

MIGUEI LONGHI

O *ETHOS* NO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

CURITIBA
2004

MIGUEL LONGHI

O *ETHOS* NO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.

CURITIBA
2004

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento.

Fernando Savater (1998, p. 24)

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
RIASSUNTO.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
A CONCEPÇÃO DE <i>ETHOS</i> NOS DIVERSOS MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO.....	7
MODELO CONFSSIONAL.....	10
MODELO INTERCOFFSSIONAL.....	16
MODELO FENOMENOLÓGICO.....	24
A FENOMENOLOGIA DO <i>ETHOS</i>	34
APELO POR UM <i>ETHOS</i> MUNDIAL.....	35
<i>ETHOS</i> : O PONTO DE PARTIDA.....	37
O CARÁTER ESTRUTURANTE E ESTRUTURADO DO <i>ETHOS</i> ..	39
<i>ETHOS</i> E CULTURA: COEXTENSÃO.....	41
<i>ETHOS</i> E TRADIÇÃO: INTERAÇÃO.....	43
<i>ETHOS</i> E RELIGIÃO: COMPLEMENTARIDADE.....	45
A ÉTICA COMO CIÊNCIA DO <i>ETHOS</i>	48
A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO <i>ETHOS</i>	50
O <i>ETHOS</i> NA CAPACITAÇÃO DO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO.....	55
CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS.....	57
ATITUDES/VALORES.....	60
PRÁTICAS/METODOLOGIAS.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	78

RESUMO

As constantes e incontidas mudanças em todas as esferas da sociedade humana atestam que a realidade não é permanente. Diferentes cosmovisões representam formas diversas de conceber, ser e agir segundo o âmbito em que cada um se move. Cada cultura apresenta uma forma (interior) particular, própria e característica de ver a moral humana e conceber o mundo. Assim, as várias maneiras de ser e as formas diversas de se pôr constituem os diferentes *ethos* existentes. Tanto nos sistemas culturais quanto nas tradições religiosas existem diferentes verdades e diferentes caminhos de salvação. No caso do Brasil, o *ethos* no ensino religioso necessita ser explicitado à luz de três vertentes ou enfoques de compreensão, a saber, confessional (o *saber em si*), interconfessional (o *saber em relação*) e fenomenológico (o *saber de si*). Em termos históricos, como modo de ser das coisas e das pessoas, o *ethos* representa tanto o ponto de partida (fundamento) quanto o ponto de chegada (meta) na busca de compreensão e constituição de um *modus vivendi* intercultural, tendo na tradição, na cultura e na religião sua fonte de significação, inspiração e renovação. Uma proposta educacional aberta e confluyente dará ao ser humano condições de re-significar continuamente a realidade, tornado-a a um tempo espaço e oportunidade de humanização mediante os conhecimentos, valores e práticas dos próprios educadores, especialmente do professor de Ensino Religioso na perspectiva do *ethos*. Sobretudo, se pensar que o dever ético-moral do educando nasce da consciência interior dos valores e vai formando a teia de sentidos e símbolos com que representa a vida e dá suporte às suas vivências no cotidiano.

Palavras-chave: Educação – Ensino Religioso – Parâmetros Curriculares – *Ethos* – Formação do Professor

RIASSUNTO

I costanti e incontenibili cambiamenti in tutte le sfere della società umana confermano che la realtà non è permanente. Le differenti vedute rappresentano forme diverse di concepire, essere e agire secondo l'ambito nel quale uno si muove. Ogni cultura presenta una forma (interiore) particolare, propria e caratteristica di vedere la morale umana e concepire il mondo. Così, le varie maniere di essere e le forme diverse di porsi costituiscono i diversi *ethos* esistenti. Tanto nei sistemi culturali quanto nelle tradizioni religiose esistono differenti verità e differenti cammini di salvezza. Nel caso del Brasile, l'*ethos* nell'insegnamento religioso ha bisogno di essere espresso chiaramente da tre vertici o fochi di comprensione, ossia, confessionale (il sapere in sé stesso), interconfessionale (il sapere in relazione) e fenomenologico (il sapere come si manifesta). In termini storici, come modo di essere delle cose e delle persone, l'*ethos* rappresenta tanto il punto di partenza (fondamento) quanto il punto d'arrivo (meta) nella ricerca di comprensione e costituzione di un *modus vivendi* interculturale, avendo nella tradizione, nella cultura e nella religione la sua fonte di significato, ispirazione e rinnovazione. Una proposta educativa aperta e congiungente darà all'essere umano condizioni di risignificare continuamente la realtà, riportandola a un tempo spazio e opportunità di umanazione mediante le conoscenze, i valori e le pratiche dei propri precettori, specialmente del professore d'insegnamento religioso nella prospettiva dell'*ethos*. Soprattutto se si pensa che il dovere etico-morale dell'educando nasce da una coscienza interiore dei valori e si va formando una rete di sensi e simboli con i quali rappresenta la vita e dà un sostegno alle proprie vicissitudini nel quotidiano.

Parole chiavi: Educazione – Insegnamento Religioso – Parametri Curricolari – *Ethos* – Formazione dell'Insegnante

INTRODUÇÃO

Mais que em qualquer tempo, vivemos uma escalