e mais tarde Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

No Boletim da ASSINTEC, n.º 57, ano 16, (1992), p.1, no seu texto de abertura, escrito pelo coordenador da entidade, consta que:

A influência do então chamado Método Paulo Freire e da Teologia da Libertação, marcou o trabalho da ASSINTEC em seu início, num País sob um regime autoritário e de exceção. E neste sentido foi vanguarda quando as escolas ainda caminhavam pela trilha do Tecnicismo, que lhes foi imposto. De lá para cá a ASSINTEC tem passado por um processo de reciclagem constante, o que lhe permitiu não se fixar em dogmas e seguir avançando e superando os estigmas que o Ensino Religioso carrega. Não estamos mais na época da polêmica do início do século, nem nos áureos tempos da busca de unidade entre católicos e protestantes. Assistimos em nossos dias, com muito maior força a afirmação da pluralidade. Segmentos religiosos antes estigmatizados, apesar do avanço da legislação, alcançam hoje, plena expressão e liberdade. Também avançou a secularização quebrando as hegemonias religiosas antes tão fortes. O espaço público é o espaço do plural, e isso impôs à ASSINTEC a tarefa de repensar a própria natureza do Ensino Religioso Escolar. (ALVES, 1992, p. 1-2)

Este entendimento do universo plural e a busca da remodelagem do Ensino Religioso no Paraná é, entre outros fatores, resultante de movimentos e experiências vividas já nos princípios da década de 60, no mosteiro Anunciação.

1.2 A HISTÓRIA DOS MONGES QUE REALIZARAM UM SONHO

Segue o depoimento escrito em carta do dia 24 de janeiro de 2005 na cidade do Rio de Janeiro, pelo francês Jean Marie Boulange (80 anos), ex-monge beneditino do mosteiro da Anunciação, residente no Brasil, professor universitário aposentado no Recife, que também foi professor do curso de especialização em pedagogia para o Ensino Religioso (ASSINTEC-PUC/PR) e que desde a fundação da ASSINTEC até os dias de hoje mantém vínculos de colaboração com o grupo pedagógico de trabalho da ASSINTEC.

O mosteiro da Anunciação, no município de Piraquara, perto de Borda do Campo, começou em 1960. Um mosteiro beneditino criado por influência francesa no Brasil. Chantal, uma madre superiora da comunidade de irmãs de Sião, localizada na estrada de Paranaguá, viveu um período em Lourdes, onde conheceu o abade (superior) de Tournay e a seu pedido o mosteiro Anunciação foi criado em Piraquara.

O superior escolhido para dirigir essa fundação foi o padre Philippe Leddeb, que tinha sido oficial de reserva e lutado na guerra de 1939-40. Philippe passou pela

experiência da prisão, da qual fugiu por um túnel do campo de oficiais em 1942. Sua fuga e de outros inspirou o filme “Fugidos do Inferno”, com Steve Mac Queen. Ele entrou no mosteiro de Madiran Tournay, em seus 18 anos de vida esse mosteiro foi um elemento fundamental para o seu desenvolvimento espiritual e também material. Mas, foi ao mesmo tempo crítico do superior e acabou marginalizado até ser mandado para o Brasil.

Sonhou criar uma comunidade pequena para poder viver a experiência do amor fraternal intenso. Em pobreza e vivendo do trabalho de suas mãos, procurou realizar esse ideal no mosteiro da Anunciação, onde as construções eram belas, porém simples, erguidas em madeira de araucária, do mesmo modo que a moradia dos camponeses da vizinhança. Não possuíam luz elétrica e criavam gado leiteiro. Moldaram-se aos hábitos, trabalhos e condições dos moradores locais. Tinham por objetivo utilizar técnicas modernas na criação do gado, com meios baratos, para que o povoado local pudesse aprender com eles. Muitos camponeses melhoraram suas condições de vida graças à presença ativa destes monges, que ofereciam ambulatório médico no atendimento de primeiras necessidades e que organizaram um grupo escolar a pedido dos pais. Este grupo escolar continuava até há pouco tempo, propriedade dos pais de família da redondeza. Tereza Romanó foi uma professora que trabalhou na ASSINTEC e dirigiu este centro escolar durante muitos anos.

O mosteiro também oferecia a melhor biblioteca teológica da região. Recebia gente de todas as condições sociais e de todas as opiniões, bem como de todas as religiões presentes no Brasil, como judeus, espíritas, budistas, rosacruz, metodistas, presbiterianos, luteranos, esotéricos... Importava que todas as pessoas de boa vontade fossem acolhidas, escutadas e participassem livremente da vida comunitária. Nas palavras de Jean Marie Boulange:

[...] era um ecumenismo de convivência: a única lei da comunidade era a lei do amor evangélico. Nunca os monges procuraram converter os outros ao catolicismo. Pastores, metodistas, batistas, luteranos mandavam seus jovens participar da vida do mosteiro sem o menor receio. Foi em 1969 que o Pastor Osvaldo enviou um grupo de jovens de sua “paróquia” para fazer o retiro da semana santa com os monges, foi o começo de uma intensa convivência com o diácono

Ricardo Alessio e muitos outros. No mesmo ano a sociedade brasileira budista pediu e realizou no mosteiro o primeiro retiro budista no Brasil, dirigido por um monge do Sri Lanka. Um dos participantes deste retiro comentou como o mosteiro exalava “boas ondas”. Até mesmo um casal presbiteriano pediu para que seu casamento fosse realizado neste mosteiro, afirmando aos monges que “você formam a comunidade que pode nos ajudar a viver nosso ideal evangélico; não vemos outra”. (BOULANGE, 2005, n. p.)

Alguns pastores luteranos imbuídos em concretizar o compromisso em relação ao cuidado com os pobres, pediram para fazer reuniões de vários dias neste mosteiro e solicitaram a participação dos monges nestas discussões.

A família Boff também foi freqüentadora do mosteiro da Anunciação, no período que compreendeu os anos de 1968 até 1973, entre eles Clodovil e Leonardo Boff. Também o pastor luterano Carlos Dreher, um dos fundadores da ASSINTEC em 1972, freqüentou o mosteiro.

Jean Marie Boulange, monge que participou ativamente da vida no mosteiro afirma, nesta carta, acreditar que essa experiência de convivência que estava para além das diferenças religiosas, dos dogmas, vivida na prática do amor e da simpatia para com cada um, “ajudou certos participantes da ASSINTEC a se abrirem para um vida de um verdadeiro ecumenismo: admirar o que Deus fez e faz nas religiões.”

Sobre a simbologia ele escreve que certo dia quando presbiterianos liderados por Ricardo Alessio (diácono) foram realizar um retiro pascal, os monges decidiram não usar mais a batina durante os ofícios (orações oficiais), isto para diminuir a distância entre os dois grupos.

Após uma missa, um amigo presbiteriano perguntou “o que é esse papelão que vocês comem na comunhão?”. Esse “papelão” é um pedaço de pão sem fermento. A partir daquele dia os monges utilizaram na missa pedaços de pão comum para que a partilha do pão fosse mais concreta, assim como também serviam o “bolo da amizade”. Aliás, muitas vezes, a missa foi celebrada no refeitório seguida imediatamente por uma refeição.

Mais um símbolo importante vivido no local era a capela que tinha uma parede inteira de vidro e que dava vista ampla para a serra do mar, simbolizando, deste modo, segundo Boulange, a abertura de visão e a acolhida à diversidade.

Foi neste espírito que Elias Abraão, entre outros fundadores e participantes da História da ASSINTEC formaram suas experiências de diálogo inter-religioso.

1.3 CRIAÇÃO DA ASSINTEC E O ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ

Conforme informativo do CETEPAR (Centro de Treinamento de Professores), nº3, de novembro de 1988, p.1-8, no qual os conteúdos dos textos eram exclusivamente de responsabilidade da ASSINTEC, consta que nos anos de 71 e 72, as idéias gestadas por um pequeno grupo de caráter ecumênico se organiza e estrutura para a formação da ASSINTEC.

No Natal de 1971, durante uma campanha de donativos para a criança pobre surge, na Paróquia Senhor Bom Jesus, em Curitiba, no Paraná, a idéia de promover o ensino religioso nas escolas públicas. Justificativa: “Prover não só o pão para a criança carente, mas também o pão da vida.”

Em 1972 dois padres Franciscanos da Paróquia Bom Jesus, em Curitiba, Frei Arnaldo e Frei Vicente Bohne, observando a deficiência do Ensino Religioso nas escolas públicas e sabendo que seria impossível preparar um número suficiente de professores para tal tarefa, idealizaram um serviço de difusão das “aulas de religião”, cuja estrutura estaria fundamentada na Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Procuraram várias representações confessionais evangélicas, expuseram seus planos e as convidaram a participar.

A idealização do Plano da ASSINTEC recebeu total apoio da Arquidiocese, bem como de pastores das Igrejas Luteranas, Metodistas, Presbiterianas, Católica, Congregacionais e Episcopais.

Conforme compilação de textos avulsos sobre a história da ASSINTEC, por Serbena (2004), em 17 de maio de 1972 o PRONTEL (Programa Nacional de Tele

Educação) aprova o projeto de Ensino Religioso Radiofonizado. Em 30 de maio o projeto é encaminhado à Secretaria de Educação, em 09 de agosto o Conselho Estadual de Educação emite parecer favorável. Em 06 de dezembro o decreto municipal autoriza implantação do Ensino Religioso Radiofonizado nas unidades escolares municipais.

Em dezembro de 1972, em contato com a Prefeitura Municipal de Curitiba, foi autorizada a implantação do Ensino Religioso em suas Unidades Escolares, através do decreto nº 897 de 6 de dezembro de 1972.

Com a Secretaria Estadual de Cultura foi assinado convênio em janeiro de 1973, e publicado em diário oficial n.º 226, de 25 de janeiro de 1973, pág.13, possibilitando deste modo a entrada nas escolas oficiais do Estado.

A primeira ata da Assembléia Constituinte da ASSINTEC (p. 1-5), foi aberta pelo Pastor Luterano Carlos F. R. Dreher, na função de secretário, em 20 de junho de 1973, segundo esta o surgimento oficial da entidade se deu em 1973. No dia 02 de janeiro deste ano celebra-se um convênio entre o Convento do Senhor Bom Jesus e a Secretaria de Educação, sob condição de que dentro de seis meses fosse criada uma entidade interconfessional responsável pelo projeto. Por meio deste Convênio o Ensino Religioso é implantado nas Escolas Oficiais do Estado.

Conforme registros históricos da ASSINTEC, organizados e compilados por Serbena (2004), em março de 1973 inaugura-se o “Centro Interconfessional de Educação”, nas dependências do Convento do Senhor Bom Jesus na rua Alferes Poli, 52, em Curitiba. Desde então a ASSINTEC ocupou diferentes espaços.

O ano de 1973 foi um ano marcado por muitas reuniões, elaboração da linha que seria adotada no ensino religioso radiofonizado, bem como dos estatutos da nova entidade.

Na ata de abertura da associação consta que às 21 horas, no salão Santo Antônio da Paroquia do Senhor Bom Jesus reuniram-se as seguintes pessoas: Eva Maria Chrysostomo; Lawrence Anthony Brown; Antônio Jairo Porto Alegre; José

Ribeiro do Nascimento Júnior; Terezinha Ribeiro do Nascimento; Humberto Luiz Belba; Mariano Freitas Cruzeiro; Carlos Frederico Reinaldo Dheher; Vicente Volker Egon Bohne; Arnaldo Pereira de Souza; Jahyr Leal e Domingos Prata Barbosa, este último representado por seu filho.

Naquele momento foi apresentado pelo Frei Arnaldo P. de Souza, presidente “*ad hoc*”, um breve relato do histórico do projeto de Educação Religiosa nas escolas públicas. Em seguida, passou-se à leitura do Anteprojeto de Estatuto que foi debatido e emendado, ficando aprovado por unanimidade nos seguintes termos:

Ficou decidida a contratação dos seguintes funcionários: Srt^a Cláudia Fernandes como secretária executiva; Sr^a Monserrat Rosa Fernandes; Sonia Alexandrino; e como auxiliares da secretaria os Srs. Eduardo Bryk e Jondir José Viesser. Estabeleceu-se que o vice-presidente assumiria a coordenação de pessoal, especialmente para assuntos da legislação trabalhista. Nesta mesma data estabeleceram-se os vencimentos dos funcionários e foram firmados os seguintes convênios: um com o convento do Senhor Bom Jesus acerca do uso de uma sala, bem como do material de escritório e mobiliário nela existente, inclusive utilização do mimeógrafo. Além disso, convênios com as seguintes rádio-difusoras: rádio Colombo, rádio Santa Felicidade e rádio Clube Paranaense (prb2), um convênio com a Prefeitura e outro com o Estado, a respeito de professores cedidos para a ASSINTEC, e por fim um convênio com uma produtora para garantir as gravações de aulas radiofonizadas.

Conforme consta na segunda ata, redigida no dia 06 de julho de 1973, (p 6-7) uma equipe de professores elabora as primeiras apostilas e os *scripts* para os programas do E.R.R (Ensino Religioso Radiofonizado).

Acontecem, então, as primeiras reuniões com os educadores das escolas municipais e estaduais, no auditório do Colégio Bom Jesus. Chegaram 700 aparelhos de rádio, adquiridos com doação da verba vinda da Alemanha. Estes aparelhos foram distribuídos para as escolas.

Conforme relato histórico da compilação de Serbena (2004), a implantação do sistema radiofônico de aulas de ensino moral-religioso nas escolas oficiais de 1º grau já poderia ser veiculada. Este projeto era pioneiro no Brasil e cinco países estrangeiros solicitaram informações e orientação a fim de fazerem algo similar em seus territórios. Na revista alemã “*der Spiegel*” apareceu uma nota sugerindo ao governo alemão que pusesse em prática iniciativa semelhante.

As apostilas montadas para acompanhamento das aulas buscavam chegar à criança partindo de sua realidade e tendo como ponto culminante a reflexão sobre algum texto bíblico. O grande símbolo vigente neste período era a Bíblia, que apontava para a importância dos valores cristãos, tendo como personagem de marcada significação simbólica Jesus. Deste modo buscava-se um Ensino Religioso que unificasse, dentro da sala de aula, diferentes credos cristãos, unificação desejada para o Ensino Religioso que não excluísse alunos de confissões evangélicas. Os valores cristãos seriam, então, a ponte de diálogo e facilitadores desta integração.

A utilização da Bíblia seguia a seguinte determinação: na primeira série era utilizado o primeiro livro da Bíblia, o Gênesis, para a segunda série consideraram-se as propostas do Antigo Testamento, e para as terceiras e quartas séries utilizaram-se os quatro livros do Evangelho.

Conforme material compilado por Serbena (2004) os relatórios de trabalho da equipe de professores da ASSINTEC, como as técnicas de aula sugeriam iniciar com a prática do silêncio, acreditava-se que a criança ficaria contente por aprender o autodomínio.

A palestra radiofônica tinha cerca de 20 minutos de duração e após o seu término o professor deveria fazer uma recapitulação geral da aula, servindo-se da apostila.

O roteiro dizia de um momento de revisão do que fora ouvido na aula anterior, utilizando como base para a memória o caderno do aluno, dizia também de um

momento de repetição do fato bíblico que haviam acabado de ouvir e por fim o fazer perguntas de como poderiam aplicar na vida prática o que ouviram.

A segunda parte das aulas constava de atividades que as crianças deveriam fazer em aula, logo após a palestra radiofônica e a recapitulação da mesma. As atividades estavam contidas no caderno do aluno. Ao professor caberia apenas a orientação. Deveriam integrar vida e fé, teoria e prática, bem como corresponder à necessidade ativa da criança, e ser momento favorável para a avaliação da aprendizagem.

Identificavam-se as seguintes necessidades: a da criança precisar de silêncio com liberdade, estímulo sem sugestão, colaboração prestimosa e amiga do professor e o testemunho cristão de fé que o professor deveria irradiar. Neste caso o próprio professor tornar-se -ia um símbolo vivo do que é ser um cristão.

Quanto ao desenho, este deveria ser sempre espontâneo, sem esquemas prévios da professora no quadro, não deveriam ser valorizados pela beleza ou colorido, mas sim pelo significado, nenhum desenho poderia ter conceito, apenas incentivos verbalizados pelo professor, e em todas as aulas dever-se-ia salientar uma frase chave, que poderia ser escrita no quadro ou em cartaz.

Para cada série os trabalhos oferecidos pela ASSINTEC pautavam-se em objetivos distintos. Na 1ª série buscava-se criar condições para que a criança se descobrisse como pessoa, com um corpo a ser desenvolvido, que tinha necessidades básicas (roupa, comida, casa, etc.) e que para isso precisava da ajuda de muitas pessoas; buscava-se, também, contribuir para o desenvolvimento do aluno, e com a realização destes objetivos acreditava-se estar realizando a ordem de Deus na terra, isto implicaria em dominar e usar os bens materiais. “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança e que este domine a terra e tudo o que nela existe” (Gênesis 1,26).

Para a 2ª série, objetivava-se dar condições à criança para que viesse a se descobrir como membro de uma família, de uma comunidade. Esta descoberta implicaria em sentir-se responsável pelo outro, perceber a interdependência comum,

a necessidade de encontros com o outro, para o crescimento de ambos. Pretendia-se que o aluno tivesse uma visão desta “vida de povo buscando o bem comum”. Explorar-se-ia os aspectos da formação do povo hebreu apresentados na Bíblia.

Na 3ª série, objetivava-se levar o aluno a educar-se para a amizade, compreendendo que esta se formava no conhecimento e se alimentava na doação. Descobrir que Cristo ama as pessoas, conhecendo sua vida e traduzindo esta amizade com pleno amor aos irmãos. Cristo deveria aparecer como a base de toda a convivência humana dos cristãos.

Para a 4ª série o objetivo era levar a criança a descobrir e desenvolver seus valores essenciais com senso crítico diante da realidade, convivência social fraterna, e o conhecimento da verdade. Tudo isto vivido no dia a dia, sendo que o Cristo do Evangelho deveria servir de modelo, de símbolo e termo de comparação.

No primeiro semestre de 1973 deu-se continuidade à elaboração de materiais didáticos, ao mesmo tempo procediam-se visitas às escolas com o objetivo de realizar levantamento do número de professores, alunos e salas de aulas. Foram registrados, por meio deste procedimento, cento e quarenta e quatro estabelecimentos de ensino. Com a finalidade de orientar os professores para a atuação na atividade, realizaram-se 10 reuniões com as mesmas, perfazendo um comparecimento de 2000 professores. Paralelamente, a todos os trabalhos, foram realizados dois cursos intensivos de três dias para atualização do professor. A implantação do Plano de Educação Religiosa, efetuou-se no segundo semestre, nas 144 escolas oficiais, pelo sistema radiofonizado, em duas emissoras locais de segunda à quinta-feira, em três horários.

Conforme ata n.º 11, de 15 de agosto de 1974, (p. 14-16), a ASSINTEC efetuou nova eleição e foram apresentados os novos sócios da ASSINTEC. Na chapa única apresentada o presidente era Vicente V. E. Bohne e o Vice-Presidente Lawrence A. Brown, estes e o restante da equipe foram eleitos por unanimidade.

Segundo a Compilação de Textos e Artigos da ASSINTEC por Corrêa (2003), a ASSINTEC se preocupava em desenvolver suas atividades dentro de princípios

básicos de evangelização, estabelecidos para a realidade Latino-Americana. Os princípios eram: “unidade entre fé e vida” buscando-se a coerência entre os atos e a crença; “pessoalização”, que levava em consideração o fato do ser humano apresentar períodos contínuos de evolução. Salientava-se o respeito a este processo, a descoberta de si mesmo, do mundo que o rodeia, de sua relação com este mundo, a participação nele, sua responsabilidade. Tendo consciência de si no mundo, e do fazer da história ele poderia perceber a presença de Deus. Outro princípio era o “sentido comunitário de vida” onde a Pessoa Humana desenvolver-se-ia em todas as suas qualidades, através da comunicação com os outros, pelas obrigações mútuas, pelo diálogo fraterno. Buscava-se a plenitude da vida. Um outro princípio se fundamentava na inserção na história, onde por meio da vivência do educando, seus estudos, seus contatos sociais, sua participação no meio vivido evidenciar-se-ia a sua inserção histórica. O princípio seguinte era o da “Bíblia hoje”, acreditava-se que o encontro de Deus com o homem far-se-ia em sua própria história. Os acontecimentos atuais poderiam ser confrontados com o que experimentou o povo judeu, mas a resposta, a maneira de vivê-los, seria dada conforme a realidade presente. O próximo princípio era o da “teologia global” na qual o cristão teria a certeza, baseada na fé, de que ao mesmo tempo em que transformava o mundo e promovia, com amor, a felicidade dos homens, estaria, deste modo, construindo o reino de Deus. Por fim, o último princípio era o da “religiosidade popular” na qual se salientava a importância do ato de aceitar o educando no estágio religioso em que se encontrasse e paulatinamente oferecer fundamentação capaz de “purificar sua fé”.

Eram apontadas características para a metodologia a ser empregada no Ensino Religioso. Esta deveria ser indutiva e integrativa na busca do senso crítico. Estabelecer-se iam critérios de discernir o agir segundo princípios do evangelho, no contexto da vida. A palavra de Deus, na Bíblia, deveria iluminar a reflexão, dar sentido de fé para a experiência refletida e apontar o sentido de novas razões de inserção na vida e na história. Visava-se o desenvolvimento do “homem novo”.

A educação deveria ser permanente, e também a educação na fé, pois se supunha um crescimento permanente na fé envolvendo situações da vida do educando: família, escola e comunidade de fé.

Os objetivos da Educação Religiosa visavam criar consciência de que Deus estava presente na vida, e tinha-se por base que a tomada de consciência seria sempre gradativa, contínua, abrangente, ativa e gratuita.

Assim a abrangência de cada objetivo proposto para cada série, dar-se-ia ao longo de uma série; ao longo das oito séries e ao longo da vida.

Os objetivos definidos para as séries seguintes, ou seja, para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries se definiam da seguinte forma. Na 5^a série buscava-se criar consciência de viver aqui e agora o Reino de Deus iniciado em Jesus Cristo. Na 6^a série pretendia-se criar consciência de que o reino de Deus se realizava no desenvolvimento dos valores comunitários já experimentados na Igreja Primitiva. Na 7^a série objetivava-se criar consciência de atitudes básicas mostradas pela Igreja Primitiva para vivenciar a vocação cristã como serviço à comunidade, e na 8^a série criar consciência crítica no processo dinâmico da história salvífica, reconhecendo a responsabilidade do cristão como participante de um povo.

A simbologia predominante neste período era aquela que se supunha comum a todos os cristãos. A saber: a imagem de Deus criador, seu reino, Jesus Cristo, o Homem Novo, a Bíblia e os valores: Justiça, Fraternidade, Amor e Fé. Conforme compilação de Serbena (2004), em 1975 a formação continuada de professores seguia os seguintes conteúdos: Pessoa Humana; Bases Bíblicas e Metodologia Pedagógica.

Desde sua fundação a ASSINTEC se ocupou com a elaboração de material pedagógico, bem como com os cursos de formação continuada.

Pela Lei n.º 02/75 de dezessete de abril, a ASSINTEC foi declarada de utilidade pública nos termos do Artigo 28, parágrafo 4 da Constituição Estadual.

Em 1976, pela resolução 754/76 do Sr. Secretário de Educação, Francisco Borsari Netto, publicada em Diário Oficial de 23/04/76, foram autorizados os cursos de Atualização Religiosa. Foram programados cursos de Atualização Religiosa para

14 municípios do interior do Estado, com o apoio da A.E.C (Associação das Escolas Cristãs). O objetivo deste curso era aprofundar e atualizar os conhecimentos de fundamentação bíblica, bem como, dar esclarecimentos sobre a pedagogia da Educação Religiosa. Os conteúdos se pautavam na visão global do Antigo e Novo Testamento.

Neste mesmo ano são implantadas as apostilas “Crescer em Cristo”, com a proposta de passos metodológicos que sugeriam como ponto de partida a reflexão da realidade para se chegar ao confronto com a mensagem bíblica.

A equipe de currículo da SEED solicitou à ASSINTEC a elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso de primeiro grau, para o Sistema Educacional Paranaense. Era intuito da ASSINTEC, a partir destas diretrizes, selecionar temas e textos bíblicos de quinta a oitava séries e elaborar material de treinamento e de apoio ao trabalho do professor. Levando-se em consideração a formação integral do educando, na faixa etária dos sete aos quatorze anos, buscaram-se técnicas que atendessem as fases evolutivas da criança e do adolescente, tendo como ponto de apoio a teoria psicogenética. Deste modo as situações de aprendizagem deviam partir do concreto, dando condições ao aluno, de acordo com suas experiências, de pensar, atuar e avaliar para estruturar seu senso crítico. O aluno deveria ser capaz de estabelecer critérios de discernir e agir segundo os princípios do Evangelho, no contexto da vida.

Segundo material compilado e organizado por Corrêa (2003), em 1977 as Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino de 1º Grau, 1ª à 8ª séries, estavam concluídas e prontas para a divulgação. As Diretrizes Curriculares traziam para cada série, os objetivos gerais e a partir dos objetivos específicos temas eram sugeridos, bem como textos bíblicos que poderiam ser trabalhados.

Como proposta de avaliação, em anexo, se oferecia uma ficha para avaliação dos alunos, centrada na observação de atitudes, duas questões para a auto-avaliação do aluno e sete perguntas dirigidas ao professor a fim de propiciar a auto-avaliação deste.

Segundo compilação de Serbena (2004), neste período histórico preconizava-se para a unidade entre os cristãos a necessidade da aceitação do espírito ecumênico. A escolha dos textos bíblicos estava ligada à realidade humana que os temas sugeriam, estes serviriam para confrontar, iluminar e orientar a experiência do educando, despertando-lhe um sentido de vida.

As etapas de uma aula deveriam seguir passando pelos momentos de: experiência vivencial, onde iniciar-se-ia por uma situação real da vida que houvesse sido experimentada pela criança, sendo assim a realidade não seria apenas motivacional mas também o próprio conteúdo; o segundo momento constituir-se-ia na reflexão, consistindo em voltar-se para a experiência; deter-se para analisá-la, perceber seus múltiplos aspectos, tomar consciência dela e, assim, interiorizá-la; o terceiro momento seria o sentido da experiência, a abertura de perspectivas para uma nova vivência da realidade. Esta abertura deveria ser resultante do confronto entre a experiência atual da criança e a do povo bíblico. A quarta etapa, e última, era a celebração da Vida, na qual a expressão do que foi assimilado anteriormente poderia se dar de diferentes modos: pela oração individual (silenciosa, espontânea, escrita), pela palavra-resposta, que consistia na recitação de um texto, de diálogo ou escrita ou por outras formas, como: desenho, dramatização, elaboração de histórias, cantos, confecção de cartazes, etc.

Sobre o processo de avaliação se dizia, com base no fato de que a vida não podendo ser medida deveria, então, ser observada, que esta deveria ser contínua e progressiva, fundamentada na observação e auto-observação.

A ASSINTEC iniciou suas atividades em 1973 por meio de aulas-radiofonizadas, em virtude de diversos problemas. Essas aulas foram gradativamente eliminadas, sendo que em 1979 somente a 4ª série recebia este tipo de aula. Neste ano momentos significativos da vida da comunidade escolar passaram a ser valorizados por celebrações. Nas celebrações a leitura simbólica começou a ter maior ênfase, pois havia momentos onde objetos simbólicos eram trazidos e vivenciados por meio de seus sentidos.

Em Encontros Nacionais sobre o Ensino Religioso (ENER) a ASSINTEC vai tornando conhecida a sua proposta e divulgando material de sua produção, por todo o país. O Estado do Pará passou, também, a adotar a apostila “Crescer em Cristo”.

Segundo compilação de Serbena (2004) o professor que atuava com o Ensino Religioso, neste período, era o Licenciado em Estudos Sociais e a ASSINTEC procurava a criação de novas normas. Citava, na época, o exemplo de Santa Catarina, onde por decreto do Governador, o professor de Ensino Religioso deveria ser credenciado por uma entidade religiosa, no caso o “CIER” (Conselho Interconfessional de Educação Religiosa).

Conforme ata n.º 48, de 18 de dezembro de 1980 (p.59-63), decidiu-se que os programas de rádio deveriam ser modificados. Estes não transmitiria o conteúdo religioso, cabendo ao professor fazê-lo. O rádio deveria ser usado como um “estimulador” para as aulas, paralelamente em minicassetes seriam enviados programas às escolas. Para tal concretização contavam com as verbas oriundas do exterior.

Segundo consta na ata n.º 56, de 21 de dezembro de 1981, (p.70-73), a CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil) considerou a ASSINTEC como “a maior experiência ecumênica do momento”. Também se propôs que o projeto de rádio serviria para a formação do professor e não do aluno, sendo um programa semanal de oito a dez minutos, transmitido três vezes ao dia, dentro de um cronograma fornecido às escolas. Buscado-se atingir profissionais de todas as séries do primeiro grau. Foi sugerida, então, a transformação do Boletim da ASSINTEC em “jornalzinho”, sendo que este seria remetido para cada professor, tendo cinco edições ao ano. Neste período foram comprados mais gravadores e enviados para as escolas que não os possuíam.

Segundo compilação de Serbena (2004), em 1981, a equipe de professores atuantes na ASSINTEC, tem o primeiro contato registrado para estudo de religiões não cristãs. Em novembro, o Prof. João Sheffer trouxe à ASSINTEC o Pastor Norueguês Kjell Norstke, para falar sobre as religiões japonesas, sendo ele um

estudioso no assunto. Ele abordou a filosofia da Seicho No Iê, a Igreja Messiânica, a Igreja Perfecty Liberty, o Budismo o Xintoísmo e o Zen Budismo.

Neste período a ASSINTEC solicitou o nome de um professor em cada escola de Curitiba, com a incumbência de servir como elemento de contato, visando a melhor coordenação dos trabalhos nas escolas. Este elemento de contato deveria ser presença da ASSINTEC na escola, ser meio de comunicação e integração entre o corpo docente e a ASSINTEC, ser aceito pelo grupo, ter formação própria para isto, ter espírito catequético, dar assistência ao educador. Simbolicamente ser elemento de contato era essencialmente assumir uma forma de serviço na comunidade educativa que o ligaria a Jesus Cristo. Este elemento de contato também deveria ser sensível as necessidades dos outros, ter vida comunitária, ser equilibrado emocionalmente, estar contente com sua profissão e seu estado de vida e não ser fanático ou muito radical em suas idéias. Também seria o símbolo vivo da ASSINTEC na escola.

Em 1981, com o auxílio de verbas da União Escola e Evangelho da Holanda, foi possível distribuir setecentas Bíblias para as escolas.

Nasce um novo programa de rádio: “Diga Sim”, dirigido aos educadores, como meio de formação continuada e de preparação dos temas a serem trabalhados.

Segundo ata da ASSINTEC nº 53 da Assembléia Extraordinária Geral da ASSINTEC, do dia 01 de agosto de 1981, (p.66-67), elegeu-se nova diretoria, na qual o Vice-Presidente seria o Pastor Elias Abraão, que mais tarde viria a se tornar Secretário Estadual de Educação do Paraná, e que vivenciou a experiência inter-religiosa no mosteiro Anunciação, tendo sido, entre outros, um elemento importante que influenciou e impulsionou a entidade rumo a uma maior abertura de diálogo entre os diferentes.

Segundo ata da ASSINTEC, n.º 60, da Assembléia Geral Extraordinária, no dia 21 de mês de outubro de 1982, (p.77-79), realizou-se nova eleição para os cargos de diretoria e ficou decidido por unanimidade a reeleição da antiga diretoria, fato que garantiria a continuidade da presidência do Pastor Elias Abraão.

Presidente este que, conforme consta no Boletim da ASSINTEC, n.º 55, ano 15, 1991, (p.1), é nomeado para o cargo de Secretário de Estado da Educação. Neste Boletim ele é entrevistado (p.2-4) e responde a uma das questões declarando que militava na ASSINTEC, desde a sua fundação, e que devia a esta experiência a oportunidade de ser Secretário de Educação. Diz, também, que a ASSINTEC possuía o papel de valorização da pessoa, como um todo, e tentava fazê-la reconhecer a perspectiva do transcendente, inserida na vida.

Voltando à década de 80, conforme compilação de Serbena (2004), no mês de novembro de 1985 a ASSINTEC divulgou seu trabalho na revista Família Cristã, consistindo este em mais um meio para a difusão da experiência do Ensino Religioso no Estado do Paraná.

Segundo a compilação de textos e artigos da ASSINTEC por Corrêa (2003), na ordem de Serviço n.º 029/87, o Diretor Geral da Secretaria do Estado da Educação determinou que o SER (Serviço de Educação Religiosa) de cada Núcleo Regional ou Inspetor Estadual se constituísse num grupo responsável por implementar e coordenar o Ensino religioso de caráter interconfessional, e determinava que caberia à ASSINTEC, juntamente com as chefias de núcleos, proporem os professores que atuariam junto às Equipes de Ensino nos Núcleos Regionais de Educação e que a Educação Religiosa, obrigatória nos horários normais escolares de cada série e turma de 1ª à 4ª séries, tivesse no mínimo uma hora semanal e de 5ª à 8ª séries e 2º grau, uma hora aula, semanal.

Conforme consta no Boletim da ASSINTEC, n.º 44, ano 10, 1986, (p.1-8) ao participar do V encontro do ENER (Encontro Nacional de Ensino Religioso) se mobilizou para a elaboração de uma carta aberta, onde coordenadores Estaduais de Ensino Religioso, do Distrito Federal, de vinte e dois Estados e de um Território da Federação buscavam a garantia de permanência do Ensino Religioso na Constituição do País. Poropor-se-ia então: um novo modelo de educação que buscasse a comunhão e participação; uma educação qualitativa: humanizante e libertadora; a garantia de condições para universalização da educação fundamental e do ensino de qualidade para todos; a máxima importância e atenção à formação permanente do educador; a autonomia da escola, salvaguardando-a da dependência

de interesses ideológicos e político-partidários, integrando-a na comunidade local; a utilização dos Meios de Comunicação Social como serviço aos reais valores do povo brasileiro e de sua cultura e uma constituição que garantisse o direito natural de todo cidadão ao Ensino Religioso nas Escolas Oficiais.

Conforme compilação de Serbena (2004), em 1987 a ASSINTEC realizou o I Simpósio de Educação Religiosa, no período de 08 a 11 de dezembro, no CETEPAR (Centro de Treinamento de Professores do Estado do Paraná). Durante quarenta horas de trabalho intenso, despertou-se para a necessidade de contribuir nas atividades relacionadas à Assembléia Nacional Constituinte, em vista da busca de um novo espaço para a Educação Religiosa na Legislação Brasileira. Buscou-se definir qual o papel do Ensino Religioso na escola, segundo o modelo de educação que se buscava naquela época.

Como planejamento de urgência surge o mutirão de abaixo-assinado para o senador, pedindo a garantia de espaço para a Educação Religiosa na Constituição.

Nos dias 21 e 23 de julho foram apresentadas 66.637 assinaturas da proposta de ER em Assembléia Nacional. Os profissionais da educação foram os primeiros a se pronunciarem na elaboração da carta constitucional. A proposta de Educação Religiosa foi a primeira a entrar na história das constituições deste país, como proposta popular. A primeira a ser aceita, a primeira a ser uma presença em plenário, a primeira a ser discutida pelos constituintes.

No ano de 1987 tem início o curso de Especialização em Pedagogia Religiosa, realizado pela ASSINTEC em parceria com a Universidade São Francisco, o curso era oferecido para professores de 5ª à 8ª séries e 2º grau. Mais tarde a parceria seria transferida para a PUC/PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Os professores formados por este curso poderiam destinar até 50% de sua carga horária para ministrar aulas de Ensino Religioso.

Segundo compilação de Serbena (2004), nos dias 18 e 20 de julho 1988 realizou-se no CETEPAR a “I Consulta Ecumênica sobre a Educação Religiosa do Paraná”. Foi uma iniciativa da ASSINTEC e participaram bispos, padres e pastores

de 15 igrejas cristãs, que discutiram temas como : identidade e finalidade da Educação Religiosa; realidade e regulamentação da educação Religiosa no Paraná, histórico e perspectivas para a ASSINTEC.

Houve, também, a apresentação de um Painel sobre Educação Religiosa do qual participaram autoridades da SEED, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e representantes das igrejas. Ao final do Encontro foi aprovada uma “Carta aberta às autoridades do Paraná”, a seguir transcrita:

Nós, bispos, padres e pastores de 15 igrejas Cristãs, reunidos na I Consulta Ecumênica sobre Educação Religiosa do Paraná, realizada em Curitiba, de 18 a 20 de julho de 1988, após estudos e análises, vimos publicamente reafirmar nosso compromisso de luta em favor da Educação Religiosa Interconfessional, nas escolas da rede oficial. Côncios da nossa missão pastoral e profética para com o nosso povo, mostramo-nos preocupados em face da situação da Educação em nosso País e conseqüentemente, também, em nosso Estado. Assim é que nos pronunciamos nos seguintes termos:

Entendemos que:

- o acesso à escola e a uma educação de qualidade em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, físico, social, moral, político e religioso é direito de todos;
- é dever do Estado garantir tal educação ao povo que lhe delegou esse poder de legislar e executar e fazer cumprir seus direitos;
 - a dimensão religiosa é elemento essencial para a realização da pessoa humana;
- uma das características do povo paranaense, bem como de todo povo brasileiro, é a sua religiosidade;
- a escola, como promotora de uma educação integral, não pode ignorar o aspecto religioso, por isso deve ter o espaço para a educação religiosa garantido no horário escolar;
- a escola não tem a função específica de formar descrentes ou crentes nas diversas confissões religiosas;

A Educação Religiosa nas escolas da rede oficial deve ser compreendida como:

- reflexão que visa favorecer a relação com o transcendente, para que, a partir dela educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência,
- oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o transcendente, que leva educando e educador a fazerem as perguntas: Quem sou? O que busco? Para que existo?
- alavanca transformadora do ser-em-sociedade, uma vez que parte de valores fundamentais da vida: a busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da história, cultura e povo.

Reconhecemos:

- o tratamento sério que a Secretaria de Estado da Educação e muitas Secretarias Municipais de Educação têm dado à questão da Educação Religiosa, no Estado do Paraná;
- que a resolução 4854/86 e a ordem de serviço nº 029/87 possibilitaram a implementação da Educação Religiosa, visto que abrem a possibilidade do professor de 5ª a 8ª séries e 2º grau dedicar até 1/3 de sua carga horária à Educação Religiosa.

Conclamamos por fim as autoridades constituídas do Estado do Paraná a que:

- levem em consideração o resultado da pesquisa realizada com os pais de alunos das Escolas da Rede Oficial do Estado do Paraná, que revela 223.143 pais consultados sendo: 92% a favor, 6,5% contra e 1,5% neutros quanto à educação religiosa;
- envidem todo o esforço no sentido de que na Constituição Estadual e nas Leis de Ensino conseqüentes seja garantida a Educação Religiosa no ensino e 1º e 2º graus, como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa;

- dêem seu apoio ao esforço que se tem feito para que a Educação Religiosa nas Escolas Oficiais no Paraná seja uma educação de qualidade, vinculada ao todo do processo educacional. (SERBENA, 2004, n. p.)

Na compilação de Serbena (2004) também encontra-se o relatório do Encontro Nacional de Coordenações de Ensino Religioso, realizado nos dias 20 e 22 de março de 1989. Este encontro foi promovido pela Comissão Evangélica Latino Americana de Educação Cristã (CELADEC), ASSINTEC e o CIER. Encontraram-se em Curitiba, no Instituto Salete, contando com 20 horas de atividades, os seguintes Estados e Entidades: Pará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraíba, Bahia, Santa Catarina, Paraná, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Igreja Episcopal (RS), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e CELADEC.

Neste encontro discutiu-se a identidade do Ensino Religioso com o Padre Wolfgang Gruen e questões sobre a legislação no Ensino Religioso, com o professor Teófilo Bacha Filho. No relato das experiências dos diferentes Estados salientou-se que no Pará a história do Ensino Religioso era longa, com predominância da Igreja Católica. Criou-se uma associação em 1987 com a função de elaborar material didático, cujo conteúdo partisse da realidade do aluno, sem perder de vista a transformação desta realidade com vistas em uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Tentava-se desenvolver a atividade sem proselitismo, utilizando os passos metodológicos do ver-julgar-agir. Contava-se que além de cursos básicos existiam os cursos de Licenciatura Curta e Plena, reconhecidos pela Universidade Federal, por decreto do Governador do Estado e orientado pela Arquidiocese de Belém-Pará. Os cursos seguiam linha ecumênica e os professores de Ensino Religioso tinham contrato temporário de trabalho.

Na Paraíba em 1985 criou-se a Comissão para o Ensino Religioso Interconfessional, Comissão formada por três pastores presbiterianos, dois pastores batistas e cinco freiras católicas. Não havia programa para o Ensino Religioso ou currículo, não constava na grade horária e dependia da direção da escola a oferta ou não desta disciplina. Os professores eram contratados pelo Estado por meio de

credenciamento junto à Diocese ou Ordem dos Ministros Evangélicos e o Ensino Religioso era confessional.

No Estado da Bahia, de 1069 até 1973, o Ensino Religioso era confessional. A partir de 1973 começam a surgir crises, pois a tendência confessional estava sendo questionada e abalada pela tendência interconfessional.

Santa Catarina, aponta que o CIER se representava por membros de nove igrejas cristãs. O trabalho se integrava à Secretaria de Educação. Existiam, então, vinte e dois CER (Conselhos Ecumênicos Regionais), que se ocupavam da formação do professor por meio de cursos de capacitação e aprofundamento. O professor era admitido mediante concurso, atuava temporariamente.

O Paraná, que na época, fez-se representar por Delair Dalla Benetta da Cruz, Isa Heisler Belloto, Marcos Alves da Silva, Risoleta Moreira Boscardin, Teresa Bilobran de Lima e Teresinha Barcelos Negrello, bem como Dom Domingos Wisniewski, representante da regional Sul II da CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil), para o Ensino Religioso, esclareceu que a ASSINTEC era composta por representantes de seis igrejas cristãs e que, para o trabalho pedagógico, mantinham-se convênios com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), pelos quais eram liberados professores que atuavam na coordenação da Educação Religiosa do Estado. Foi dito, também que a preocupação do momento era quanto à defasagem do material didático e do currículo. Para a formação do professor existiam os cursos de Atualização em Educação Religiosa, para professores que atuavam de pré até a 4ª série, curso este com 20 horas de duração. O curso de Fundamentos da Educação Religiosa destinava-se a diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e aos Serviços de Educação Religiosa, com duração de 40 horas. O curso de especialização em Pedagogia Religiosa para o professor de 5ª à 8ª séries e 2º grau, era realizado em dois anos com duração de 360 horas. Citou-se a realização da I Consulta Ecumênica em julho de 1988, com a participação de 15 igrejas cristãs.

O Departamento de Catequese da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) explicitou suas duas áreas de atuação: a elaboração de material como por exemplo, o jornal “Domingo das Crianças, o Currículo de Ensino Religioso, Auxílios da Educação Cristã, Dia da Bíblia e o livreto pedagogia de Jesus e a capacitação e acompanhamento de professores e equipes distritais com cursos de duração de 40 horas, encontros e semanas de criatividade com 05 dias de duração.

A Igreja Episcopal do Brasil contou sua história de 100 anos de existência no Brasil e elencou os objetivos do momento: retomada da memória histórica da Igreja com vistas a identidade nacional; espiritualidade, buscando o auxílio da educação para a vivência litúrgica, de acordo com a realidade brasileira, e no que se refere à Educação Religiosa Escolar e da Igreja, o preparo de lideranças com a reativação do processo de Educação Cristã.

A grande expectativa era propiciar a discussão do tema confessional e interconfessional a partir das convergências e não das divergências.

No momento de avaliação do dia sugeriu-se a criação de uma Revista Nacional sobre Educação Religiosa, sem vínculo com Igrejas ou Estado.

CELADEC (Comissão Latino Americana de Educação Cristã), apresentou-se abordando a finalidade Evangélica como instrumento de serviço às igrejas em busca de uma prática de fé comprometida com os povos latino-americanos. Para tal observava os seguintes eixos: Bíblia e Educação Cristã; Metodologia e Técnicas de Educação Cristã; Educação Cristã – Educação Popular e Qualidade de Vida; Teoria e Metodologia da Educação Popular.

No segundo dia Padre Wolfgang Gruen discorreu sobre a Identidade do Ensino Religioso levantando as seguintes questões: Será que já sabemos onde queremos chegar? Por que ainda discutimos a Identidade do Ensino Religioso, o problema é nosso ou dos alunos? Até quando ficaremos nesta discussão? Por que pessoas que nunca se ocuparam com o Ensino Religioso têm o poder de dizer sim ou não?

Gruen discorreu sobre a natureza do Ensino Religioso Escolar, apontando para dados históricos (poder do cristianismo, realidade brasileira e local do Ensino Religioso Escolar); dados semânticos (religiosidade, religião, fé e compromisso; confessionalidade, ecumenismo, Ensino Religioso Escolar (ERE) mais teologia ou pedagogia?); dados pedagógicos (motivação do ERE, objetivos, conteúdo, métodos, ERE escolar e o professor de ERE); dados políticos (interesses em jogo, serviço x poder, modelos e competências); dados Legais (federal, estadual, municipal, rede privada de ensino, tipo de legitimação: teológica, ideológica e/ou pedagógica) e por fim, prognósticos.

Como propostas finais deste encontro ficaram o compromisso em continuar o acompanhamento às Constituições Estaduais e Leis subseqüentes; repassar informações, criar uma Associação de Professores do Ensino Religioso (ER) Nacional, incluir no currículo questões como semântica e lingüística e preocupar-se com didáticas especiais nos cursos de habilitação para o magistério.

Conforme compilação de Serbena (2004) em 1990, o grupo interno da ASSINTEC refletia conjuntamente sobre o Ensino Religioso que evoluiu de uma visão Teocêntrica para a Antropocêntrica e que rumava gradativamente para uma visão mais Sistêmica ou Holística. Salientava-se que todas as pedagogias eram da ordem da razão e que a nova perspectiva para o Ensino Religioso poderia ser da ordem da intuição. A educação da religiosidade poderia supor uma trans-educação, uma cosmo-educação, por isso a visão é global, mas com a atuação local. Apresentava-se um quadro onde a visão progressista estava sendo complementada pela visão sistêmica. Salientava-se que na pedagogia progressista aparecia a formação da consciência crítica e na visão sistêmica a linguagem simbólica, o phatos, a intuição e o sentimento tinham lugar de expressão. Falava-se, então, em atribuir uma “consciência à Ciência e uma ética à Técnica”. Dizia-se também que vivemos um tempo em que a interpretação, do Uno, manifesto nos Muitos e Muitos, habitando no seio do Uno das diferentes imagens do divino, passa do Uno (Deus masculino, independente, sozinho, absoluto) para o Muitos (Deus masculino e feminino, de relação e interdependência).

Consta no Boletim da ASSINTEC n.º 57, ano 16, 1992, (p.1-2), que o Pastor Marcos Alves da Silva, então coordenador interno da ASSINTEC, em texto de sua autoria, afirma que a modernidade tinha como pressuposto a separação entre Estado e Igreja. Na Constituição Republicana do Brasil este princípio fica explicitado graças, especialmente, ao peso da influência positivista. A partir daí é travada uma grande luta entre representantes da Igreja Católica e os defensores da escola laica, que se estende até a década de 30, quando Getúlio Vargas faculta a oferta do Ensino Religioso na Escola Pública. A polêmica se reacende na Constituinte de 1988. Somente no período de 1890-30 é que o Ensino Religioso fica banido da Escola Pública.

O texto também evidencia a vivência de um momento vertiginosamente plural e que as tendências políticas e ideológicas eram várias e passavam por violentas mudanças; assim também as manifestações religiosas se multiplicavam. Não havendo espaço para a hegemonia de uma determinada confissão, que viesse tutelar o Estado, defender um estado religioso seria insistir em uma proposta retrógrada. O Estado sendo laico, necessariamente deverá ser laica a Escola Pública.

O autor conclui afirmando que a proposta da ASSINTEC era ecumênica, no sentido mais amplo do termo, e pedagogicamente estava alinhada com as tendências mais progressistas e comprometidas com a superação das alienações e com a transformação social.

Conforme compilação de Corrêa (2003), a ASSINTEC continuava com sua proposta de formação de professores, também com o curso de Especialização em Pedagogia Religiosa, que teve início em 1998, constituído por uma carga horária de 360 horas, distribuídas em oito disciplinas, ministradas em etapas de cinco dias cada semana, de 2 em 2 meses, aproximadamente. A duração do curso era de dois anos, ao término do qual deveria ser apresentado um trabalho acadêmico monográfico.

As disciplinas que compunham este curso estavam assim estabelecidas:

Ciência e Fé: propunha-se a discutir o fenômeno religioso enquanto experiência humana, numa visão ampla, sistêmica, as concepções filosóficas que o circundam e a possível sintonia com o universo científico, em vez de contradição com o mesmo;

Psicopedagogia Religiosa: trabalhava a identidade do educando e as fontes motivadoras da Educação Religiosa, sua integração com as outras disciplinas, metodologia e desenvolvimento de temas;

Grandes Linhas Teológicas das Religiões e Textos Sagrados das Religiões: eram disciplinas que contribuía efetivamente para uma cosmovisão ampliada, para um estudo comparado das mais diversas manifestações religiosas, nas diferentes culturas e a conseqüente derrubada de preconceitos existentes;

Sociologia da Religião: caminhava no sentido do desvelamento do fenômeno religioso, seus elementos constitutivos, suas relações na sociedade atual;

Ética: analisava a vocação ética do ser humano em todas as suas relações existenciais e especialmente na perspectiva da Educação Religiosa na Escola Pública;

Didática: auxiliava o professor a se aprofundar na compreensão do processo educativo e a articular a dimensão técnico-pedagógica humana e política, com a função social da escola e da Educação Religiosa dentro da proposta curricular;

Metodologia Científica: o professor capacitava-se a desenvolver um trabalho acadêmico de caráter científico, como compete a todo curso de pós-graduação, bem como a evidência, em forma final, o aproveitamento global do curso.

Este curso foi possível por visão e empenho de frei Vicente Bohne, à equipe da ASSINTEC, ao apoio da Professora Gilda Poli e do então Secretário de Educação Elias Abrahão.

Conforme compilação de Serbena (2004), no dia 04 de junho de 1992 foi realizado o lançamento do Currículo Básico de Ensino Religioso. Estiveram presentes na ocasião cerca de 300 pessoas, incluindo autoridades na área de

educação, entre elas: o Secretário de Estado e a Secretária do Município. Informa-se que a primeira tiragem foi de dez mil exemplares, sendo feita a promessa de que seria ampliada para cinquenta mil.

O Currículo Básico (1992) para a Escola Pública do Estado do Paraná foi elaborado pela equipe da ASSINTEC e foi publicado pela SEED juntamente com o currículo básico de outras disciplinas e distribuído para as escolas de todo o Estado do Paraná. Sua estrutura era composta por: introdução; pressupostos teóricos: a necessidade da relação com o sagrado, o que é Educação Religiosa (identidade, finalidade, espaço, linguagem, princípios); considerações sobre visão de pessoa, mundo e Deus; embasamento pedagógico; encaminhamento metodológico; interdisciplinaridade; procedimentos didáticos; avaliação; conteúdos e bibliografia.

Este currículo se pautava na teoria da psicologia analítica de Jung, no que se refere às imagens arquetípicas, processo de individuação, símbolos, mitos e ritos, pautava-se na teoria da logoterapia de Victor Frankl, especificamente em sua obra “A busca do sentido da vida”, para orientar a necessidade de significar as experiências humanas; em Piaget no que se refere às etapas do desenvolvimento da inteligência; em Vygotski na formação social da mente; em Pierre Weill para as questões da relação do homem com o supra sensível e em Lowen e Neo Reichianos na vertente que aborda a espiritualidade do corpo.

A partir desta concepção o Ensino Religioso ao mesmo tempo que usava a linguagem formal e científica para aprofundar os conhecimentos, buscava as razões mais profundas (ontológicas), possíveis de serem entendidas pela linguagem dos símbolos, utilizando-se de categorias intuitivas como ritos e mitos.

Em comemoração aos 20 anos da ASSINTEC realizou-se o Simpósio Nacional de Ensino Religioso, promovido por ASSINTEC e CELADEC (Comissão Latino Americana de Educação Cristã), de 22 a 25 de junho de 1993, com o tema: Ensino Religioso: Uma proposta Ecumênica. Foi um evento bastante significativo, contando com a presença de coordenadores do Ensino Religioso da maioria dos Estados brasileiros.

Os temas desenvolvidos durante o Simpósio foram: Do Inconsciente à Consciência Religiosa, por: José Cássio Martins; Ensino Religioso a partir da Cultura Brasileira, por: José Lima Júnior; Sexualidade e Espiritualidade, por Rose Marie Muraro; Símbolo, Religião e Educação, por Rubem Alves e um painel: Ensino Religioso - Uma Proposta Ecumênica.

Em 1994 a ASSINTEC promoveu o IX simpósio Paranaense de Educação Religiosa, nos dias 07 e 08 de dezembro. O ponto marcante deste simpósio foi a presença de Leonardo Boff falando sobre: Mística, Espiritualidade e Educação.

Segundo compilação de Serbena (2004), na qual consta um texto da autoria de Leonardo Boff que alertava para o fato da religião ser fruto de um processo de religação, e para o fato desta ser a “pedra angular que tudo sustenta”. O autor faz três críticas ao modelo de sociedade atual. A primeira, que fora apontada pelos movimentos de libertação dos oprimidos e que era um modelo de sociedade baseado em criar riqueza mediante a depredação da natureza e a exploração dos seres humanos. A Segunda, foi a crítica feita pelos grupos pacifistas e da não-violência ativa, que investiram críticas ao modelo de sociedade que é desestabilizadora e cria corpos militares para controle e repressão, é responsável pela agressão global. A terceira crítica fora feita pelos movimentos ecológicos que constatavam que o tipo de sociedade em desenvolvimento não produz riquezas sem ao mesmo tempo gerar degradação ambiental.

Leonardo Boff dizia, então, da Ecologia Social, como um novo e grande paradigma, e propôs que as igrejas e a educação ajudassem a criar o ser humano ético, responsável, participante e ecológico, criando, assim, condições para que todos possam salvaguardar a terra, a vida.

Boff ainda apontava para dez conceitos básicos que estruturam o paradigma ecológico da religação:

Totalidade: orgânica, dinâmica, síntese; Interdependência: teoria das relações; Relação; Complementaridade: base do universo, energia e matéria, partícula e onda; Seta do tempo: a

história marca todas as relações e sistemas, nada pode ser entendido de fora; Destino comum; Bem comum: não só humano, mas de toda comunidade cósmica; Auto organização: tudo é dotado de energia, fio condutor que atravessa a totalidade - tudo religa; Ser humano: co-criador, incide sobre a criação, ser ético, pode construir ou agredir e, Atitude ecológica. (SERBENA, 2044, n. p.)

Para a década de noventa a ASSINTEC assumiu uma perspectiva bastante crítica dos padrões rígidos e unilaterais de interpretação da realidade. Porém, os movimentos de avanços propostos pelo grupo interno de professores que atuavam na ASSINTEC, eram eventualmente contestados e colocados em dúvida por autoridades religiosas que temiam que a entidade viesse a perder a identidade cristã.

Com as pressões crescentes, necessidades de maiores avanços e reflexões nacionais, cria-se o FONAPER (Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso), com a participação ativa de alguns ex-membros da ASSINTEC. Com a nova legislação e a defesa explícita de um ensino inter-religioso por parte de diversos professores, membros da equipe de trabalho da ASSINTEC, entre outros, e, também, por parte de algumas autoridades religiosas, O FONAPER e a ASSINTEC se tomam para si esta nova perspectiva em relação ao Ensino Religioso.

Os cadernos produzidos a partir deste período, os informativos elaborados e divulgados, bem como os cursos oferecidos pela ASSINTEC, passaram a ter a perspectiva do fenômeno religioso como objeto de estudo, enfocando a pluralidade das manifestações do sagrado.

No informativo da ASSINTEC n.º 11, março/abril de 2003, consta que:

O grande desafio com que nos deparamos hoje está em favorecer em nossas salas de aula, um espírito de abertura para compreender esta realidade diversificada, rompendo com quaisquer resquícios de intolerância. Isso não significa abdicar de nossa identidade religiosa singular, condição fundamental para qualquer diálogo, nem abdicar da consciência crítica para avaliar os limites presentes nela. É contra essa tendência veiculada nos diversos fundamentalismos, que

se impõe hoje em dia, o imperativo de se pensar no diálogo inter-religioso como condição de possibilidade para um terceiro milênio mais pacífico e solidário. (COSTA, 2003, p. 2)

Evidencia-se o movimento histórico do Ensino Religioso no Paraná, sempre vinculado aos movimentos nacionais, ora insuflando-lhes ideais, ora sendo por eles influenciado. Influência marcante exerceu o FONAPER, desde sua criação, sobre os novos rumos tomados pela ASSINTEC.

1.4 CRIAÇÃO DO FONAPER (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO)

Segundo pesquisa do Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicada em “Ensino Religioso no Brasil”, 2004, desde o ano de 1995 professores dos diferentes níveis de ensino se reuniram para refletir questões sobre a realidade cultural religiosa do país, tendo por objetivo traçar um novo encaminhamento para o Ensino Religioso escolar.

A Assembléia dos 25 Anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), que hospedou o Fórum Nacional de Ensino Religioso, de 24 a 26 de setembro de 1995 em Florianópolis – SC, aprovou a Carta de Princípios. Esse Fórum criou o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso e elegeu uma comissão Provisória para preparar a 1ª Sessão do Fórum (WAGNER in JUNQUEIRA, 2004, p. 69).

A primeira sessão tratou de assuntos relacionados ao processo de filiação e estudos curriculares. Tinham compreensão de que o Ensino Religioso não deveria ser dissolvido em temas transversais, mas que dever-se-ia constituir enquanto disciplina, com objeto de estudo bem definido, bem como demais caracterizações disciplinares.

Foi no Estado de São Paulo que em 1996 foram estipulados os eixos temáticos que serviriam na organização dos Parâmetros Curriculares para esta disciplina.

Em seguida ao XI Encontro Nacional de Ensino Religioso (ENER), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de 12 a 16 de agosto de 1996, em Brasília – DF, ocorreu a 2ª Sessão do Fórum de 17 a 19 de agosto de 1996 e teve como finalidade os “Encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso” e a organização do Fórum com adesões, Regimento e indicação da Comissão [...] (WAGNER in JUNQUEIRA, 2004, p.70).

Nos dias 15 e 18 de outubro de 1996, em Campinas – SP, iniciou-se a elaboração destes Parâmetros, sendo que a elaboração final aconteceu em Belo Horizonte – MG.

Havia um problema a ser tratado. A LDB, então aprovada, determinava que o Ensino Religioso seria “sem ônus para os cofres públicos”. Lei sancionada em 1996 pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

[...] Em fins de janeiro de 1997, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, reuniu um grupo de trabalho com representantes do Fórum, Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC) e Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estes, no início de fevereiro, entregaram um texto suplementar ao Chefe de Gabinete do Ministro, Professor Edson Machado para alterar o Art. 33 da LDB. O Conselho nacional de Educação, ao ser consultado pela sociedade, deu o parecer referente ao Ensino Religioso na nova LDB. (WAGNER in JUNQUEIRA, 2004, p.71).

A alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se deu no dia 17 de junho de 1977 na Câmara dos Deputados e em 08 de julho de 1997 no Senado Federal. Quem a sancionou foi o Presidente da República, em 22 de julho de 1997. Na nova redação dada ao artigo 33, pela lei n.º 9475/97, o Ensino religioso é apontado como:

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 a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (KULLOK, in JUNQUEIRA, 2004, p.112).

Segundo compilação de Serbena (2004) em 1988, por meio da resolução nº 2 de sete de abril, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, define a Educação Religiosa como uma área do conhecimento.

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para 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 vise estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e:

a) a Vida Cidadã através de sua articulação entre vários dos seus aspectos como:

a Saúde

a Sexualidade

a Vida Familiar e Social

Meio Ambiente

Trabalho

a Ciência e a Tecnologia

a Cultura

as Linguagens

b) as Áreas de Conhecimento:

1. Língua Portuguesa

2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)

3. Matemática

4. Ciência

5. Geografia

6. História

7. Língua Estrangeira

8. Educação Artística

9. Educação Física

10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB – nova redação)

(SERBENA, 2004, n. p.)

Com base em legislações, o Ensino Religioso, passou a ter o olhar voltado à diversidade cultural religiosa, buscando o respeito às diferentes manifestações religiosas presentes no mundo.

O estudo da simbologia religiosa, citado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1997, elaborados pelo FONAPER, como conteúdo derivado do eixo Ritos, visava contribuir para que se realizasse a leitura do fenômeno religioso, apontado como objeto da disciplina, de modo a integrar os diferentes conteúdos e a ampliar a compreensão do universo simbólico.

Conforme Augras (1910), o mundo exterior se transforma para o indivíduo a partir do momento em que compreendido sob a forma do universo simbólico. Para o autor esta simbolização é condição básica para o homem assimilar-se ao mundo. O simbolizar permite que o homem se adapte à realidade.

As tradições religiosas se alicerçam e se desenvolvem neste quadro simbólico. Toda comunicação de idéias voltadas para os seus seguidores passa pela dimensão do simbólico. Entra-se, neste caso, no universo de possibilidades interpretativas, que nunca se esgotam e que se configuram em diferentes abordagens.

Os cinco eixos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares de Educação para o Ensino Religioso não estão alienados dos conteúdos simbólicos, ao contrário, encontram-se neles uma rede complexa de significados. De acordo com Augras (1980) é pela função simbólica que o homem se ajusta ao mundo, no processo do fazer cultura o ser humano transforma tudo em símbolo, qualquer conteúdo pode ser considerado como tal e toda compreensão pode ser entendida como interpretação.

Portanto, o primeiro eixo indicado pelos PCNER, Culturas e Tradições Religiosas, emerge exatamente do conteúdo simbólico construído ao longo do tempo pelas culturas.

Qualquer conteúdo simbólico, qualquer objeto, já que todos os objetos podem também ser considerados como símbolos, qualquer comportamento de cunho cultural pode ser interpretado (vale dizer analisado) sob vários pontos de vista (AUGRAS, 1980, p.19).

O eixo Textos Sagrados nos impele diretamente à rede de signos que decorrem em linguagem. A linguagem textual, seja ela oral, escrita, musical, pictórica, entre outras, determina um campo de possibilidades interpretativas. “Os evangelhos evidenciam o caráter didático da parábola, que tende a criar um simbolismo para explicar princípios religiosos” (AUGRAS, 1980, p.15).

Conforme Boff (1976) o discurso teológico apresenta diversas possibilidades e características. O discurso pode ser: evocativo, no qual a evocação tem primazia sobre a objetividade; auto – implicativo no qual a história descrita não se restringe apenas a uma descrição dos feitos, mas diz respeito ao sentido último da vida, envolvendo sempre a pessoa; o discurso performativo no qual as promessas e exigências de ação se fazem configurando o destino eterno dos homens, e por fim, o discurso escatológico que é “plenitude daquilo que se manifesta agora, mas que será revelado totalmente apenas no termo da história” (BOFF, 1976, p. 330).

O eixo Teologias trata, também, de instaurar a compreensão das diferentes respostas dadas pelas Tradições Religiosas para a vida além morte. Este é um campo totalmente pertencente ao mundo imaginário, não existem objetos reais ou determinações lógicas que justifiquem em linguagem formal qualquer uma destas afirmações. A reencarnação, ressurreição, ancestralidade e nada são fundamentalmente perspectivas que fogem do mundo concreto e real e se lançam para o campo das possibilidades imaginadas e, portanto, simbolizadas da mesma maneira que os conteúdos oníricos.

Rubem Alves (1988, p. 24) afirma que “religião é imaginação e, inversamente, a imaginação tem sempre uma função religiosa no homem”.

Especificamente o eixo Ritos aponta diferentes elementos para estudo do fenômeno religioso, são eles: os símbolos, ritos e espiritualidades. Estes três aspectos, também, não estão dissociados. Por exemplo, o rito africano de jogar água sobre a terra a fim de chamar a chuva, está reproduzindo em sua forma de ação simbólica aquilo que o indivíduo almeja alcançar. Neste caso o ato simbólico substitui o verdadeiro objeto. No ritual cristão da Santa Ceia, é no ato de beber o vinho e tomar a hóstia que se simboliza a aceitação integral do Cristo como

salvador. É na incorporação simbólica de seu corpo e sangue que se corporifica no fiel a união com o transcendente. Não apenas nos objetos e conteúdos, a taça, o vinho e o pão, mas também, no gesto é que faz a simbolização do ritual. As espiritualidades, que são formas particulares e especiais que cada comunidade realiza para estabelecer uma relação, um vínculo direto entre o adepto e o transcendente, ou ainda, o imanente, servem-se muitas vezes de objetos e atitudes (posições) para que esta relação se torne presente, como por exemplo o terço que é manipulado durante orações, o tambor que é tocado, etc...

No eixo Éthos, onde o comportamento ético se torna foco de estudo, podemos encontrar, em inúmeras religiões o fenômeno da imitação de atitudes de seu líder religioso, neste caso Sidarta Gautama em sua busca de iluminação e libertação do mundo ilusório torna-se um símbolo para os budistas, bem como Jesus torna-se símbolo de comportamento para os cristãos, em se tratando de católicos e muçulmanos a figura de Maria torna-se simbolicamente importante para as mulheres, como inspiradora do comportamento ético que se deseja alcançar.

Percebe-se que as Tradições que emergem de diferentes culturas, sendo criações humanas, são formas simbólicas do existir humano, na dimensão de sua espiritualidade.

Porém, além das questões relacionadas à elaboração desses parâmetros curriculares, que foram publicados em São Paulo, pela editora Ave Maria, e divulgados em todo o território nacional, o FONAPER formulou propostas para a formação do professor em nível superior, bem como elaborou um curso à distância para a formação geral de professores em Ensino Religioso, entre outros trabalhos que realizou e continua realizando.

Em 2005, o FONAPER possuía dez anos de existência e agregava professores de todo o país a fim de refletirem conjuntamente questões pertinentes ao Ensino Religioso, constituindo-se em mais uma instância de fundamental importância para esta disciplina.

Em 2005, com base nos PCNs do Ensino Religioso e nas críticas que se seguiram à sua elaboração, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná juntamente com o Grupo de Pesquisa, da PUC/PR em Educação e Religião, com a participação dos professores que atuam na ASSINTEC, bem como contando com a contribuição de assessores diversos, organiza e coloca para a discussão em todo o Estado, uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Após inúmeras reflexões, alterações, seu texto define que: “o objeto de Ensino Religioso é o estudo das diferentes manifestações do sagrado no coletivo” (p. 7). O texto segue com apontamentos teóricos com base em Otto (1992) que estabelece quatro instâncias para a análise e reconhecimento do sagrado, a saber: a paisagem religiosa, o símbolo, o texto sagrado e o sentimento religioso.

Para o símbolo o texto aponta a “apreensão conceitual através da razão, pela qual conhecemos o sagrado pelos seus predicados e reconhecemos a sua lógica simbólica [...]” (p. 8).

Neste mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, também tendo como ponto de partida os Parâmetros Curriculares elaborados pelo FONAPER, redige uma proposta para Diretrizes Curriculares Municipais, que do mesmo modo passou por uma equipe de professores da própria Secretaria, a fim de realizar a crítica ao material, inicialmente escrito pela equipe de professores da ASSINTEC. Estas diretrizes passaram por uma avaliação mais ampla, em todas as escolas municipais de Curitiba, e se organizam tendo como eixo único as manifestações do sagrado.

1.5 ASSINTEC: UMA HISTÓRIA CONTADA POR SEUS SÍMBOLOS

A ASSINTEC surgiu com o emblema de: “prover não só o pão para a criança carente, mas também o pão da vida”, e inicialmente escolhe, como imagem para marcar simbolicamente a entidade, uma fotografia do rosto de uma criança pobre que olha para frente.

Segundo compilação de Corrêa (2003), em 1993, Iris Boff Serbena, então integrante do quadro de professores da ASSINTEC escreveu um texto para a revista

de Educação da AEC (Associação das Escolas Cristãs) e nesse texto afirma que aquela criança foi símbolo da campanha da Fraternidade, ecoando o seguinte texto: “Daí pão a quem tem fome”, e Serbena seguiu afirmando: “É o nosso símbolo para que seu apelo seja permanente” (p. 105). Serbena refletia que vinte anos depois a fome desta criança era ainda maior, pois era fome de pão, abraços, abrigo e de conhecimento.

Somente nos últimos anos da década de noventa é que esse símbolo foi abandonado, por se entender que a imagem da ASSINTEC não deveria mais estar vinculada à tristeza de uma criança.

Mas, a história da ASSINTEC foi marcada em seus anos iniciais por um forte apelo à busca da solução dos problemas sociais, embasados na teoria de que estes problemas não eram os únicos existentes, e que a carência espiritual era algo que deveria ser atendido, paralelamente. Conforme compilação de Serbena (2004) levar as aulas de religião, a princípio radiofonizadas, para as crianças, seria entendido como uma forma de saciar esta “fome de Deus”. O símbolo que definia a meta do Ensino Religioso apontava para a imagem do “homem novo”. Este “homem novo” era o cristão que encarnava os princípios do evangelho para a vida pessoal e comunitária.

A influência de Leonardo Boff era definitiva e marcante, especialmente no que se referia à Teologia da Libertação, na qual os “pobres da terra”, oprimidos, deveriam ser libertados. Conforme Boff (2002, p.82) “não é porventura Deus o símbolo lingüístico para dizermos a justiça, o amor, a participação, a comunhão, a solidariedade?”.

Pode-se entender que a Bíblia era então o símbolo desta educação, vista como missão, onde os educadores eram chamados a ser a representação da vivência do evangelho e a servir então de modelo (símbolo vivo) para os seus alunos. As aulas buscavam atender às necessidades infantis do silêncio, estimulação sem sugestão, presença colaborativa e amiga do professor, objetivava-se o testemunho cristão de fé que estes deveriam irradiar.

Nos anos iniciais a ASSINTEC, segundo compilação de Serbena (2004), identificava como necessidade infantil o de silêncio com liberdade, estímulo sem sugestão, colaboração prestimosa e amiga do professor e testemunho cristão de fé que este deveria irradiar.

Quanto ao desenho este deveria ser sempre espontâneo, sem esquemas prévios da professora no quadro. Não deveriam ser valorizados pela beleza ou colorido, mas sim pelo significado.

Segundo compilação de Serbena (2004) em seu surgimento a ASSINTEC objetiva para a primeira série a compreensão de si mesma enquanto feita à imagem e semelhança de Deus. “Façamos o homem à nossa imagem e semelhança e que domine a terra e tudo o que nela existe.” (Gn 1,26).

Esta idéia começa a ser contestada, no interior da própria ASSINTEC, a partir da década de 90, tendo por base crítica a leitura reflexiva de Capra. Questiona-se, neste período, o quanto o ser humano destruiu o planeta (Mãe Terra) em nome da dominação gananciosa e incoseqüente. A própria Teologia da Libertação experimentou um “alargamento para dentro da preocupação ecológica” (BOFF, 2002, p. 9)

Voltando aos objetivos iniciais para as séries, defina-se para a segunda série uma reflexão voltada para a idéia da vida comunitária. A simbolização predominante consistia na imagem do povo hebreu. Buscava-se fortalecer a idéia de grupo. Na identificação das necessidades presentes, e possíveis soluções buscadas por meio da reflexão sobre o texto bíblico, levasse o grupo de alunos a perceber a experiência do povo hebreu.

Para a terceira série a imagem simbólica de Cristo era enfatizada, bem como o elemento base da convivência humana dos cristãos, o amor.

Para a quarta série ainda forte seria a imagem exemplo de Cristo, focalizando seu comportamento ético e determinando atitudes para serem vividas no dia-a-dia dos alunos.

Os aparelhos de rádio comprados e enviados às escolas tornar-se-iam símbolo material da presença da ASSINTEC na escola, e por conseqüência, do Ensino Religioso.

A idéia do profeta impregnava os passos metodológicos adotados, que sugeriam como ponto de partida a caminhada das comunidades. Pretendia-se formar a consciência crítica dos cristãos, para que soubessem dar as razões de sua fé, no meio do mundo. Visava-se a formação do “homem novo”, como agente, profeta e transformador da realidade vivida em comunidades. O cristianismo, por meio desta imagem simbólica, do homem renovado em Cristo, deveria ser a mola propulsora da transformação social pela via escolar.

Para as quintas, sextas, sétimas e oitavas séries a consciência do “Reino de Deus” era fundamental, e a sugestão era de se iniciar a aula a partir da história de Jesus, o Cristo. Os valores morais, símbolos do éthos cristão, ganhavam força nas aulas sugeridas e nos encaminhamentos de materiais fornecidos pela ASSINTEC.

Em 1977, com as apostilas “CRESCER EM CRISTO”, realiza-se mais uma marca de identidade cristã para o Ensino Religioso no Paraná. Estas apostilas, bem como o rádio, eram presença concreta e simbólica da ASSINTEC, nas escolas do Estado. Cada série possuía uma apostila, que se diferenciava das demais pela cor da capa e pela imagem que se estampava nela. As imagens, apenas contornos, faziam referência à educação e à experiência comunitária cristã. Em algumas delas encontramos o contorno de uma figura que indicava ser Jesus e o conteúdo das mesmas era totalmente cristão.

Conforme consta em texto na apresentação desses volumes:

“Crescer em Cristo” para a ASSINTEC, não é um lema, mas um desafio de crescer num processo de evangelização dinâmico, unitário e abrangente. Dinâmico porque envolve um crescimento sem rupturas; unitário porque integra na vida escolar os educadores, os educandos e a família e, por isso, necessita ser complementado na Comunidade de Fé (Igreja) pela

catequese, pelo culto, pela escola dominical ou assembléia de sua respectiva confissão religiosa (ASSINTEC, 1977, p.1).

O próprio título desses volumes “Crescer em Cristo” realiza a marca simbólica da identidade da ASSINTEC, naquele período. Encontrou-se na imagem de Cristo a possibilidade de unir as diferentes denominações cristãs em um objetivo comum, que era o de seguir o exemplo de Cristo. Esta era uma idéia que viria a possibilitar o Ensino Religioso de caráter interconfessional.

Por volta de 1979, momentos considerados significativos da vida da comunidade escolar, passam a ser valorizados por celebrações, sugeridas em boletins periódicos. As celebrações, em sua maioria, contavam com a presença de símbolos.

A produção e divulgação de boletins tem início em 1975, e até por volta de 1979, eles veiculam desenhos em esquemas simples. A partir de 1979 inclui-se a imagem de uma cruz colocada na margem esquerda superior. A partir de 1982 os boletins não trazem mais esta marca.

Segundo consta na apresentação dos cadernos “Crescer em Cristo”, as celebrações tinham por função “festejar, comemorar, participar, sendo o compromisso pessoal e comunitário de assumir novas atitudes de vida, a partir do que foi refletido” (ASSINTEC, 1977, p. 5).

No Boletim n.º 23, ano 6, 1981, (p. 1), sugere-se o trabalho com o símbolo da pomba. “A pomba – símbolo da paz. Símbolo também do espírito de Deus, do Espírito Santo (...)”. Nota-se que o tratamento dado aos símbolos já apontava para a possibilidade de haver mais de um significado para a mesma imagem. Neste caso evidencia-se o trabalho sobre símbolos e não apenas sobre sinais.

Na década de oitenta a ASSINTEC ao estabelecer um professor em cada escola como elemento de contato, pretendia possuir uma marca, ser presença viva dentro da escola. O professor que se tornaria elemento de contato exerceria esta função simbólica. Conforme compilação de Serbena (2004) este professor deveria possuir espírito catequético e dar assistência ao educador, ser uma forte imagem do

“verdadeiro cristão”, daquele que se “liga à figura de Jesus Cristo por meio de seu exemplo de vida em comunidade”.

No Boletim nº 30, ano 6, 1982, (p. 1), surge como ponto alto da reflexão a imagem de Jesus Cristo como Luz Verdadeira. Na segunda página, uma sugestão de celebração para o dia do professor onde em um dado momento há a troca de flores representando o compromisso entre professores e alunos de crescerem juntos. Alunos e professores deveriam arrumar as flores em um vaso. Seguem textos de reflexão, como por exemplo “É a boa semente que germina”, e na página 4, sugere-se uma reflexão sobre o êxodo, elaborada por professora estagiária de magistério.

O Boletim n.º 31, ano 6, 1982, aponta em sua primeira página uma mensagem de Natal enfatizando a idéia de irmandade entre os homens e salientando que “cada criança encontre a liberdade para crescer como gente, cada educador promova a justiça hoje para conviver-se em paz amanhã e que cada escola seja o presépio que acolhe Deus que nasce em cada um” (p. 1). Na página 2 segue a sugestão de se levar uma azaléia e plantá-la na escola com o compromisso de preparar a terra e cuidar da planta, assim ela se tornaria sinal de compromisso com o Ensino Religioso, salientou-se que ela só iria brotar se o terreno fosse preparado.

Em 1984 a ASSINTEC elaborou o Boletim número 39, ano 7, 1984. Entre notícias e lembretes aponta-se a celebração da força da vida na primavera (árvore). Aparecendo aqui (p. 2), a árvore, como um elemento simbólico bastante forte na história da ASSINTEC. Conforme compilação de Serbena (2003), em 1991, no VI Simpósio de Educação Religiosa do Paraná, que se realizou nos dias 20, 21 e 22 de novembro, a abertura deste evento contou com a apresentação dos representantes de Núcleos de Educação. Estes tinham a sua identificação colada em uma árvore grande que fora antes desenhada, e então fixada na parede. Esta era considerada o “símbolo da vida; e se entendia que quanto mais profunda a raiz, mais firmeza ela teria. O Simpósio versava sobre o “aprofundamento das raízes da Educação Religiosa”. Cada grupo foi chamado através de uma trova especial, então escolhia um círculo colorido com uma palavra em destaque, onde cada um colocava seus sentimentos, sempre intercalado com o canto da música “Anunciação”. Música

esta, que, também por muito tempo se tornou símbolo do trabalho do Ensino Religioso no Paraná.

Em 1992 aconteceu o VII Simpósio de Educação Religiosa do Paraná, nos dias 01, 02 e 03 de dezembro. A abertura do simpósio foi realizada pelo coordenador da ASSINTEC, Pastor Marcos Alves da Silva, seguido por reflexões sobre o advento, feitas pelo presidente, Pastor Heinz Ehlert. Como celebração de entrada cantou-se “Anunciação” de Alceu Valença e “Bandeira do Divino”. Apresentaram-se os representantes de cada núcleo. Aparece o símbolo da árvore de Natal com os crachás dos participantes e onde cada um deixou a sua expectativa registrada, por escrito.

No Boletim n.º 40, ano 7, 1984, é apresentado o texto: É Natal para a Educação.

Quando pessoas da escola se unirem, se organizarem e buscarem em documentos, livros, congressos, reuniões, cursos e reciclagem uma luz que ilumine sua postura educativa, aí então será acesa a Vela de Natal, nas trevas da educação. Quando os educadores procurarem a vivência de valores, aí estarão embrulhando o mais “caro Presente de Natal”, quando na escola houver mais acolhida e menos evasão, mais compreensão e menos repetência, mais interesse e menos apatia, então, estará sendo construído o Presépio de Natal, quando vozes proféticas se erguerem na educação mostrando a verdade, aí se fará ouvir o Sino da Boa Nova, quando gestos e palavras forem sementes estará sendo plantada a Árvore de uma Nova Aurora, quando pessoas do outro lado da rua, ouvirem a voz do professor e aluno no mesmo tom, ritmo e harmonia se estará ouvindo a Cantiga de Natal, quando a esperança de um homem mais livre deixar de ser fantasia para ser utopia isto será a Estrela a nos apontar caminhos e quando a escola deixar de ter a aparência de quartéis ou prisões, aí estaremos festejando e celebrando a verdadeira Festa de Natal (p. 1).

Neste texto os símbolos de Natal ganham expressão por conta da interpretação livre dos objetos, atitudes, que deste modo são tornados simbólicos, por conta do conteúdo não explícito, mas agregado a estes símbolos.

O Boletim n.º 43, ano 10, 1986, (p. 1), inicia com um texto sobre o Ensino Religioso “Unidade na Diversidade”. Neste texto levanta-se a questão da escola viver a realidade da diversidade de credos, um verdadeiro pluralismo religioso cuja

celebração da vida deveria ser uma só. “Nesse espaço o Ensino Religioso assume a postura de unir sem dividir; propor sem impor e aceitar sem discriminar” (p. 1).

Neste período a ASSINTEC já estava às voltas com a problemática da Constituição Nacional e seu discurso simbolizava a orientação que deveria tomar e defender junto à plenária.

O Boletim n.º 45, ano 11, 1987, (p. 1-4), sugere para a celebração de Páscoa que os alunos tragam ovo, vela, cruz e Bíblia e depois sejam lidas quadrinhas seguidas de referências bíblicas. Nessas quadrinhas a simbologia é paulatinamente interpretada, o ovo comparado à escola, representando vida nova; a luz da vela vista como meio para encontrar aquilo que está perdido; a cruz como libertação da ignorância, símbolo do conhecimento e da verdade; os coelhos simbolizando a vida que se multiplica; os cartões feitos pelos alunos, uma mensagem, a marca de passagem do velho para o novo; e por fim a significação da Páscoa como passagem, mudança, transformação.

Cita, então, o texto bíblico, e entre estas citações: “Se o grão de trigo não for lançado na terra e não morrer, ele continuará a ser apenas um grão. Mas se morrer, dará muito trigo (João 12.21)” (p. 4). E assim termina a sugestão de celebração oferecida pela ASSINTEC, neste Boletim.

Conforme compilação de Serbena (2004), em 1988 a ASSINTEC realiza o II Simpósio de Educação Religiosa, nos dias 09 a 11 de dezembro. Participam os núcleos de Apucarana, Área Metropolitana, Campo Mourão, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Guarapuava, Ivaiporã, Jacarezinho, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Ponta Grossa, Toledo, Umuarama e União da Vitória.

Neste ano o Pastor Elias Abraão era Presidente da ASSINTEC e a coordenação geral era do Pastor Marcos Alves da Silva. Foram finalidades deste evento: a avaliação da caminhada da Educação Religiosa do Paraná em 88, reflexões sobre a linguagem da Ed. Religiosa nas Escolas Oficiais, reflexão sobre a Educação

Religiosa no contexto histórico-político-educacional-eclesial do Paraná e diretrizes para planejamento de ação conjunta em 1989.

Na celebração inicial foi feita a dinâmica das figuras e a colocação de crachás no mapa do Paraná, desenhado no chão, depois houve um canto de louvor.

Para a reflexão sobre a linguagem no Ensino Religioso contou-se com a palestra do professor Ubirajara Araújo Moreira, que abordou a encarnação da palavra, a ciência da lingüística, semiótica, signo, significante, significado e representante. As funções da linguagem: comunicativa, cognitiva, fática, referencial ou informativa e conotativa. Percebe-se a preocupação com o universo simbólico expresso, também, na linguagem.

O Boletim n.º 50, ano 12, 1988, (p. 3), apresenta um texto intitulado: “Religião, Ensino Religioso ou Educação Religiosa nas Escolas?”, neste, defende que por trás da linguagem há relações distintas que se expressam. A linguagem, enquanto veículo de ideologias e enquanto código simbólico importante, passa a ser refletida, apontando-se para diferenças entre aula de religião e aula de Ensino Religioso.

Por detrás dessa linguagem há relações distintas que se expressam: aula de religião relaciona-se com: conteúdos próprios de doutrina, linguagem de fé, vivência de comunidade de fé, celebração, normas, agentes específicos, etc. Daí entender que “ensino de religião é competência exclusiva das igrejas confessionais. Aula de Ensino Religioso estabelece: tratamento metodológico de relação “ensino – aprendizagem” com conteúdos a partir dos valores fundamentais da vida, pertinentes às diferentes confissões de fé (religiões) numa linguagem religiosa e não de fé. Entretanto, “ensino” deixa transparecer uma relação elitista: “professor é o que já sabe e aluno o que aprende” (p. 3).

O texto prossegue sugerindo que a Educação Religiosa poderia ser entendida como reflexão, para favorecer a relação com o Transcendente, oportunidade de abertura diante de questionamentos existenciais e alavanca transformadora do “ser em sociedade”.

A palavra que define a disciplina, e que ao simbolizá-la no traçado escrito define-lhe uma identidade, passa por momentos de confusão constantes. Conforme

se percebe na compilação de textos feita por Serbena (2004), a própria ASSINTEC ora diz Ensino Religioso, ora Educação Religiosa. Confusão esta já estabelecida em instâncias de regulamentação. Por exemplo: na alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases, em 1997, o texto faz referência ao Ensino Religioso, na resolução nº2, de 1988, do Conselho Nacional de Educação, a referência que se faz é à Educação Religiosa.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por conta das interpretações do termo, escolhe em 2003, a designação Educação Religiosa e no ano seguinte a designação Ensino Religioso.

Uma palavra pode possuir força simbólica importante, inclusive apontando para características que definem a identidade de uma disciplina. Porém, são as diversas interpretações dadas ao mesmo significante que podem modelar as estruturas conceituais oriundas desta palavra.

Segundo compilação de Corrêa (2003), continuando o processo de verificação de utilização simbólica na história da ASSINTEC pode-se recordar o curso de especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso abordava, principalmente na disciplina intitulada Grandes Linhas Teológicas das Religiões: códigos simbólicos de tradições religiosas da Índia, China, Japão, tradições de origem semítica, africana, e movimentos religiosos do Brasil.

Neste momento os professores se debruçavam mais aprofundadamente sobre o universo simbólico que caracterizava as diferentes manifestações religiosas, mesmo que o trabalho na sala de aula se referisse preferencialmente aos conteúdos derivados dos valores humanos. Propunha-se que o professor tivesse conhecimento mais amplo sobre o fenômeno religioso, inclusive trabalhando esta especificidade na didática para o Ensino Religioso nos cursos de magistério.

O currículo básico de ensino religioso lançado em 1992, em seu primeiro capítulo, aborda a questão simbólica fazendo referência ao imaginário, ao mito e aos ritos.

O mito surge para explicar e expressar uma realidade impossível de se explicitar por categorias racionais. por isso o mito se explica através do símbolo. O símbolo dispensa explicações. Ele fala por si, remete a pessoa àquilo que é primordial, que é profundamente essencial e necessário à identidade pessoal e coletiva que somos. Esse primordial são os caracteres primeiros (marcas, impressões, experiências), arcaicos e significativos, que estão no inconsciente pessoal e coletivo, os quais chamamos arquétipos (ASSINTEC, 1992, p. 13).

Também dirá que “o símbolo remete o ser humano além dos limites do tempo (histórico ou cronológico) e do espaço” (p. 13), e que os mitos expressam esses arquétipos em uma forma que se possa compreender, e esta forma seria simbólica.

Afirma que “a linguagem do imaginário é mítica, simbólica, de fé” (p. 13). Em capítulo destinado ao embasamento pedagógico (p. 21-22) aponta para o fato de que a Educação Religiosa utiliza a linguagem científica e formal ao tratar dos conhecimentos, enquanto categorias racionais, mas para o entendimento de categorias intuitivas, como os ritos, mitos, utiliza a linguagem simbólica.

Em 1993, em comemoração aos 20 anos da ASSINTEC, no simpósio promovido pela ASSINTEC e pelo CELADEC (Comissão Latino Americana de Educação Cristã), também se fez presente a reflexão sobre os símbolos. Neste evento Rubem Alves discursou sobre Símbolo, Religião e Educação.

Em sua palestra, gravada e registrada em fita de vídeo, encontrada nos arquivos da ASSINTEC, destacou a idéia do mundo iniciar com a palavra e que “o educador é um construtor de mundos”. Disse ainda sobre a importância da obscuridade de um texto poético, pois a clareza poética encerra a possibilidade de uma conversa, de um buscar entender, enquanto que a obscuridade de um texto estimula o começo de histórias infundáveis. A educação enquanto feita por meio da palavra, sugere uma forma diferente de ver as coisas, “a palavra boa para comer”, “a palavra que engravida”.

Rubem Alves se valeu de imagens extremamente simbólicas para discursar sobre a educação. Para tanto serviu-se mais da linguagem metafórica dos poetas, do que das teorias de educação e seus representantes.

Traçou, também, relações entre a palavra sabedoria e seus significados. Buscando em sua etimologia a ponte para estas compreensões. Apontando que *sapio* é aquilo que se prova com a boca e saber se relaciona a sabor. “Saber é sentir o sabor, e o sabor é algo absolutamente corporal.” Afirmou que para a sapiência se manifestar é necessário nenhum poder, uma pitada de conhecimento e outra de sabedoria e, então, o máximo de sabor.

Entre muitas frases e idéias completamente pertinentes ao campo do simbólico, Rubem Alves disse que: “o objetivo da educação é a ressurreição do corpo.” Claramente utilizou códigos da religião para expressar a idéia de uma educação baseada no corpo, na sapiência, no prazer e na beleza.

Seguindo pela história e buscando elencar os símbolos utilizados pela ASSINTEC, salienta-se que em 1993 esta conclui um caderno pedagógico – A Pessoa: O Encontro Consigo Mesma – Eixo Temático n.º 01, edição experimental, Curitiba. Este caderno foi utilizado em muitas regiões do Estado do Paraná.

Apresenta uma capa com desenho ilustrativo, da professora Terezinha Bordignon. A imagem é em preto e branco e mostra inúmeros elementos simbólicos, entre eles: a árvore, o peixe, a água, a flor, a borboleta, a ave, a mulher mirando-se no espelho, a serpente, o lápis, a vela, a boneca, a estrela...

O segundo caderno, lançado no ano seguinte, contou com a mesma ilustradora para a capa e a imagem é do corpo de uma mulher fundida ao corpo de uma rosa, a rosa aberta, sobre o dorso desta mulher que inclina cabeça e cabelos ao solo, e do outro lado um botão fechado apontando para cima. Os pés e as raízes se fundem em uma única coisa. O título deste caderno é: A Natureza: Nossa Mãe e Irmã.

Conforme compilação de Serbena (2004), em 1994, na palestra dada por Leonardo Boff aos professores de Ensino Religioso de Curitiba e representantes de

diferentes núcleos do Estado do Paraná, ele utilizou a imagem de que a religião era a “pedra angular que tudo sustenta” e a partir daí realizou suas reflexões críticas sobre os modelos de sociedade existentes.

No simpósio XII, de 1997, promovido pela ASSINTEC o Padre Indiano da ordem Verbo Divino, Joachim Andrade, em palestra sobre o nada, a ressurreição, a reencarnação e a ancestralidade, preparou o visual do ambiente colocando, na parede, um pano que continha a imagem de símbolos religiosos do Taoísmo, Zoroastrismo, Judaísmo, Cristianismo, Islamismo, Jainismo, Budismo, Hinduísmo e Povos Indígenas.

O evento intitulado Música e Espiritualidade, realizado anualmente no auditório da Biblioteca Pública do Paraná, com organização e, muitas vezes, participação artística do grupo de professores da ASSINTEC, teve início em 1994, perdurando até a data presente. Neste evento sempre se trabalhou com a temática dos códigos artísticos na expressão das diferentes culturas espirituais. Nos primeiros anos o enfoque era especificamente musical, abordando, inclusive, mitologias religiosas que apresentassem relação direta com a música. Como por exemplo, o mito mexicano da Mulher-lobo, que ao cantar tráz vida para o que antes era apenas esqueleto.

La loba canta mais, e a criatura-lobo, começa a respirar. E La Loba ainda canta, com tanta intensidade que o chão do deserto estremece, e enquanto canta, o lobo abre os olhos dá um salto e sai correndo pelo desfiladeiro (ESTÉS, 1995, p. 44).

Com o passar do tempo o evento vai adquirindo nova forma e se ampliando, passando então a se chamar “Arte e Espiritualidade” em vez de “Música e Espiritualidade”, enfocando, deste modo, não apenas aspectos simbólicos musicais, mas também o universo simbólico dos gestos na dança e das cores e formas, nas artes plásticas, entre outras modalidades artísticas.

Segundo compilação feita por Serbena (2004) em 1996 aconteceu o XI simpósio de Educação Religiosa, que se realizou nos dias 03, 04, 05 e 06 de

dezembro. O trabalho inicial foi feito por meio da leitura do simbólico poético e musical do cancionário popular brasileiro, leitura conduzida por José Lima. Foram trabalhadas as seguintes músicas: Histórias da Floresta, de Milton Nascimento; Monte Castelo, da Legião Urbana; Tente outra Vez, de Paulo Coelho e Marcelo Motta; Caminheiro, de Benedito B. Prado; Alô Juventude, de Eleias Muniz; Esperança Jovem, de Zé Vicente; Coração de Estudante, de Milton Nascimento; Coração Civil, de Milton Nascimento; Admirável Gado Novo, de Zé Ramalho; Senso de Humanidade, de Elias Muniz; Cio da Terra, de Milton Nascimento; Lamento Nativo, de Frei Domingos dos Santos; Liberdade, de Zé Martins; Xote da Certeza, de Zé Martins; Terra Renovada, de Zé Martins; Cantoria para o Divino e Marias da Libertação, do mesmo autor. Estas músicas foram recomendadas para o trabalho pedagógico dos professores na disciplina de Ensino Religioso.

Houve também um momento celebrativo no qual o milho, enquanto espiga, surgiu com grande força simbólica. Nesta imagem buscava-se traduzir uma grande missão. “Os grãos juntinhos e firmes, doam-se para ser pão.” Salientada, também, a função da palha, de proteger o milho, e que precisa ser rasgada, sendo necessário “enfrentar a sua aspereza para enxergar a riqueza do milho”. Dizia-se que era preciso “olhar além de uma casca tão grossa.” Lançava-se então, a pergunta: para que serve um grão de milho sozinho? Tudo isso foi acontecendo sob a forma de um jogral, que mais adiante cita a farinha, onde os grãos de milho se “doaram tanto que perderam a sua identidade, pereceram para a farinha existir”. Surge, então, a imagem simbólica do pão, como resultado de lenta transformação: “o pão quer ser repartido” O jogral termina trazendo a imagem de que “assim como o pão alimenta fisicamente, a palavra alimenta espiritualmente”.

Neste simpósio é apresentado um cartaz com a imagem de um menino, que simboliza o ER e se lança a pergunta: será que ele terá espaço para crescer, para chegar à maturidade? Acima da imagem do menino está um livro aberto em cujo marcador de páginas pode-se ler “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Nas páginas abertas do livro encontra-se, bem ao centro, a bandeira nacional com a palavra “constituição” escrita na faixa central. No canto superior esquerdo da bandeira está escrito: “confissões religiosas”, no canto direito: “Educação Religiosa”, e no canto direito inferior: “Legislações”. Em torno da bandeira: os dez mandamentos

da lei de Deus (superior esquerdo), ver, educação, ser, realidade, julgar, história, agir e NRE. Por todo o espaço circundante figuras humanas apenas em contorno, sem distinguir o sexo ou idade. O título desta imagem “Revendo e Construindo a História”.

Ainda neste evento, no segundo dia, para nova celebração mostrou-se um galho e foi feita a seguinte pergunta: O que representa esse galho para você? As pessoas, após responderem livremente à questão, cantaram a música “Cio da Terra” de Milton Nascimento. Logo após, o pastor, advogado e excoordenador da ASSINTEC, Marcos Alves da Silva, profere uma palestra sobre “O papel das Igrejas em relação ao Ensino Religioso Escolar”. Abordou a etimologia da palavra ecumenismo, a questão epistemológica e a importância da abertura para o novo. Ao falar sobre a espiritualidade destacou que esta faz parte do ser humano, podendo ser identificada nele, mesmo que a pessoa não professe nenhuma religião específica. Falou também da humildade na maneira de conhecer, sem querer absolutizar o próprio conhecimento. “Vejo a mundo através da minha janela, e da janela dos outros?” Disse ainda que ser ecumênico é ser “hetero”, ser e aceitar o outro que é diferente de si, numa relação de amor.

A partir de 1997 a ASSINTEC trabalha diretamente a questão simbólica, motivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então a simbologia religiosa é trabalhada na pluralidade cultural, trazendo informações e interpretações para os diferentes símbolos.

O Informativo da ASSINTEC, n.º 8, de 2002, (p. 8), sugere para o professor, como atividade pedagógica, um trabalho realizado com papel A4. Os alunos dobram o papel em forma de leque e desenham sobre ele uma figura humana, fazendo braços até o limite do papel. Em seguida recortam o papel sobre o traçado à lapis, e o que surge é uma seqüência de pessoas de mãos dadas.

Todos eles são essencialmente iguais, feitos da mesma forma e do mesmo material. Propor que os alunos com lápis de cor façam com que cada um tenha a sua cor, o seu rosto próprio, o seu

jeitão...Quando os alunos terminarem o desenho e a pintura, inicie a reflexão: Vocês podem perceber através desta dinâmica que todas as pessoas, não importa a etnia, a religião ou igreja, a classe social, etc. – fazem parte da grande família: “A Humanidade” (ASSINTEC, 2002, p. 8).

O Informativo nº9, de 2002, tem como imagem de primeira página uma flor de lótus, e ao lado a interpretação do artigo n.º33 da LDB, enfocando a necessidade do professor ser sensível à pluralidade religiosa dos seus alunos, sem evangelizar ou doutrinar, na escola. Na página 4, deste mesmo informativo aparecem símbolos, tais como, a cruz cristã, o OM dos hinduístas e budistas, a estrela de Davi dos Judeus, a roda da Lei dos budistas, o símbolo do Yin e Yang dos taoístas. Estas imagens são apresentadas a fim de ilustrar o texto “Promover o Diálogo Inter-religioso”.

Em 2005 a ASSINTEC tem a aprovação de seu novo estatuto a fim de se enquadrar nas novas perspectivas apontadas para o Ensino Religioso. A sigla ASSINTEC passa então formalmente a significar: Associação Inter-religiosa de Educação. Seus novos papéis começam a ser definidos, bem como novas tradições religiosas, movimentos espiritualistas, místicos e filosóficos são convidados a fazer parte desta Associação.

Escolhe-se um símbolo para sua representação. Nele mostra-se o esquema simples de um globo, representando o mundo e um livro que se abre em seu interior, representando o conhecimento do fenômeno religioso que pode contribuir para a aproximação fraterna entre as pessoas que habitam o planeta, eliminando preconceitos e intolerâncias religiosas.

Tomando para reflexão comparativa os símbolos que identificaram a instituição no passar desses 32 anos, podemos apontar a imagem da criança pobre, extraída da campanha da fraternidade, e que representou, durante muitos anos, as aspirações da ASSINTEC em prover não apenas de pão a criança carente, mas também do “pão da vida”, numa alusão clara aos valores espirituais, vinculados ao cristianismo.

Num segundo momento a imagem da cruz colocada nos boletins e em algumas apostilas, reforçando a idéia de unificação entre os cristãos. Cabe salientar que a cruz apresentada não continha a imagem de Cristo nela, pois se o contivesse estaria segregando muitas denominações evangélicas que não se utilizam da imagem da cruz com o Cristo, pois enfatizam a ressurreição deste e não o seu sacrifício.

Na década de noventa, a cruz não é mais utilizada, pois o Ensino Religioso deveria abarcar a todos os alunos, independente de suas crenças religiosas. O trabalho pedagógico estava voltado aos valores humanos, que se supunha serem cultivados em todas as tradições, e até mesmo em lares ateístas. As imagens se tornam mais “surrealistas”, são árvores-mulheres, entre outras imagens diversas que não apontam para a religião em si.

A partir de 1997 as imagens passam a privilegiar a diversidade religiosa. Os materiais produzidos pela equipe da ASSINTEC apresentam símbolos de diversas religiões. A capa do caderno pedagógico nº1, da Secretaria Municipal de Educação (2003), criada a partir de sugestões da equipe pedagógica da ASSINTEC, sugere elementos da natureza, como montanha, água, águia, nuvens, figura humana e outro elemento, construído pela cultura, a escada.

Com o passar do tempo o Ensino Religioso vai se modificando e isto pode ser claramente percebido na análise dos símbolos utilizados pela ASSINTEC, desde o período de seu surgimento até os dias de hoje. É possível realizar uma leitura dos diferentes momentos do Ensino Religioso, reconhecendo que as diversas fases se interpenetram e não são estanques e isoladas. A primeira fase do Ensino Religioso cristão, preocupado com o fazer pessoas religiosas, compreendeu o período de 1973 até aproximadamente 1990. A segunda fase do Ensino Religioso pautado em valores, que se ocupava da transformação do sujeito em um ser humano que vive em sociedade e que, se aprimora na medida em que vive valores, tais como: dignidade, fraternidade, respeito, amorosidade, entre outros, compreendeu o período de 1990 até por volta de 1997. A terceira fase é a de um Ensino Inter-Religioso (fenomenológico) que se debruça sobre o conhecimento construído historicamente pelas diferentes culturas e que se relaciona com as diversas manifestações do sagrado, tem início em 1997 e perdura até os dias de hoje.

CAPÍTULO II

2 SÍMBOLOS: AS TEIAS DO ENCONTRO

O objetivo deste capítulo é aprofundar a pesquisa sobre a questão específica dos símbolos. Seguindo por buscar um panorama geral sobre o significado do conceito e então, estreitado pelo entendimento ancorado em perspectivas da psicologia analítica de Jung. Este estudo visa encontrar marcos teóricos que dimensionem os símbolos quanto às suas funções, características e formas de interpretação.

Como foi tratado no capítulo anterior, desde 1973 até os dias de hoje, a ASSINTEC, que trabalhou na formação do professor de Ensino Religioso, passou por diferentes momentos, tendo também sofrido um processo gradativo de transformação. Foi possível localizar uma variada gama de símbolos que se apresentaram em textos gráficos, em logotipo, em capas de materiais pedagógicos, em discursos verbais e até mesmo em objetos decorativos de suas salas e escritórios. A produção pedagógica enfocava os momentos celebrativos, todos eles ricos em diversidade simbólica. Muitas escolas do Paraná também possuíam marcas simbólicas significativas em suas paredes, através de objetos, como a cruz ou ainda cartazes com desenhos ilustrativos.

A imagem representa a energia a ela subjacente. Portanto, sob certas condições, a energia arquetípica tem a capacidade para influenciar a forma e o conteúdo daquilo que é percebido pelo olho da mente. Sugerimos que este pode ser um elo central na natureza da formação do símbolo (MCCULLY, 1980, p. 7).

A presença destes símbolos, no âmbito escolar, e principalmente no trabalho da ASSINTEC, pode sugerir um tipo de energia psíquica, de caráter inconsciente, que influenciou e deu forma a todo este período.

A escolha pela abordagem Junguiana no direcionamento desta pesquisa deve-se ao fato de que o discurso junguiano inclui as diversas abordagens religiosas. Jung estudou profundamente questões ligadas à religião, ao espírito e à vida, bem como tratou de compreender a função transcendente dos símbolos.

Conforme Jacobi (1990) Jung estabeleceu uma distinção rígida entre signo e símbolo. Para ele símbolos e signos pertencem a dois níveis de realidade. Jean Piaget fez a distinção entre símbolos conscientes e símbolos inconscientes, porém levando em consideração que os pensamentos, mesmo os mais racionais, encerram elementos inconscientes e cada processo psíquico se movimenta ininterruptamente do inconsciente para o consciente, e vice-versa.

O símbolo exercendo a função de substituir o objeto realiza uma abstração. Esta não está calcada na concretude, mas sim nas relações de idéias e entendimentos que se estabelecem entre o símbolo e o objeto de representação. Por ser da ordem do abstrato, dá-se no campo da “irrealidade”, porém é através desta que o homem apreende o universo.

O mundo exterior ao existir para o sujeito sofre uma transformação. Desaparece a sua naturalidade bruta para renascer sob forma do universo simbólico. [...] Sem essa transformação o homem não poderia assimilar-se ao mundo, ou mais exata e simplesmente, a simbolização é o aspecto abstrato da relação do homem no mundo. Dessa maneira, vemos destacar-se o caráter paradoxal da junção simbólica, consiste em estabelecer relações irrealis para permitir a adaptação do homem à realidade (AUGRAS, 1980, p.10).

As tradições religiosas se alicerçam e se desenvolvem neste quadro simbólico. Toda comunicação de idéias voltadas para os seus seguidores passa pela dimensão do simbólico. Entra-se, neste caso, no universo de possibilidades interpretativas, que nunca se esgotam e que se configuram em diferentes abordagens.

A teoria sobre símbolos e simbologia vem prestar auxílio ao favorecer a fundamentação que ampara a leitura e compreensão do universo simbólico do professor, no que se refere ao campo das manifestações religiosas.

Enquanto que o primeiro capítulo buscou evidenciar, na estruturação histórica do Ensino Religioso, elementos que moldaram determinadas concepções e comportamentos, no que se refere ao universo simbólico orientador do professor desta disciplina, o segundo capítulo intenta organizar material teórico que possa abalizar esta trajetória com fins na reflexão sobre o universo simbólico na formação do professor de Ensino Religioso.

Conforme Chevalier e Gheerbrant (2005) os símbolos são pontes que unem diferentes aspectos, mas há uma complexidade tal nas relações que estabelece que cada indivíduo apresenta um universo de compreensões possíveis, dentro de um universo social que também tem seus códigos próprios de compreensões, dentro de uma cultura e seus códigos, e assim por diante.

O símbolo é uma relação ou um conjunto móvel de relações entre vários termos. A lógica dos símbolos repousará, em princípio, sobre o próprio fundamento dessas relações. Mas, é aqui que aparecem a complexidade e as dificuldades do problema. Pois o fundamento dessas relações deve ser procurado em numerosas direções. Varia com cada sujeito, com cada grupo e, em muitos casos, com cada fase de sua respectiva existência. Pode-se tomar em consideração, como J. de la Rocheterei, o objeto ou a imagem que servem de símbolos, ou o que eles simbolizam; acentuar o simbolizado, mais do que o simbolizador, num símbolo da verticalidade, por exemplo, ver o cume descendo para a base, ou esta subindo em direção aos cimos, Pode-se indagar de que maneira um símbolo é percebido pelo sujeito desperto, pelo sonhador adormecido, pelo intérprete; a que coisas ele é, em geral, associado; o que tem sentido a humanidade diante desse símbolo (através da ampliação); em que nível – físico, espiritual, psíquico – ele se situa para o percebedor hic et nunc; qual é sua função no psiquismo do percebedor, seja na situação presente ou passada, por este vivida; qual seu papel como testemunha e fator de evolução, etc. Por numerosos que sejam os termos intervenientes na relação simbólica, todos eles contribuem, cada qual à sua maneira, para dar-lhe valor e coloração próprios. Por incompreensíveis que sejam em sua totalidade, na maior parte das vezes, nem por isso deixam de possuir certa realidade, que ocupa lugar ativo na vida das imagens [...] (CHEVALIER, GHEERBANT, 2005, P. 27).

Não seria possível seguir no estudo do simbólico focando as articulações entre o universo simbólico cultural-religioso que se pretende abordar na disciplina de

Ensino Religioso e o universo simbólico do professor, sem o desenvolver das questões teóricas que seguem.

2.1 OS SÍMBOLOS COMO ESPELHOS MULTIFACETADOS

A palavra símbolo pode apresentar uma gama imensa de significados, vista em conformidade com as áreas específicas de sua abordagem. É preciso delimitar os campos de seu uso a fim de compreender qual conceito ampara a concepção simbólica para o Ensino Religioso na atualidade.

Para a lingüística a definição de símbolo diferenciar-se-á da definição utilizada pela psicologia científica, mesmo que vez por outra possamos encontrar similaridades. Mas, inequivocamente a linguagem, entre outras manifestações, desenvolvida pelas diferentes culturas pode ser entendida enquanto estruturação simbólica, porém seu estudo minucioso segue parâmetros diferenciados conforme exclusividade do enfoque a ela direcionado.

Mesmo que neste estudo a abordagem a ser aprofundada seja de enfoque psicológico, importa localizar alguns conceitos importantes da semiótica a título de aprofundamento. É importante compreender o signo, uma vez que este, em semiótica, designará também o símbolo. As definições de signo diferem de autor para autor. Segundo Epstein (2002) há algo porém que pode ser extraído e dito como ponto comum a todos, que é o signo como algo que está por outra coisa.

Todo signo precisa de interpretação, expressão e conteúdo, significante e significado “são os correlatos da função sígnica na semiologia de raiz saussureana, o signo significa, isto é, aponta para fora de si” (EPSTEIN, 2002, p. 21).

Para Pearce, cientista Norte Americano, um dos precursores da semiologia, o signo “é algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade” (JOLY, 1996, p. 33).

O autor cita como exemplo uma foto de família. A fotografia é o significante, as pessoas nela, o referente e de acordo com o contexto em que estiver inserida, os significados. Para Pearce os signos têm em comum a dinâmica tripolar, que vincula o significante ao referente e ao significado. Pearce ainda propõe, em função do tipo de relação que existe entre o significante e o referente, três tipos principais de signos: o ícone, o índice e o símbolo.

No caso do ícone o significante mantém uma relação de analogia com o que representa, uma igreja será ícone enquanto se parecer com uma igreja real.

No caso do índice os signos mantêm uma relação casual de contiguidade física com o que representam. É o caso dos signos ditos naturais, como a fumaça para o fogo, a nuvem para a chuva.

Para Pearce, o símbolo seria:

Aquele signo onde a relação signo-objeto designa seu objeto independentemente da semelhança (caso no qual é ícone) ou das relações causais com o objeto (caso no qual é índice). É um signo arbitrário cuja ligação com o objeto é definida por uma lei convencional. Desse modo ele é um legissigno de vez que atua como um tipo ou uma lei geral (EPSTEIN, 2002, p. 50).

Epstein (2002, p. 62-63) apresenta uma síntese conceitual sobre símbolos de diferentes autores. Para Pearce o símbolo "tem uma relação convencional com seu objeto", em Morris o símbolo "é um signo produzido por seu intérprete e que age como substituto de outro signo", Shaff dirá que símbolos "são objetos materiais que representam noções abstratas", para Saussure "nunca é completamente arbitrário. Há um rudimento de vínculo natural entre significante e significado", em Cassirer "pertencem ao mundo humano do sentido. Homem como animal simbólico, Wittgenstein dirá que "para reconhecer o símbolo no signo é necessário considerar seu uso significativo", e Gadamer afirmará que "a essência do símbolo é substituir ou estar no lugar de outra coisa".

Epstein (2002) afirma que os símbolos desempenham papel importante no campo da vida imaginativa, revelam os enigmas do inconsciente. Eles ultrapassam a dimensão puramente racional. Para ele o símbolo nunca é totalmente decifrado, sempre permanecendo um residual. O grau de iconicidade de um símbolo é fraco, mas não é nulo.

Precisamente os símbolos sempre se constituem em linguagens, que assumem diferentes aspectos, dada a sua clara função de comunicar.

Segundo Karlson (1961) os chineses possuem para cada idéia um caráter distinto, de um simbolismo, que pode ser considerado muito expressivo. Assim, por exemplo, a palavra que é composta pelo ideograma mulher+mulher=agradável, ameno, três mulheres=adultério, mulher + teto=paz.

A própria palavra saudade origina-se da composição entre o ideograma que significa coração e o ideograma que significa faca, favorecendo a leitura de que a saudade corta o coração.

O dicionário Houaiss (2001), entre outros, comenta a utilização do símbolo enquanto objeto, rememorando um costume da antiga Grécia de reconhecimento simbólico da amizade, por meio do rompimento de um objeto, dividindo-o em duas partes. Segundo Rurker (1997) o símbolo nasceu na Grécia. Quando os amigos se separavam rompiam uma moeda em dois pedaços, poderia ser um pratinho de cerâmica ou um anel. O motivo desta ação era que cada pedaço em separado viria a ser uma memória viva do outro, do amigo. Mais tarde poderiam se reencontrar e se reconhecer ao juntar as metades, ou ainda seus filhos poderiam realizar este encontro, bastando para tal que se fizessem presentes as metades. O símbolo de amizade garantiria hospitalidade e acolhimento. Ao menos, para a história ocidental, este é um dado importante que marca o surgimento do símbolo.

A palavra, neste específico, significa juntar, reunir, o símbolo é algo que reúne e que manifesta um sentido, ou sentidos, não perceptíveis de outro modo. Há algo invisível que se faz representar através do símbolo.

A etimologia do conceito mostra o símbolo como algo composto. Apenas quando combinado é um símbolo, tornando-se um símbolo de alguma coisa [...] é um sinal visível de uma realidade invisível, ideal. Portanto, no símbolo observam-se dois níveis: em algo externo pode-se revelar algo interno, em algo visível, em algo corporal o espiritual, no particular o geral. Na interpretação procuramos a realidade invisível por trás de algo visível e sua conexão. Nesse processo, o símbolo caracteriza um excedente de significado, nunca podemos esgotar inteiramente seus significados (KAST, 1997, p. 19).

A fim de traçar um mapa conceitual do termo símbolo apontam-se definições oriundas de diferentes dicionários.

Símbolo: . Aquilo que, por um princípio de analogia formal ou de outra natureza, substitui ou sugere alg., aquilo que, num contexto cultural, possui valor evocativo, mágico ou místico, elemento descritivo ou narrativo ao qual se pode atribuir mais de uma leitura, pessoa ou personagem que se torna representativa de determinado comportamento ou atividade, sinal indicativo, signo. Aquilo que, por pura convenção, representa uma realidade complexa, representação convencional de algo; emblema, insígnia. Palavra ou imagem que designa outro objeto ou qualidade por ter como estes uma relação de semelhança, alegoria, comparação, metáfora. Redução fixada por convenção de valor ger. Internacional. Signo que apresenta relação arbitrária, baseada apenas em convenção, com o objeto ou a idéia que representa (a cruz do cristianismo, os sinais de trânsito), signo arbitrário. R. formulário de fé nas igrejas cristãs, para uso dos fiéis. Etim. Lat. Symbolum, sina, signo, marca distintiva, insígnia, adp. do grego súmbolon, ou sina, signo de reconhecimento, origem., um objeto partido em dois, em que dois hospedeiros conservam cada um uma parte, e que serviam para fazer reconhecer os portadores e para comprovar as relações da hospitalidade contraída anteriormente, donde signo, sinal, convenção, der. Do v. sumbállo lançar, jogar conjuntamente, comparar (...) (HOUAISS, 2001, p. 2573).

Na definição de Sandner (1997) o símbolo pode ser definido como:

Qualquer coisa que pode funcionar como veículo para uma concepção. Essa coisa pode ser uma palavra, uma notação matemática, um ato, um gesto, um ritual, um sonho, uma obra de arte ou qualquer elemento capaz de comportar um conceito. Este pode ser de ordem racional e lingüística, imagética e intuitiva, ou referir-se aos sentimentos e valores. Isso não faz diferença. desde que o símbolo o comunique de modo eficiente. O conceito é o significado do símbolo (p.22).

No dicionário de Sociologia, por Santos (1994), a palavra símbolo é descrita de forma sintética, porém apontando para a mesma abrangência da definição anterior.

Cabe lembrar que, conforme afirma Lurker (1997), na antigüidade variadas coisas poderiam ser denominadas de símbolo, como os contratos jurídicos, senha nas guerras e nos mistérios, até mesmo o vôo de um pássaro enquanto lido como previsão futurística. O Bispo Cipriano de Cartago, em meados do século III, foi quem pela primeira vez utilizou o termo símbolo com um sentido de confissão de fé (Symbolum). Os estóicos viam no símbolo algo que portava verdades filosóficas ou teológicas

Símbolo: (gr. Symbolon, lat. Symbolun, figura, marca) s.m – 1 – Tudo aquilo que representa ou substitui alguma coisa; 2 – ser símbolo de; 3 – figura, marca, qualquer objeto físico que uma significação convencional; 4 – Teol. Formulário que contém os principais artigos de fé, ex. símbolo dos Apóstolos. 5 – nome dado às letras adotadas para designar os corpos simples: ex. símbolo de mercúrio; etc (SANTOS, 1994,p. 175).

O Moderno dicionário da língua portuguesa, Michaelis (1998), inclui em sua definição a leitura psicológica, enfocando a participação do inconsciente, no campo dos símbolos. Sigmund Freud deslocou o estudo da simbologia para o campo da psicologia, onde buscou encontrar um conteúdo desta natureza na psique humana. Trouxe o conceito de símbolo inconsciente, isto é, de significação oculta para o próprio sujeito.

Símbolo: 1 – Psicol. Imagem que representa e encerra a significação de tendências inconscientes; 2 – Inform. Símbolo usado na construção de diagramas de fluxo, para permitir que comentários sejam adicionados; Símbolos nacionais: a bandeira, o hino e o escudo de armas, ou selo oficial de cada nação; exprime a idéia de símbolo, emblema; simbolofobia (MICHAELIS, 1998, p. 1941).

O Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, por Lalande (1986), sugere, assim como o Houaiss, que o fato vivido na antiga Grécia que representava a marca de amizade, por meio de um objeto dividido, era símbolo. Há, neste dicionário, também, a indicação de uma relação íntima entre o código numérico e os símbolos.

Os números originaram-se já no primeiro dia da criação, pois neste dia separou Deus a luz das trevas, surgindo assim duas coisas no mundo. Como consequência deste ato ficou criado o número dois – o primeiro número! É verdade que não havia quem o percebesse ou lhe reconhecesse a dignidade, e além disto era necessário um elevado poder de abstração para reconhecer, no contraste entre claro e escuro, o dualismo, o “par” de objetos. E assim os primeiros números “visíveis” só poderiam surgir quando se originassem grandes quantidades de objetos semelhantes: homens, frutos, astros, macacos (KARLSON, 1961, p. 5).

Ainda segundo Karlson, os botocudos, por exemplo, designavam o número 1 pela palavra pōgik – dedo, o número 2 pela palavra krã-põ – dedo duplo. Tudo que excedesse estes números tinha o nome de urubu – muito. “Os índios caraíbas, sabiam contar até seis. Tudo que excedesse este número era, para aqueles habitantes dos trópicos, infinitamente grande, e para indicá-lo, eles agarravam os cabelos, num gesto significativo” (KARLSON, 1961, p. 5).

O autor afirma, em sua obra a Magia dos Números, que os adeptos de Pitágoras, os chamados pitagóricos, elevaram o número à categoria de divindade e chegavam a castigar por meio da morte quem traísse seus segredos. Alega que certa vez um matemático afirmou que somente os números inteiros foram criados por Deus, todo o resto era obra do diabo.

Ex orient lux - “a luz vem do oriente”. Buda desenvolvera os números para muito além de toda capacidade da compreensão humana, encarando o próprio infinito; e um milênio mais tarde, no sexto século d.C, os brâmanes da Índia lograram deter e dominar o Nada, uma das mais belas invenções do espírito humano. Quem foi seu autor? Ninguém o sabe. O zero foi descoberto no anonimato da severa casta dos sacerdotes, anonimato em que o indivíduo se encasulava a fim de atingir o Nirvana (KARLSON, 1961, p. 18).

Em Lalande (1996), também há o apontamento do simbólico nos números.

Símbolo: D. Symbol; E. Symbol; F. Symbole; I. Símbolo. Sinal de reconhecimento, formado pelas duas metades de um objeto quebrado que se reaproximam; mais tarde, um sinal qualquer, senha, sinete, insígnia, palavra de ordem, etc. Ver. Bailly, Dictionaire grec-français, S. v. "Symbolun est indicum, nota tessera" e, por conseqüência, " quae in omni actu legitimo, profano vel sacro, humano vel divino, civili vel canônico interveniunt as - pectabilia; ut in testamentis aes et libra."

Aquilo que representa outra coisa em virtude de uma correspondência analógica. Diz-se: 1º dos elementos de um algoritmo rigoroso: " Os símbolos numéricos, algébricos", 2º de todo sinal concreto que evoca (por meio de uma relação natural) alguma coisa ausente ou impossível de perceber: " O centro, símbolo da realeza."

Sistema contínuo de termos em que cada um representa um elemento de outro sistema; "Um símbolo é uma comparação de que apenas nos é dado o segundo termo, um sistema de metáforas seguidas." Formulário de ortodoxia. "O símbolo de Nicéia" (LALANDE, 1996, p. 1015-1016).

O dicionário de Sociologia (1961), relaciona à questão simbólica a função de resguardar e perpetuar a cultura. A humanidade se serviu de representações, sejam elas como sinais apenas ou como símbolos, desde a mais remota antigüidade. O próprio movimento de criar cultura, é um movimento de criar representações e significados.

Cultura, dizem: "é o arco, é a flecha, são as penas com as quais os índios se vestem". E quando se lhes pergunta se as penas são da natureza respondem sempre: "As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura (FREIRE, 2001, p.130).

Lévi-Strauss (1980) dirá que a originalidade de cada cultura reside em como resolvem seus problemas e perspectivas de valores "que são aproximadamente os mesmos para todos os homens, porque todos os homens sem exceção possuem uma linguagem, técnicas, arte, conhecimentos de tipo científico, crenças religiosas, organização social, econômica e política." (p. 56)

Neste caso a inter-relação direta entre cultura, simbologia, éthos e o sagrado se estabelece na força da dinâmica existente entre eles.

Símbolo: pessoa, gesto, palavra, fórmula, sinal gráfico ou objeto material que tenha adquirido um significado específico e representa, num contexto cultural, um sentimento, ato ou atitude. Exs. de símbolos representam as ordens, bandeiras, hinos, altares, coroas, brasões, monumentos, textos sagrados, inscrições, cerimônias, ritos, fórmulas mágicas, etc. Os símbolos exercem, em grau elevado, a função de resguardar certos valores considerados básicos para a perpetuação da cultura e sociedade (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, 1961, p. 306).

Lexicon em seu dicionário de símbolos dirá que toda linguagem comunica experiências, e aponta que a linguagem dos símbolos também vive da tensão que há entre o significante e o significado.

Muitas vezes, na visão de mundo mítico-mágico essa ligação era tão estreita que quase se assemelhavam a uma identidade. Inúmeros conteúdos ainda percebidos como símbolos eram, em sua origem, a expressão de realidades imediatas: assim, o Sol não era símbolo da luz divina, mas ele próprio um deus; a serpente não era um símbolo do mal, mas a própria maldade; e a cor vermelha não era um mero símbolo da vida, mas a própria força vital. Por essa razão é difícil delimitar com precisão as fronteiras existentes entre as concepções místicas e mágicas e o pensamento simbólico (LEXICON, 1990, p. 7).

O dicionário de Simbologia de Manfred Luker (1997, p. 656) dirá que o "símbolo é algo resumido, no qual se manifesta um sentido não perceptível de outro modo.". Assim sendo o mito (mutus) se manifesta ao mundo dos sentidos por meio de seus símbolos, já que sua natureza faz parte da instância do inexprimível.

Ao se considerar a psicologia como base teórica para a construção deste estudo é preciso apontar, neste momento, algumas diferenciações e semelhanças entre a abordagem freudiana e a abordagem da psicologia analítica de Jung.

Piaget citando Freud dirá que:

Um símbolo nunca é simples e há sempre “polissimbolismo”, pelo fato das significações múltiplas que resultam deste encaixe de tendências e de conflitos. Os símbolos mais elementares são o produto de uma “condensação” de imagens, a qual pode ser independente da censura e devida a simples fatores de economia do pensamento, mas já, além disso, “deslocamento” do acento afetivo de uma imagem para outra e esse desenvolvimento resulta da censura. O simbolismo procede por identificações, projeções, oposições, duplos sentidos, etc., e se encontra no antípoda da lógica, pois não obedece mais que ao “Lustprinzip” e tem por função enganar a consciência (FREUD in PIAGET, 1978, p. 236).

Temos aqui uma convergência seguida por uma divergência entre o pensamento de Freud (1856 – 1936) e o pensamento de Jung (1875 – 1936). A questão do símbolo visto enquanto um polissimbolismo é característica que define a categoria simbólica para ambos os autores. O símbolo Junguiano será entendido enquanto multifacetado e aberto a diversas interpretações. A questão que resulta em entendimento do funcionamento de inconsciente e sua conceituação é diferente para ambos.

Segundo Jacobi (1990) Jung amplia a idéia freudiana de inconsciente pessoal para a idéia de inconsciente coletivo, coletivo no sentido de geral e não de social. O inconsciente pessoal é composto por lembranças que diferem entre os indivíduos, mas localiza Jung uma consciência comum ao conjunto de indivíduos, esta consciência é marcada pelas tendências ancestrais e inatas, e é neste inconsciente que se formam os arquétipos.

O pensamento simbólico surge como a tomada de consciência primitiva dessas realidades interiores. Além da presença de simbolismo individual, particular e superficial, existiria, então, um simbolismo coletivo, comum à espécie humana. Para JUNG (1977) os símbolos apontam para direções diferentes das direções percebidas pela mente consciente, relacionam-se com coisas inconscientes ou então parcialmente conscientes. A forma científica lógica não possui os instrumentos completos para a leitura simbólica. A imaginação e a intuição são indispensáveis para o processo de entendimento desta dimensão.

Para Alves (1979, p. 18) a consciência humana é motivada pela imaginação, ela é um “dato primário da experiência humana”.

A imaginação só se torna compreensível se percebermos que ela se constrói a partir de uma suspeita de que é provável que os limites do possível sejam muito mais extensos que os limites do real. A imaginação é a consciência de uma ausência, a saudade daquilo que ainda não é, a declaração de amor pelas coisas que ainda não nasceram (ALVES, 1979, p. 19).

Jacobi (1990) dirá que a concordância quanto ao que se denominou “complexo”, no que concerne à natureza e os efeitos dos fatores psíquicos é o que aproximou Freud e Jung, e isto, de certo modo, os fez caminhar junto por determinado tempo. Mas, posteriormente à concepção modificada de Jung sobre o mesmo problema os separaria. A diferença se marca pelo entendimento do inconsciente. A noção freudiana dirá do inconsciente cujo conteúdo era constituído exclusivamente de material oriundo de vivências repelidas e reprimidas, enquanto Jung, ao formular a teoria do inconsciente coletivo, constituído do que chamou de “formas primitivas típicas de vivências e comportamentos da espécie humana”, aponta para uma possibilidade herdada, para o funcionamento psíquico. Considera um modo de funcionamento do inconsciente bastante diferenciado do proposto por Freud.

Para Jung, ainda segundo Jacobi (1990), os complexos seriam os pontos em que se aglutinariam as energias daquilo que não foi digerido, o inaceitável e o conflitante, mas que mesmo sendo doloroso não viria a comprovar uma perturbação doentia, antes faria parte de modo de funcionamento psíquico sem o qual a vida psíquica não poderia existir. Para Jung todos os seres humanos possuíam complexos, sendo estes o lado inconsciente da psique e dos fenômenos normais da vida psíquica. Na concepção de Jung, sofrer era o polo oposto e normal da felicidade e um complexo pode vir a se tornar doentio, quando não reconhecemos sua existência em nós. Para Freud o complexo é algo doente e tem caráter sempre negativo é fruto da repressão psíquica.

Jung sugere que qualquer conscientização, por mais ampla que seja, sempre pode levantar e solucionar apenas parte dos complexos e sempre justamente a que está em “constelação”. Quer um homem deva, por indicação médica, ser libertado das suas perturbações psíquicas ou psicológicas, quer se queira, por motivos pedagógico-sociais, uma melhor adaptação dele ao seu ambiente, que se deseje empreender uma transformação mais profunda da personalidade, numa análise, somente um número individualmente limitado de complexos é que sempre poderá ser conscientizado. O restante permanecerá como um “ponto de nó” ou “elemento nuclear” que pertence à matriz eterna de cada psique humana, ao inconsciente coletivo, e Jung não vê razão alguma “pela qual, na realidade, ele não deva durar até o final da humanidade” e, como auto-manifestação do inconsciente, estender-se sempre de novo para o interior do espaço do consciente. Para ele, “primitivo” significa apenas “original”, e que ele não quer ver relacionado com alguma apreciação de valor. Por isso, também os “vestígios inconfundíveis” (dos complexos) podem ser encontrados em todos os povos e em todos os tempos; assim, por exemplo, a epopéia de Gilgamesh descreve, com insuperável maestria, a psicologia do complexo do poder e, no Velho Testamento, o livro de Tobias contém a história de um complexo erótico juntamente com a sua cura (JACOBI, 1990, p. 31).

Para Jung os conteúdos originados do inconsciente pessoal são, principalmente, os complexos carregados de energia emocional e dão o toque de particularidade a cada existência enquanto que os conteúdos do inconsciente coletivo são os chamados arquétipos. Neste caso, complexos e arquétipos apresentam estreita relação de complementação e reciprocidade.

Segundo Jacobi (1990) Jung tirou o termo “arquétipo”, adotado desde 1927 do *Corpus Hermeticum* (II,140.22 ed. Scott), assim como do *De divinis nominibus* (cap. 2 §6), de Dionísio Areopagita, e também as *ideaes principales*, de Agostinho, que o estimularam na escolha do termo.

A noção de arquétipo, expresso em imagens que Jung designava inicialmente como “motivos de modelos” psíquicos, com o correr do tempo se estendeu a todos os tipos de modelos, configurações, decorrências, etc., isto é, também aos processos dinâmicos e não apenas às imagens estáticas. No fim de tudo, foram incluídas todas as manifestações psíquicas da vida, desde que sejam comuns e típicas da natureza humana, tanto no nível biológico e psicobiológico, como no nível de formação de idéias (JACOBI, 1990, p. 40).

Ao centrarmos a atenção na questão da simbologia os aspectos relacionados à forma dinâmica da constituição psíquica é elemento fundamental na compreensão

dos sentidos e caminhos que a humanidade adota ao se relacionar com os símbolos.

O símbolo, segundo Hark em seu trabalho de organização dos conceitos Junguianos (2000), é sempre um produto de natureza bastante complexa, e só se compõe a partir dos dados de todas as funções psíquicas.

Na psicodinâmica dos símbolos é essencial que se leve em conta o seu aspecto de numinosidade. Segundo Birck (1993), para Rudolf Otto (1869 – 1937) o numinoso se situa para além do racional, ele se encontra no campo do sentimento. “Sentimento de ser criatura”, o sentimento enquanto estado afetivo “estado de alma da criatura frente ao numem” (p.29). Racionalmente incompreensível o numem provoca no sujeito religioso um estado de ânimo. “O numinoso é o núcleo, o elemento primário na experiência religiosa. Esse núcleo é inacessível conceitualmente” (p. 31). Em síntese seria o *mysterium tremendum et fascinans*.

Alves afirma que a religião, o pensamento religioso por ter a ver com a vida faz primariamente uso de símbolos e não de sinais. “A função de um símbolo é representar uma relação vivida. Relações não são vistas. Elas não são objetos. Elas são antes o meio em que a vida se dá” (1979, p. 132).

O vocábulo símbolo tem uma dupla acepção. Um sentido psicológico profundo estudado e abordado no campo da psicanálise, e um sentido funcional, que é dado pela lingüística, para a qual as palavras, elementos convencionais de significação, são símbolos. “O símbolo por definição é um elemento material que está em lugar de outra coisa ausente com a qual não existe relação casual e a qual representa por convenção” (COSTA,1987, p.91). Para determinadas concepções da lingüística o símbolo corresponde aos signos que mantém relação de convenção com seu referente. Exemplos: a bandeira para o país, a pomba para a paz, etc.

Para o entendimento Junguiano o conceito de símbolo é bem diferente do conceito de sinal.

Ex: o velho costume de entregar um pedaço de grama quando se vende um terreno é tido vulgarmente como “simbólico”, mas, por sua natureza, é totalmente semiótico. A grama é um signo que vale para todo o terreno. O símbolo da roda dotada de asas do funcionário da ferrovia não é um símbolo da ferrovia, mas um sinal que caracteriza a pessoa como parte do serviço ferroviário (HARK, 2000, p. 116).

Para Kast (1997) o símbolo se diferencia dos sinais, estes últimos têm significado fixado por meio de uma declaração, não possuem outros significados, não há nada encoberto, enquanto que o símbolo é enigmático e encobre uma multiplicidade de interpretações.

Símbolos religiosos não são retratos de entidades que se movem no mundo das coisas. Símbolos religiosos são expressões de experiências de vida, experiências que, por se situarem na esfera das relações do homem com o mundo, só podem ser exprimidas de forma indireta. Não nos esqueçamos que na religião nos encontramos no mundo dos sonhos. (ALVES, 1979, p. 28)

Exemplificando: o sinal de adição (+), em matemática, indica o ato de somar, é um dado pré-estabelecido, convencionalizado, portanto está para o campo dos sinais, enquanto que este mesmo sinal pode vir a ser lido enquanto símbolo a partir do momento em que se estabelecem relações múltiplas e abertas. John Dee, em sua obra *Mônada Hieroglífica* (1564), buscou desvendar o lado hermético da Astrologia, Alquimia, Cabala, Geometria Euclidiana e Magia. Seu IV teorema dirá que a cruz tanto representa o ternário, quanto representa o quaternário, ou seja, nela se pode ver duas retas e um ponto, um centro que chamava de “copulativo”, referindo ao ternário e quatro retas, evidenciando o quaternário.

Além disso, a extensão cabalística do Quaternário, de acordo com a fórmula comum de notação (porquanto dizemos um, dois, três e quatro), é uma fórmula abreviada ou reduzida, a Década. Isto ocorre porque Pitágoras tinha o hábito de dizer: $1+2+3+4$ fazem 10. Não é por acaso que a cruz de ângulo reto, ou seja, a vigésima primeira letra do alfabeto romano, a qual considerava-se como sendo formada por quatro retas, foi usada pelos mais antigos dos Filósofos romanos para representar a Década (p. 19).

Para a linguagem chinesa a imagem que corresponde ao número dez se parece com uma cruz. O mesmo sinal aditivo passa agora a ter diversificadas formas de leitura, estamos ampliando um sinal e transformando-o em símbolo. No livro ilustrado dos símbolos, o dez “é número dos dedos das mãos, base da maioria dos sistemas métricos, como o decimal. Representa o retorno à unidade decimal” (MITFORD, 2001, p. 103). Também, consta que “na Bíblia são dez os mandamentos e as pragas do Egito, e para algumas teorias o dez representa o retorno à unidade no sistema decimal” (MITFORD, 2001, p. 103).

Outro exemplo seria a flor de lótus, que pode ser vista apenas como uma flor, mas que para os orientais não possui um único sentido, possibilitando variadas leituras, desde a sua forma aberta que acolhe e abraça o diverso, como no caso de um templo Bahá'í, na Índia, cujo telhado segue a forma de uma flor de lótus, como também na possibilidade de renascer do lodo para a luz, indicando a trajetória mística de uma alma em busca do sagrado, entre tantas outras interpretações possíveis. Este último exemplo aponta para o símbolo, tão vivo e particularmente aberto à interpretações, sem jamais esgotar seu sentido. Em suas múltiplas possibilidades de entendimento ele permanece sempre misterioso, uma vez que nunca se esgota em afirmações. Seu caráter numinoso permanece essencialmente vinculado à sua natureza.

Jung (1977) se debruçou sobre o estudo dos símbolos, inclusive dos símbolos religiosos. Na pesquisa do funcionamento da psique humana, percebeu que as manifestações do inconsciente, que poderiam se expressar através dos símbolos, traziam uma quantidade considerável de energia psíquica, em forma condensada. Na busca da interpretação destes símbolos o indivíduo poderia traçar um percurso de maior compreensão de si mesmo.

Para Jung, a origem da religião se explica por via naturalista, ou seja, pelo instinto religioso. Na psique humana, em sua camada mais profunda (ID), existe uma força que impulsiona o homem constantemente a Deus (BIRK, 1998, p. 71).

Piaget (1978) distinguiu símbolos conscientes de símbolos inconscientes. Os conscientes seriam, por exemplo, os desenhos simbólicos, com os quais se deseja burlar a censura e os inconscientes são os símbolos cujo conteúdo não é conhecido por quem os usa, exemplo: sonho.

Porém, ainda para Jung, citado em Jacobi (1990), o que pode diferenciar se algo é símbolo ou não depende das perspectivas de diálogo estabelecidos entre cada sujeito e a imagem. Quem contempla faz a diferença, estabelece o nível de relação, definindo-se o signo ou o símbolo em direta relação com quem dialoga com ele.

O relacionamento entre o indivíduo e os seus símbolos poderia vir a se constituir um caminho na busca da individuação, ou seja, do ser não dividido.

Porém, mesmo em sua interpretação, o símbolo permanece sempre um enigma. Em suas múltiplas possibilidades interpretativas ele sempre mostrará uma face enquanto esconde a outra.

Uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente, mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado (JUNG, 1977, p. 21).

De acordo com Rurker há uma confusão conceitual encontrada na literatura científica no que se refere aos termos símbolo e sinal.

O símbolo é sempre um extrato de uma abundância de pensamentos isolados, condensa séries inteiras de pensamentos numa síntese plástica não atingível por outros meios. Os símbolos não são formações rígidas, que podem ser precisamente delimitados, mas mutáveis e muitas vezes ambíguos (1997, p. 657).

Piaget (1978) citando Freud explicitará que todo símbolo pode possuir duas dimensões, a dimensão primária e a dimensão secundária. Nos símbolos, além de sua significação imediata (compreendida pelo sujeito), ocorrem significações mais profundas, além de suas implicações conscientes. Aponta para o “símbolo como uma imagem ligada a uma ou mais significações por associações inconscientes que escapam à censura” (p. 247).

O significado simbólico contrasta com o significado literal, pois o seu caráter essencial é o de ser uma metáfora. A expansão de uma sentença simbólica é descrita às vezes como a substituição de uma sentença simbólica ou metafórica por uma sentença literal. Expandir um símbolo, interpretá-lo, tornar explícitos os seus significados equivale, no entanto, a descaracterizá-lo como símbolo. O pensamento simbólico, ao contrário do pensamento científico, não é analítico, mas condensa em um significante um punhado de significados. (...) O paradoxo do símbolo consiste em que para interpretarmos o sentido do símbolo precisamos expandi-lo, e isto é feito em termos de sentenças literais. Aí perdemos o “sentido” do símbolo enquanto símbolo (EPSTEIN, 2002, p.70-71).

2.2 LOCALIZAÇÕES HISTÓRICAS

Do mais remoto passado temos guardadas algumas imagens. “A imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos” (JOLY, 1996, p. 55). Neste caso temos representações carregadas de significados.

Desde o tempo pré-histórico as imagens se fazem presentes, eram pinturas rupestres de éguas grávidas, mulheres dando à luz, etc. As petrogramas, se desenhadas ou pintadas, e as petroglifos, se gravadas ou entalhadas, representam formas em que o homem do paleolítico se expressou.

Segundo Miles (1989), Sir Arthur Evans, descobridor da civilização minoana, encontrou inúmeras figuras de divindades femininas e, com base na leitura desses símbolos, afirmou que representavam a mesma grande Mãe, cuja adoração se estendia por grande parte da Ásia Menor e regiões mais distantes.

Toda esta gama imensa de imagens encontradas fazem parte do conjunto de esquematizações visuais de pessoas e objetos do mundo real. A palavra imagem tem em suas raízes um dos sentidos do termo *imago* (latim) se referindo à máscara mortuária usada nos funerais da antigüidade romana.

Essa acepção vinculada à imagem, que pode também ser o espectro ou a alma do morto, não só a morte, mas também toda a história da arte e dos ritos funerários. Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A Sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a quem os simples termos “imagem” nos vincula. Consciente ou não, essa história nos constitui e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos (JOLI, 1996, p.19).

Variadas interpretações são dadas ao texto mitológico, ao texto sagrado das diferentes tradições, pois sua linguagem simbólica permite tais interpretações.

Esta explicação “simbólica” – mais corretamente alegórica – foi usada por Filon de Alexandria para a interpretação da Bíblia. Segundo Goethe (*Maximen und Reflexionen*) o verdadeiro simbolismo existe sempre “onde o particular representa o geral, não como sonho e sombra, mas como revelação viva e imediata do impenetrável” (LURKER, 1997, p. 656).

Ainda conforme Lurker (1997), princípios de estudo de símbolo têm marca histórica com Athanasius Kirke (1602-1680). Este professor de matemática e línguas orientais em Würzburg e Roma, foi o primeiro a falar de uma disciplina simbólica. Christian Gottlob Heyne, em 1764, foi um filólogo que ousou apresentar na academia de Göttingen uma proposta de interpretação de mitos, onde ele afirmava que os homens não estando aptos ao uso da linguagem conceitual acabavam por expressar sua visão de mundo por meio de imagens. Sua nova interpretação dos mitos enquanto filosofemas do cosmos, foi apresentada na Academia de Göttingen. Dizia que como os homens não estavam aptos a uma

linguagem conceitual, em tempos antigos, exprimiam, então, sua visão de mundo por meio de imagens, surgindo assim o termo *symbolicus et mythicus*. No período correspondente ao Romantismo Friedrich Creuzer teve o desejo de instituir uma cadeira para o estudo dos símbolos, mas este projeto não se concretizou. Algumas de suas falhas cronológicas e filológicas fortaleceram os seus oponentes, que o ridicularizaram amparados na influência marcante das correntes positivistas e racionalistas que, no século XIX, ganhavam destaque. Bachofen (1859) também pôde sentir esta resistência. Foi ele um pesquisador da Antigüidade, que elaborou um estudo sobre o simbolismo dos túmulos deste período, considerado excêntrico e julgado como alguém que estava enganado, foi melhor compreendido, posteriormente, por etnólogos, que contribuíram consideravelmente para o estudo das idéias simbólicas. Cabe salientar que o Romantismo também fomentou na França um interesse considerável sobre o estudo dos símbolos.

Por outro lado, os símbolos continuariam impulsionando o comportamento religioso dos indivíduos. Como exemplo rememora-se o catarismo, um movimento religioso que foi perseguido no tempo das cruzadas. Os cátaros (puros) veneraram a mulher enquanto simbolismo espiritual da rainha do céu, Maria. Para muitos este foi um movimento reformista dentro do cristianismo. O ideal cátaro de amor cortês espalhou-se rapidamente pelas cortes feudais da Europa medieval e iniciou uma revolução no comportamento frente a valores tidos como femininos: amor, afinidade, devoção, beleza... O período do Romantismo pode ser visto como uma retomada desta proposta, até mesmo como um sinal de sobrevivência, mesmo que proscrito, dos ideais cátaros.

A feminilidade muitas vezes foi representada pela forma arredondada e, segundo Pennick (1980), a inspiração circular para as igrejas vinha dos templos romanos redondos, como os templos de Tívoli e Spalato. A ordem dos Templários, constituída em 1118 em Jerusalém a fim de prover proteção aos peregrinos que visitavam santuários cristãos na terra santa, cresceu e se tornou muito rica, tendo construído templos redondos. Mais tarde os templários foram perseguidos e sua ordem extinta em 1314. Suas igrejas foram derrubadas, pois:

A forma redonda, ao contrário de outros padrões tais como a Cruz Latina, não representava o corpo de um homem ou o corpo de Deus. Ao contrário, representava o mundo, o domínio terreno, e, em termos cristãos, as forças satânicas, pois que o Diabo na época medieval era personificado como Rex Mundi, rei do mundo. No costume templário essa terrenidade era enfatizada pelo cubo que se situava no centro mesmo da rotunda. O cubo no interior do círculo representava a terra nos céus, a fusão dos poderes considerados heréticos pelos cristãos medievais, donde a perseguição aos alquimistas, magos e heréticos que se empenhavam nessa fusão (PENNIK, 1980, p. 82-83).

Podemos perceber que mesmo que o estudo sistematizado da simbologia tenha surgido historicamente mais tarde, a vivência concreta da dimensão simbólica é bastante anterior. Hark, ao organizar e citar conceitos Junguianos, dirá que:

A capacidade de compor símbolos é inerente à psique humana. Essa função é uma expressão importante para a vida psíquica saudável e normal, já que os símbolos oníricos, no contínuo processo de individuação, e auto-realização, traduzem o ser humano como imagem de sua verdadeira auto-imagem e de seu self (HARK, 2000, p. 116).

Desde muito cedo o ser humano simboliza, ao se relacionar com imagens ele vai gradativamente atribuindo-lhes significações e construindo seus mitos particulares.

Segundo Lurker (1997), apoiado na perspectiva da história ocidental, o símbolo nasceu na Grécia com a questão da moeda bipartida na simbolização que marcaria a amizade, um símbolo que garantiria hospitalidade e acolhimento, até mesmo para gerações futuras. Ao menos, para a história ocidental, este é um dado importante que marca o surgimento do símbolo.

A palavra, neste específico, significa juntar, reunir, o símbolo é algo que reúne e que manifesta um sentido, ou sentidos, não perceptíveis de outro modo. Há algo invisível que se faz representar através do símbolo.

A etimologia do conceito mostra o símbolo como algo composto. Apenas quando combinado é um símbolo, tornando-se um símbolo de alguma coisa (...) é um sinal visível de uma realidade invisível, ideal. Portanto, no símbolo observam-se dois níveis: em algo externo pode-se revelar algo interno, em algo visível, em algo corporal o espiritual, no particular o geral. Na interpretação procuramos a realidade invisível por trás de algo visível e sua conexão. Nesse processo, o símbolo caracteriza um excedente de significado, nunca podemos esgotar inteiramente seus significados (KAST, 1997, p. 19).

Para Kast (1997) o símbolo se diferencia dos sinais, estes últimos têm significado fixado por meio de uma declaração, não possuem outros significados, não há nada encoberto, enquanto que o símbolo é enigmático e encobre uma multiplicidade de interpretações.

A humanidade se serviu de representações, sejam como sinais apenas ou como símbolos, desde a mais remota antigüidade.

Há em alguns indivíduos uma disposição simbólica acentuada, como acontece com artistas que criam e transformam imagens jamais esgotando-lhes os sentidos. Não apenas a arte foi campo aberto para o simbolismo, mas também a medicina, entre outras ciências. Muitas culturas antigas relacionaram os processos de cura ao mundo simbólico, como é o caso de certas nações indígenas que ritualizam a cura de doenças por meio de seus mitos, muitas vezes cantados, desenhados sob a forma mandálica, etc. A medicina ocidental antiga, também se alicerçou em princípios simbólicos, como por exemplo Paracelso, que em sua teoria de cura buscou o semelhante para curar o semelhante, uma planta de determinada forma e cor poderia ser utilizada na cura de um órgão que se assemelhasse a ela. A medicina oriental, especificamente a chinesa, milenar, construiu uma base teórica expressa em códigos simbólicos, como é o caso dos meridianos no corpo humano, canais invisíveis de energia que se interconectam e que se relacionam aos humores e estados emocionais. Os chineses diagnosticam por meio do estudo destes meridianos, entre outras formas, o equilíbrio ou desequilíbrio entre as forças originais da vida, simbolizadas no Yin e Yang.

Ao pensar a simbologia na perspectiva da história da humanidade, isto é, sem deixar de lado os sistemas orientais de entendimento e de manipulação simbólica, e não sintetizando o pensamento histórico a partir das experiências do ocidente, com ênfase no mundo grego, é importante lembrar a Índia antiga. Chatal-Huyuk, cidade que, segundo Lysebeth (1994) possui 9.000 anos de idade, e que o arqueólogo inglês James Mellaart escavou em 1958, era impressionante. A cidade estava cercada por uma muralha de casas cegas, impenetráveis, o acesso a elas se dava por uma escada, uma vez que esta fosse retirada estaria impedido o acesso. O leito maior era destinado à mulher, ocupando lugar de honra, ao pé da escada e perto do fogo. Isto se afirma dado o fato de que havia o costume da inumação retardada, na qual os mortos eram carregados para uma montanha e destinados aos abutres. Depois de descarnados, os esqueletos eram trazidos de volta à casa e, vestidos com suas roupas, as mulheres (usavam vestidos de lã com franjas) eram sepultadas sob a cama, com seus pertences. As paredes das casas eram decoradas, muitas vezes, com afrescos; o do touro vermelho medindo 5m por 1,80 m é um exemplo. Muitos temas de culto à Feminilidade foram encontrados nesta cidade.

O culto da Feminilidade está presente em toda Chatal-Huyuk, que era, sem dúvida, matriarcal: a mulher ocupava um lugar de honra, tanto na vida profana quanto na religião, centrada na deusa-mãe. A figura feminina domina os santuários. Braços abertos, pernas afastadas, ela se oferece à adoração e tudo se articula em torno dela, especialmente as cabeças de touros. Em outros santuários, mãos inumeráveis se estendem para paredes forradas de seios de mulher. Deusa-mãe, símbolo imponente da fecundidade, ela reina, só, numa poltrona de braços em forma de leopardos. A mulher é onipresente na estatuária, seja sob a forma de matronas gordas ou de mulheres miúdas e juvenis, de uma mãe e de sua filha num só corpo, ou ainda de uma velha mulher rodeada por abutres ameaçadores (LYSEBETH, 1994, p. 38).

O povo desta cidade vivia uma cultura ágrafa, porém a presença de símbolos estava fortemente presente. Nos santuários encontrava-se uma densidade simbólica impressionante. Em um primeiro plano a presença da Deusa, com as pernas abertas simbolizando a porta da Vida, as enormes cabeças de touro simbolizando o poder sexual do macho.

Conforme texto enviado por correspondência eletrônica, por Leonardo Boff, em 27 de setembro de 2005, a dimensão da alma, ou seja do elemento psíquico feminino, tanto em homens como em mulheres é condição essencial para a realização da experiência espiritual.

É pela dimensão da alma que o ser humano, homem e mulher, se faz sensível ao mistério, capta mensagens escondidas nos fatos, cultiva a interioridade e compreende o universo simbólico. Daí percebe que não são os fatos e acontecimentos que contam, mas aquilo que eles produzem em nós em termos de mais experiência interior, mais sentido de vida e mais capacidade de transformação. (BOFF, 2005, correspondência eletrônica)

As tradições orientais possuem muitas referências do sagrado feminino. Segundo Daniélou (1989) as cidades do Indo se estabeleceram a partir de 3 800 a.C. e a principal religião era o shivaísmo. Muitas imagens representam Shiva como possuidor de cornos, sentado em postura de Yoga, ou então dançando, como Nataraja (Senhor da Dança). Segundo uma das concepções mitológicas desta cultura foi este Deus quem ensinou à humanidade a arte da dança. As diferentes formas de dança clássica indiana têm suas origens no universo simbólico do sagrado. Sabe-se que esta dança faz uso de mudrás, ou seja, as mãos se tomam formas simbólicas para transmitir mensagens, a princípio espirituais. Mudrá é uma palavra que comporta inúmeros significados.

É caracterizada como gesto, posicionamento místico das mãos, como selo ou também como símbolo. Estas posturas simbólicas dos dedos ou do corpo podem representar plasticamente determinados estados ou processos de consciência. Mas, as posturas determinadas podem também, ao contrário, levar aos estados de consciência que simbolizam (RAMM-BONWITT, 1987, p. 7).

Segundo Ramm-Bonwitt (1987), os mudrás estão intimamente ligados aos rituais tântricos, que se tornaram fenômeno pan-indiano no século VIII a. C. e influenciaram muitos aspectos da cultura indiana, salientando aqui a arte. O

Natyashastra considerado o tratado mais antigo de dança e artes cênicas do mundo, dedica aos mudrás todo um capítulo.

O simbolismo dos gestos é tão rico e também tão precioso quanto a arte da palavra. Na dança indiana, com suas tendências metafísicas, os gestos, sinais e posturas reunidos substituem a palavra. A linguagem corporal da dança indiana pode expressar áreas ocultas da vida dos sentidos e estados insondáveis do pensamento que a linguagem verbal não é capaz de exprimir. Os símbolos da linguagem gestual, através do grande número de possibilidades de interpretação, têm maior significado para o espírito que os da palavra. Eles fascinam o espectador e constituem uma estimulação contínua para o espírito (RAMM-BONWITT, 1987, p.12).

As danças carregadas de gestuais simbólicos nasceram da fusão de várias culturas dos povos da Índia, no século VIII a .C. Ela se estendeu para a Tailândia, Camboja, Indonésia, Japão e arredores.

Para se entender o universo simbólico presente na humanidade não podemos nos furtar ao conhecimento de culturas espalhadas em todo o mundo e que fizeram, a seu modo, um amplo e complexo desenvolvimento de estruturas simbólicas. Convém lembrar da ópera chinesa que está repleta de significação simbólica, nos movimentos de mãos, formas de andar, chegando mesmo a diferenciar intenções, idade do personagem, e outros atributos, tudo isto pela simbólica dos gestos e das vestimentas, maquiagem, sons, etc.

A arte chinesa da comunicação simbólica atingiu excelência, também em suas artes marciais, como é o caso do T'ai Chi Chuan. Conforme Huang (1979), Zen, ou ch'an em chinês significa "o coração de uma pessoa solitária e a abertura da mente para a presentificação do sinal celeste" (p. 56). Portanto, T'ai chi é meditação.

O T'ai Chi Chuan, forma chinesa milenar de arte-marcial, hoje apreciada pelos benefícios para a saúde que seu exercício pode provocar, segundo praticantes do mundo todo. O T'ai Chi estrutura-se em posições e movimentos que imitam os diferentes animais da natureza, como por exemplo: a garça abre as asas, postura do macaco, etc., onde se integram também movimentos humanos como por exemplo: o

tocador de alaúde, o gesto de abanar as nuvens... As forças polarizadas e complementares conhecidas como o Yin e Yang são levadas em consideração na movimentação durante a prática do Tai Chi Chuan. Busca-se contato e equilíbrio entre o céu e a terra, unificando estas polaridades através do movimento inspiratório e expiratório. A respiração se dá no baixo ventre, local conhecido pelos chineses como “mar da vida” e deve fluir com tanta suavidade e profundidade quanto os movimentos. Há uma intrincada rede de símbolos realizados no corpo e conduzidos pelas quatro forças da mente: imaginar, pensar, sentir e ver.

Não podemos nos fixar apenas nas concepções da história ocidental e da psicologia, que são tão recentes, face à profundidade e multiplicidade de conceitos, formas e tratamentos que foram dados aos símbolos por diferentes porções da humanidade, ou seja, culturas diferentes.

Segundo Armesto (2004, p. 52) o totemismo, que é um sistema que relaciona os seres humanos a outros objetos naturais, é um meio de “reimaginar” as relações sociais. Muitas culturas fazem referências aos espíritos guardiães. “No totemismo, a relação com determinado animal ou espécies vegetais, ou outro objeto natural, define o grupo e o distingue dos demais que constituem a sociedade”.

O culto aos Orixás originário da África, por exemplo, também muito antigo, parte de uma simbolização na qual os elementos naturais encontram ressonância com as características da personalidade humana, adquirem forma e expressão nos encantados como por exemplo: Xangô. Nanã...

É importante considerar a experiência cultural dos povos Inca, Asteca e Maia. O drama Inca que teve início em 1532 com Pizarro consistiu na aniquilação não apenas do filho do Sol, o soberano “desarmado e destemido”, mas em uma verdadeira carnificina que roubou do “Deus Sol” o brilho de sua vida, e de seu ouro. Milhares de índios foram massacrados. Havia muito ouro no Peru, e ele insuflou em Pizarro uma ganância desmedida, que o fez pilhar a cidade Inca, destruindo e confiscando os tesouros desta civilização. Foram máscaras que simbolizavam divindades, ornamentos reais, obras de arte, palácios, templos cobertos de ouro. Muitas igrejas católicas construídas pelo domínio espanhol localizam-se exatamente

sobre o local onde antes havia um templo Inca. Portanto, os gestos de conquista marcando posições e imposições também se utilizam da linguagem simbólica a fim de se estabelecer com primazia sobre o outro. Há muito significado no gesto simbólico de se destruir uma cultura, representada em seu templo religioso, para construir um templo no qual a nova fé deveria se estabelecer, de forma impositiva e notadamente forçando uma superioridade.

A religião de um povo, inúmeras vezes, é marca central de uma cultura e não foi por acaso que nas antigas cidades a construção da igreja ficava sempre na praça principal, marcando o centro, o coração destas cidades. Retirar o centro, destruí-lo eqüivale simbolicamente a arrancar o coração e portanto extirpar a pulsação vital. E todo este cenário e enredo se desenvolve por intermédio de símbolos.

Conforme Leslie White, citada em Sandner:

Todo comportamento origina-se do uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e os tornou humanos. Todas as civilizações foram geradas, e são perpetuadas, somente pelo uso de símbolos (WHITE in SANDNER, 1997, p. 22).

Ao refletir o comportamento humano originado pelo uso simbólico verificamos a presença de uma gama complexa de influências e impulsos que originam desde a arte sacra até mesmo a cobiça voltada ao material nobre (ouro) que simboliza a riqueza e pode ser ostentado na marca de uma posição social.

Trazendo para a análise a questão das culturas indígenas pode-se levar em consideração que os processos de cura passam muitas vezes pela associação entre o uso de plantas e o ritual que trabalha em nível de cura simbólica.

Portanto, toda cultura tem uma outra espécie de cura que é simbólica e não se fia em conhecimentos científicos detalhados sobre os órgãos do corpo. Ela poderia ser chamada de cura cultural, pois extrai seus símbolos de uma cultura específica e, para ser eficaz, confia na

identificação do paciente com o poder sobrenatural (ou intrapsíquico) por intermédio do símbolo. Todas as fases do atendimento médico – nosologia, etiologia, diagnóstico, terapia, prognóstico – baseiam-se nessa identificação simbólica (SANDNER, 1997, p. 24).

Sandner também dirá que para os índios Navajo este tipo de cura é o cerne de seu sistema, baseando-se em rituais e mitos e não em princípios fisiológicos. Para eles tanto a causa como a cura de doenças se ligam ao grande todo mitológico maior e são avaliadas segundo princípios sobrenaturais da vida humana. “O médico é o xamã ou pajé, uma pessoa preparada para dominar as crenças e os rituais específicos de sua cultura” (1997, p. 25).

Para as diferentes culturas a história traçou formas diferentes de desenvolvimento da linguagem simbólica, permeando estas linguagem com significações especiais e completamente enredadas na cultura da qual provém.

A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedra, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casa, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial (ANIELA JAFFÉ in JUNG, 1977, p. 232).

Neste sentido a história da simbologia pode ser vista sob o aspecto de sua academicização e de sua vivência prática nas diferentes culturas do mundo, Esta última precede a primeira. A humanidade deixou marcas históricas por meio das imagens que chegaram até os dias de hoje, das esculturas, construções arquitetônicas, formas gestuais para a prática de determinado estilo esportivo ou artístico, entre outras.

Conforme Chevalier e Gheerbrant

Ler uma mitologia muitas vezes é iluminá-la com uma luz mais intensa – é, talvez mesmo, ficar cego diante de certa luz. No entanto, essa leitura viva, que se anima à chama do símbolo, participa de sua própria vida, tornando-a a um só tempo mais intensa e mais atual (2005, p. 15).

2.3 SÍMBOLOS QUE EXPRIMEM E IMPRESSIONAM: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Por meio do entendimento simbólico chegamos ao ethos de uma cultura, compreendemos uma realidade mítica que por meio da ação ritualística se completa.

Exemplos de símbolos de apresentação seriam uma composição musical, uma pintura, um sonho, um mito ou um ritual de cura com preces, cantos e pinturas com areia. Todas essas manifestações são estruturas complexas, compostas por milhares de partes inter-relacionadas, mas o conceito – o significado e o sentimento – é transmitido pelo todo. Os símbolos de apresentação podem “transmitir” seu significado de uma pessoa para outra, de um grupo maior para o indivíduo e vice-versa, ou de uma parte da psique para outra, como no caso de sonhos não registrados. Às vezes, como nos rituais de cura navajo, eles podem transmitir o ethos de uma cultura inteira. Langer chama de símbolos de vida aqueles que moldam a psique e a cultura e as mantém unidas (SANDNER, 1997, p. 22).

Neste sentido uma das características dos símbolos se evidencia em sua complexidade, na qual estabelecem relações inseparáveis com os ritos, comportamentos, preceitos, imagens do sagrado, entre outras.

Segundo Rurker (1997) o símbolo carrega em si uma abundância de pensamentos isolados, há neles uma possibilidade de síntese plástica não alcançável por outros meios, eles nada têm de estruturas rígidas, são mutáveis e muitas vezes ambíguos.

Porém, mesmo em sua interpretação, o símbolo permanece sempre um enigma. Em suas múltiplas possibilidades interpretativas ele sempre mostrará uma face enquanto esconde a outra. No símbolo está presente algo particular que aponta para

algo maior, geral, como sendo uma revelação do impenetrável, que ao ser abordado lança novas perspectivas de conhecimento. Por sua abundante significação o símbolo convida a instância psíquica da consciência à discussão com ele, isto pode ser feito de diferentes maneiras: pela contemplação, pela representação, interpretação, entre outras formas.

Uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado (JUNG, 1977, p. 21).

Eliade (1996) dirá que o símbolo pertence à substância da vida espiritual, e que jamais poderemos eliminá-lo. Os aspectos mais profundos da realidade são revelados pelo símbolo, para ele o pensamento simbólico precede a linguagem e a razão discursiva. “As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique, elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser” (ELIADE, 1996, p. 8-9).

Abrangendo toda a linguagem do sagrado os símbolos são a base da comunicação e constituem o veículo que aproxima o mundo vivido quotidianamente com o mundo misterioso dos deuses, deusas, encantados, enfim, toda a linhagem de seres supra-sensíveis que habitam o território do inefável. As religiões, por meio de seus símbolos, impelem seus seguidores à ação e à experiência de sentido particular para cada linguagem religiosa.

O conteúdo simbólico compreendido intelectualmente, sentido emocionalmente, ou ainda, amparado em ambos os campos, atinge o indivíduo e mobiliza nele memórias e traços de comportamentos que podemos chamar de religioso. O símbolo não pode ser separado e contido em categorias distintas enquanto visto como a linguagem que comunica o que o ser culturalmente cria, ou ainda, vive em sua experiência espiritual. Pode ser academicamente classificado, mas é preciso ter em vista que toda classificação é provisória e deficiente em sua capacidade de abranger o todo.

Para Sandner (1997) o símbolo como veículo de uma concepção pode ser qualquer coisa, cita Leslie White que dirá “Todo comportamento humano origina-se do uso de símbolos.” (p. 22), para ela todas as civilizações foram geradas e se perpetuam por causa do uso dos símbolos.

Sandner (1997) dirá que eles governam os pensamentos e sentimentos das pessoas que integram determinada cultura. “Por meio dos mitos sobre a origem e dos mitos cosmogônicos, constrói-se uma imagem do que o mundo é, de como apareceu, e de como se espera que funcione no futuro.” (p. 23). O mito, ao se valer dos fatos, cria uma interpretação emocional intuitiva deles. “Os rituais contêm atos sagrados, apropriados à estrutura do mundo construído pelos mitos. A realidade mítica e a ação ritual andam lado a lado, completando-se e complementando-se” (p.23). Neste aspecto o estilo de vida de uma cultura se constitui com base em sua visão mítica da realidade.

Campbell (1990) afirma que os mitos ensinam por meio de seus símbolos. “A mitologia tem muito a ver com estágios da vida, as cerimônias de iniciação, quando você passa da infância para as responsabilidades do adulto, da condição de solteiro para a de casado. Todos esses rituais são ritos mitológicos” (p. 12).

Outra característica importante para a compreensão da categoria simbólica é que ela também se expressa por meio de ritos e mitos, estes são importantes veículos para a sua comunicação, no campo das religiões.

Certas vezes os mitos criam espaços de significação, nos quais, muitas vezes se ritualiza.

A sacralização da paisagem local é uma função fundamental da mitologia. Você vê isso claramente nos navajos, capazes de identificar uma montanha do norte, uma montanha do sul, uma montanha do leste, uma montanha do oeste e uma montanha do centro. Numa habitação navaja, a porta sempre está voltada para o leste. a lareira se localiza no centro, que se torna um centro cósmico, e a fumaça sobe para um buraco aberto no teto, de modo que o aroma do incenso se dirija diretamente às narinas dos deuses. A paisagem, o lugar de morada, se torna um ícone, uma figura sagrada. Onde quer que esteja, você estará conectado com a ordem cósmica. Observe uma pintura de areia navaja, verá que há sempre uma figura circundante - pode representar uma miragem, o arco-íris, o que seja, mas haverá sempre uma figura

circundante, aberta do lado leste, para que o espírito novo possa penetrar por ali. Quando o Buda se sentou sob a árvore, voltou sua face para o leste – a direção do sol nascente (CAMPBELL, 1990, p. 97).

Identifica-se, neste fato, a sacralização do espaço, tornando-o, deste modo, objeto simbólico. Esta é mais uma característica do símbolo, a sacralização do espaço e dos elementos.

“O mito se expressa somente em linguagem simbólica” (DIEL, 1991, p. 27), salienta-se assim outra característica do símbolo.

Na visão mítico-simbólica de mundo a ligação entre os objetos simbólicos e a magia se identificavam. Muitas vezes o símbolo é visto como realidade imediata, como por exemplo: o sol poderia ser não apenas a representação da luz divina, mas sim a própria divindade. No campo religioso é muito difícil precisar o limite exato entre as concepções místicas e mágicas e o pensamento simbólico. Podemos aqui, como forma de exemplificar, referir-nos aos diferentes amuletos de proteção, que, na maioria das vezes, são portadores não apenas de significação conceitual simbólica, mas carregam a crença de que estariam revestidos de poderes mágicos que viriam a proteger seu usuário.

Mitford (2001) afirma que a significação dos símbolos vai se desenvolvendo ao longo dos períodos, e que sofre influências do contexto cultural, tornando-se gradativamente mais complexo. Porém, a temática que os origina permanece a mesma, desde os primórdios da humanidade. Segundo a autora, estes temas são: a fertilidade da mulher e do solo, o nascimento, a vida e a morte.

O símbolo porta significados, permite riqueza de interpretações, em sua ampla compreensão pode comportar até mesmo significados opostos, que se combinam. “Outra característica do símbolo como portador de significados é que sua riqueza de interpretações, freqüentemente tão ampla que mesmo significados opostos podem combinar-se em um único símbolo” (LEXICON, 1990, p. 7).

No sentido de reunir, de juntar, o símbolo integra sentidos que de outro modo permaneceriam não perceptíveis, ou separados.

Os símbolos possuem, ao mesmo tempo, seu caráter de expressão de impressão, já que, por um lado, expressam pictoricamente o acontecimento psíquico interior e por outro – após tornarem-se imagem e terem “encarnado” uniformemente em uma matéria imagética – causam a impressão a esse acontecimento por meio da essência do sentido, impulsionando adiante o fluxo da corrente psíquica (JUNG in HARK, 2000, p. 115).

Segundo Jung (1977) os símbolos ocorrem não apenas em sonhos, mas em todos os tipos de manifestação psíquica. Existindo sentimentos simbólicos, pensamentos, situações e atos simbólicos. Em sua origem encontram-se os símbolos individuais e os de natureza coletiva, sobretudo, as imagens religiosas (representações coletivas). O autor aponta para os símbolos cujas características remetem a um sentido de totalidade e integridade. Para os adultos este sentido pode ser obtido pela união do consciente com os conteúdos do inconsciente. Dessa união emergirá a “função transcendente da psique”.

Assim os “símbolos de transcendência” são aqueles que representam a luta do homem para alcançar o seu objetivo. Fornecem os meios através dos quais os conteúdos do inconsciente podem penetrar no consciente e são também eles próprios, uma expressão ativa destes conteúdos (HENDERSON in JUNG, 1977, p. 151).

2.4 FUNÇÕES DOS SÍMBOLOS: A ESSÊNCIA DOS SENTIDOS

Ao remeter-se à questão simbólica é interessante lançar o olhar para o estudo de tratamento das imagens, uma vez que toda imagem pode vir a desempenhar função simbólica na medida em que aponta para algo mais.

Assim, uma palavra ou imagem é símbolo quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado (JUNG, 1977, p. 20).

Segundo Camargo (1998) a imagem pode desempenhar onze funções diferentes, são elas: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conotativa, metalingüística, fática e pontuação. A função representativa se dá quando a imagem imita aquilo ao qual se refere; a função descritiva se dá quando detalha a aparência daquilo que representa; a função narrativa se dá quando há um devir, onde transformações são representadas; a função simbólica quando orientada para um significado sobreposto ao seu referente, mesmo que arbitrariamente. Em sua função simbólica, a imagem pode ser revestida de significados convencionais, como é o caso da imagem do coração com uma flecha, que simboliza pessoa apaixonada, a função estética se dá quando a prioridade é dada à forma, enfatizando a configuração visual; a função expressiva se orienta para o emissor, aquele que produziu a imagem, esta revela seus sentimentos e valores, bem como revela também os valores e sentimentos do ser representado; a função lúdica se dá quando orientada para o jogo; a função conotativa se dá quando orientada para o destinatário, visando influenciar o comportamento deste, para isto se utiliza de procedimentos persuasivos ou normativos; a função metalingüística se orienta para o código visual; a função fática se dá quando orientada para o suporte da imagem, enfatizando seu papel no discurso visual. Um exemplo desta função se encontra na poesia concreta, que mescla procedimentos lingüísticos e visuais, onde o espaço em branco da página é, também, valorizado; a função de pontuação se dá quando orientada para o texto no qual se insere, sinalizando seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando elementos. Esta função parece ser específica do projeto gráfico e da ilustração.

Para Pedrosa (1999) o símbolo veicula conceitos e cumpre sua função quando vem a satisfazer certas necessidades subjetivas, integrando variados elementos da subestrutura social.

A simbologia religiosa é bastante expressiva e praticamente indissociável das práticas ritualísticas de todos os povos, cumprindo também um papel social na integração da comunidade. As religiões se valem de uma gama simbólica imensa para comunicar idéias que de outro modo não seriam comunicáveis. Conforme Diel (1991) é somente em linguagem simbólica que o mito se expressa.

A redução da imaginação mítica a seu sentido psicológico secreto (a tradução metódica dos símbolos) torna-se possível somente se forem observadas duas condições: a primeira, de que a análise prévia do funcionamento psíquico seja verdadeira, e a segunda, de que os símbolos sejam realmente uma expressão enigmática desse mesmo funcionamento. A tradução no sentido oculto dos mitos visa, portanto, dois objetivos: a verificação da análise psicológica e a verificação da síntese mística (DIEL, 1991, p. 38).

O autor, neste caso, justifica sua tese de que “o tema fundamental dos mitos é a evolução não somente do homem-indivíduo, mas de toda a espécie humana”(DIEL, 1991, p. 38). A linguagem mítica, predominante no âmbito religioso, pretende despertar, incitar o ser humano, para uma compreensão de seu funcionamento psíquico. Textos religiosos falam da possibilidade da superação de um estado ordinário e cotidiano de humanidade para um estado superior, no qual este, fazendo-se valer de seu potencial, integra aspectos poderosos em sua própria psique.

O mito organizador de qualquer cultura funciona de maneira criativa ou destrutiva, saudável ou patológica. Por proporcionar uma descrição do mundo e um conjunto de histórias que explicam por que as coisas são como são, ele estabelece consenso, sanciona a estrutura social e dá ao indivíduo um mapa autorizado do percurso da vida. Um mito cria o traçado que organiza as diversas experiências de uma pessoa ou comunidade numa história singular (KEEN; VALLEY-FOX, 1995, p.15).

Valendo-se dos símbolos o mito e o rito cumprem função psicológica importante. Não é sem motivo que se encontram em todas as culturas do mundo. Alguns até guardando certa semelhança entre si.

A função primordial da mitologia e do rito tem sido sempre a de prover os símbolos que impulsionam o espírito humano para a frente, em contrapartida àquelas outras constantes fantasias humanas que tendem a refreá-lo” (CAMPBELL in KEEN, VALLEY-FOX, 1995, p. 16).

Segundo Benoist (1975) na raiz da palavra mito vamos encontrar a palavra mudo (mutus), aquilo que silencia. No aspecto religioso nos referimos àquilo que é inexprimível, e que portanto, não encontra outra forma de se fazer presente senão por meio de símbolos. Neste aspecto podemos considerar que mito e rito se formam enquanto expressões complementares, o ritual congrega e rememora aquilo que o mito trouxe como realização, por meio de histórias vividas.

Não apenas a linguagem, mas também as diferentes imagens, estátuas, objetos, vestimentas, posições, entre outras possibilidades, são muitas vezes expressões simbólicas importantes nas diferentes culturas religiosas.

O homem é um criador de símbolos, ele modela imagens e lhes confere importância emocional, a simbologia religiosa; é um claro exemplo disto. Para Hark (2000) esta capacidade humana de criar símbolos, capacidade inerente à psique humana, tem uma função importante, a de contribuir no processo de individuação (ser não dividido), ou seja, contribuir com o seu processo de “auto-realização”.

O papel dos símbolos religiosos é dar significação à vida do homem. Os índios pueblos acreditam que são os filhos do pai Sol, e esta crença dá a suas vidas uma perspectiva (e um objetivo) que ultrapassa a sua limitada existência: abre-lhes espaço para um maior desdobramento de suas personalidades e permite-lhes uma vida plena como seres humanos (JUNG, 1977, p. 89).

Ao tratar da questão relacionada aos símbolos oníricos Jung (1977) salienta que a função criadora destes é uma forma de trazer a mente que ele chamou de original

para uma consciência avançada ou esclarecida, sendo que antes estava encoberta, desconhecida.

Assim parece que aquilo a que chamamos consciência guardou as características primitivas que faziam parte da mente original. É a estas características que os símbolos dos sonhos quase sempre se referem, como se o inconsciente procurasse ressuscitar tudo aquilo de que a mente se libertara “no seu processo evolutivo – ilusões, fantasias, formas arcaicas de pensamento, instintos básicos, etc.” (JUNG, 1977, p. 98).

Para Henderson (1977) os símbolos influenciam as pessoas e apresentam várias finalidades. Como exemplo cita os ritos de iniciação que têm “um propósito civilizador ou espiritual, a despeito da violência dos ritos usados para desencadear este processo” (p. 149).

Existe, no entanto, um outro tipo de simbolismo que faz parte das tradições sagradas mais antigas e que está também ligado aos períodos de transição da vida humana. Esses símbolos não buscam integrar o iniciado em qualquer doutrina religiosa, ou numa forma temporal de consciência coletiva. Ao contrário, relacionam-se com a necessidade que tem o homem de libertar-se de qualquer estado de imaturidade demasiadamente rígido ou categórico. Em outras palavras, estes símbolos dizem respeito à libertação do homem – ou à sua transcendência - de qualquer forma restritiva de vida, no curso de sua progressão para um estágio superior ou mais amadurecido de sua evolução (HENDERSON in JUNG, 1977, p. 149).

Os diferentes rituais, todos eles carregados de elementos simbólicos, apresentam diferentes funções, nos quais os símbolos interagem para a mobilização de transformações, marcas e concentração de energia psíquica favorável para a realização destas.

A linguagem simbólica que compõe o universo dos ritos é bastante ampla, estendendo-se para os sons, os gestos, cores e também para as imagens, entre outras formas.

Joly, (1996) acrescenta que é importante distinguir a função explícita da função implícita. Por exemplo: uma foto de família tem à primeira vista a função de representar determinadas pessoas em um tempo histórico, em determinado local, porém a função essencial é reforçar a coesão do grupo familiar.

Um aspecto funcional dos símbolos corresponde ao que desempenham enquanto sinais ou enquanto símbolos. Ao tratarmos os diferentes simbolismos religiosos podemos nos deparar com funções de primeiro nível correspondentes à imagem de significação imediata e convencional e também funções de segundo nível, agora com uma correspondência à polissignificação simbólica.

O homem utiliza a palavra escrita ou falada para expressar o que deseja transmitir. Sua linguagem é cheia de símbolos, mas ele também, muitas vezes, faz uso de sinais ou imagens não estritamente descritivos. Alguns são simples abreviações ou uma série de iniciais como ONU, UNESCO ou UNICEF; outros são marcas comerciais conhecidas, nomes de remédios patenteados, divisas e insígnias. Apesar de não terem nenhum sentido intrínseco, alcançaram, pelo seu uso generalizado ou por intenção deliberada, significação reconhecida. Não são símbolos; são sinais e servem, apenas, para indicar os objetos a que estão ligados (JUNG, 1977, p. 20).

Verificamos na função simbólica, também a presença da ambivalência, pois, segundo Benoit (1975), há para o ser humano um complexo sistema de entendimento que o leva a atribuir valor diferente àquilo que está à direita e à esquerda, ao que está em cima e ao que está embaixo.

Porque qualquer símbolo é susceptível de, pelo menos, duas interpretações opostas que deverão unir-se para obtermos o seu sentido global. Esta ambivalência é perceptível mesmo ao nível do vocabulário. em hebraico, por exemplo, a palavra she (serpente) tem dois sentidos opostos, o de alicerce e o de ruína, o que justifica os dois sentidos do caduceu hermético. Em latim, a palavra altus significa alto e profundo e a palavra sacer significa santo e maldito. O que poderia ser geometricamente traduzido por uma linha reta cuja direção vertical seria percorrida nos dois sentidos opostos, de cima para baixo e de baixo para cima, consideração essa que poderia facilitar uma definição da função simbólica (BENOIST, 1975, p. 44).

Há também a comunicação persuasiva. Muitas vezes esta faz uso dos símbolos a fim de mobilizar ações nos sujeitos. Existe um poder evidenciado pela utilização de imagens simbólicas capazes de mobilizar determinados comportamentos. Os políticos, publicitários, vendedores, entre outros utilizam o símbolo com esta intenção persuasiva. “Vemos assim o potencial encerrado nos símbolos para o controle das ações humanas. Passando por cima da apreensão apenas inteligível, o símbolo apela à apreensão emocional, inconsciente e arquetípica” (EPSTEIN, 2002, p. 73).

Chevaleir e Gheerbrant apontam para outras funções do dinamismo simbólico. Como função primeira indicam a “ordem exploratória”, isto significa que “o símbolo investiga e tende a exprimir o sentido da aventura espiritual dos homens, lançados através do espaço-tempo” (2005, p. 26).

Como segunda função, e especialmente ligada à primeira, sugerem os autores, a função de “substituto”, “substitui a relação do ego com seu meio ambiente, ou com sua situação ou consigo mesmo, quando essa relação não é assumida em pleno conhecimento de causa.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 27). Neste caso o símbolo pode ser uma expressão substituta, pois faz passar pela consciência de modo camuflado certos conteúdos, que por causa da censura psíquica, não poderiam penetrá-la.

A terceira função apresentada é a “mediadora”, implicando em uma função onde o símbolo “estende pontes, reúne elementos separados, reúne o céu e a terra, a matéria e o espírito, a natureza e a cultura, o real e o sonho, o inconsciente e a consciência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 27). As forças centrífugas do psiquismo instintivo trabalham no sentido de dispersar-se em sensações e emoções, enquanto que o símbolo, opondo uma força centrípeta, estabelece o centro de relações na qual a multiplicidade de sensações e emoções encontra sua unidade.

A quarta função seria a de reunir; os símbolos se apresentam como forças unificadoras. “Os símbolos fundamentais condensam a experiência total do homem:

a religiosa, a cósmica, a social e a psíquica” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 28).

Graças ao símbolo, que o situa numa imensa rede de relações, o homem não se sente um estranho no universo. A imagem torna-se símbolo quando seu valor se dilata a ponto de reunir, no homem, suas profundezas imanentes e uma transcendência infinita. O pensamento simbólico reside numa das formas daquilo que Pierre Emmanuel denomina osmose contínua do interior e do exterior (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 28).

A quinta função: pedagógica e mesmo terapêutica são devidas ao fato do símbolo causar “um sentimento que nem sempre é de identificação, pelo menos é de participação numa força supra-individual” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p.28). O símbolo pode exprimir uma realidade que responde às necessidades de conhecimento, ternura e segurança.

Resistir aos símbolos é como amputar uma parte de si mesmo, empobrecer a natureza inteira e fugir, sob o pretexto do realismo, do mais autêntico dos convites para uma vida integral. Um mundo sem símbolos seria irrespirável, provocaria de imediato a morte espiritual do homem (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 28).

A sexta função apresentada é a socializante, por produzir comunicação profunda com o meio social. Para os autores, uma civilização sem símbolos está morta, uma sociedade sem símbolos não pode existir. O símbolo é linguagem, não apenas comunicante dos conhecimentos, “mas sim, convergência de afetividade: através do símbolo, as libidos, no sentido energético do termo, entram em comunicação (p. 30).

A sétima função é a de ressonância, identificada nos símbolos vivos. Os autores sugerem que a sociologia e a psicanálise distinguem os símbolos vivos, dos símbolos mortos. Sendo que os mortos não possuem eco na consciência dos indivíduos e das coletividades, apenas pertencem a uma literatura, filosofia ou história, enquanto que os símbolos vivos desencadeiam nas pessoas uma vibrante

ressonância, isto é, eles pressupõem uma participação no mistério “uma certa conaturalidade com o invisível; ele as reativa, as intensifica e transforma o espectador em ator” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p. 30).

Como oitava função Chevalier e Geerbrant sugerem a harmonização entre os contrários. Jung definiu esta função como transcendente, pois os símbolos estabelecem uma conexão entre forças antagônicas e deste modo estabelecem a “possibilidade de vencer oposições e assim franquear o caminho a um progresso da consciência” (2005, p.31).

A última função seria a de transformador da energia psíquica.

O símbolo não apenas exprime as profundezas do ego, às quais dá forma e figura, mas também estimula, com a carga afetiva de suas imagens, o desenvolvimento dos processos psíquicos. Tal como o atamor dos alquimistas, transmuta as energias: pode converter o chumbo em ouro e as trevas em luz (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2005, p.31).

São muitas as funções que os símbolos desempenham na vida humana, e qualquer tentativa de nomeá-las fica incompleta. Do mesmo modo, toda pesquisa sobre a temática simbólica é apenas um roçar leve sobre a superfície deste complexo universo.

2.5 OS MUITOS SENTIDOS DO SÍMBOLO: INTERPRETAÇÃO

Camargo (1998) afirma que na linguagem visual, a significação global de uma imagem também abrange significados denotativos e conotativos: os primeiros referem-se ao ser que a imagem representa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações que a imagem sugere, especialmente pela maneira como é representado. Assim, por exemplo, o desenho de uma águia denota uma determinada ave, que pode ser conotada de muitas diferentes maneiras: como, por exemplo: simbolizando a liberdade, a transcendência, o xamã...

Os símbolos, sejam eles captados visualmente, tatilmente, olfativamente ou ainda auditivamente, podem apresentar significados de ordem denotativa e conotativa. Por exemplo: a queima de um incenso pode denotar o desdobramento de um perfume que se espalha pelo ar produzido pela queima, enquanto que pode conotar significados, em acordo com o aroma específico, de purificação, energização, entre outros.

Camargo (1998) analisando a imagem visual aponta que a hipérbole corresponde aos procedimentos de exageração, como ocorre, por exemplo, na caricatura. A metáfora corresponde à transformação da imagem através de relações de similaridade, como ocorre, por exemplo, na imagem de um gatinho sobre um pijama, sugerindo a idéia da maciez. A metonímia corresponde aos casos em que um ser é representado por uma imagem que tem com ele uma relação de contiguidade. A personificação corresponde aos procedimentos de atribuição de características humanas a seres de outros reinos, bem como a idéias abstratas. Ex. estátua da mulher de olhos vendados, segurando uma balança, representando a justiça.

O significado simbólico contrasta com o significado literal, pois o seu caráter essencial é o de ser uma metáfora. A expansão de uma sentença simbólica é descrita às vezes como a substituição de uma sentença simbólica ou metafórica por uma sentença literal. Expandir um símbolo, interpretá-lo, tornar explícitos os seus significados equivale, no entanto, a descaracterizá-lo como símbolo. O pensamento simbólico, ao contrário do pensamento científico, não é analítico, mas condensa em um significante com um punhado de significados. (...) O paradoxo do símbolo consiste em que para interpretarmos o sentido do símbolo precisamos expandi-lo, e isto é feito em termos de sentenças literais. Aí perdemos o “sentido” do símbolo enquanto símbolo (EPSTEIN, 2002, p. 70-71).

Deste modo nunca se esgota o campo de significados de um símbolo, e muitos aspectos permanecem ainda ocultos no inconsciente.

Para a interpretação dos símbolos todos os aspectos de sua imagem devem ser analisados, tais como: tamanho, forma, cor, etc.

Para a interpretação podemos analisar os significados em diferentes níveis. JOLY (1996) sugere que o primeiro nível é o dos significantes icônicos, dos quais se extrai significados de primeiro nível e conotações de segundo nível.

Ex: significantes icônicos, rédeas; significado de primeiro nível, cavalo; conotações de segundo nível, natureza, domínio, faroeste.

É indispensável que se tenha objetivos para a análise, que se perceba que a imagem é composta de diferentes tipos de signos: lingüísticos, icônicos, plásticos, que juntos concorrem para a construção de uma significação global e implícita. Descoberta a mensagem implícita, pode-se fazer uma síntese, que é uma versão plausível da mensagem implícita.(...) O método da permutação pode ser valioso para o analista. Este método consiste em dispor elementos similares ao utilizado, como por exemplo: vejo o azul e não o verde, nem o amarelo, etc. Vejo linhas curvas, e não retas, etc. Isto permite descobrir os elementos que compõem a imagem, permite a interpretação das cores, formas, motivos pelo que são e pelo que não são (JOLY, 1996, p. 53).

Para Joly (1996) a imagem pode ter forma de revezamento, neste caso se atribui à imagem uma significação que parte dela sem ser-lhe intrínseca. É uma interpretação que excede a imagem, desencadeia palavras, pensamentos, discursos interiores...

Os apontamentos de Costa e Moles (1987) para a didática gráfica consiste no emprego dos procedimentos da imagem, por ex: o desenho do croqui, do esquema, podem servir para ajudar os homens a pensarem a partir de informações pertinentes e podem contribuir, guardadas as diferenças e singularidades, para o entendimento de imagens simbólicas.

Elencam critérios de apreciação: a capacidade que o observador tem de atenção, o tempo de duração para a transferência da mensagem e o nível cultural. As imagens contém elevado número de idéias. “A imagem didática é sempre uma esquematização da mente, isto é, uma sucessão de abstrações que se cristalizam em uma síntese concreta sob a forma visual” (COSTA ; MOLES, 1987, p. 41).

Conforme os autores acima citados, as imagens percorrem um itinerário bastante convencional: emissor-canal-mensagem-transmissor-receptor. A mente humana tende a captar a imagem em blocos organizados que instantaneamente reconhece como combinações estereotipadas de signos, os quais identifica como super signos, signos feitos com signos. A noção de supersigno permite superar a noção de figura/fundo herdada da teoria da percepção na informação. A noção de supersigno nos remete à organização sistêmica da imagem.

Muitos detalhes percebidos na imagem são determinantes na interpretação. Muitas vezes o espaço em branco em torno da imagem pode sugerir uma leitura centrípeta, onde o receptor entra em uma profundidade fictícia, como na de um quadro de paisagem.

Quando a imagem está associada a um texto escrito ou verbal específico é importante reconhecer a relação semântica entre estas linguagens. A ilustração estabelece com o texto uma relação semântica. Nos casos ideais uma relação de coerência intersemiótica.

Pode-se aqui refletir que, por exemplo, em dado ritual uma imagem pode estar amparada em determinada dança, determinado som. A relação de significados é imprescindível para a compreensão simbólica dos elementos.

Porém, há muita confusão entre percepção e interpretação. “Reconhecer e interpretar as mensagens não são fatos simultâneos, mas sim complementares” (JOLY, 1996, p. 42).

O trabalho de quem analisa símbolos é decifrar significações. Este é um campo bastante delicado, é um trabalho bastante complexo, no qual se deve levar em consideração muitos aspectos, incluindo os já citados, bem como a linguagem da cultura da qual o símbolo deriva, os modos de ser, pensar e agir do povo em questão, entre outros aspectos.

Interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo (JOLY, 1996, p. 44).

De fato, são necessários, é claro, limites e pontos de referência para uma análise, segundo Joly (1996) pode-se compará-la a outras interpretações; e buscar os pontos de convergência entre as interpretações, então, esta pode ser considerada como uma interpretação razoável.

Uma das funções primordiais da análise é a pedagógica:

Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real, por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida, necessária e orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou sua presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo que se compreendem seus fundamentos: todas as garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar. (JOLY, 1996, p.48)

Segundo Lessa (1995) qualquer tipo de desenho possui uma dimensão formal e uma dimensão conceitual. A formal é aquela em que a forma corresponde exatamente ao aspecto físico de uma imagem. Porém todo ato de percepção caminha para a dimensão conceitual, que estabelece significados e aí se completa. O reconhecimento das formas se dá através de um recurso de conceitos, a dimensão formal e conceitual interdependem.

Foram considerados três tipos de imagem ou figura:

a) Figuras abstratas, quando o conceito se refere à designação da forma em si.

Por exemplo: um triângulo.

b) Figuras imitativas, quando o conceito se refere a um objeto independente da forma. A imagem existe concretamente justamente porque se materializa em forma, porém refere-se a algo que não está ali.

Exemplo: um triângulo na cabeça de alguém é um chapéu e sobre uma casa é um telhado.

c) Figura ou imagem alfabética ou similar. O alfabeto fonético é uma forma de sinais gráficos que representam sons humanos, e cuja combinação possibilita o reconhecimento das palavras.

Segundo Lessa (1995) os parâmetros analíticos se constituem a partir do inter-relacionamento entre os planos formal e conceitual. Existem convenções iconográficas, como por exemplo a estrela de cinco pontas. Há aqui uma seleção de traços pré-estabelecidos que se referem a uma estrela, mesmo que uma estrela real não tenha cinco pontas.

A convenção está presente na tradução dos traços distintivos selecionados por elementos gráficos, e esta relativização do caráter motivado da imagem imitativa em relação a seu objeto aponta para uma autonomia relativa do plano formal. Separando, para efeitos analíticos as duas faces de uma mesma operação, pode-se falar de seleção tanto em termos dos traços distintivos do objeto quanto em termos de possibilidades de tratamentos gráficos para a formalização da imagem (LESSA, 1995. p. 86-87).

O autor cita como exemplo a figura de um pirata. Privilegiando o “objeto”, existem elementos como lenço na cabeça, tapa-olho, etc. A força de identificação destes elementos não é uniforme, havendo entre eles alguns que mais facilmente identificam o pirata. É preciso também verificar a posição deste pirata, sentado, em pé, rosto virado, etc. E, por fim, seleciona-se o enquadramento da imagem: se a imagem é de rosto, corpo todo, lado, etc.

Segundo Lessa (1995) existem três possibilidades de tratamento gráfico de figuras imitativas, uma ligada à verossimilhança, na qual a imagem tenta se parecer com o objeto o mais possível, outra à simplificação, ou esquematização máxima em que há um maior afastamento em relação ao objeto e, por fim, a tendência à estilização que consiste no acréscimo ou modificação de traços distintivos visando um estranhamento no reconhecimento do objeto o exagero pode ser recurso importante para esta tendência. Ex. humanização de animais e objetos.

Segundo Pedrosa (1999), no que se refere às formas, é preciso esquecer o que representam e contemplá-las por si mesmas, com atenção e então compreender a interpretação a que induzem. Observar linhas curvas, formas arredondadas que podem estar relacionadas à feminilidade, formas agudas, linhas retas que podem remeter à idéia de virilidade e dinamismo. Mas estes dados são culturais, antropológicos, assim como qualquer percepção é cultural. O autor ainda acrescenta que a simbologia das formas, como circunferência, quadrado e triângulo têm origem no antigo período neolítico.

Também as cores têm papel de destaque na interpretação simbólica.

A simbologia das cores nos povos primitivos nasceu de analogias representativas, para só depois, por desdobramentos comparativos, atingir um nível de relativa independência que corresponde a estágios mais elevados de subjetividade. O vermelho lembrando o fogo e o sangue, também poderá representar a força que faz jorrar, o terror ou a morte e, por sua reminiscência, o luto. O amarelo, que lembra o sol, o ouro e o fruto maduro, facilmente será identificado com a idéia de riqueza, abundância e poder. O branco relacionar-se-ia com a luz, portanto com a idéia, o pensamento, a segurança, a tranqüilidade, a pureza e a paz. O preto com a noite, a escuridão, o perigo, a maldade, a insegurança e o aniquilamento (PEDROSA,1999, p.99).

Sobre as cores pode-se compreender, segundo Alison Cole (1993), que não existem cores “reais” na natureza, tudo é uma questão da percepção do aparato biológico humano. O que existem são comprimentos de onda que compõem a luz, os quais são absorvidos e refletidos por todos os objetos à nossa volta . Essas ondas penetram nossos olhos, que enviam sinais ao cérebro e então conseguimos ver aquilo que denominamos cor. A sensação do branco é criada pelo impacto simultâneo de todos esses comprimentos de onda sobre os olhos. Essa luz branca contém as cores do arco-íris, que podem ser vistas quando os raios são separados por uma lente, cromática. Cada cor possui seu próprio comprimento de onda, sendo o vermelho o mais curto e o violeta o mais longo.

Porém, as cores sempre estiveram presentes e comunicaram não apenas no universo dos seres humanos, mas também para animais, aves e insetos que se valem do poder das cores respondendo aos seus estímulos por meio de comportamentos de atração ou repulsão.

No começo, a vida do homem era regida por dois fatores além do seu controle: noite e dia, trevas e luz. A noite criava um ambiente em que a ação tinha que parar, de modo que o homem se dirigia para sua caverna, enrolava-se em suas peles e adormecia, ou então subia numa árvore e se ajeitava como podia, enquanto aguardava o amanhecer. O dia criava um ambiente em que era possível agir, de modo que ele tornava a sair para reabastecer suas provisões e a forragear ou caçar seu alimento. A noite trazia consigo a passividade, o repouso e diminuição da atividade metabólica e glandular; o dia trazia consigo a possibilidade de ação, aumento no índice metabólico e maior secreção glandular, dando, assim, energia e iniciativa. As cores associadas a esses dois ambientes são o azul-escuro do céu noturno e o amarelo vivo da luz do dia. Logo, o azul escuro é a cor da quietude e da passividade, o amarelo-vivo é a cor da esperança e da atividade, mas como essas cores representam os ambientes da noite e do dia, elas são antes fatores que controlam o homem, do que elementos que ele possa controlar (LÜSCHER, 1989,p.19).

Lüscher (1989) com sua psicologia das cores, ajudou a fundamentar a pesquisa sobre o efeito psicológico destas no trabalho de muitos cientistas, não apenas de seu país, a Suíça, mas em muitos outros países, principalmente na Alemanha e no âmbito da publicidade comercial. Ele se concentrou no estudo da importância das cores, observando a origem, a fisiologia e os aspectos emocionais que estas poderiam sugerir aos seres humanos.

Muitos autores se dedicaram ao estudo da simbologia das cores, e encontraram material de forma abundante nas pesquisas arqueológicas, onde o mundo antigo pode ser um pouco melhor compreendido através dos símbolos, das imagens que resistiram aos séculos.

Segundo Cole, 1993, as pinturas da pré-história, Egito e de outras civilizações, refletem rituais simbólicos dessas diversas culturas. Os primeiros pigmentos foram feitos de terras coloridas, encontradas na natureza- giz branco, os vermelhos, marrons e amarelos, dos ocres e umbres escurecidos e o preto da madeira carbonizada. Muitas tinturas eram feitas de substâncias extraídas dos animais e

vegetais, estas logo desbotavam em contrário ao que acontecia com tinturas extraídas dos minerais.

“O ouro por ser o metal mais precioso de todos, foi largamente utilizado para simbolizar a glória do paraíso...Quando o ouro era iluminado por velas o efeito era deslumbrante, inspirando maravilhamento religioso e reverência” (COLE, 1993, p.10).

Conforme Cole (1993) nos primórdios da pintura italiana o simbolismo da cor era uma questão eminentemente prática. Enquanto alguns teóricos tentavam associar as diferentes cores com os planetas ou com os quatro elementos da natureza, como por exemplo: o vermelho ao fogo, o azul ao ar, o verde à água e o cinza à terra, o artista era mais pragmático. O azul ultramarino, a jóia de todas elas, era extraída e embarcada no Afeganistão, em navio; seu nome “oltremarine” significando além-mar. Devido ao seu alto custo, o ultramarino era usado para figuras mais significativas na narrativa do artista, sendo as categorias mais finas reservadas a Cristo e à Virgem. Somente duas outras cores se igualavam ao ultramarino em intensidade: o vermelhão usado para outras figuras-chave e o ouro puro.

Já na Renascença as cores eram consideradas a partir de uma hierarquia simbólica. Sua importância advinha do valor e “status divino”. Isto dava continuação à teoria medieval de que cores brilhantes e claras eram um reflexo da beleza da criação de Deus, enquanto cores misturadas eram consideradas “corrompidas”. Além disso, as cores eram também usadas ao sabor da moda e de acordo com as convenções das histórias contadas naquela época. Os santos, por exemplo, eram freqüentemente identificados pelas cores de seus mantos, enquanto outros significados poderiam ser entendidos pela maneira como a cor era usada no contexto.

Conforme Cole (1993) a combinação de dourado e azul era freqüentemente identificada ao Cristianismo. Da Vinci criou o conceito de “Chiaroscuro”, que era o método de pintura que explorava a luz e a sombra. O pintor Runge (1808), explorou relações simbólicas e espirituais entre as cores, para ele a cor seria a arte final e

sempre guardaria um mistério, nela ele identificava a luz ou o branco representando o bem e a sombra o demônio.

Cole (1993) salienta que cor e luz são instrumentos poderosos na criação de um sentido de espaço. A natureza da cor pode ser explorada, por exemplo, vermelhos tendem a avançar enquanto azuis tendem a retroceder.

O autor ainda afirma que o escritor alemão Goethe se interessou muito pelo assunto e escreveu sobre os efeitos positivos e negativos da cor sobre a mente. Para ele amarelo e azul simbolizavam as forças externas de Deus e da natureza sobre as quais a humanidade não tem controle. Goethe disse que "...cada cor produz um efeito específico sobre o homem, revelando assim sua presença tanto na retina quanto na alma" (PEDROSA, 1999, p. 61).

Goethe afirmava o efeito sensível-moral da cor, e isto forneceria os elementos fundamentais para o desenvolvimento dos estudos psicológicos da cor e constituiria a base da nova simbologia cromática espiritualista (PEDROSA, 1999, p.62). Segundo Pedrosa, "com Goethe aprendemos que a beleza da cor é a projeção da beleza interior do ser humano" (1999, p. 64).

Cole (1993) comenta que os pintores impressionistas revolucionaram a cor por renderem-se à experiência visual e por trabalharem principalmente a partir da observação direta da natureza. Van Gogh chegou a dizer, referindo-se à sua tela "O Café à Noite" que tentou, por meio deste quadro, expressar as paixões da humanidade, utilizando para isto o vermelho e o verde. Na obra "O Grito" de Edvard Munch (1893) a combinação de cores visa machucar o olho da mesma forma que um grito estridente de desespero penetra o ouvido. Ele pretendeu pintar as nuvens com a cor do sangue.

Em sua pesquisa Cole dirá que em 1962, 1976, 1978 e 1988 aconteceram exposições internacionais em Londres e estas causaram muito impacto na abordagem das cores. Paul Gauguin, Pierre Bonnard, Gustav Klimt, James Whister começaram a colecionar xilogravuras e artefatos japoneses, impressionados com os arranjos assimétricos, combinação de cores, brilhantemente coloridas. A arte do

século XX atinge nova significação, a relação entre cor e música se estabelece. Kandinsky (1866-1944) via a cor e a ouvia como um acorde; o próprio artista, comparava àquele que com sua mão toca, a fim de causar vibrações na alma. Paul Klee e Kandinsky usaram a cor de uma forma altamente teórica e filosófica, associando tom com timbre, matiz com tonalidade, e saturação com o volume do som. Matisse (1869-1954) libertou a cor de uma vez por todas do seu papel descritivo literal. Sua escolha de tons era governada pela observação, pelo sentimento e pela natureza intrínseca de cada experiência. Para ele pintar o verde não necessariamente significaria a grama e o azul o céu.

Cole ainda afirma que no período do pós-guerra os artistas começaram a separar a cor de seu contexto tradicional podendo ser, então, aplicadas de forma não usual e não convencional. Muitas cores sintéticas são utilizadas e silk-screen, um exemplo deste período é a obra “Marilyn Verde” de Andy Warhol.

Para o entendimento da simbologia religiosa importa saber o momento histórico de sua produção e concepção da arte local, não de forma a esgotar a pesquisa por aí, mas como ponto de partida para o processo de interpretação, que por ser extremamente complexo, exige cuidados e olhares em diferentes direções.

Costa (1987) se refere à interpretação da imagem global, no aspecto cor, da seguinte forma:

- Branco e Negro: reforça as cores que são combinadas à elas. São os extremos do espectro, ambas têm valor limite e também valor neutro.
- Cinza: “centro do todo” (Klee). Ocupa lugar intermediário entre o branco e o negro, é um centro passivo, neutro, e por isso um fator de equilíbrio.
- Vermelho: é a representação da vitalidade, do entusiasmo. Agressivo e exuberante é a cor do sangue e da paixão.
- Verde: mais tranquilo e sedante. Evoca vegetação e frescor, é uma cor calma, indiferente, não transmite alegria, tristeza ou paixão. Se há predominância do amarelo cobra uma força ativa, se tem azul, sobriedade e satisfação.

- Azul símbolo da profundidade. Provoca tranqüilidade e uma gravidade sedante. Quanto mais escuro, mais atrai para o infinito. Quanto mais se clarifica, mais se torna indiferente.
- Amarelo: é a cor mais luminosa, alegre, vital e tonificante, cálida. É a cor do sol e da luz.
- Laranja: caráter acolhedor, cálido, estimulante e qualidade dinâmica muito positiva. O laranja é a mescla do vermelho com o amarelo, é menos estridente do que aquele e possui força mais radiante e expansiva.

Costa (1987, p. 100-101) dirá que a cor joga um papel notavelmente sinalizador e emocional. Por exemplo : a cor simbólica da Coca Cola é a cor da vitalidade, a cor simbólica da Kodak é a cor da luz.

O teste de Herman Roschach, conhecido e estudado pela psicologia, adota valores interpretativos que se poderiam resumir desta forma:

- vermelho relacionando-se com necessidades afetivas, em seus mais variados graus, com direção extroversiva.
- azul expressando uma disposição introversiva, relacionado à racionalização ou sublimação e capacidade de intuição.
- amarelo ligado à vontade ligando-se à disposição afetiva e à iniciativa.
- laranja sendo vontade de ação.
- verde mostrando o grau de adaptação ao ambiente e capacidade de contato.
- violeta a busca de equilíbrio entre as instâncias do pensar e do sentir.
- preto, branco e cinza parecem ligados mais diretamente ao Inconsciente.

Pedrosa (1999) estabelece em sua obra “Da cor à cor inexistente” uma relação entre cores e religiões. Diz ele que os orixás africanos usam cores, Oxalá o branco, Xangô o vermelho, Omolu o preto, Ananburucu o azul escuro e assim por diante. Na pluralidade das religiões de matriz africana presentes no Brasil podemos encontrar divergências nos significados das cores no que concerne à designação dos orixás.

O vermelho é a cor que mais rapidamente o olho distingue, é a cor do fogo e do sangue e segundo Pedrosa (1999) é a mais importante das cores para muitos povos, por ser a mais intimamente ligada ao princípio da vida. O vermelho é a cor representativa de Dionísio para o paganismo, no cristianismo representa o amor divino. No oriente o vermelho evoca o calor e a intensidade, a ação, a paixão, e é a cor dos rajás, bem como a cor com a qual os indianos pintam a testa. De acordo com certas escolas Xintoístas o vermelho designa o Sul, a harmonia e a prosperidade.

Em todos os países do mundo o vermelho é utilizado na sinalização de trânsito com o significado de “pare”.

É muito conhecida a utilização do vermelho para diferentes tradições indígenas, sua significação varia de povo para povo, podendo funcionar como profilaxia contra os espíritos maus, em outros casos com função de conotação erótica, atração ou exibição sexual.

O povo Bororo besunta o cabelo de encarnado para poder tomar parte em danças e cerimônias fúnebres, ocasião que o índio fica exposto a influências maléficas de espíritos maus. O povo Xavante na corrida de Tora, um importante ritual de inclusão dos jovens ao grupo, pinta o corpo com preto e vermelho. O vermelho na indicação da força e dos órgãos vitais e preto numa busca de invisibilidade dos membros.

O amarelo possui caráter bastante contraditório em diferentes momentos históricos. No Egito aparecia no livro dos mortos, na decoração de palácios, templos e túmulos, para a coloração de corpos femininos, enquanto o vermelho era empregado para colorir os corpos masculinos.

Na mitologia Grega o amarelo do pomo de ouro representa o símbolo da discórdia e também está relacionado ao carro de Apolo. Cole (1993) cita Giotto analisando uma pintura onde aparece Judas abraçando Jesus e no qual o manto de Judas é amarelo, o que atrai o olho ao foco desta composição. Neste caso, a cor se associa ao diabo, mais especialmente à traição e à covardia. Pedrosa (1999) diz que

apesar dos diferentes significados do amarelo se evidencia também sua ligação com o ouro, o fruto maduro e o sol. Na Índia a faca empregada nos grandes sacrifícios do cavalo deve ser de ouro porque o “ouro é a luz e é por meio da luz dourada que o sacrifício ganha o reino dos deuses”, como rezam os textos bramânicos. Para os Budistas, o amarelo corresponde ao mesmo tempo ao centro-raiz (Mulâdhrachakra) e ao elemento terra (Ratnasambhava) onde a luz é de natureza solar.

Pedrosa afirma que para os Chineses o amarelo ou o preto significam a direção Norte ou dos abismos subterrâneos onde se encontram as fontes amarelas que levam ao reino dos mortos. Na antiga simbologia chinesa o amarelo emerge do negro, como a terra emerge das águas. Entre os Cristãos, o amarelo é a cor da eternidade e da fé, une-se ao branco para formar a bandeira do Vaticano. Em muitos países simboliza o despeito e a traição. Na decoração funerária a união do amarelo com o preto forma uma combinação muito utilizada.

O verde absoluto é a cor mais calma que existe. Não é o centro de nenhum movimento. Não se acompanha nem de alegria, nem de tristeza, nem de paixão. Não solicita nada, não lança nenhum apelo. Esta imobilidade é uma qualidade preciosa, e sua ação é benfazeja sobre os homens e sobre as almas que aspiram ao repouso. A passividade é o caráter dominante do verde absoluto, mas essa passividade se perfuma de unção, de contentamento de si mesmo” (KANDINSKI in PEDROSA, 1999, p. 111-112).

Conforme Pedrosa (1999) acreditavam os antigos que o ar era verde. Na China o verde corresponde ao trígama tch'en, que significa abalo e tempestade, signo do início da ascensão do Yang - ligando-se também ao elemento Bosque. É a cor da esperança, força, da longevidade, assim como da imortalidade, simbolizada por ramos verdes.

Na tradição Chinesa, o vermelho e o verde representam a oposição de forças como o Yin e Yang, um masculino, impulsivo e vermelho e ou outro feminino, reflexivo e verde. O equilíbrio entre ambos expressa o equilíbrio da natureza.

No Egito, o coração do faraó morto era substituído por um escaravelho de esmeralda, como símbolo da ressurreição.

Na idade média o verde tinha significações contraditórias, certas vezes ligado ao mal e outras ao bem. A esmeralda, pedra papal, era também a pedra de Lúcifer antes da queda. O Graal é um vaso de esmeralda ou de cristal verde que diziam conter o sangue de Deus personificado, e que significava o conhecimento.

No Islã, o verde era a cor do conhecimento, como a do profeta. Para os alquimistas o verde simboliza a luz da esmeralda que penetra todos os segredos. Internacionalmente, identificou-se com o grito da vida, descarga emocional do homem motorizado diante do sinal verde que representa passagem livre.

Para Pedrosa (1999) o azul é a mais profunda das cores, o olhar a penetra sem encontrar obstáculos, é a própria cor do infinito e portanto dos mistérios da lama. A lenda do pássaro azul, símbolo da felicidade inatingível, nasceu desta analogia entre a cor azul e o inacessível. Os egípcios consideravam o azul como a cor da verdade.

As idéias do absoluto, da morte e dos deuses eram freqüentemente simbolizadas por esta cor. Por uma idéia de superioridade desta cor ela foi escolhida como símbolo da nobreza, originando a expressão “sangue azul” (PEDROSA, 1999, p. 144).

Pedrosa, dirá que o violeta é a mistura do vermelho com o azul e simboliza a temperança que foi considerada como símbolo da alquimia. “Na simbologia do medieval Jesus aparece vestido de violeta durante a Paixão, no momento de sua completa encarnação, quando reúne em sim mesmo o homem filho da terra e o espírito celeste” (1999, p. 115).

O laranja, quando encontrado na pedra chamada jacinto, era considerado símbolo de fidelidade. “O difícil equilíbrio entre o vermelho e o amarelo, vincula-se ao equilíbrio das paixões carnis e a espiritualidade. Numa expansão lasciva, Dionísio vestia-se de laranja para as festas em sua honra” (PEDROSA, 1999, p.116).

“O púrpura simboliza a devoção, fé, temperança, castidade, dignidade, abundância, riqueza, autoridade e poder.” (PEDROSA, 1999, p.116)

“O marrom, ocre e terras significam penitência, sofrimento, aflição e humildade” (PEDROSA, 1999, p. 117).

Ainda, segundo Pedrosa, o branco em vários rituais é a cor que indica a mudança, as transições do ser. Em todo pensamento simbólico, a morte precede a vida.

Daí a idéia primitiva do branco como cor da morte e do luto e neste sentido é empregada em todo o Oriente e durante muito tempo significou luto na Europa, tendo tido sua maior permanência na corte dos reis da França. Foi no século XVI em Portugal, que o luto negro tomou maior popularidade (PEDROSA, 1999, p.117).

O autor segue dizendo que o branco é a cor da pureza. Nessas premissas a iniciação cristã da primeira comunhão é a brancura virginal das vestes brancas e também o véu de noiva encontram aqui origem e significado.

Na visão de Kandinsky o branco, considerado muitas vezes como uma não-cor, principalmente pelos impressionista, porque não a viam na natureza, é como um símbolo de um mundo onde todas as cores, com propriedades materiais, desapareceram [...] o branco age em nossa alma como o silêncio absoluto [...] É um nada pleno de alegria juvenil ou, para dizer melhor, um nada antes de todo nascimento, antes de todo começo (PEDROSA, 1999, p.118).

Para Estés o branco é a cor da terra dos mortos e na alquimia é a cor da ressurreição da alma do mundo subterrâneo. “Essa cor é o arauto do ciclo da descida e retorno” (1995, p. 508).

Em Pedrosa o preto não é cor é ausência da luz. Psicologicamente encarna a profundidade da angústia, o luto, simbolizando algo que é irreparável. Pode também

significar a renúncia à vaidade deste mundo, originando os mantos negros, proclamação de fé no cristianismo. A roupa negra, no Zen Budismo, assume a significação de desapego e renúncia. No Egito, uma pomba negra é o hieróglifo da mulher que sofre a viuvez até o fim de seus dias. Na antiga Grécia, a vela negra içada ao mastro dos navios, revelava tragédia e fatalidade.

Para a interpretação das cores é imprescindível que se leve em consideração inúmeros aspectos. Salaria Pedrosa que:

Num país de miscigenação como o Brasil, o que mais dificulta a análise da projeção para um justo diagnóstico é a complexa origem da preferência por determinada cor. O gosto pelo vermelho pode estar ligado tanto à paixão clubística como à preferência política, à devoção a Exu ou à reminiscência de um rito tribal, e não precisamente por uma tendência à extroversão. O significado das cores varia muito de um código religioso para outro (PEDROSA, 1999, p.101).

A interpretação de imagens deve levar em conta a distribuição e combinação das cores que visam determinado efeito emocional e portanto comunicam uma dimensão de afetos muitas vezes não explicitados.

Compreender a origem da palavra que designa uma cor pode ser relevante no que tange ao significado simbólico desta. Segundo Pedrosa a palavra branco, por exemplo, vem do germânico blank (brilhante) e, neste sentido, simboliza a luz, o espaço entrelinhas. O preto deriva do latim níger (escuro, preto, negro), aqui no Brasil utilizamos o vocábulo “preto”, de etimologia controvertida. O cinza do latim cinicia (cinza) ou do germânico gris (cinza), aqui utilizamos o termo de origem latina. Esta cor está entre a luz e a sombra. O vermelho vem do latim vermiculus (verme, inseto, a cochonilha). O laranja vem do persa narang, através do árabe naranja, simboliza o flamejar do fogo. O amarelo origina-se do latim amaryllis, simbolizando a luz que se espalha para todas as direções. O verde deriva do latim viridis. O azul vem do árabe e do persa lâzúrd, por lazaward (azul), representando um céu sem nuvens, o infinito. O roxo vem do latim russeus (vermelho-carregado), o marrom vem do francês marron (castanho), o púrpura advém do latim purpura, simboliza a dignidade real. O violeta é diminutivo do provençal antigo viula (viola).

Como foi apontado por diferentes autores a abordagem interpretativa de uma imagem deve considerar inúmeros fatores, passando pelo significado das formas, cores, leituras culturais e históricas entre tantos outros itens que devem ser levados em conta.

Também fundamental é a questão da ambivalência dos símbolos. Benoist (1975) aborda a gênese do simbolismo a partir de palavras, sons que chegam à audição e que para os povos nômades, cuja atividade era exercida no mundo animal, eram utilizadas preferencialmente e que estão repletas do sentido de movimento. Já os povos ligados à agricultura, fundadores de cidades, exploraram mais os reinos vegetal e mineral utilizando um simbolismo de imagens dirigidos à visão, como a escrita, arquitetura e artes plásticas.

Todavia a complementaridade dos estados da existência corrigiu o que estas qualidades tinham de exclusivo. Os Nômades errantes no espaço praticaram sobretudo a poesia e a música baseados no ritmo do tempo. E os sedentários, fixos ao longo dos tempos, dedicaram-se sobretudo às artes plásticas que dependem do número e da geometria tributários do espaço. (...) O nosso conhecimento do mundo seguiu a exploração que a nossa sensibilidade aplicava ao universo com o qual tentava identificar-se. Esta analogia que as tradições antigas estabeleciam entre o microcosmos e o macrocosmos é a verdadeira chave do simbolismo figurativo que utiliza os elementos da natureza para exprimir as concepções do espírito. É por essa razão que o mundo espiritual se reflete no espelho das coisas visíveis em imagens invertidas. Antigas escrituras sagradas tinham simbolizado esta humanização do cosmos na figura de Adam Kadmon da cabala e na do Homem Universal do Islã. Com a cabeça nas nuvens e os pés na terra, o antigo Adão tomava posse do cosmos ao reconhecer um mundo espiritual no céu, um mundo psíquico na zona intermédia do espaço aéreo e um mundo carnal no plano terrestre, concepção mítica que corresponde no hermetismo ocidental ao Andrógino primordial (BENOIST, 1975. p. 43-44).

Toda gama de influências que marca uma cultura e estabelece nela as relações de entendimento entre os seres e entre estes e as coisas, sugere argumentos para a interpretação dos códigos que se exprimem por meio dos símbolos e que impressionam a psique humana, mobilizando o modo como o ser dimensiona suas ações no mundo.

Desde o nascimento até a morte o indivíduo vive cercado de símbolos essenciais ao seu desenvolvimento psíquico e estruturação de sua personalidade. Nas religiões, movimentos místicos, filosóficos e tradições espiritualistas, do mundo todo, o humano interage de modo a imergir completamente em esquemas simbólicos que garantem a estes uma identidade na relação estabelecida com o sagrado e a projeção de sua fé em realidades perceptíveis, nas quais se constituem as formas, cores, movimentos, sons, enfim, toda a gama de expressões simbólicas com as quais o ser humano interage.

CAPÍTULO III

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: “NÃO BASTA ABRIR AS JANELAS”

Conforme consta no capítulo anterior sobre a teorização acerca dos símbolos, percebe-se que não basta abrir as janelas da percepção a fim de realizar leituras simbólicas do mundo religioso, é preciso muito mais do que isto. Como afirma Alberto Caeiro, “não basta abrir a janela” para ver a natureza, também é preciso “não ter filosofia nenhuma” (1974, p. 169). Não ter filosofia significa poder olhar a coisa como ela é, olhá-la em si mesma.

Não há como desvendar os códigos de uma cultura religiosa usando como parâmetro os códigos da cultura do observador, as filosofias pessoais. Antes é preciso abdicar do que se sabe previamente e olhar como se estivesse olhando pela primeira vez, com a curiosidade e o vazio, sem interpretações, sem julgamentos. Olhar para conhecer, para se deixar envolver e sentir plenamente, estabelecendo, deste modo, uma relação original com cada símbolo, a fim de descobrir, paulatinamente, o universo de significados que este porta.

Na abordagem do método hermenêutico o mundo não se resume naquilo que se pensa sobre o que ele seja, mas sim naquilo que se vive e que se experimenta com os sentidos. Ao meu ver Fernando Pessoa, na fase em que escreveu com o cognome de Alberto Caeiro realiza uma leitura do mundo simbólico por meio de uma clareza dada por um prisma fenomenológico. Ele se acerca do mundo a fim de lhe conhecer os sentidos, ele não pensa o mundo, apenas abre os olhos e vê o mundo. “Por que a luz do sol vale mais do que os pensamentos” (CAEIRO, 1974, p. 140).

Os símbolos enquanto linguagens que estão para além das categorias racionais exigem de nós este estado no qual nos permitimos ser afetados por eles, emocionalmente tocados por sua energia e, muitas vezes, transformados por ela. Os símbolos nos afetam e modelam em nós comportamentos. Criamos e destinamos-lhes significações, por uma via, enquanto que por outra é ele quem nos recria e imprime significados.

Na formação do professor de Ensino Religioso várias reflexões se tornam urgentes e necessárias. Além dos aspectos de cunho legal, como normatizações e pareceres, que tanto influenciam e configuram o trabalho desta disciplina, surgem questões de maior especificidade. Refletir a questão relacionada ao simbólico do sagrado implica em conhecimentos sobre símbolos, uma vez que estes são base de sustentação de todas as culturas, inclusive as religiosas. Chevalier e Geerbrant (2005) escreveram que as diferentes épocas e grupos humanos possuem seus símbolos e que uma época sem símbolos está morta e que uma sociedade desprovida de símbolos, do mesmo modo, é uma sociedade morta.

Do mesmo modo cada professor possui uma estrutura psíquica que comporta um universo pessoal de símbolos que partilha no convívio social por meio de suas idéias, comportamentos e formas de ler o mundo.

Este professor com seus códigos próprios de significação se depara com o desafio de compreender a dinâmica simbólica de outras estruturas, diferentes da sua, as estruturas culturais que moldaram e continuam moldando os fenômenos religiosos.

Na primeira fase da ASSINTEC, marcada entre os anos de 1973 até 1990, os professores de Ensino Religioso se estruturavam psiquicamente por meio de elementos simbólicos cristãos. Era comum encontrar nas escolas a cruz e a bíblia e o discurso de um professor que buscava ser modelo de cristão para seus alunos. A influência das igrejas cristãs era evidenciada, muitas vezes algumas lideranças religiosas visitavam as escolas para verificar o andamento das aulas de Ensino Religioso. O professor, algumas vezes, trabalhava paralelamente em suas igrejas, em catequeses e escolas dominicais.

Não raras vezes encontro este perfil profissional na atualidade. São professores que possuem uma dinâmica simbólica estritamente cristã e que encontram muita dificuldade para lançar o olhar ao mundo plural do fenômeno religioso. Esses professores ainda gostariam de encontrar no Ensino Religioso a chance de exercer sua “vocação evangelizadora”. Porém, tenho observado que este posicionamento, na maioria das vezes se modifica quando este profissional tem a oportunidade de

participar de um curso reflexivo sobre a questão do Ensino Religioso voltado à pluralidade. Quando estes professores tomam contato com outras culturas religiosas, na maioria das vezes, por meio do conhecimento de outras manifestações do sagrado, passam a desenvolver uma outra atitude frente ao diferente. Alguns chegam a relatar o entusiasmo em conhecer outras religiões e até mesmo reconhecem atitudes preconceituosas que viviam por conta da falta de reflexão e informação sobre o tema.

É o universo simbólico destes professores que está se ampliando, são novas perspectivas e significações que ele vem a conhecer, e com isto sua capacidade de olhar o mundo e compreendê-lo vai se tornando um aspecto facilitador do trabalho com a disciplina de Ensino Religioso.

Isto me leva a considerar a importância de se estruturar um curso de Licenciatura para a formação dos professores, pois se em breves cursos de quarenta horas no máximo, já se pode perceber a flexibilização de padrões antigos, penso que podemos esperar com otimismo grandes transformações na qualificação do profissional de Ensino Religioso que tenha a oportunidade de pesquisar e estudar de modo aprofundado o fenômeno religioso.

Os materiais produzidos pela ASSINTEC, bem como os cursos por ela oferecidos, fizeram uma inscrição psíquica importante na composição do universo simbólico dos professores. No Simpósio de Ensino Religioso realizado em Faxinal do Céu pude constatar no decorrer de uma oficina que ministrei, sobre o tema da simbologia no Ensino Religioso, que os professores que haviam feito o curso de Especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso, convênio da ASSINTEC com a PUC, demonstravam, pela participação ativa no decorrer do curso, uma profundidade de conhecimentos e tranquilidade para lidar com a multiculturalidade religiosa.

Há um imbricado jogo de energias psíquicas envolvidas na formação do universo simbólico de um indivíduo, em se tratando de professores que atuarão na disciplina de Ensino Religioso esta questão se torna ainda mais delicada. A rotatividade constante destes profissionais impede a realização de reflexões cada vez mais

aprofundadas. Ainda são poucos os professores que compõem o quadro daqueles que estão no Ensino Religioso por mais tempo.

Os símbolos particulares estruturados na psique de cada professor dão forma e dinamismo a uma identidade religiosa pessoal. Esta identidade muitas vezes se torna opositora à experiência do diálogo inter-religioso, e busca impor-se às outras manifestações religiosas.

Este exercício profissional de alteridade, na maioria das vezes, não é conquistado nos espaços religiosos específicos da vivência de cada um. A capacidade de ampliar sentidos e percepções dependerá, no caso do Ensino Religioso, de uma consistente formação profissional.

Sem este constante exercício que convida a antes de abrir as janelas, lançar o olhar para o que se dirige em direção ao seu universo interior a fim de conhecer melhor a origem de seus conceitos pessoais, dialogar com os símbolos que modelam sua vida e compreensão do mundo exterior, e que com certeza darão destino aos olhos, quando estes olharem pelas tais janelas da exterioridade.

Não basta abrir as janelas para desvendar os sentidos do mundo, pois estes sentidos são antes dados por uma interioridade que marca a visão de tal modo que aquilo que se vê, raramente é o que realmente está ali, diante do indivíduo, mas é antes um reflexo de suas próprias histórias e conteúdos simbólicos.

Para se buscar conhecer um pouco deste universo particular dos professores e que lhes configura uma maneira particular de olhar para a disciplina que ministram, foi realizada uma pesquisa de campo com professores. O terceiro capítulo trata de identificar os elementos do universo simbólico destes profissionais e reelçá-los mediante um diálogo que se buscou estabelecer, no decorrer do texto, com autores que discutem a identidade do professor, bem como com Rubem Alves, que trata da questão simbólica do ser professor, utilizando para esta reflexão uma linguagem especialmente apropriada, por ser ela tão simbólica quanto o conteúdo daquilo que o autor se propõe a analisar.

Parafrazeando o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.” Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg – citado por Murilo Mendes: “Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas.” Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos... (ALVES, 2002, p. 67)

3.1 UM OLHAR PARA O UNIVERSO RELIGIOSO CULTURAL DOS PROFESSORES E SEUS REFERENCIAIS SIMBÓLICOS

Os professores realizaram suas construções metafóricas apontando para como os diferentes elementos da natureza não lhes são indiferentes. Demonstraram em suas escritas como seus sentimentos são mobilizados por meio da simples observação de pedras, árvores, etc.

A riqueza na expressão de seus sentimentos me faz refletir sobre a importância dos símbolos na vida das pessoas, e como esses símbolos, cada um a seu modo mobilizam energias psíquicas poderosas na constituição e na atuação do sujeito no mundo.

O Ensino Religioso ao tratar da questão do fenômeno religioso, lançando um olhar para as diferentes manifestações do sagrado, na perspectiva da construção humana de um campo de significações espirituais, está produzindo e colocando em movimento uma série de energias psíquicas que se traduzem em sentimentos. Os símbolos de uma cultura não são apenas representações traduzem mensagens, vão além disso. Os símbolos de uma cultura portam, além de significações, uma carga emocional importantíssima.

O professor de Ensino Religioso ao construir as suas metáforas falou de si mesmo, do seu medo, da sua saudade, do seu amor...Pode-se perceber, então, que estamos entrando em um campo de profunda sensibilidade. Quando alguém expõe sua interioridade está colocando para o outro temas profundamente mobilizadores

de sua existência. Respeitar aquilo que está sendo mostrado é de vital importância para que se possa realmente conhecer a interioridade do outro e para que se possam estabelecer relações humanas de diálogo e "amorosidade".

Transportando esses dados para o estudo das diferentes manifestações culturais religiosas dos povos da terra teremos necessidade da mesma forma respeitosa de tratamento dos conhecimentos. Não estamos apenas lidando com informações destituídas de centralidade, de sentimentos. Cada cultura religiosa se estabelece e organiza sua estruturação psíquica a partir dos símbolos do sagrado, não estamos nos referindo a conceitos isolados, mas sim, a uma gama de sentidos que modelam comportamentos e que orientam as pessoas em suas esperanças e modos de ver o mundo.

No próprio interior da ASSINTEC, nestes mais de trinta anos de existência, pudemos perceber como os símbolos mobilizaram lutas de classe, mobilizaram projetos que assumiram amplas dimensões. O projeto de Ensino Religioso Interconfessional no Paraná surge por causa do direcionamento dos sonhos, dos sentimentos e emoções de pessoas que tinham um desejo a realizar motivados por sua estruturação simbólica interna. Do mesmo modo todas as mudanças pelas quais o Ensino Religioso passou, a saber as três fases apontadas anteriormente, foram resultado de ações mobilizadas por uma grande quantidade de energia psíquica.

São os símbolos de nossa interioridade expressões de sentimentos profundos. Neles se mobilizam forças ainda mais profundas e desconhecidas, que compõem a instância do inconsciente.

Tendo em vista a complexidade para a qual apontam os símbolos é interessante que no processo de formação do professor de Ensino Religioso esta gama complexa de energias se torne objeto de reflexão a fim de construirmos coletivamente uma proposta pedagógica calçada em profundo respeito aos símbolos de todas as culturas.

Talvez este olhar respeitoso de conhecimento aos símbolos da diversidade possa ser uma maneira de equilibrar as tensões causadas no confronto entre o

universo cultural religioso constituído na interioridade psíquica do professor, por conta de suas próprias crenças religiosas ou da negação delas, e o conhecimento de uma formação totalmente diferente, que se constitui na construção da identidade do outro.

3.2 IDENTIDADE PESSOAL VERSUS IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação do professor para atuar no Ensino Religioso é ainda um tema bastante complexo e permeado por desafios constantes. Perguntas são realizadas insistentemente: Qual a estrutura organizadora dos conteúdos desta disciplina? Como formar o profissional Licenciado nesta disciplina, no Estado do Paraná, sendo que este atuará, ao menos na atualidade, apenas com as quintas séries? Como lidar com as construções teóricas para o Ensino Religioso que ainda se estruturam em modelos unireligiosos e patriarcais? Em se tratando da questão simbólica, especificamente, surgem ainda diversas indagações, entre elas: Quais são as concepções que o professor atuante no Ensino Religioso traz da simbologia e do símbolo?

Importa considerar que o conhecimento simbólico é subjetivo, passa pelo entendimento do indivíduo que lança mão de processos não apenas racionais, mas também emocionais para realizar sua compreensão. Como escreveu um professor ao observar o espaço externo de Faxinal do Céu e relacioná-lo ao seu mundo interior: “Os pinheiros imóveis são um silêncio profundo, que incomoda!”.

Neste caso a representação material de um sentimento interno, age na psique do indivíduo de modo a mobilizar sentimentos. Os símbolos, como este professor apontou, mobilizam instâncias do sentir e trazem à tona conteúdos psíquicos, muitas vezes encobertos.

Para alguns determinada representação simbólica pode trazer sentimentos inquietantes, e até mesmo desagradáveis, enquanto para outros o inverso pode acontecer.

Em se tratando especificamente da categoria do sagrado, são as instâncias do pensar, sentir e agir que, ao se depararem com a multiplicidade simbólica religiosa existente no mundo, interpretam e significam esses elementos. Como afirma Augras (1980) o simbólico estabelece relações irrealis a fim de permitir ao humano sua adaptação à realidade.

Definir e caracterizar o simbólico são passos iniciais que garantem certa direção à pesquisa, porém não tangem a função e significação mais profunda dos símbolos. Enquanto o modelo racional o decodifica, o subjetivo, o sentimento, lhe dá vida e substância.

Determinado professor, no referido simpósio, escreveu o seguinte texto, inspirado pelo cenário que lhe circundava e pela igreja de madeira que estava à sua frente: “A igreja lembra infância [...]. No Domingo, após o almoço a família reunida cantava e escutava os ‘causos’ que o pai contava, que a avó contava. Quanta mensagem, quanta simbologia...o diálogo familiar.”

Temos aqui a relação exata entre o diálogo da razão e da emoção gerando o subjetivo que é alimento e que mantém os símbolos em sua posição de categoria de invisível, categoria esta afirmada por Chevalier e Geerbrant (2005).

A análise que fragmenta e pulveriza é impotente para captar a riqueza do símbolo; a intuição nem sempre o consegue; para isso, ela deve ser eminentemente sintética e simpática, isto é, partilhar e provar de uma certa visão do mundo. porque o símbolo tem, como privilégio, concentrar sobre a realidade de partida – lua, touro, lótus, flecha -, todas as forças evocadas por cada uma dessas imagens e por suas análogas, em todos os planos do cosmos e em todos os níveis de consciência. Cada símbolo é um microcosmos, um mundo total (CHEVALIER, GEERBRANT, 2005, p. 24).

Porém, parte-se de estruturações conceituais a fim de se chegar a este modo totalizante de compreensão. Também o conhecimento dito científico é uma tentativa de aproximação com a realidade e não esgota em si esta perspectiva, sendo, portanto, um conhecimento relativo.

Ora, a “objetividade” não existe. O que existe é uma “objetivação”, uma “objetividade aproximada” ou um esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é e não naquilo que gostaríamos que ela fosse. Bachelard fala de “conhecimento aproximado”. Sem dúvida, o projeto do conhecimento científico é atingir a realidade naquilo que ela é. Mas esse projeto é irrealizável. Só conhecemos o real como nós o vemos: o sujeito constrói o objeto de sua ciência. A objetividade não passa de um ideal: nenhum sujeito o realiza (JAPIASSU, 1982, p. 78).

Para Popper (1999) o ideal científico da episteme, daquele conhecimento que se presumia absolutamente certo e demonstrável, inexistente.

Morin (2000) aponta três princípios para a incerteza nos conhecimentos: o cerebral, onde o conhecimento é tradução e construção e nunca reflexo do real; o segundo é físico e leva em consideração que o conhecimento de fatos é do campo da interpretação, e o terceiro é epistemológico, apontando para a crise dos fundamentos da certeza, lembrando que na filosofia a certeza é questionada a partir de Nietzsche e na ciência a partir de Bachelard e Popper.

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza“ (MORIN, 2000, p. 59).

Não foram todas as coisas presenteadas com nomes e sons, para que o homem se recreie com elas? Falar é uma bela doidice: com ela o homem dança sobre todas as coisas. Quão grata é toda a fala e toda a mentira dos sons! Com sons dança o nosso amor em coloridos arco-íris (NIETZSCHE, 1983, p. 224).

As palavras com as quais conceituamos, nominamos, classificamos e através das quais o professor transmite conhecimentos, estão para o campo do simbólico. Os sons escritos ou verbalizados criam imagens e se convertem em uma multiplicidade de significações na consciência do aluno. “Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a

forma de representações, idéias, teorias, discursos (MORIN, 2000, p. 24). O conhecimento científico se utiliza da linguagem, que é simbólica para traduzir suas argumentações sobre determinado objeto.

Temos aqui uma convergência importante. A formação do professor não pode deixar de lado as categorias de racionalidade, mas estas mesmas categorias se encontram, muitas vezes sujeitas, de tempos em tempos, à incerteza. Incerteza que garante o movimento, a aceitação do inconcluso e a possibilidade de refazer-se constantemente.

Rubem Alves (1978) aponta que não a religião não intenciona explicar o mundo e que seu lugar não é o da razão, mas sim o imaginário, o sentimento profundo e o desejo.

A religião nasce, justamente, do protesto contra este mundo que pode ser descrito e explicado pela ciência. A religião é a voz de uma consciência que não pode ser descrita e explicada pela ciência. A religião é a voz de uma consciência que não pode encontrar descanso neste mundo tal como ele é e que tem em seu projeto transcendê-lo (ALVES, 1978, p. 25).

A racionalidade se organiza a partir de uma base simbólica, de códigos e estruturas significantes. Não há separação sistematizadora do conhecimento que não sofra as pressões desses dois universos que se interpenetram e que funcionam como verso e reverso do mesmo processo psíquico, o processo de pensar.

Pensamos por meio da linguagem, mesmo que imagética. O conhecimento religioso é bastante complexo e diverso e se utiliza de diferentes linguagens a fim de se fazer presente e comunicante. Um dos dados que identifica o Ensino Religioso é a linguagem, cuja tônica é essencialmente simbólica.

Ao considerar a temática do universo religioso, os símbolos que lhes dão comunicabilidade podem exercer um fascínio, uma atração, ou o seu contrário, dependendo do entendimento que o professor possui dessa dimensão. O processo

de formação, uma vez que lidará com questões objetivas e subjetivas, necessita se alicerçar em uma proposta que oriente esta reflexão.

Pimenta (1996) sugere que a formação do professor reflexivo exige um processo contínuo de formação, e salienta que a formação é autoformação. Escreveu o professor, no Simpósio de Ensino Religioso, quando instado a observar a paisagem e se expressar metaforicamente: “A ponte do saber e do conhecimento nos eleva a uma ligação de sabedoria”. O conhecimento que veicula a práxis, pode gerar um contexto de sabedoria, na qual a autoformação se dá de maneira constante e prazerosa. Pensar, refletir e se autoformar só se torna desejado quando vivenciado com alegria.

“Pensar pela alegria de pensar. Eu acho que o objetivo da educação é ensinar as crianças e os jovens que pensar não é sofrimento é coisa alegre” (ALVES, 1998, p. 32).

Eu acrescentaria, neste momento, que o mundo simbólico no qual estamos inseridos é ao mesmo tempo em que sério, lúdico. A própria sabedoria é lúdica. A lucidez ganha leveza e percorre melhor seus caminhos quando companheira da ludicidade. Como afirmou Nietzsche “Por vias tortas aproximam-se de sua finalidade todas as coisas boas. Como gatos, arqueiam o dorso e ronronam interiormente, antegozando a próxima felicidade; todas as coisas boas riem” (1983, p. 295).

Os símbolos são inúmeras vezes representações de beleza, de arte. Eles tocam não por seu discurso racional, mas pelo sentido do fascínio que despertam pela sua graciosidade, pela sua terrível sublimidade, como por exemplo, a sublimidade encontrada nas máscaras que afugentam os maus espíritos. São elas horrendas, e ao mesmo tempo sublimes! No próprio estourar de uma bomba, e na fumaça que esta levanta, surge a imagem poética da rosa de Hiroshima.

Quando pensar se torna ato alegre é espontaneamente exercitado, o professor de Ensino Religioso não se torna auto-reflexivo se não por meio do encantar-se pelo mundo, pelo outro, por si mesmo e pelas dimensões simbólicas na qual respiram as diferentes tradições religiosas. Deste modo, tornou-se possível que um professor

olhando para o pinheiro escrevesse “Olho para os pinheiros e vejo neles o processo de crescimento silencioso, mas consciente dos que buscam conviver com o diferente.” (Simpósio de Ensino Religioso, 2005) Nitidamente falava de si, de sua consciência, que naquele momento era cedida, por empréstimo, ao pinheiro. O símbolo se tornava veículo para dizer de si, como resultante de um movimento de expressão.

Mas, ocorrem os símbolos que são partilhados por agrupamentos humanos. As diversas linguagens simbólicas, que constituem o fenômeno religioso, são pertencentes a grupos de indivíduos, que perpetuam e constroem novos significados, com o passar dos tempos e conforme necessidades sociais. São reflexões resultantes de um processo de coletividade.

O professor, muitas vezes, origina-se de um desses grupos e, portanto, traz consigo uma dada compreensão, uma linguagem específica que se utiliza de determinados códigos, certas vezes, desconhecendo que esses códigos terão outras interpretações para outros grupos sociais. A reelaboração de seus saberes se dá exatamente no confronto com a diversidade e por meio da observação e estudo dos diferentes grupos humanos, no que se refere ao fazer religião.

Neste confronto as identidades entram em consonância e em choques, constantes. A atividade docente não é, segundo Pimenta (1996), uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996, p. 75).

Segundo a autora, a identidade é construída ao longo da história do sujeito e a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, e da revisão constante dos significados sociais da profissão. Na história do professor de Ensino Religioso a identidade pessoal, marcada pela prática de determinada religião ou pela negação desta, confunde-se e confundiu inúmeras vezes no decorrer do exercício da profissão.

Cientes desta realidade, na qual os valores pessoais e sociais se interpõem aos saberes, obtém-se como resultado, uma prática de doutrinação, ou de pobre ancoragem simbólica, resultante da eleição particular de uma gama limitada de significações.

Ao pensar a identidade do professor de Ensino Religioso é importante considerar o que diz a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para o exercício desta área do conhecimento. Veda-se qualquer forma de proselitismo, isto é, do uso da disciplina para favorecer esta ou aquela religião, para com isto angariar adeptos para uma enquanto se enfraquece a outra. Deste modo, levando-se em consideração o que expôs Pimenta, surgem os seguintes questionamentos: Como pode o professor de Ensino Religioso pautar-se em novas perspectivas de valores, na construção de sua identidade profissional, e que muitas vezes se contrapõem radicalmente às suas crenças, que fundamentam sua identidade pessoal?

Como ponto de partida pode-se inaugurar uma reflexão sobre o próprio conhecimento, suas interações sociais, a diferença entre conhecimento e informação, as relações de poder entre conhecimento e sociedade, e também como os diferentes saberes se colocam diante da sociedade atual e qual o seu papel em relação ao aluno. Esta atitude pode conduzir um processo de auto-reflexão e criação de uma identidade profissional fortalecida pelo esclarecimento dos objetivos da disciplina.

Chevalier e Gheerbrant (2005) alertam para o perigo da identificação abusiva em relação aos símbolos. Exemplificando: identificar-se com Caim, a tal ponto que o caráter é tomado pelas forças “heterogeneizantes”, perdendo com isto a própria personalidade, que então se desdobra, como resultado de uma ruptura.

Próximo a este exemplo e também bastante prejudicial à construção da identidade profissional é a ruptura com o real – social que se dá quando o indivíduo ao se identificar extremamente com seus símbolos religiosos adota uma postura de aversão e destruição de símbolos outros, que não lhes correspondam.

“Se por um lado a via de identificação apresenta vantagens, por outro lado, seria imprudente o prolongar-se nela, sem pensar ao mesmo tempo em distanciar-se” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2005, p. 29).

Justamente este processo de aproximação e distanciamento é que se faz necessário no estudo da simbologia, para o trabalho com a disciplina de Ensino Religioso. Sendo assim, a identidade do professor se constitui sobre o estudo do conhecimento, na perspectiva de sua precariedade.

Para que o professor possa compreender os movimentos religiosos tais como acontecem no mundo, seus mitos e rituais, necessita se afastar, por um tempo, de seus próprios símbolos religiosos. Não estão mais em jogo as significações do indivíduo, da cultura religiosa do professor em questão, ou de sua comunidade, mas se abrem para ele perspectivas completamente novas, para as quais terá que deter o olhar e silenciar, a fim de lhes compreender os sentidos.

A ênfase atual desta disciplina recai sobre o conhecimento, mas não se dicotomiza da humanização enquanto visa que, ao longo dos anos escolares, o aluno por meio da aquisição de novos conhecimentos possa superar todas as formas de preconceito e agir de modo a vivenciar o diálogo respeitoso com os diferentes.

Sob esta perspectiva o Ensino Religioso valendo-se do conhecimento estabelece relações cada vez mais complexas entre os diferentes conteúdos e os comportamentos resultantes das determinações éticas individuais (religiosidade) e as determinações éticas grupais (religião). O processo civilizatório, neste caso, tem como ponto de partida os processos de cognição.

Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de cidadania mundial (GARRIDO, 1996, p. 80).

A linguagem específica das manifestações religiosas, enquanto objeto de análise, é simbólica. Para lançar mão de códigos interpretativos diversos sobre as manifestações do sagrado, o professor pode utilizar conhecimentos de outras disciplinas, como por exemplo: nas artes plásticas poderá encontrar o significado comunicante das formas e das cores, na geografia a territorialidade dos espaços sagrados, na dança a decifração dos códigos do corpo por meio da expressão dos diferentes mudrás, ou gestos simbólicos. Neste sentido a interdisciplinaridade se faz recurso indispensável na formação do profissional auto-reflexivo e consciente da transformação e inconclusão das teorias.

O Ensino Religioso e as demais disciplinas podem ser compreendidos como auxiliares no processo de humanização. Pimenta (1996) sugere que neste processo o conhecer não pode se reduzir à informação, mas sim partir dela para se chegar ao conhecimento

[...] a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção humana (PIMENTA, 1996, p. 79).

Como apontam Chevalier e Gheerbrant (2005) o símbolo é uma linguagem universal por ser acessível a todos os seres humanos enquanto emanção da psique. Existem diferenciações, conforme a atmosfera de cada cultura, e nestas o mesmo símbolo pode adquirir coloração diversa.

O que é importante é ser sensível a essas possíveis diferenciações, se deseja prevenir mal-entendidos e, sobretudo, penetrar numa compreensão profunda do outro. Nessas circunstâncias, é que se vê como o símbolo conduz para além do universal do conhecimento. Realmente, ele não é simples comunicação de conhecimento, mas sim convergência de afetividade: através do símbolo, as libidos, no sentido energético do termo, entram em comunicação. Por esta razão o símbolo é o instrumento mais eficaz da compreensão interpessoal, intergrupar, internacional, conduzindo-a à sua mais alta intensidade e às suas mais profundas dimensões. A concordância sobre o símbolo é um passo da maior importância na via da socialização. Na sua qualidade de universal, o símbolo tem a capacidade simultânea de introdução no cerne do individual e do social. Quem penetrar no sentido dos símbolos de uma pessoa e de um povo conhecerá a fundo essa pessoa ou esse povo (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2005, p. 30).

Em Faxinal do Céu professores escreveram de modos diferentes sobre as pedras que encontraram “Coração gelado, frio como as pedras. Imóvel e sem emoção”, outro registrou “As montanhas do conhecimento que nos cercam constróem os caminhos entre as pedras, para o saber” um terceiro escreveu “As pedras são como os obstáculos que encontramos todos os dias em nossa caminhada”. Inegavelmente, na expressão simbólica de cada um deles, o que se revela é o seu momento sensível.

Como considerou Rubem Alves:

Os objetos de arte à minha frente: metáforas, simbolização de um corpo, órgãos, *Hoc est corpus meum*, mostra-se Isto para indicar Aquilo. Não, não se nota perturbação alguma na função simbólica. Ela sabe o que está fazendo. Sabe que está falando sobre arte, mas não está falando sobre arte. Mostra a arte para mostrar-se a si mesmo (ALVES, 1995, p. 106).

Eu diria que neste desvelar da própria interioridade, que toda a interpretação de algo externo veicula, ocorre simultaneamente o processo de conhecimento de si mesmo e o processo de conhecimento do mundo. É conhecida a idéia de que para aquele que está afundado em um mar de negativismos a vida toda se torna, ao seu olhar, um poço lamacento.

Quando lançamos significados emocionais às coisas que nos cercam, lançamo-nos a nós mesmos, nossa própria emocionalidade se estende ao mundo e impregna os conceitos que damos aos símbolos.

É perceptível que, de modo geral e de forma incauta, ao tentarmos ler o universo do outro, não o fazemos com total isenção, antes estamos lançando partes e aspectos de nós mesmos nesta “leitura”. Por exemplo: quando os cristãos viram o diabo, a maldade e o terror no outro, no índio, no negro e na mulher, estavam projetando suas próprias sombras nos sujeitos do mundo, e em vez de lançarem um olhar mais cauteloso para suas próprias fragilidades humanas combateram no outro o mal que negavam em si mesmos.

Ousaria dizer mais, quando sentimentos de extrema negatividade e aversão nos assaltam ao nos debruçarmos para o estudo de outras formas de culturas religiosas, quem sabe não devêssemos pousar um pouco mais dentro de nós mesmos e resgatar que tipos de conflitos internos, talvez inseguranças, se mobilizam em nossa interioridade fazendo-nos indóceis, agressivos e desrespeitosos para com as manifestações religiosas de outras pessoas.

E neste mostrar-se de si mesmo há a entrega de uma chave para a compreensão do outro. Conforme Chevalier e Gheerbrant (2005) os símbolos também possuem função socializante. Neste particular, a percepção da alteridade é fator evidentemente básico para que se realize tanto a socialização como o reconhecimento do direito à diferença.

O multiculturalismo, tão discutido na atualidade, forma uma base de conhecimentos que permite a abordagem simbólica, em sua diversidade. Para o professor de Ensino Religioso a perspectiva do conhecimento simbólico amparado nos códigos da multiculturalidade podem fornecer os subsídios e fortalecer os processos de compreensão da alteridade. O indivíduo que consegue olhar para os símbolos de outra cultura e sem expressar sua emocionalidade carregada de sentidos próprios, espreita as significações que o outro oferece para seus próprios símbolos pode escapar da tendência de projetar valores pessoais, sentimentos de repulsão aos símbolos de outrem.

3.3 “A PALAVRA AMOR SE TORNOU MALDITA...”

O Ensino Religioso na nova perspectiva da LDB se apresenta como mais um instrumento para o exercício da vivência humana em meio à complexidade. O mundo não é constituído de sujeitos iguais, mas sim de uma ampla gama de variações que vão desde o meio em que habitam até as diferenças de hábitos e ideologias. Salientam-se, neste particular, as diferenças religiosas e a expressão de suas idéias por meio do universo simbólico.

Com o Ensino Religioso visa-se, então, valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o “Transcendente” na superação da finitude humana, que determinam o processo histórico da humanidade. Tudo isto, a seu tempo, através de uma metodologia que promova a observação da manifestação religiosa em estudo, a busca da sua compreensão e a reflexão da sua expressão (JUNQUEIRA, 2002, p. 139).

A mudança de concepção desta área do conhecimento segue os ditames de um novo paradigma. Quando o ensino se pautava em fundamentos especificamente cristãos, contemplando um enfoque centrado em uma única verdade, respondia a uma forma de ler o mundo, que na formação do Brasil se fundamentou no Catolicismo Romano; havia a tentativa de eliminar as diferenças. A simbologia cristã imperava com o significado de identificar o Brasil como um país cristão.

Mas, a diversidade apesar de negada, não foi eliminada e hoje, representada pela Lei que orienta o Ensino Religioso no país, ela se faz marcadamente presente, apontando para uma educação que reconhece o multiculturalismo na formação e vivência cotidiana do povo brasileiro.

Na resposta ao questionário apresentado, um professor, no Simpósio de Ensino Religioso, levantou a questão da diversidade e da representação de idéias, e registou que “no Ensino Religioso deve-se salientar a importância dos símbolos nas diferentes religiões”. Ele dizia de uma identificação simbólica da diversidade, utilizando as palavras: símbolos e diferentes.

Pude perceber que os professores, muitas vezes, reconhecem a multiplicidade de símbolos nas diferentes religiões, porém não discorrem sobre o fato de que a construção religiosa, seja ela qual for, é estruturada, se mantém e se comunica em linguagem absolutamente simbólica.

Os professores demonstraram, por suas respostas, reconhecer a existência das diferenças religiosas e apontaram muitas vezes para o estudo “das especificidades religiosas”. Outro professor salientou “o símbolo enquanto uma representação com forte concentração de energia, princípios e aspectos da cultura, relacionado à ligação com o sagrado”.

Nas diferentes expressões das culturas, veiculadas pelos seus símbolos, encontramos na realidade brasileira uma diversidade bastante enriquecida, cujo colorido se dá exatamente nos contrastes entre os diferentes, onde cada um realça seu próprio sentido quando em presença do outro.

Segundo Ceccato e Cardoso (1994) o multiculturalismo é um termo típico da nossa contemporaneidade globalizada e sua origem remonta às sociedades norte-americanas e canadenses, onde se refletia sobre questões, tais como: O que significa respeitar a todos como iguais? Será que atuais políticas de origem democrática e liberal, centradas nos indivíduos, são capazes de garantir o direito à diferença?

Com estas reflexões se evidenciaram as demandas sociais de implantação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da existência das diferenças e particularidades, bem como o estabelecimento de medidas inclusivas.

Em 1960 as instituições do estado norte-americano respondendo às pressões sociais de diferentes grupos de direitos civis, constituíram a política de ação afirmativa, que consistia de ações públicas e privadas, voltadas para a proteção e qualidade de vida dos grupos que viviam em desvantagem social.

“Um dos primeiros atos foi a ordem executiva nº 10.925 de 06/03/1961, do então presidente John Kennedy que criou a Comissão Presidencial sobre Igualdade de Emprego” (Cardoso, Ceccato, 1994, p. 30). E também, em 1971, proibiu-se o uso de testes, ou outros dispositivos para admissão, que não se relacionassem ao desempenho de tarefas do ofício.

Cabe lembrar que no Brasil ainda se vive em meio a uma multiplicidade de preconceitos, do silenciamento, da manutenção das camadas elitistas e do exercício cotidiano da superioridade de alguns sobre outros.

A escola, que é fruto produzido por estas forças políticas, reafirma por meio dos currículos escolares a desconsideração por algumas categorias minoritárias.

Um currículo antidiscriminação tem de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados. Para isso é preciso envolver os estudantes em debates sobre a construção do conhecimento, sobre as interpretações conflituosas do presente, para que se sintam obrigados a identificar suas próprias posições, interesses, ideologias e pressuposições. O fato de compreender como é elaborado, difundido e legitimado o conhecimento, de que maneira influenciam na seleção, construção e reconstrução do conhecimento as perspectivas, experiências pessoais, suposições, preconceitos, referenciais e posições de poder, facilita o trabalho de revisão do conhecimento que circula em cada contexto (SANTOMÉ, 1998, p. 151).

É necessário, no que tange ao multiculturalismo, refletir sobre a importância de ampliar-se a visão, no que se refere aos campos de aprendizagem e, principalmente, a ter clareza quanto à forma pela qual os conteúdos são elencados, os graus de importância que se dão a eles, e o poder que lhes são conferidos ao se escolher uma gama de conteúdos em detrimento de outros. A valoração que se estabelece depende de cada cultura e obedece a determinações políticas. Se não há como escapar desta posição ao menos podemos lançar um pouco de luz, compreendendo que a hegemonia de certos conteúdos não é um dado absoluto, e sim relativo e, portanto, pode-se pretender outras formas de visão, mais abrangentes e flexíveis, a fim de não legitimar certos valores culturais em detrimento de outros, sugerindo assim novas formas educativas que se ocupam em desconfirmar processos de discriminações consagrados pelo tempo.

Conforme Santomé (1998) existem muitas vozes ausentes na seleção da cultura escolar, entre elas: as culturas infantil e juvenil, as etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a sexualidade lésbica e homossexual, a classe trabalhadora e o mundo dos pobres, o mundo rural e ribeirinho, as pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas, os homens e mulheres da terceira idade, as vozes do terceiro mundo. E ainda poderíamos acrescentar a esta lista, os povos indígenas, os “loucos”, os portadores de moléstias físicas graves e/ou aparentes...

As etnias minoritárias ou sem poder, para Santomé, devem ser vistas, ouvidas e se tornarem participativas.

O racismo aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente e oculta. Assim, por exemplo, podem ser detectadas manifestações de racismo nos livros-texto de ciências sociais, história, geografia, literatura, etc., especialmente por meio dos silêncios com relação a direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. As comunidades ciganas, numerosas nações da África, Ásia e Oceania, a maioria das etnias sul-americanas e centro-americanas, etc., não existem para os leitores deste tipo de materiais curriculares (SANTOMÉ, 1998, p. 137).

Para o Ensino Religioso estes dados são fundamentais, pois até 1996 não se estabelecia, em nenhuma lei, a inclusão dos diferentes movimentos religiosos, místicos e filosóficos.

Na pesquisa realizada em julho de 2005 no Simpósio de Ensino Religioso, por meio do questionário sobre símbolos e simbologia, houve quem respondesse que “os símbolos são algo que aponta para a diversidade”, indicando, deste modo, que não existe uma linguagem simbólica única, legitimadora de uma cultura como absoluta, portadora dos chamados “valores universais”.

Pode-se situar, também, que o mundo feminino ainda se apresenta de modo silenciado, ou bem pouco abordado, no estudo das tradições religiosas. As reflexões para a formação do professor de Ensino Religioso ainda não incluem de forma

importante a simbologia do feminino nas representações do sagrado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (1997) sugerem eixos para a organização dos conteúdos que ainda apresentam exclusões. Ao se abordar apenas o transcendente, aquilo que está para além e fora, deixa-se de lado o imanente, o que está dentro, impregnando o objeto de si. Muitas crenças religiosas ficam segregadas a partir da linguagem que permeia o Transcendente e ignora o Imanente, ou que enfatiza a estruturação religiosa a partir dos modelos do patriarcado ignorando outros modelos.

O sistema educacional tem de contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua história, recuperar a voz perdida. Os alunos de nossas instituições escolares desconhecem por completo a história da mulher, a realidade das causas da sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é uma boa vacina para impedir que fenômenos de marginalização como estes continuem se reproduzindo (SANTOMÉ, 1998, p. 141).

E foi uma mulher, professora, que escreveu em sua construção metafórica: “este sol brilhante aquecendo seus ramos, desabrochando suas flores, me faz lembrar seu afeto, sua coragem. O ninho mãe do coração”. Evidenciados aqui, em linguagem simbólica estão dois aspectos, o sol masculino e expansivo e o ninho feminino e introspectivo.

Os símbolos em sua diversidade, certas vezes, apontarão para estes dois aspectos polarizados da força criativa, mesmo que geralmente a religião se fundamente em parâmetros restritos de uma predominância masculina ou feminina, suas representações, algumas vezes, escaparão a uma linguagem unipolarizada e tratarão de evocar as duas forças.

Porém ainda possuímos representações do sagrado com a marca do masculino em predominância às representações que denotem a presença do feminino. Fala-se da alma como instância necessária para a ligação com a espiritualidade, mas mesmo assim, ainda temos uma predominância da linguagem simbólica masculina nas propostas de Ensino Religioso Escolar.

Em seu ensaio “Why Women Need the Goddess” (Por que as mulheres precisam da deusa) publicado no livro *Womanspirit Rising*, Carol P. Crist chama a atenção para os símbolos do divino, afirmando que eles têm efeitos psicológicos e políticos pois criam aquelas atitudes e sentimentos internos que levam as pessoas a aceitar os arranjos sociais e políticos que correspondem ao sistema de símbolos. Diz ela : “As religiões centradas na adoração de um Deus masculino cria humores e motivações que mantêm as mulheres num estado de dependência psicológica em relação aos homens e à autoridade política e social dos pais e filhos homens nas instituições da sociedade.” Em última instância , o “poder feminino” se transforma em oxímoro; uma mulher pode se identificar com Deus apenas através da negação de sua própria identidade. Isto é, ser mulher é não participar do Divino (ZWEIG, 1994, p. 294).

Leonardo Boff (2002) dirá que sendo Deus o totalmente outro, ele é transcendente a todas as coisas existentes e se situa além dos limites do real. Está sempre para “além e aquém” das representações. “O ateísmo negador das representações de Deus oferece, portanto, a chance de uma verdadeira experiência de Deus” (BOFF, 2002, p. 26). Deste modo, Boff resgata uma imagem de Deus que está para além das imagens “ele vem misturado com as coisas” (2002, p. 92), “está sempre presente em tudo” (2002, p. 92). Para o autor a experiência da “bondade radical da vida”, é uma experiência de base, é uma experiência que nunca poderá ser negada ou totalmente destruída. “Ela não é outra coisa senão Deus mesmo, emergindo dentro da experiência humana” (BOFF, 2002, p. 93-94).

Neste sentido temos uma integração das polaridades na imagem de Deus Pai/Mãe, e no retorno ao sentimento que conduz à amorosidade, à bondade em meio as relações entre todos os seres vivos.

Algumas tradições religiosas do mundo apontam para a existência de um princípio feminino criador, para a Deusa. Conta o mito de criação de certa tribo religiosa que no princípio não havia nada e a mulher se fez por si só, e a partir dela se fizeram todas as coisas. Os movimentos de Wicca também celebram a Deusa. Mas, no Ensino Religioso, até os dias de hoje se faz um estranho silêncio sobre esta questão. São poucas as vozes que levam a reflexão para o campo do sagrado feminino.

Refletir sobre o multiculturalismo, enfocando e defendendo o direito à existência e expressão das vozes silenciadas, significa traçar uma fundamentação para o Ensino Religioso, dotado-a da experiência “radical da bondade da vida”, que Boff (2002) chama de espiritualidade e que não se vincula necessariamente a nenhuma estruturação religiosa institucional.

O multiculturalismo obriga uma reflexão bastante aprofundada sobre temas silenciados. Para Andrade a pluralidade religiosa existente no mundo deve ser considerada, pois a experiência do pluralismo é um apelo à descoberta e afirmação da própria identidade. “A existência de uma fé diferente não deve ser sinônimo de perigo eminente, muito pelo contrário, é algo que ajuda o próprio crescimento” (2005, p. 158).

A abordagem proposta pelo diálogo inter –religioso é uma forma de unir diversos pontos de vistas de uma mesma realidade. A diversidade em si é divina, pois acrescenta toda a cor para a vida. Há diversidade cultural, racial, lingüística e religiosa. Cada uma dessas diversidades é completa em si e por si no seu contexto. mas, quando confortada com a Totalidade, encontra-se como um fragmento. Justamente esse confronto possibilita a experiência do diálogo e, no caso do fragmento religioso, estabelece o diálogo inter-religioso. Qualquer diálogo, seja religioso, cultural ou individual, necessita de um movimento. No nível individual, sair de si para o outro, no nível cultural sair de uma cultura para a outra. (ANDRADE, 2004, p. 166).

Conforme este mesmo autor vivemos em sociedade, e nesta o diálogo deve ser uma prática responsável, de superação de relações assimétricas e questionadora dos discursos hegemônicos que impedem a comunicação entre as pessoas. O principal objetivo do diálogo é mudar e amadurecer por meio da percepção e compreensão da realidade diversa, é o enriquecimento mútuo. “Entramos no diálogo para que possamos aprender, mudar e amadurecer e não para forçar a mudança no outro, como esperamos fazer nos debates. No diálogo, cada participante tem uma intenção de aprender a mudar a si mesmo” (ANDRADE, 2004, p. 169).

Para o autor um dos grandes obstáculos ao diálogo é o uso político da religião, quando o grupo que pertence à mesma religião é induzido a partilhar também o

mesmo poder político e econômico. Outro obstáculo é o fundamentalismo , que considera a sua crença um valor eterno, único e absoluto, que não muda jamais.

Discorrer sobre o multiculturalismo implica em discorrer sobre o diálogo, que é um espaço, por excelência, do encontro entre os diversos. Seja em questões voltadas à inclusão de classes marginalizadas nos processos políticos e pedagógicos ou em questões voltadas para a vivência cotidiana dos seres humanos, nas ruas, mercados, praças, casas...

Os olhos e as mentes intelectuais da humanidade começaram no século XX a reconhecer os povos nativos como culturas diferentes das civilizações oficiais e vislumbraram contribuições sociais e ambientais deixadas pelos guerreiros que tiveram o sonho como professores. mas, a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática do ser uno com a natureza interna de si. A Tradição do Sol, da lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando o humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano (JECUPÉ, 1998, p. 61).

O professor de Ensino Religioso, na formação de sua identidade profissional, estará constantemente sendo lançado para o contato com o diverso, com o multicultural. Este diálogo se estabelece no momento em que este profissional se depara com o universo simbólico de diferentes culturas. Podem ser expressões artísticas, textos sagrados, ritualizações, ou ainda manifestações que adquirem outras formas. O que importa é que ele será sempre levado a dialogar com estas manifestações e que estará se deparando com conhecimentos tão diversos e ao mesmo tempo intrigantes, sem com isso, necessitar fazer uso do julgamento de valores.

O universo religioso está pleno de elementos que significam mais do que linguagens, que se tornam verdadeiras concretizações dos poderes ocultos, chaves que possuem poderes para abrir mundos misteriosos, nomes sagrados que uma vez entoados modificam e atuam sobre as formas concretas, tudo isto na

particularidade da crença de cada um e de sua matriz cultural, que possibilita os usos mágicos dos objetos simbólicos. Portanto, conforme cada crença expressa e constitui a sua linguagem do sagrado, apresenta uma diversidade de objetos, cores, formas, sons, cheiros que apresentando funções anteriormente estabelecidas, comunicam não apenas idéias, mas transmitem força, por meio do poder a eles atribuídos.

No questionário respondido no Simpósio de Ensino Religioso, um professor apontou para a necessidade de “considerar os diferentes símbolos como representações com significados específicos para cada religião e como forma de identificação destas”. Temos aqui o reconhecimento claro de que a diversidade cultural além de produzir símbolos com significações próprias, faz uso deles para marcar sua identidade.

Outro professor relaciona os símbolos às manifestações de alteridade e salienta que “a diversidade cultural se manifesta nos diferentes comportamentos”.

Lembrando Sandner (1997) que diz que todo comportamento demonstrado pelos seres humanos origina-se do uso de símbolos, referindo-se claramente ao processo de criar culturas. Percebe-se que esta constatação do professor se mostra embasada em uma leitura antropológica da religião. Contribui, deste modo, para a compreensão das diferentes tradições religiosas, ordens místicas e organizações filosófico-religiosas oriundas das mais diferentes culturas, e que modelam o quadro do multiculturalismo.

O professor de Ensino Religioso deparar-se-á, inequivocamente, com dois destinos do universo simbólico, ainda que existam outros destinos aqui não apresentados, o de se aproximar do símbolo a fim de conhecer possíveis interpretações e mensagens ali apresentadas, e também de verificar que o uso destes símbolos extrapola o campo das idéias e suas representações e se encarna em rituais e usos cotidianos, nos quais se acredita que o símbolo é agente operante de mudanças, no mundo concreto.

É necessário que o professor compreenda estas duas categorias de utilização simbólica, mesmo que na expressão religiosa estejam confundidas. Cabe ao estudo do universo simbólico um mergulho nos sentidos e significações dos mesmos, mas também uma compreensão mais aprofundada do poder, conferido aos símbolos, de modificar realidades palpáveis. Entendendo que este poder é dado por uma subjetividade e varia de cultura religiosa para cultura religiosa. Por exemplo: determinados sujeitos crêem que o crucifixo que carregam lhes dá proteção, e isto está para além do significado conceitual do símbolo, para além do poder dos símbolos enquanto elementos de identificação de fé. Certas pessoas, imbuídas de determinada crença, colocam na frente de sua casa ou loja, um vaso com determinado conjunto combinado de plantas a fim de obter proteção. Verificar o sentido abstrato, conceitual e ao mesmo tempo o uso como instrumento de poder dos símbolos, sem com isto defender qualquer interpretação, mas sim localizando estas interpretações e percebendo as relações entre os seres humanos e seus objetos simbólicos, é função importante do professor de Ensino Religioso.

É tarefa do professor, enquanto instigador, a busca da compreensão do fenômeno religioso, perceber-lhes as dimensões e abordá-las no sentido, não de desqualificar nenhuma crença, mas sim apontar a diversidade de crenças e a origem de tais construções ao longo do tempo. Apontando para o reconhecimento das diferentes funções simbólicas.

Não cabe ao conhecimento científico, no âmbito do Ensino Religioso, julgamentos de valores, ainda mais que cada tradição religiosa, filosofia mística ou esotérica lide com verdades que são carregadas de muita energia afetiva, muitas vezes, importantes pilares na constituição do sujeito.

A experiência, o fato, o fenômeno ou o objeto podem ser hierofânicos, isto é, revelador do divino, para os seres humanos em sua busca de transcendência. Portanto, o “mistério” não pode ser explicado, mas apenas tangenciado, as religiões e hierofanias o revelam e ocultam a um só tempo. Desta forma, os símbolos religiosos são mediação que nunca conduzem ao “TODO”, apenas o sinalizam. [...] (JUNQUEIRA, 2004, p. 51).

A abordagem do conhecimento religioso na escola não pretende embaraçar ou colocar-se contra as condutas religiosas das diferentes culturas. Intenta lançar um olhar que busca conhecer, compreender a fim de respeitar as posições religiosas, tão diversas em nossa sociedade. Tendo em vista que os símbolos nunca serão totalmente compreendidos, pois o sendo, deixam de ser símbolos. Sinalizam este todo, de maneira que ao sinalizar, nunca se lhes esgotem os sentidos.

A busca da verdade religiosa é questão de cunho pessoal, cada um tem o direito de fazer sua busca e suas incursões com total liberdade. Os sujeitos compreendem e se compreendem à medida que conhecem, pesquisam, refletem, observam e agem no mundo.

Para a formação do professor de Ensino Religioso fica clara a necessidade de formar o profissional que desenvolva capacidades de realizar múltiplas leituras simbólicas, inseridas no reconhecimento do multiculturalismo.

“É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2001, p. 47).

Para Freire (2001) o ser humano é capaz de transcender, e isto significa que ele é um ser inacabado, finito, e que busca plenitude em sua ligação com o seu Criador. Uma ligação que se caracteriza não por aspectos de dominação ou de domesticação, mas uma relação caracterizada pela libertação.

Daí que a religião - religare - que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta (FREIRE, 2001, p. 48).

Neste aspecto pode ser necessário que o professor conheça o conceito e o desenvolvimento da simbologia, como um todo, no campo religioso, a fim de que compreendendo elementos e categorias básicas da linguagem que estrutura o conhecimento religioso, possa no estabelecimento desta relação, fazer uso do conhecimento nos pressupostos libertadores deste. Sem total liberdade comunicativa e interpretativa os símbolos se tornam linguagens mortas e não se prestam a nenhum tipo de fortalecimento da autonomia e da liberdade do indivíduo. Como afirma Boff “Não é porventura Deus o símbolo lingüístico para dizermos a justiça, o amor, a participação, a comunhão, a solidariedade” (2002, p. 82).

Compreender que as pessoas podem “radicalizar suas opções”, buscando o enraizamento nestas, sem com isso negar o direito ao outro do mesmo ato, do mesmo enraizamento, mas um território cultural religioso diferente.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela (FREIRE, 2001, p. 59).

Para a formação do professor de Ensino Religioso a compreensão de que as diferentes linguagens são símbolos do mistério e das crenças de cada um pode favorecer o estabelecimento do diálogo. Segundo os PCNs (1997) do Ensino Religioso é no diálogo que se estabelece a possibilidade da democratização da função social e cultural da escola, garantindo aos educandos a possibilidade de estabelecer este diálogo.

“E, como nenhuma teoria sozinha explica completamente o processo humano, é o diálogo entre elas que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético” (PCNs, 1996, p. 29).

Dialogar pressupõe que partes distintas entrem em relação, conheçam-se, e estabeleçam vínculos de participação no mundo, sem com isso necessariamente

ocorrer a perda da identidade inicial de qualquer uma das partes, mas também não estamos negando a possibilidade de transformação de ambas as partes, isto como um processo da vontade pessoal e particular de adotar outra posição no quadro das diferenças. O que não combina com o diálogo é a imposição de perspectiva de uma parte sobre a outra, ou a pressão, desqualificação que desemboquem sobre a forma de ver de alguém. Dialogar com os diferentes não é formar iguais é antes de tudo um processo de conhecimento e de vinculação afetiva para o estabelecimento de parcerias, onde os diferentes se unem no estabelecimento de uma cultura de paz, por exemplo.

Boff (2002) citando Dalai Lama diz que o Lama afirma que aquilo que não produz uma transformação na pessoa, não é espiritualidade. Importa lembrar que a experiência de espiritualidade que origina as religiões todas, não está necessariamente presente em suas instituições.

A espiritualidade vive da gratuidade e da disponibilidade, vive a capacidade de enternecimento e de compaixão, vive da honradez em face da realidade e da escrita da mensagem que vem permanentemente desta realidade. Quebra a relação de posse das coisas para estabelecer uma relação de comunhão com as coisas. Mais do que usar, contemplar (BOFF, 2002, p. 71).

Tendo por base esta reflexão pode-se vislumbrar um ganho real para o sujeito no embate entre a identidade pessoal e a profissional. Pois o professor de Ensino Religioso tem a oportunidade de compreender melhor as suas opções religiosas e se constituir enquanto sujeito “amoroso” na abertura ao diferente.

Para este professor é fundamental o espírito investigativo. Estudar é um processo contínuo tanto para o professor quanto para o aluno. Freire (1979) aponta que estudar não é um trabalho fácil, uma vez que exige postura crítica e sistemática. Estudar é uma disciplina intelectual que necessita de prática para se desenvolver. Estudar é uma atitude frente ao mundo.

Estudar o fenômeno religioso expresso em códigos simbólicos tão diversos exige uma atitude positiva frente ao mundo religioso, de onde derivam ações culturais transformadoras, e revolucionárias. O estudo aprofundado da temática não permite aceitar culturas dominantes como portadoras da verdade, e culturas subordinadas, ou de minorias como errôneas. O olhar paciente e profundo sobre o assunto revela focos e perspectivas ímpares, dotadas de grande valor na formação das sociedades e na estruturação dos sujeitos.

Não há como menosprezar o universo simbólico em toda a sua variedade e profundidade e o grande poder que este engendra na tomada de consciência para determinados aspectos da vida sensível.

Quando Freire (1982, p. 57) diz que “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também”, não se pode deixar de pensar que muitas religiões minoritárias sofreram e sofrem a opressão exercida pelas fés hegemônicas. O Ensino Religioso não pode se fazer representação de uma maioria, de uma força política, ou qualquer outro tipo de exercício de poder que privilegie determinada linguagem religiosa. Para evitar este percurso o estudo e o reconhecimento da diferença pode propiciar ao professor a aquisição da habilidade de compreender as múltiplas linguagens simbólicas a fim de decodificar os significados pertinentes aos diferentes segmentos religiosos. Sem compreender os símbolos não se compreende a tradição religiosa, o texto sagrado, os rituais, as teologias e o éthos.

Ao professor cabe conhecer as características dos símbolos, as possíveis leituras, as funções, as implicações afetivas que os símbolos despertam na comunidade, os relacionamentos que se estabelecem entre estes e os seguidores de determinada crença, a força implícita e explícita dos mesmos e os códigos de interpretações dados pela cultura da qual emergem.

Importa considerar que o ocidente, o oriente, as culturas nativas, afro-descedentes, possuem formas de interpretação simbólica totalmente diversas e se relacionam com seus símbolos de modos peculiares. Não se pode utilizar nenhuma categoria de generalização para o entendimento simbólico.

A questão é complexa pois ao mesmo tempo em que o prisma de entendimento é tão diferente, por exemplo, o significado da cor não é o mesmo para todas as culturas, e nem o mesmo em todos os tempos históricos, também pode-se encontrar, em muitos casos, a convergência de sentidos.

Neste contexto tão amplo se exige do professor de Ensino Religioso que este se alfabetize nos códigos culturais diferentes, e desenvolva sua capacidade sensível para compreender melhor e se aproximar de um panorama religioso diverso do seu.

Freire diz que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (1982, p. 94).

Como aponta Freire (1982) o fundamento do diálogo é o amor, amor é também experiência estética, arrebatadora. Ama-se facilmente aquilo que comove, aquilo que atrai os sentidos e encanta. O amor quase sempre é expresso em termos de beleza, alguém que ama sua terra natal a reconhece como bela. O próprio amor é tido como um “belo sentimento”. Nas construções simbólicas o belo está sempre presente, nas formas arquitetônicas que pronunciam significados do sagrado, nas danças sacras, nos sons entoados para invocação, nos objetos de culto, nas vestimentas sacerdotais, enfim na gama infinita das possibilidades dos símbolos. Estudar as culturas e tradições é se deixar seduzir pela beleza de seus símbolos a fim de lhes conhecer os sentidos.

Conforme Boff

As religiões constroem edifícios teóricos – as doutrinas -, práticas – as morais -, festivos e simbólicos – as liturgias e os ritos. Mas constrói também edifícios artísticos, grandes templos e catedrais. Vejam os fantásticos templos levantados pelo hinduísmo, na Índia. Ou as grandes catedrais medievais, verdadeiras sumas teológicas em pedras e vitrais. Através da arte, em geral, da música sacra e das artes plásticas, as religiões nos elevaram a Deus. Houve sempre um casamento fiel e feliz entre arte e religião (BOFF, 2001, p. 25-26).

Beleza, amor e educação caminham juntos. Para Boff “só quem ama o outro ama a Deus, só quem se engaja em sua libertação é que sente o Sr. da História” (2002, p. 84).

A palavra amor se tornou maldita entre os educadores que pensam a educação como essência dos meios, ao lado de barcos, remos, velas e bússolas. Envergonham-se de que a educação seja coisa do amor – piegas. Mas, o maior – Platão, Nietzsche e Freud o sabiam - nada tem de piegas. Amor marca o impreciso círculo de prazer que liga o corpo aos objetos. Sem o amor tudo nos seria indiferente – inclusive a ciência (ALVES, 2002, p. 113).

Para Freire (1982) o encontro entre os homens define o diálogo, este encontro se dá mediatizado pelo mundo, jamais se esgotando na relação eu-tu. Para o autor não pode haver diálogo sem que se estabeleça um amor profundo pelo mundo e pelos seres humanos. Sem amor não pode haver diálogo.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: Sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é diálogo (FREIRE, 1982, p. 94).

A leitura simbólica está atrelada à percepção estética e a amorosidade, no Ensino Religioso, e prima não apenas pelo entendimento, pelo conhecimento das diferentes manifestações religiosas, mas também pelo reconhecimento de seu direito de existir, de partilhar espaços, de crescer e de se manifestar. Enfim, aspira a uma educação para a valorização da beleza da diversidade. Pretende a conscientização que vai além de um simples desvelar de realidades, mas que penetrando em sua essência, encanta-se por ela e por isso a qualifica e cuida de que seja livre para ser aquilo que é.

As tradições religiosas guardam em si aspectos da experiência humana criadora, trazem a memória de um processo de construção de um conhecimento que se aplica ao campo do sensível, do misterioso e por mais que se inventem símbolos e códigos para sua expressão, permanece indecifrável. Está mais para o campo da poesia, porém se diferencia desta pois atinge concretude e transformação ao se manifestar por meio de dogmas, preceitos, mandamentos, regras de comportamento, e outros aspectos mais impositivos.

Parece que dois destinos sempre rondam o mesmo sujeito, neste caso a religião. O de ser livre interpretação, gozo estético e o de ser norma rígida de conduta e controle social.

3.4 “A EDUCAÇÃO É UMA ARTE, O EDUCADOR UM ARTISTA”

Rubem Alves, trata a educação enquanto arte e afirma que o educador é um artista. Ele se valeu dos símbolos, da linguagem metafórica para sugerir uma pedagogia voltada à sensibilidade. Sendo ele teólogo, professor e psicanalista tratou de perambular por estas áreas do conhecimento traçando uma proposta de educação pautada em sabores, prazeres e, portanto, em sabedoria.

Conheço muitos testes de inteligência. Não conheço nenhum de sabedoria. É importante saber a diferença entre essas duas, inteligência e sabedoria, freqüentemente confundidas. A inteligência é a nossa capacidade de conhecer e manipular o mundo. Ela tem a ver com o poder. A sabedoria é a graça de saborear o mundo. Ela tem a ver com a felicidade. As escolas se dedicam a desenvolver e avaliar a inteligência, para isso desenvolveram testes. Os testes avaliam a inteligência dos alunos por meio de números. Mas elas nada sabem sobre a sabedoria, e nem elaboraram testes para avaliá-las. Nas escolas e universidades muitos tolos são aprovados cum laude. A inteligência é muito importante. Ela nos dá meios para viver. Mas, somente a sabedoria é capaz de nos dar razões para viver. Muitas pessoas se suicidam porque, tendo todos os meios para viver, não tinham razões para viver (ALVES, 1997, p. 53).

Segundo Rubem Alves, Roland Barthes, pouco antes de morrer pronunciou uma conferência inaugural no College de France no qual disse que o sentido da sabedoria seria “nenhum poder; um pouquinho de saber e o máximo possível de sabor” (1992, p. 139).

A estética e o gozo produzido aos sentidos pela construção simbólica das religiões se encontra na justa medida do sabor. Um sino que toca libertando os arredores de espíritos maus, um incenso que perfuma o ar e que lembra possibilidades de felicidade para a alma entristecida.

Perguntaram certa vez ao Rubem Alves se ele acreditava em seus símbolos religiosos:

Eu poderia acreditar num relatório, numa notícia, mas não numa árvore. Uma árvore não é para ser pensada. A gente se assenta à sua sombra. Também os sonhos. A questão não é acreditar neles. Eles são erupções de mistério, bolhas que sobem ao fundo do mar, pássaros que descem do alto do céu, faces de Eros e Tanatos, gestos de vida e morte, escondidos em meu interior. Imagino que estarão pensando que estou me escondendo no obscuro de metáforas, ao dizer que os símbolos são minha carne. Palavras enigmáticas a serem esclarecidas pela interpretação. Que é que ele quer dizer e não disse? Vem ela então, a interpretação para domesticar o selvagem para identificá-lo ao já conhecido, para que tudo permaneça imperturbado. Mas eu quero bloquear esta via. Minha afirmação é literal. Símbolo =carne. (ALVES, 1992, p. 91)

Neste sentido, compreende-se que os símbolos estão não apenas na psique impalpável do humano, mas em suas carnes. Como disse Alves “não há formas de arrancar os símbolos da nossa carne” (1992, p. 97). Ninguém dorme sem sonhos, pode não se lembrar deles ao acordar, mas estiveram presentes. Ninguém se comunica sem a mediação simbólica. Não há professor, não existem aulas ou alunos sem a presença constante da instância simbólica.

Na resposta ao questionário aplicado no Simpósio de Ensino Religioso um professor escreveu que o símbolo é “algo com o qual me identifico”, aqui está seu corpo prolongado, alongando-se ao exterior, por meio das representações simbólicas.

Penso que a identificação que os símbolos, muitas vezes provocam no observador, acabam por restringir a sua compreensão. Pois, os símbolos de identificação pessoal são apenas alguns símbolos, pertinentes a determinada cultura

e é preciso compreender que o eu não é parâmetro único para a existência dos símbolos. Aquilo com o qual não me identifico pode ser objeto de identificação para o outro e se constituir enquanto símbolo. Concordo que há a necessidade da identificação, do prolongamento do corpo para o espaço dos símbolos, mas essa identificação não passa pela minha pessoa exclusivamente, mas por toda e qualquer pessoa em qualquer cultura religiosa.

Sete professores pesquisados apontaram os símbolos como sendo representações. Mas, imersos em um mundo de símbolos os seres humanos buscam decodificá-los, compreendê-los, ou seja, interpretá-los. Não há educação sem interpretação.

O professor realiza com seus alunos, segundo Alves (1992) um processo de “sedução”, uma espécie de dança entre a boca e o ouvido. “O mundo começa pela palavra, e o educador é um construtor de mundos”. Ele aponta para a relação que existe entre a boca e o ouvido e esta é exatamente igual à relação entre dois corpos fazendo amor. Falar e ouvir enquanto ato sexual, pois o ouvido é órgão vaginal e o cérebro um útero, enquanto que a fala é fálica. Rubem Alves insiste na idéia de que ensinar não deveria ser nunca uma forma de “estupro”, mas sim de sedução onde “a palavra é boa para comer” e ser um “feiticeiro da palavra” seria “ter o poder de engravidar pela palavra”. Comunicar sentidos, torna-se um modo de convidar o outro para entrar no mundo daquele que fala.

O ouvido é feminino, vazio, que espera e acolhe, que se permite ser penetrado. A fala é masculina, algo que cresce e penetra nos vazios da alma. Segundo antiquíssima tradição, foi assim que o deus humano foi concebido: pelo sopro poético do Verbo divino penetrando os ouvidos encantados e acolhedores de uma virgem (ALVES, 1992, p. 25).

A simbologia estuda a beleza, os símbolos são movimentos, cores, formas, cheiros, sabores, sons que tocam os sentidos e que impressionam, que ficam gravados no sujeito, mesmo conhecimento de suas significações. Eles são sempre uma incógnita e um convite à decifração. “O espanto: os gregos sabiam que é no

espanto que o pensamento começa. o espanto é quando o objeto se coloca diante de nós como um enigma a ser decifrado. “Decifra-me ou te devoro” (ALVES, 2002, p.71).

Para Alves (2002) interpretar é uma aventura bonita “é o saber a serviço do sabor”.

Ao re-elaborar material clínico lembrei-me de três observações sobre o processo de simbolização. A primeira delas, de Melanie Klein, referindo-se a Ferenczi, em que ela afirma que a identificação, precursora do simbolismo, nasce do empenho da criança em redescobrir, em cada objeto os próprios órgãos. A segunda, de Paul Ricoeur, no seu estudo sobre Freud, onde indica que “tudo o que é representado simbolicamente é o corpo”. Finalmente um dito poético de Norman O. Brown: a sentença original, a metáfora original, “Isto é Aquilo”, “*Hoc est corpus meum*” (ALVES, 1995, p. 105).

Em Rubem Alves o corpo é lugar da magia “fragmento da esperança de que o universo inteiro se transforma numa extensão de si mesmo para que o gozo seja tudo em todos” (1995, p. 96). Esta magia do corpo que se alonga participando do próprio corpo do universo é permeado por espaços afetivos, transferenciais. O espaço entre o corpo do humano e o corpo do mundo está repleto de símbolos.

A vida se faz de elementos concretos e são esses elementos que permitem realizar o contato com o mundo, estabelecer as relações que possibilitam ter consciência deste mundo e o lugar e papel que as pessoas ocupam neste processo. Ou seja, estamos cercados de conceitos - árvore, casa, céu, ar, partes do corpo e todos os substantivos que conhecemos - que nos permitem saber quem somos, o que é o mundo e qual a nossa relação mútua, enquanto processo.

Na pesquisa anteriormente referida seis professores responderam que símbolos são objetos portadores de significado. Pode-se perceber claramente o entendimento dos símbolos ainda apenas enquanto objetos, porém a dimensão simbólica também ocupa o espaço imaterial dos sons, cheiros e sabores.

Percebi que quando tratamos da simbologia grande parte dos professores fazem esta relação imediata e estreitada para a questão dos objetos. Porém, se a reflexão se torna mais provocativa eles vão anunciando e percebendo novas formas simbólicas. Reconhecer que estamos envolvidos em um mundo de estímulos variados e que nos chegam pelo olhar, tato, audição, olfato, gustação e intra-psiquicamente leva um pouco mais de tempo e geralmente não surge nas respostas espontâneas dadas pelos professores.

Com o aprofundamento da reflexão pode-se perceber que todos os elementos, por menos concretos que sejam, estão carregados de símbolos e são, todos, passíveis de simbolização.

Na mesma pesquisa realizada com professores, um deles definiu o símbolo como idéia, imagem, metáfora. E outro escreveu “algo como o iceberg, que indica que junto com ele existem mais coisas”.

Esta idéia me pareceu interessante por evidenciar a existência de um campo psíquico desconhecido para o próprio sujeito. Aqui, se poderia dizer que a ponta do iceberg é o mundo consciente e o restante dele, que inclusive compreende a maior parcela é o inconsciente. Um símbolo, sempre mostra a menor parcela enquanto oculta a parte mais profunda. Decifrar símbolos é um exercício de trabalhar com as energias inconscientes trazendo-as gradativamente ao consciente. Esta seria a função integradora e restauradora da psique ao se relacionar com os símbolos.

Cito como exemplo uma árvore, - simplesmente como é - um substantivo - torna-se apenas um objeto de uso, mas se realizada a leitura em seu aspecto simbólico - a tranquilidade, a força, a imponência, no caso da árvore - que estabelece agora uma relação entre nós - eu/objeto - muda, transforma-se. A árvore passa a significar algo para o sujeito. Por extensão, todas as árvores e seus produtos - dos frutos aos móveis - passam, também, a ter um significado. É uma reação em cadeia. Este processo amplia a consciência de integração e participação e aprofunda a relação com o mundo, alterando significativamente a qualidade do vivido.

Não se trata de um mero processo de adjetivação. Não basta apor uma qualidade ao objeto, para que ele assuma uma significação. Tanto que os adjetivos possuem uma curiosa capacidade de serem substantivados: o bonito se torna beleza, o forte se torna força. A qualidade individual se torna um atributo universal. No caso da simbolização acontece um processo de integração, um processo de fusão eu/objeto. Neste sentido “não há como arrancar os símbolos da carne”, neste sentido o universo se transforma na extensão de si mesmo.

O processo de compreensão simbólica das religiões pode ser acompanhado pedagogicamente pelo uso da sensibilidade, em referência clara aos sentidos, à claridade de perceber por meio do tato, do olhar, do paladar, do ouvir e do cheirar o universo do sagrado.

Para mim, esse é um princípio fundamental da aprendizagem a fome de aprender acontece na fronteira entre o corpo e o ambiente. As crianças não se interessam por montanhas, lagos e florestas porque estão longe dos seus braços. Mas têm prazer em subir em árvores, apanhar frutas; descobrir ninhos, brincar nos remansos, pescar. As crianças se interessam por objetos, com os quais os seus corpos podem estar em contato, que podem ser manipulados (ALVES, 2002, p. 85).

A formação do professor segundo Alves (2002) começa com o conhecer os alunos e não os saberes, é importante que os saberes sejam julgados em função dos alunos.

Educadores não estão a serviço de saberes, Estão a serviço dos seres humanos – crianças, adultos, velhos. Dizia Nietzsche: “Aquele que é um mestre, realmente um mestre, leva as coisas a sério – inclusive ele mesmo – somente em relação aos seus alunos” (ALVES, 2002, p. 112).

Levando em conta a formação do professor de Ensino Religioso, no que se refere à simbologia, esta precisa estar relacionada ao seu próprio corpo e ao corpo daquele que aprende. No entendimento que o autor faz de que todos os objetos que podem ser tocados são diversões para as crianças e por este motivo, elas gostam

deles, sentem-se motivadas em direção a eles: “Querem comê-los. Querem conhecê-los” (ALVES, 2002, p. 84).

Eu acrescentaria que mesmo aquilo que não podemos tocar, nos toca, como no caso de um som, uma música, um cheiro, e que estas formas simbólicas também podem se constituir em diversão, também mobilizam prazeres e possibilidades lúdicas em nós.

Os símbolos são “mágicos”, atrativos, pois interagem com os corpos, não apenas se apresentam a eles, como dialogam com eles. Relacionam-se com o humano, com a psique humana e formam novas concepções, propõem “gozos” que estão para o campo estético tanto quanto para o campo religioso.

Os símbolos religiosos, enquanto arquetípicos, falam uma linguagem comum e calam fundo no sentido de ser de cada indivíduo.

Bachelard se refere aos “sonhos fundamentais” da alma. “Sonhos fundamentais”: o que é isso? É simples. Há sonhos que nascem dos eventos fortuitos peculiares a cada pessoa. Esses sonhos são só delas: sonhos acidentais, individuais. mas há certos sonhos universais com o nome de “arquetipos”. Esses são os sonhos fundamentais. O fato de termos, todos, os mesmos sonhos fundamentais cria a possibilidade de “comunhão”. Ao compartilhar os mesmos sonhos descobrimo-nos irmãos (ALVES, 2002, p. 199).

O tratamento dado à simbologia na formação do professor se associa ao respeito profundo que se origina da compreensão de que “os sonhos fundamentais da alma” de cada povo, tomaram a forma objetual, sem se esgotar nela. Encarnados em música, em emblemas, vitrais, incensos, etc., referem-se ao sentimento nuclear imprescindível ao projeto de individuação (ser não dividido).

Além disso, não precisamos correr sozinhos o risco da aventura, pois os heróis de todos os tempos a enfrentaram antes de nós. O labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói, e lá, onde tínhamos encontrar algo abominável, encontraremos um deus. E, lá, onde esperávamos matar alguém, manteremos a nós mesmos.

Onde imaginávamos viajar para longe, iremos ao centro da nossa própria existência. E lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo. (CAMPBELL, 1990, p. 131)

Na pesquisa realizada no Simpósio sobre Ensino Religioso um professor escreveu que o símbolo é “um sinal significativo que transcende a realidade perceptível”. Este professor aponta para o mistério, para “os sonhos fundamentais da alma”.

Sendo assim não se trata, no processo pedagógico, de “despejar conteúdos”, trabalhar com o acúmulo de interpretações ou ainda de apresentar símbolos variados para cumprir com o objetivo de conhecer diferentes culturas religiosas.

A pedagogia de meu querido amigo Paulo Freire amaldiçoava aquilo que se denominava ensino “bancário” – os adultos vão depositando saberes na cabeça das crianças da mesma forma como depositamos dinheiro num banco (ALVES, 2002, p. 146)

Não se deseja um entulhamento simbólico, como um alfabeto novo que se quer ensinar com pressa para cumprir o objetivo da leitura. É claro que importa ler o mundo dos símbolos, mas esta leitura não pode abandonar a matriz da qual se originou, que é a vida, o prazer, e a jornada mítica de cada um, e deste modo trabalhar a teoria imbuída da vida.

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-los. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Para Diel (1991) “o tema fundamental dos mitos é a evolução não somente do homem-indivíduo, mas de toda a espécie humana” (p.38). A linguagem mítica, predominante no âmbito religioso, pretende despertar, incitar o ser humano, para uma compreensão de seu próprio funcionamento psíquico.

Inclusive o movimento dialético da psique, pois nela interagem forças contrárias, formam-se os paradoxos. Esta é uma característica fundamental dos símbolos.

Os símbolos por portarem sentidos complexos e contrários e por estarem diretamente ligados a uma determinada cultura necessitam de uma olhar atento a fim de evitar constrangimentos culturais.

Por sua natureza o símbolo pode ser mal interpretado ou produzir um efeito contrário. Todos os grandes símbolos e arquétipos possuem a sua sombra. Pois assim é a “condition humanie” sempre sapiens e demens. Por exemplo o dragão é para o universo simbólico cristão a expressão do diabólico, do arquiinimigo de Deus. Na China o dragão é símbolo nacional que se coloca nas beiradas dos telhados e em todos os grandes símbolos públicos. Representa a divindade e o vigor do povo chinês. Quando os cristãos chegaram à China apresentaram Maria, imaculada concepção, pisando na cabeça do dragão e São Jorge, com sua lança perfurando-o, produziram grande repulsa. Mesmo assim, os missionários impuseram o símbolo á revelia dos sentimentos dos chineses. Aqui o sim-bolo ganhou uma dimensão diabólica. Por isso, faz-se mister, em todo o momento perceber quais símbolos efetivamente atraem e traduzem verdadeiramente a experiência religiosa e quais afastam as pessoas (BOFF, e-mail, 27/09/05).

Um símbolo também nunca se completa em uma interpretação, necessita do ambiente cíclico de compreensões para garantir sua função dinâmica e comunicante. O símbolo nunca é um comunicado, um dado completo em si, ele é um comunicante permanente, sempre aberto a possibilidades interpretativas novas.

Na formação do professor do Ensino Religioso o que se pretende estabelecer é um diálogo entre este e a linguagem simbólica das religiões, movimentos místicos e filosóficos. Compreender-lhes a dinâmica, a existência, os pressupostos, os diferentes comunicantes, consiste em estabelecer uma relação consciente e inserida no mundo real. Pois, como responderam três professores na pesquisa de Faxinal do

Céu “os símbolos são algo que identificam e personalizam as manifestações do sagrado”.

A religião com sua linguagem simbólica exige, para sua compreensão, aproximações intelectuais, conceituais, mas que incluem, com igual importância, as sensações e os sentimentos dos sujeitos. As metáforas não falam apenas racionalmente, elas falam com o corpo todo. “Não somos uma mente pensante e um corpo sensível, mas sim um organismo vivo” (LOWEN ,1975, p. 293).

Os símbolos, que são a base sobre as quais se constituem as religiões e as culturas, são “poesia” e “Toda poesia é um ato de feitiçaria cujo objetivo é tornar presente e real aquilo que está ausente e não tem realidade” (ALVES, 1998, p. 38).

O professor em sua formação se acerca de símbolos a fim de compreender os sentidos religiosos que estes expressam. Para tanto é necessário superar aquela fase do “estranhamento face ao diferente” para que possa realmente entrar em comunicação com seu objeto de estudo. O medo causa afastamento e o amor aproximação.

Segundo o que penso e segundo minha filosofia da aprendizagem, o corpo aprende apenas aquelas coisas com as quais está em contato. A aprendizagem é uma função do viver. A gente aprende para sobreviver e para viver melhor, com alegria. mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com o seu meio. Por isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar. Para os que só pensam com o auxílio de citações. “Magister dixit”. Assim falou Marx, que a tarefa da educação é a educação dos sentidos (ALVES, 1998, p.107).

Sendo assim, Rubem Alves aponta para uma renovação da educação, que necessariamente passa pela transformação afetiva dos professores. Para ele o ensino deve conduzir ao simples e belo, deve aprazer aos sentidos, seduzir, convencer pela alegria.

De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver junto e da cidadania é a audição. Disse o escritor sagrado “No princípio era o Verbo” Eu acrescento: “Antes do Verbo era o silêncio”. É do silêncio que nasce o ouvir. Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Quem fala muito não ouve. Sabem disso os poetas de fala mínima. Eles falam, sim. Para ouvir as vozes do silêncio [...] (ALVES, 2005, p. 26)

Os símbolos, enquanto expressão artística humana, especificamente humana, releva os conflitos, desejos e os movimentos conscientes e inconscientes do ser humano. A arte, considerada como sacra, isto é sagrada, afirma e aponta para uma dimensão de transcendência, objetivando na maioria das vezes estreitar o contato entre o humano e o divino. Todo o universo simbólico fala diretamente aos sentidos, e é pela educação destes que o professor de Ensino Religioso, poderá convidar aos alunos a perceber e sentir cada vez com mais profundidade a sua linguagem e os seus significados. É preciso saber calar, para ouvir, ver, cheirar e sentir a mensagem que eles trazem.

Ao mesmo tempo em que foi extremamente utilizada como linguagem do sagrado, a arte foi temida pelo seu poder de comunicar idéias, de persuadir, de questionar e subverter o discurso vigente.

No Concílio de Trento, no início da reforma, para salvar o catolicismo ameaçado, uma das preocupações foi controlar a arte, vigiar de perto a iconografia.[...]. Era admitir que as imagens tinham ao mesmo tempo o poder de transviar os espíritos da ortodoxia e o de entregar à Igreja, pela sua força persuasiva, a conduta dos espíritos abalados pelo protestantismo. Os poderes religiosos, muitas vezes, até tiveram receio do poder das imagens; julgavam que desviariam os espíritos da direção esperada para lhes impor, insidiosamente, uma outra. S. Bernardo, numa célebre carta, referia-se à captação das almas de que a arte, mesmo religiosa, talvez viesse - como ele receava - tornar-se culpada (HUYGHE, s/ d, p. 19).

A educação ligada à vida deve fazer sentido, a “sapiência é saber saboroso” (ALVES, 1998, p. 116), neste sentido encontra-se com a arte. O medo que se tinha, e talvez ainda se tenha da arte, é justamente este, o de que ela ao falar aos sentidos, comova, arrebate e por fim, convença.

A linguagem pedagógica é também simbólica, como qualquer linguagem, e por isto uma arte de sons, musicalidade e significados. Como “um canto de sereia” pode conduzir os alunos para caminhos diversos. A educação é um brinquedo:

É brincando que a gente educa e aprende. Cada professor deve ser um magister ludi como no livro do Hermann Hesse. Alguns, ao ouvir isso, me acusam de querer tornar a educação uma coisa fácil. Essas são pessoas que nunca brincaram e não sabem o que é brinquedo. Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade. (ALVES, 1998, p. 123).

Na pesquisa realizada no Simpósio de Ensino Religioso um professor declarou que “o símbolo é uma representação lúdica”. Se tomado sob o prisma de que os sons, significações, formas, cores brincam com as palavras que tentam decifrar-lhes os sentidos, poder-se-ia dizer que o símbolo também é uma brincadeira.

Mas, a educação também pode ser uma tortura. Segundo Alves (1998) quando ela é motivada pelo ódio aos estudantes e quando o objetivo se desvia do ensinar e conduzir e se confunde com o sofrimento. “Durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores” (2000, p. 39). Sendo a “educação uma arte e o educador um artista”, este deve aprender a “comunicar sabores”.

As imagens simbólicas são todas sabores, neste sentido e para que se dê a compreensão do fenômeno religioso, faz-se necessária a inclusão do conhecimento das formas, das cores, dos sons, enfim, da variada gama de elementos que constituem e configuram uma obra de arte. Os objetos religiosos, as músicas, danças, encenações teatrais, arquitetura, entre outras formas artísticas de expressão do sagrado, estão repletas de significados simbólicos e, portanto, conduzem a um desdobramento mais profundo, através de suas possibilidades interpretativas. Em termos psicológicos, pode-se dizer que se relacionam a uma instância psíquica profunda que busca o sentido primeiro da existência humana e dá significado à vida.

Albert Camus que dizia que “só se pensa por imagens”. Amo as imagens, mas elas me amedrontam. Imagens são entidades incontroláveis que freqüentemente produzem associações que o autor não autorizou. Os conceitos, ao contrário, são bem-comportados, pássaros engaiolados. As imagens são pássaros em vôo.. Daí seu fascínio e perigo (ALVES, 2000, p. 67).

Respondendo a pesquisa no Simpósio de Ensino Religioso determinado professor apontou que os símbolos se relacionam “à adoração de imagens”, o que amedronta pode também atrair e levar os humanos a exercerem uma relação de adoração, de fascínio diante do mistério.

Em seu estudo sobre o fenômeno religioso o professor se depara constantemente com este comportamento vivido por diferentes culturas em relação a símbolos específicos. Como registrou outro professor, nesta mesma pesquisa: “os símbolos são uma prática“, idéia complementada pelo professor que afirma que “estes realizam a ligação com o transcendente.” Ligação que pode se dar de forma misteriosa e veiculada pelas diversas formas simbólicas, por meio de uma “prática” espiritual que possui o objetivo claro de unir (lembrando a significação da própria palavra símbolo, enquanto algo que une).

De qualquer modo vislumbra-se sempre o desejo, a aspiração humana para o contato com o divino.

Do mesmo modo, “a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje, e desejando aprenda” (ALVES, 2000, p. 81).

O professor de Ensino Religioso tratará do convívio das pessoas, nas diferentes culturas com o sagrado, enfocando as suas manifestações, marcadamente simbólicas. O encantamento face ao diferente, face à linguagem que torna um enigma pode muitas vezes causar medo. Quando o medo se instala o convívio com o outro é dificultado. Saber que o outro crê de um modo absolutamente diverso do seu engendrou e engendra batalhas, mortes, perseguições e intolerâncias. Mas, por outro lado, o medo aponta para o desconhecido e gera curiosidade, que pode

conduzir ao fascínio. O medo é paradoxal ele afasta e aproxima. Como disse Campbell:

Medo é a primeira experiência do feto no útero. Há um psiquiatra tchecoslovaco, Stanislav Grof, vivendo agora na Califórnia, que por muitos anos tratou pessoas com LSD. E descobriu que muitos reviviam a experiência do nascimento e, nesse reviver, o primeiro estágio era o do feto no útero, sem nenhuma consciência de “eu” ou de ser. Então, imediatamente antes do nascimento, começa o ritmo do útero e aí surge o terror! Medo é a primeira coisa, a coisa que diz “eu”. Então advém o terrível estágio de nascer, a difícil passagem através do canal do nascimento, e então...meu Deus, a luz! Você pode imaginar isso? Não é desconcertante que isso repita exatamente o que o mito narra – que a Identidade disse “Eu sou”, e imediatamente sentiu medo? E aí, quando se deu conta de que estava só, sentiu desejo de outro e se tornou dois. É a irrupção, no mundo, da luz e dos pares de opostos (CAMPBELL, 1990, p. 53).

Ao professor cabe lidar com o próprio pavor, com aquele medo que brota ao tocar no objeto desconhecido que fala uma linguagem, a princípio indecifrável, e que pertence a uma outra cultura. Na formação destes professores é importante despertar da amorosidade para com as diferenças. O respeito destinado ao simbólico na alteridade pode ser transformado em admiração, em reconhecimento da beleza, em encantamento, sem com isso minimizar a fé pessoal.

É claro que esta tarefa não é fácil e o como é questão fundamental para nortear os procedimentos. Eu sugeriria, a princípio, que o professor deixe de lado, coloque em suspensão, as suas próprias representações e se coloque respeitosamente e curiosamente em posição de quem ignora e deseja conhecer a diversidade, cuidando para não traçar juízos de valor e para não projetar seus próprios sentimentos sombrios no outro. Deste modo, ele se aproxima de diferentes culturas religiosas a fim de lhes conhecer os sentidos, sem ter para com elas uma posição prévia de afastamento ou rejeição.

O diferente mostra ao indivíduo que ele não é igual, desmancha-se a ilusão de continuidade, da fusão e a experiência da solidão se torna evidente, daí que para muitos é melhor anular a diferença. Ante o medo de ser dois, o ser se recolhe ao útero da igualdade, buscando assim, uma segurança que não mais existe, uma segurança fadada a evaporar, pois se baseia em medo e irrealidade.

Intrigante é pensar neste par de opostos quando o um se descobre dois, advém o medo de estar só, percebe-se a condição solitária do indivíduo, descobre-se como uma fatalidade o destino do indivíduo, uma entidade em si mesma. Narciso aponta para a loucura da busca desmedida pelo outro em si mesmo, contrariamente ele buscava resolver a equação da solidão e da diferença. Se afoga no desejo repleto de si, não agüenta o ser só e perdido em meio aos outros.

O corpo é um ente completo em si, tão igual a todos os outros corpos e no entanto, tão diferente. E é por meio e no corpo que a aprendizagem se faz, são os corpos que segregam outros corpos, ou que os aproximam. O corpo é quem realiza, é aquele que faz o que pensamos e dizemos e é ele também aquele que aprende com seu amor e com seu ódio. A metáfora é criação do corpo e, segundo Campbell (1990) esta “é uma imagem que sugere alguma outra coisa” (p. 59) e que nas tradições religiosas sugerem o que está para além do próprio conceito de realidade.

O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que aprende para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “brinquedos”. “Ferramenta” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.[...] Ferramentas e brinquedos não são gaiolas, São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem...Assim todo professor, ao ensinar, teria de perguntar. “Isso que você ensina é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor deixar de lado” (ALVES, 2000, p. 32).

O autor afirma que mesmo antes de aprender a ler o ser humano já é sensível à beleza. A leitura simbólica inicia justamente por aí, pela beleza dos símbolos, que pode despertar o prazer e incitar à realização de sua interpretação. “Acho que as escolas terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo” (ALVES, 2000, p. 49). Para ele, “ler é fazer

amor com as palavras” e é “na figura que a imagem se eterniza”. Nietzsche dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo” (ALVES, 2000, p. 35).

A criação de metáforas são brinquedos que o corpo produz com os sons e os sentidos, elas têm o poder de expressar idéias ao mesmo tempo em que combinam movimentos e imagens variadas, é o que fez Paulo Freire ao afirmar que:

Enquanto este é sempre o educador dos educandos, o educador para a libertação tem de “morrer” enquanto exclusivo educador dos educandos no sentido de renascer, no processo, como educador-educando dos educandos. Por outro lado, tem de propor aos educandos que também “morram” enquanto exclusivos educandos do educador para que renasçam como educandos-educadores do educador-educando (FREIRE, 1979, p. 92).

Na linguagem metafórica da morte e ressurreição, Freire exprime a transformação desejada na consciência (corpos) dos educadores, a fim de que este se torne não apenas aquele que ensina, mas também aquele que aprende e sugere o destino para seus alunos. Assim está criada uma imagem de circularidade com sentido exclusivamente pedagógico.

O professor do Ensino Religioso jamais esgotará sua pesquisa, uma vez que o campo é vastíssimo e complexo e se criam e recriam novas formas de relação com o sagrado através dos tempos. Há aqui a clara necessidade da construção de uma identidade para o educador-educando que se constitui em busca constante. A transcendência de um estado de ser professor para outro que possua a qualidade do diálogo, do respeito e reverência para com o outro.

Ademais é o homem, e somente ele, capaz de transcender. À sua transcendência, acrescenta-se, não é um dado apenas de sua qualidade “espiritual” no sentido em que estuda Erick Khaler. Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais, diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência está também para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que, tem

dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta (FREIRE, 2001, p. 48).

Trabalhar na perspectiva do multiculturalismo implica em transcender padrões de leitura exclusivos da própria cultura para compreender o ser em relação, estendendo seu campo de visão para outros modos de fazer religião, sem com isto pretender a compreensão plena das imagens que constituem o cenário da pluralidade religiosa.

As imagens são múltiplas e seus sentidos vários, pode-se apenas acercar-se delas, experimentar a contemplação de uma face, sabendo que a outra sempre permanecerá oculta. O processo de formação do professor poder-se-á orientar no sentido de ampliar as faces visíveis de um símbolo, porém sem jamais esgotar-lhes os sentidos.

Um Deus que se compreende não pode ser grande coisa. Um mar que se compreende não passa de aquário. A. Gottlieb disse que os seus símbolos favoritos eram aqueles que ele não entendeu. Digo Amém. Por isso amo o latim, porque não o entendo. Como não entendo os riachos, os pássaros, o vento, as minhas netas, e os amo todos (ALVES, 1998, p. 71).

Diante de um mundo de assombro, do desconhecido, tudo é potencialmente simbólico, na medida em que os seres humanos são seres limitados em sua capacidade de perceber, de conhecer e de interpretar, todo o universo se lhes afigura como um enigma. Sendo esta a base de arrebatamento que constitui o sentimento religioso, sentimento de admiração face ao desconhecido. A morte, esta grande desconhecida, torna-se um símbolo de vida no encontro com o mundo espiritual.

A morte e ressurreição de uma figura salvadora é um motivo comum a todas essas lendas. por exemplo, na história da origem do milho, você tem essa figura benigna que aparece para o rapaz, uma visão, proporciona o milho e morre. A planta nasce do seu corpo. Alguém teve que morrer para que a vida emergisse. Percebe-se aí esse incrível padrão da morte dando origem ao nascimento, e do nascimento dando origem à morte. Toda geração deve morrer, para que a geração seguinte possa surgir (CAMPBELL, 1990, p. 112).

As instituições de ensino contém os corpos, melhor dizendo, atuam sobre corpos em um processo de constante transformação, vida e morte acontecendo diariamente, tanto nas experiências psíquicas e transformadoras do eu, quanto nas transformações constantes da matéria corporal. O Ensino Religioso trata de olhar de perto estes processos, passando pelas linguagens religiosas existentes no mundo e que se amparam nas metáforas do corpo distendido por sobre todo o universo animado e inanimado, que o circunda.

Neste espalhar-se sobre o mundo e confundir-se com ele é que os símbolos religiosos provocam os seres humanos e inspiram neles, por vezes, aquele sentimento de retorno ao “útero”, à consciência do “não-eu”, do indivíduo, citado como processo de individuação por Jung.

A religião, ou escolas de espiritualidade precisam ser consideradas enquanto originadas pela necessidade humana, que Jung chamou de “instinto de religião” (JACOBI, 1990) e que, portanto, exercem sobre muitas pessoas um papel importantíssimo na constituição dos sujeitos.

O professor de Ensino Religioso consciente da complexidade da perspectiva simbólica necessitará buscar subsídios, para entendimento dos símbolos, nas diferentes culturas e na perscrutação sistemática do sentimento humano.

Para Alves as palavras fazem metamorfoses no corpo. “A este processo mágico pelo que a palavra desperta os mundos adormecidos dá-se o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm esse poder. Por isso a educação me fascina” (2001, p. 55).

No Simpósio de Ensino Religioso, na leitura pessoal e metafórica do espaço geográfico, escreveu um professor: “Metamorfose: desconstrução e construção”.

Educar na disciplina de Ensino Religioso pressupõe o acontecer desta metamorfose. Professor e aluno, na medida em que compreendem e se debruçam sobre os diferentes conhecimentos se tornam diferentes, morrem em suas antigas percepções e renascem para novas formas de ver. É o corpo que se refaz, é o indivíduo que assume nova postura diante da vida e diante das diferentes manifestações do sagrado.

Como resultado da pesquisa realizada no Simpósio de Ensino Religioso e a partir das reflexões teóricas sobre símbolos percebe-se que existe certa compreensão do que sejam os símbolos, compreensão esta que ainda focaliza a existência de um universo simbólico apenas representado em objetos e que não extrapola o mundo do palpável.

É claramente reconhecida a importância de conhecer os significados e os significantes das diferentes culturas para lhes compreender a dimensão espiritual e a atuação dos indivíduos no mundo.

Porém, sem a exata dimensão da própria vida simbólica, do funcionamento de sua própria profissão enquanto um quadro que conjuga símbolos diversos e que, por isso, imprime em seu comportamento um modelo, um padrão e um destino que lhe é muitas vezes totalmente desconhecido pela mente consciente, o professor dificilmente compreenderá as instâncias simbólicas da alteridade.

Para a compreensão do fenômeno religioso, das manifestações do sagrado, é importante que o professor compreenda o emaranhado de símbolos que perpassam as palavras, a formação de sua identidade pessoal e profissional, a vida imaginativa de seus alunos, e experiências mística e religiosa dos povos.

Se, por acaso, o corpo lembra da Palavra esquecida que mora dentro de sua carne como uma história de amor, ele descobre o caminho que leva de volta à casa. É possuído pelos seus sonhos e retorna da morte porque, como Blake uma vez sugeriu, "o Corpo Eterno do Homem é a Imaginação" (PB497). Somos ressuscitados pelo poder daquilo que não existe (ALVES, 1993, p.57).

A pedagogia para o Ensino Religioso se fundamenta em compreender o universo do sagrado utilizando para isto as categorias imaginativas, além das racionais. A prática de compreender o outro, em sua diferença, exige postura flexível e altamente simbólica. É preciso saber que o mundo humano não se restringe àquilo que pode ser racionalmente medido.

Os símbolos são como os sonhos, nascem de um ventre obscuro e nunca completamente compreendido, nascem como movimento da própria vida, inscrita e manifesta na psique individual.

O Ensino Religioso trata de questões delicadas e bastante contundentes. É desafiante o exercício de mudar uma prática de professor “catequizador” ou ainda de “facilitador” de atitudes pautadas em valores humanos, para assumir uma nova forma e identidade, enquanto professor que trata do fenômeno religioso, compreendendo que o sagrado se manifesta em diferentes linguagens, portanto, se manifesta por meio de símbolos que são compreendidos em função da cultura na qual se estruturam.

A simbologia, no caso do Ensino Religioso, é imprescindível, a fim de avançar nos conteúdos originados a partir do objeto de estudo da disciplina. Não há manifestação do sagrado sem a linguagem dos símbolos. Não há Ensino Religioso sem o estudo dos símbolos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o universo simbólico cultural-religioso na formação do professor e tendo em vista a concretização futura do plano de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso, no Paraná, esta pesquisa investigou aspectos da teoria do símbolo e buscou identificar elementos da constituição do universo simbólico do professor, que configuram a sua forma de ler os fenômenos religiosos.

Os símbolos são expressões vivas de culturas e ao expressá-las garantem-lhes a existência. São os símbolos que impulsionam e direcionam as energias psíquicas individuais e comunitárias nos processos criativos. Todo o fazer cultural seja ele religioso ou não se origina no fato do ser humano ser um ser criativo e esquecido de sua própria finitude. Pela magia da combinação de sons, formas, cores, cheiros e sabores ocupa a si mesmo preenchendo o espaço de silêncio que viceja em torno dele e que o remete à própria morte.

Esta necessidade de significar, de encontrar sentidos, também se estende para a morte e para o nascimento, para os momentos e acontecimentos que se encontram entre o nascer e o morrer de um indivíduo. As religiões preenchem este espaço por meio de seus símbolos. “Os símbolos da vida fazem de uma cultura o que ela é especificamente e governam os pensamentos e sentimentos das pessoas que a integram” (SANDNER, 1997, p. 23).

Torna-se impossível pensar a formação do professor em Ensino Religioso sem levar em consideração a importância da estruturação simbólica das diferentes culturas, bem como e ao mesmo tempo, sem ter um olhar dirigido para os códigos simbólicos pessoais, construídos a partir das vivências culturais – religiosas de cada professor. Para o entendimento dos diversos mitos e rituais é imprescindível um conhecimento básico sobre os símbolos e suas múltiplas significações.

Importa considerar um outro elemento fundamental que é a diferenciação entre símbolo e signo. Muitas vezes os dois são confundidos o que vem a descaracterizar a essência do símbolo.

Na pesquisa realizada em Faxinal do Céu e no contato constante que venho tendo com os professores de Ensino Religioso nestes últimos dez anos, verifiquei que, de modo geral, estes não fazem distinção entre sinais e símbolos. Um dado importantíssimo para a formação do professor de Ensino Religioso. Pois, são os símbolos que impulsionam as culturas religiosas do mundo, mas quando lidos na perspectiva de sentido único, sinais, podem se tornar objetos de dogmatismo.

A intolerância religiosa não raras vezes se serviu da interpretação dos símbolos enquanto sinais a fim de desqualificar determinada crença, ou ainda de levar os seguidores a cometer atos radicais em função da interpretação dada em um único sentido. Exemplificando: na idade média o fato de encontrar uma mulher portando determinada planta curativa, ou preparando um chá, poderia ser lido como sinal absoluto de que ela era bruxa. A própria palavra bruxa não portava múltiplos sentidos, portanto não era simbólica, mas estava alicerçada no conceito de sinal. Uma bruxa era alguém que havia feito o pacto com o demônio e, portanto, deveria ser queimada.

Se, entretanto, tomamos o termo bruxa e transformamo-lo em símbolo, podemos encontrar nele múltiplas leituras, entre elas: a poder do feminino, a magia curativa, a face da noite, o bem, o mal, a capacidade de voar e portanto ver longe, aquela que porta o símbolo do falo (vassoura)... Nestas variadas concepções que incluem o contraditório, o comportamento intolerante pode ceder lugar ao olhar investigativo e aberto a novas percepções.

Como resultado da pesquisa percebo que as religiões, em sua essência, são basicamente simbólicas e seus sentidos podem produzir um desejo de descortinar sentidos cada vez mais profundos. Os ritos e mitos se tornam sempre um enigma, que porém, falam diretamente ao sentido íntimo do ser humano.

Mas, o que vemos, muitas vezes é que os códigos religiosos recebem uma interpretação única, se tornam sinais, devem ser obedecidos e não conhecidos, não há possibilidade de relação entre o sujeito e os símbolos da religião. Deve apenas obedecer-lhes, e muitas vezes a intransigência e a incapacidade de olhar para o outro no reconhecimento de seu direito à diferença se enraíza no fato de que ele

mesmo não vivencia o direito à própria singularidade, à multiplicidade de sentidos na linguagem de sua própria religião. Aquilo que lhe é negado, acaba por gerar nele um comportamento de negação na relação com os outros.

Ainda conforme Jacobi (1990), um símbolo que está sempre prenhe de sentido continua vivo, porém quando surge um sentido apenas, e esse sentido se torna convenção, temos então a morte do símbolo, surge em seu lugar um signo convencional, ou como conceituou Kast (1997), um sinal.

Enfatizo a diferença entre símbolo e sinal, por perceber a centralidade desta questão para a possibilidade de um processo de formação de professores em Ensino Religioso que consiga dar conta de responder à diversidade cultural religiosa do Brasil, sem qualquer tipo de proselitismo ou de comportamentos preconceituosos.

Presenciei um período histórico, na década de noventa, em que muitos se apavoravam com a idéia de um movimento chamado “Nova Era”. Este movimento era interpretado como sendo um movimento diabólico, e portanto, combatido por muitos. Havia neste caso muito pouca informação e muito ódio. Símbolos religiosos muito antigos, como é o caso do símbolo taoísta que expressa o movimento entre as energias Yin e Yang eram considerados “coisas do diabo”. Vi muitos símbolos receberem tratamento superficial e virarem sinais do mal.

Portanto, reforço o motivo de minha insistência no esclarecimento sobre a diferença existente entre símbolo e sinal. É claro que nem sempre a transformação de símbolos em sinais causa danos tão profundos como os anteriormente citados, porém, em se tratando de religiões perdemos uma quantidade importante de energia psíquica integradora, no momento em que matamos os múltiplos sentidos dos símbolos e os transformamos em sinais.

Símbolos e sinais são muitas vezes confundidos, e cada observador se relaciona com estes dois aspectos de uma mesma realidade de maneira diferente. Para o trabalho do professor, em sala de aula, há o risco de tratar os símbolos enquanto sinais, uma vez que o procedimento pedagógico pode caminhar na direção de lançar apenas uma interpretação para cada “símbolo”, tornando esta interpretação única,

deste modo transformando o conceito em uma convenção, eliminando, assim, o caráter multifacetado e “preche de sentidos”, de um símbolo.

Os próprios manuais de interpretação de sonhos e dizeres populares, que interpretam os códigos oníricos acabam por tratar os elementos como sinais, pois expressam para eles um único e absoluto sentido. Por exemplo, existe um significado exato para o fato de sonhar com dente, quem sonha com dente significa que terá a perda de um ente querido. Esta significação que não leva em consideração o alfabeto simbólico da psique do próprio sonhador e que estabelece para ele uma leitura alheia à sua natureza psíquica pessoal, ao mesmo tempo em que se fecha em apenas um sentido, aponta para uma leitura não simbólica, mas interpretativa de sinais com convenção pré-declarada.

No século XIX, Freud estuda o simbolismo em sua teoria psicanalítica e com isso traz novos fundamentos à interpretação dos símbolos, para ele tudo poderia ser símbolo de alguma coisa. Importa dizer que os significados de um símbolo estão no sujeito e é ele que ao se relacionar com a instância simbólica, apontará sentidos.

Com a contribuição freudiana, entre outras contribuições, pode-se pensar o símbolo dentro de um sistema bastante flexível de entendimento, levando em consideração o sujeito para o qual o símbolo se mostra.

Jung (1977) ao se dedicar ao estudo dos símbolos, deu atenção especial aos símbolos religiosos, reconhecendo a importância destes na estruturação da psique individual e na estruturação destes indivíduos em instância social. Porém, mesmo interpretado, o símbolo mantém sempre a sua porção enigmática.

O ato de simbolizar provoca uma “oxigenação” necessária e importante para a vida psíquica dos sujeitos. Neste aspecto a religião cumpre uma função que se expressa na riqueza dos seus símbolos. Ao apontar a carga emocional que os símbolos carregam e mobilizam, Jung indica o valor destes para o processo de humanização.

O universo simbólico religioso ainda trata de cuidar da sobrevivência de um mundo acrescido em significações. Face ao fenômeno religioso o mundo ganha numinosidade. Os textos sagrados apontam para os animais com cornos, as serpentes, os dragões, entre tantas outras imagens que ao se fazerem simbólicas se tornam fantásticas e frequentam mitos religiosos em todo o mundo.

São as instâncias emocionais que estão em jogo na complexa estruturação simbólica da psique humana, e que origina e modela significações religiosas que sustentam as culturas enquanto lhes imprimem um éthos particular.

O professor de Ensino Religioso ao se posicionar frontalmente em relação ao estudo da simbologia, abrindo as janelas para universos intensos e enigmáticos, que constituem as diferentes religiões, encontra-se em posição não apenas de um olhar tranqüilo e distante, mas é lançado ao confronto de suas próprias energias psíquicas.

Nesta perspectiva qualquer pesquisador se encontra neste estado de “pasma essencial” (Caeiro, 1974) e que mesmo exercitando o pressuposto da redução, na qual se pretende ver a coisa em si mesma, é importante levar em consideração que esta direção do olhar chegará a formulações teóricas sempre incompletas.

Um investigador honesto terá de admitir que nem sempre é possível uma tal redução, mas será desonesto se de sua parte não tiver isto sempre presente no espírito. O cientista também é um ser humano. Por isso é natural que também ele deteste coisas que não consegue dar explicação. É uma ilusão comum acreditarmos que o que sabemos hoje é tudo o que poderemos saber sempre. Nada é mais vulnerável que uma teoria científica, apenas uma tentativa efêmera para explicar fatos, e nunca uma verdade eterna (JUNG, 1997, p. 92).

Em cada período histórico o Ensino Religioso pretendeu diferentes perspectivas para a formação continuada do professor. Cabe considerar que nas diferentes janelas que se abriram em conformidade com as ideologias de uma época a ASSINTEC, nascida na década de 70, experimentou colocar em prática uma

proposta inovadora para aquele tempo histórico, baseada em um Ensino Religioso de abrangência interconfessional. A finalidade era a de fazer pessoas religiosas, e para tanto trabalhou-se com enfoque no universo simbólico dos valores cristãos. Os materiais elaborados neste período eram, muitas vezes, uma tentativa de marcar uma identidade cristã, por meio de ilustrações que remetiam à simbologia cristã, como por exemplo a cruz. Muitas vezes se percebe, no material, a tentativa de reforçar os aspectos da vida ética, centrando a competência do indivíduo na imagem de Cristo, e em imagens que sugeriam o crescimento do projeto da construção do “homem novo”. Imagens como a da semente e da árvore eram bastante valorizadas nas sugestões celebrativas, a fim de denotar o potencial de crescimento do ser humano, crescimento este baseado em um processo de humanização.

Os professores que passaram pelos cursos de formação, nas décadas de 70 e 80, foram orientados a organizarem seu referencial de identidade profissional baseados na imagem de professores cristãos, abertos ao diálogo com as demais denominações (cristãs). Este professor era “a semente” de esperança que faria brotar a verdadeira vida cristã nos espaços escolares.

Havia uma missão, uma vocação a ser realizada no cumprimento do papel de professor de Ensino Religioso, e o universo simbólico destes professores era repleto dos símbolos que remetiam ao mundo cristão.

Na década de noventa este universo simbólico trabalhado na formação do professor de Ensino Religioso pela ASSINTEC começa a mudar, novos elementos ingressam e realizam uma transformação paradigmática importante. O simbólico do paradigma sistêmico, das teorias psicológicas de base corporal, passam a influenciar e ordenar uma nova forma para a consciência profissional do professor, cuja formação dependia dos contatos constante com a ASSINTEC, por intermédio dos cursos e materiais, por ela oferecidos.

No Ensino Religioso o processo de formação do professor e a construção de sua identidade sempre se depararam com a constelação interior e simbólica da linguagem religiosa já estruturada nestes professores.

Profundos conflitos surgiram no interior da ASSINTEC, por conta dos medos crescentes que se instalavam ao se vislumbrar, para o Ensino Religioso, fronteiras desconhecidas. Com a reflexão relativa às questões referentes às diferentes tradições religiosas do mundo, condição que o próprio paradigma emergente trazia como fundamental para sua compreensão e efetivação, aconteceram mudanças.

O simbólico apresentado para a formação do professor se diferenciava do padrão anterior, que era essencialmente cristão. Medos, tais como os levantados por diferentes denominações, de perda de identidade, de um movimento denominado “Nova Era”, da perda de seguidores, entre outros, originou muitos conflitos.

O professor experimentou profundamente estes conflitos e relatou verdadeiros dramas pessoais, ao participar dos cursos de Especialização em Ensino Religioso. Nestes cursos, os professores se viam de repente frente à frente com questões da diversidade religiosa, eram apresentados a um universo plural. Alguns professores se declaravam em conflito, mas este conflito, talvez necessário, dava resultados posteriores. Conforme relato dos mesmos, os conflitos vividos alargavam suas percepções, obrigando-os a abandonar antigos padrões de pensamento. Deste modo, posicionavam-se aptos a dialogar com o diferente e a terem em vista uma perspectiva mais ampla para a disciplina de Ensino Religioso. O universo hegemônico do simbólico cristão começava a ceder lugar para um outro tipo de universo simbólico cultural-religioso.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, com nova redação em 1997 alterando o artigo nº 33 que coloca a perspectiva de um Ensino Religioso que respeita a pluralidade cultural religiosa brasileira, os materiais de apoio pedagógico produzidos pela ASSINTEC foram, novamente, modificados. Com as reflexões pertinentes ao multiculturalismo, as discussões seguiram por explorar o universo simbólico das diferentes culturas e tradições religiosas.

O professor de Ensino Religioso ainda se encontra na posição difícil da reconstrução dos códigos que compõem seu universo simbólico religioso. No caso desta disciplina, em se tratando do Estado do Paraná, a dificuldade crucial se encontra no processo de formação desses professores. Ainda não existe um curso

de Licenciatura que habilite professores para esta área do conhecimento. Dada a complexidade do objeto de estudo da disciplina, os cursos rápidos oferecidos pelas diferentes iniciativas: Secretarias de Educação, ASSINTEC, pessoas ligadas ao FONAPER, e outras, não conseguem dar conta da questão da formação dos professores, integralmente. Cumprem, por meio destas iniciativas, uma importante função, pois auxiliam, mesmo que minimamente os professores. Mas, não dão conta da complexidade e da profundidade que um projeto de formação deve objetivar. Neste caso a formação continuada precede a formação básica para o exercício da profissão.

Para que o curso de Licenciatura em Ensino Religioso no Paraná venha a ser uma realidade ainda serão necessários alguns avanços. Esta pesquisa, ainda que apenas toque a superfície do que é a teoria do símbolo e como se constitui o universo simbólico cultural religioso do professor, clarifica a importância do simbólico na estruturação de todo e qualquer conteúdo trabalhado no Ensino Religioso.

Os símbolos são expressões vivas de culturas e os símbolos religiosos dinamizam comportamentos individuais e sociais. Pelas crenças religiosas o ser humano encontra sentidos para existir que garantem uma perspectiva de continuidade e que valoriza sentimentos como por exemplo o amor, a compaixão, entre outros em contrário ao desejo de apenas acumular bens.

Torna-se impossível pensar a formação do professor em Ensino Religioso sem ter em vista a importância da estruturação simbólica da mente humana e das diferentes culturas. Para o entendimento dos diversos mitos e rituais é imprescindível um conhecimento básico sobre os códigos e suas significações.

Considerando a diversidade de significados nos modelos de Ensino Religioso optou-se por se fazer a leitura do fenômeno simbólico partindo dos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso). Os PCNER localizam o estudo da simbologia religiosa como conteúdo derivado do eixo Ritos. No item 2.2.4, dos PCN para o Ensino Religioso, intitulado Ritos, os símbolos são definidos como “sinais indicativos que atingem a fantasia do ser, levando-o à compreensão de alguma coisa” (p. 36), e no item 2.2.4.1 que se refere aos conteúdos, sugere-se a

identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s).

Mesmo assim, não foi suficiente para o desenvolvimento desta pesquisa a teorização apontada pelos PCNER, pois eles não dão conta do aprofundamento e da posição central que os símbolos exercem na construção e manutenção de toda a linguagem religiosa.

Os Textos Sagrados nos impelem diretamente à rede de signos que decorrem em linguagem. A linguagem textual, seja ela oral, escrita, musical, pictórica, entre outras, determina um campo de possibilidades interpretativas. Para Boff (correspondência eletrônica) no estudo da natureza da linguagem religiosa não basta dizer que ela é fundamentalmente simbólica,

Já que o Transcendente e Deus não possuem a natureza do objeto e por isso não permitem um discurso descritivo e de objetividade. Ele é aprendido por símbolos e sinais, linguagem adequada ao inefável. Com J. T. Ramsy, com Donalde D. Evans, com J. L. Austin e L. Ladrière se estudaram as principais características do discurso religioso: ele é evocativo mais que descritivo; ele é auto implicativo (não deixa a pessoa indiferente , pois trabalha o sentido da vida e do mundo); é performativo, pois vem carregado de promessas e esperanças (“eu te prometo a vida eterna...se guardar os mandamentos terá parte do Reino”); por fim o discurso religioso possui uma dimensão escatológica, quer dizer, cria conceitos e visões abertas para o futuro que virá. (BOFF, e-mail, 27/09/2005)

Os textos apontam para a perspectiva da reencarnação, ressurreição, ancestralidade, nada, entre outras. Escapam do mundo visível e concreto e se lançam para o campo das possibilidades imaginadas e, portanto, simbolizadas da mesma maneira que os conteúdos oníricos.

São os ritos que veicularam as mensagens simbólicas. Por exemplo, o rito africano de jogar água sobre a terra a fim de chamar a chuva, está reproduzindo em sua forma de ação simbólica aquilo que o indivíduo almeja alcançar. Neste caso o ato simbólico substitui o verdadeiro objeto. No ritual cristão da Santa Ceia, é no ato de beber o vinho e tomar a hóstia que se simboliza a aceitação integral do Cristo

como salvador. É na incorporação simbólica de seu corpo e sangue que se corporifica no fiel a união com o transcendente. Não apenas nos objetos e conteúdos, a taça, o vinho e o pão, mas também, no gesto é que faz a simbolização do ritual. As espiritualidades, que são formas particulares e especiais que cada comunidade realiza para estabelecer uma relação, um vínculo direto entre o adepto e o transcendente, ou ainda, o imanente, servem-se muitas vezes de objetos e atitudes (posições) para que esta relação se torne presente, como por exemplo o terço que é manipulado durante orações, o tambor que é tocado, etc...

Percebe-se que as Tradições que emergem de diferentes culturas, sendo criações humanas, são formas simbólicas do existir humano, na dimensão de sua espiritualidade.

Tocas as reflexões originadas por este trabalho investigativo que se concretiza nesta dissertação apontam para o fato de que o universo do simbólico é de tal forma amplo e complexo que este trabalho se reconhece bastante limitado, tendo apenas roçado a superfície da questão.

Outro elemento limitador desta pesquisa é que o Ensino Religioso no Paraná é uma disciplina que está sempre iniciando. Poucos professores se fixam como professores de Ensino Religioso por muito tempo. Há uma rotatividade de professores para o exercício da docência em Ensino Religioso bastante evidenciada, o que obriga os projetos de formação continuada a priorizarem a elucidação dos aspectos básicos da disciplina em um constante recomeçar.

Este elemento aponta para outra dificuldade evidenciada na execução da pesquisa de campo. A amostragem pesquisada hoje não configura um universo que tenha uma permanência garantida para o ano de 2005, dada a inconsistência do plano para o Ensino Religioso no Paraná, pela falta de um curso de Licenciatura. A disciplina oscila ao sabor das vontades políticas.

A construção teórica bibliográfica, específica para o Ensino Religioso, é bastante incipiente ainda, não existe um material que subsidie e fundamente a formação do professor para esta disciplina. Não foi possível realizar comparações entre os

resultados obtidos nesta pesquisa e outras pesquisas sobre o tema, pela ausência destas.

Considerando todos os aspectos mencionados, o trabalho de pesquisa, até aqui realizado, sobre a temática do simbólico na formação do professor de Ensino Religioso não se percebe concluído, mas sim uma reflexão que mapeou alguns problemas e que, seguindo os rumos da construção do conhecimento científico, partiu de algo conhecido e se lançou ao desconhecido, permanecendo sempre seu aspecto de inconclusão.

Considera-se, por fim, no processo de formação do professor em Ensino Religioso que questões relacionadas ao conhecimento do universo simbólico cultural dos indivíduos que moldaram e criaram seus símbolos religiosos é imprescindível, a fim de que se efetue o procedimento de interpretação destes. Não se pode conhecer um universo simbólico sem buscar referenciais na cultura da qual ele advém, e sem entendimento de que os antagonismos, os sentimentos diversos, as várias interpretações, encontram-se ali.

Percebo que o estudo da multiculturalidade se torna aspecto de fundamental importância para o processo de formação do professor, não há como estudar o fenômeno religioso, na perspectiva das diversas manifestações do sagrado, sem um aprofundamento nas questões teóricas e práticas que redimensionam o multiculturalismo nos nossos tempos. Devemos lembrar que o professor de Ensino Religioso trabalha com as pluralidades culturais – religiosas, portanto, espera-se que venha a sensibilizar-se e instrumentalizar-se no estudo desta questão, em especial.

“Não basta abrir as janelas”, pois quem olha, nunca olha só, juntamente com seu olhar, estão presentes os olhares de sua própria cultura, religião, familiares, educação, etc. Abrir as janelas não significa ver, pois ainda há a possibilidade de, mesmo tendo janelas abertas, o indivíduo estar tão envolvido com seus próprios preceitos, tão agarrado às imagens antigas, que a sua visão pode ser impedida, tal o “tumulto” interno que lhe turva a vista.

Na formação do professor de Ensino Religioso, no que concerne à simbologia, importa essencialmente que este possa mapear seu próprio mundo de significações internas, construídas por conta da cultura – religiosa que o modelou a fim de poder distinguir seus próprios conteúdos internos, a paisagem da janela de sua interioridade psíquica dos conteúdos do fenômeno religioso que estuda, aparentes ao seu aparato perceptivo pela janela que se abre e aponta para um mundo fora dele mesmo.

A pesquisa me mostrou diversas limitações, mas também trouxe a perspectiva do tratamento do fenômeno religioso tendo em vista as concepções, características e funções dos símbolos, o que pode vir a contribuir na elaboração de uma proposta de formação acadêmica para o professor de Ensino Religioso. Por meio da pesquisa de campo percebi que a compreensão simbólica do professor se dá por parcelas, não compondo um todo coerente que lhe garanta a liberdade de se relacionar com os símbolos das diferentes culturas. É ainda incipiente o conhecimento que se tem sobre os códigos simbólicos e o professor não está acostumado a estabelecer relações com o universo simbólico que constitui a experiência da formação multicultural do povo brasileiro. Porém, os professores mostram, em sua maioria, um encantamento e satisfação em refletir sobre esta temática. Há um mundo que se descortina em sentidos e que lhes inspira o desejo de continuar conhecendo e pesquisando sobre a diversidade cultural religiosa. Perceber constantemente a alegria e o prazer dos professores de Ensino Religioso ao se debruçarem sobre o estudo da simbologia mostra que esta disciplina pode vir a ser uma instância de conhecimento e prazer na construção de relações de respeito ao direito de crer e de não crer das pessoas.

Percebo que o trabalho da educação dos sentidos e da sensibilidade se faz necessário e se torna condição básica para o projeto de formação de professores em Ensino Religioso. A sensibilidade é algo que pode ser desenvolvido, está sujeita ao aprendizado. O olhar que lançamos para as diferentes manifestações do universo simbólico religioso pode ser paulatinamente clarificado.

Para abrir as janelas e ver paisagens, talvez seja preciso também, um olhar “nítido como um girassol”.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo... (Caeiro, 1974, p. 137).

REFERÊNCIAS:

ALVES, Luis Alberto Souza; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org). **Educação religiosa**. Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002.

ALVES, Rubem. **O enigma da religião**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **O retorno e terno**. 10 ed. Campinas: SP: Papyrus, 1992.

_____. **O poeta, o guerreiro, o profeta**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____, **O quarto do mistério**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Cenas da vida**. 2. ed. Campinas: Speculum, 1998.

_____, **Amor que acende a lua**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

_____, **Entre a ciência e a sapiência**. O dilema da educação. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____, **A alegria de ensinar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus editora, 2005.

ANDRADE, Joachim. **Da pluralidade rumo ao diálogo inter-religioso**. In: Último Andar, PUC/São Paulo, p.152-178, dezembro, 2004.

ÁNTON, Pedro, et al. **História geral da arte**. Arquitetura I. Espanha: Ediciones del Prado, 1995.

ASSOCIAÇÃO INTERCONFSSIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. **Ata nº 1 da reunião realizada no dia 20 de junho de 1973**. Livro 1, p.1-6.

_____. Curitiba. **Ata nº 11 da reunião realizada no dia 15 de agosto de 1974**. Livro 1, p.14-16.

_____. Curitiba. **Ata nº 44 da reunião realizada no dia 14 de agosto de 1980**. Livro 1, p. 52-53.

_____. Curitiba. **Ata nº 48 da reunião realizada no dia 18 de dezembro de 1980.**
Livro 1, p.59-63.

_____. Curitiba. **Ata nº 53 da reunião realizada no dia 21 de agosto de 1981.**
Livro 1, p.66-67.

_____. Curitiba. **Ata nº 56 da reunião realizada no dia 21 de dezembro de 1981.** Livro 1, p.70-73

_____. Curitiba. **Ata nº 60 da reunião realizada no dia 22 de outubro de 1982.**
Livro 1, p.77-79.

_____. **Boletim nº 30.** Curitiba, p.1-4, set./out.1982.

_____. **Boletim nº 31.** Curitiba, p 1-4, nov./dez.1982.

_____. **Boletim nº 39.** Curitiba, p.1-4, ag./set.1982.

_____. **Boletim nº 40.** Curitiba, p.1-4, out./nov.1984.

_____. **Boletim nº 43.** Curitiba, p. 1-6.1986.

_____. **Boletim nº 44.** Curitiba, p.1-8.1986.

_____. **Boletim nº 48.** Curitiba, p.1-4, 1987.

_____. **Boletim nº 49.** Curitiba, p. 1-4, 1987.

_____. **Boletim nº 57.** Curitiba, p.1-9,1992.

_____. **Boletim nº 45.** Curitiba, p.1-6, 1987.

_____. **Boletim nº 50.** Curitiba, p.1-4,1988.

_____. **Boletim nº 56.** Curitiba, p.1-4, 1991.

_____. **Boletim nº 57.** Curitiba, p. 1-11, 1992.

_____. **Crescer em Cristo 1.** Curitiba, p. 1-92,1977.

_____. **Crescer em Cristo 2.** Curitiba, p. 1-97,1977.

_____. **Crescer em Cristo 3**. Curitiba, p. 1-101,1977.

_____. **Crescer em Cristo 4**. Curitiba, p. 1-108,1977.

_____. **Crescer em Cristo 5**. Curitiba, p. 1-67,1977.

_____. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1992.

_____. **Informativo nº 8**. Curitiba: maio/jun. 2002, p. 1-10.

_____. **Informativo nº 9**. Curitiba, set./out. 2002, p. 1-14.

_____. **Informativo nº 11**. Curitiba, março/abril. 2003, p. 1-12.

AUGRAS, Monique. **A dimensão simbólica**. O simbolismo nos testes psicológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

ARMESTO, Felipe Fernández. **Idéias que mudaram o mundo**. São Paulo: Arx, 2004.

BIEDERMANN, Hans. **Dicionário ilustrado de símbolos**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

BIRK, Bruno Odélio. **O sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BOFF, Leonardo. **Teologia e semiótica**. In: revista de cultura vozes. São Paulo: v. 70, nº 5, p. 325-334.

_____. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade**. A emergência de um novo paradigma. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Espiritualidade**. Um caminho de transformação. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **Experimentar Deus**. Campinas: Verus editora, 2004.

_____. (boff@uol.com.br) **Considerações sobre a dissertação “Não basta abrir as janelas” – o simbólico na formação do professor**. SCHLÖGL, Emerli (emerlischlogol@hotmail.com). 27 set.2005.

BOWKER, John **Para Entender as Religiões**. São Paulo: Ática, 1997.

BOWKER, John. **O livro de ouro das religiões**. A fé no ocidente e oriente, da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BUCE- Mitford. **O Livro ilustrado dos símbolos**. São Paulo: PubliFolha, 2001.

CAMARGO, Luiz. **Ilustração e poesia**. Disponível em: <http://www.italnet.com.br>. Acesso em 17 de abril de 2004.

CAMPBELL, John. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Atena, 1990.

CARDOSO, Paulino; CECCATO, Tamelusa. O multiculturalismo, o direito à diferença e a ação afirmativa. **África Axé**, Curitiba, volume I, nº 1, p. 29-32, agosto, 2004.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CETEPAR . **Informativo nº 3**. Curitiba, 1988, p.1-8.

COLE, Alison. **Cor, galeria de arte**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1993.

CORRÊA, Bárbara Raquel Gimenez. **Compilação de textos e artigos sobre ASSINTEC**. Curitiba, 2003.

COSTA, Juan; MOLES, Abraham. **Imagem didática**. Barcelona: Ediciones CCAC, 1987.

COSTA, Joan. **Imagem Global**. Barcelona: Ediciones CCAC, 1987.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação religiosa**. Caderno I, 2003. p.4-34.

D'ALVIELLA Conde Globet. **A Migração dos símbolos**. São Paulo: editora Pensamento, 1995.

DEE, John. **A mônada hieroglífica**. São Paulo: Madrás, 2004.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos. Ensaio sobre o simbolismo mágico religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EPSTEIN, Isaac. **O signo**. São Paulo :Ática, 2002.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. 3. ed. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O Ensino Religioso**. Perspectivas, Tendências e Desafios. Petrópolis: Vozes,1996.

FÓRUM. Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso**. 2ª edição. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREGTMAN, **O tao da música**. Pensamento: São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

_____. **Conscientização**. 4. ed. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

HARK, Helmut. **Léxico dos conceitos Junguianos fundamentais**. A partir dos originais de Jung. São Paulo: Loyola, 2000.

HILMAN, James. **Estudos de psicologia arquetípica**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUANG, Ai Chuang-liang. **Expansão e recolhimento**. A essência do Tai Chi. São Paulo: Summus, 1979.

HUYGHE, René. **Sentido e destino da arte**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo, símbolo, na psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1990.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996

JUNQUEIRA, S. R. Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (org). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **As tramas na construção da concepção de Ensino Religioso Brasileiro**. In: Revista diálogo educacional. Curitiba, Champagnat, 2004. V. 4, p.43-54.

JUNG, C. Gustav. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Psicologia da Religião Ocidental e Oriental**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **O homem e seus símbolos**. Concepção e organização de C.G. Jung. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

KARLSON, Paul. **A magia dos números**. São Paulo: Globo, 1961.

KAST, Verena. **A dinâmica dos símbolos**. Fundamentos da psicoterapia junguiana. São Paulo: edições Loyola, 1994.

KEEN, Sam; VALLEY-FOX, Anne. **A jornada mítica de cada um**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico científico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LESSA, Dias Washington. **Dois estudos de comunicação visual**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

LEXIKON, Helder. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1990.

LYSEBETH, André Van. **Tantra: O culto à feminilidade**. Outra visão da vida e do sexo. São Paulo: Summus, 1994.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÜSCHER, Max. **O teste das cores**. Rio de Janeiro: Renes, 1989.

MCCULLY, Robert. **Roschach, teoria e simbolismo. Uma abordagem Junguiana**. Minas Gerais: Interlivros de Minas Gerais LTDA, 1980.

MILES, Rosalind. **A história do mundo pela mulher**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ltda, 1989.

MITFORD, M. Bruce. **O livro ilustrado dos símbolos**. São Paulo: Publifolha, 2001.

MOREIRA, Daniel. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompsom, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEIVA, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. 3. ed. Um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

PAVIANI, Jayme. **Formas do Dizer**. Questões de método, conhecimento e linguagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial LTDA, 1999.

PENNICK, Niguel. **Geometria sagrada**. Simbolismo e intenção nas estruturas religiosas. São Paulo: Pensamento, 1980.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Petrópolis: Vozes, 1974.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores., 1978.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1999.

RAMM-BONWITT, Ingrid. **Mudrás**. As mãos como símbolo do cosmos. São Paulo: Pensamento, 1997.

SANDNER, Donald. **Os navajos e o processo simbólico de cura**. Uma investigação psicológica dos seus rituais, magia e medicina. São Paulo: Summus, 1997.

SANTOS, Washington. **Dicionário de Sociologia**. 2ª ed, BH: Del Rey, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SERBENA, Iris Matilde Boff. **Compilação de textos avulsos, relatórios e históricos produzidos pela ASSINTEC**. Curitiba, 2004.

STEWART, R. J. **Música e psique**. As formas musicais e os estados alterados de consciência. São Paulo: Cultrix, 1995

VERA, Aramando Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1978.

WEISZFLOG, Walter Michaelis. **Moderno dicionário de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Cia melhoramentos, 1998.

ANEXO

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome: _____

NRE: _____

e-mail: _____

Formação Profissional:

1. Graduação: _____

Instituição: _____

Cidade: _____ UF _____ Ano de Conclusão _____

2. Pós Graduação em: _____

3. Experiência profissional:

Atua no Ensino Religioso? ()SIM ()NÃO

Em caso afirmativo:

Grau: _____ Séries _____

Tempo de experiência: _____ Jornada de trabalho: _____

Em caso negativo:

Área de Atuação: _____

Para você **Símbolo** é

Para você **Simbologia no Ensino Religioso** é: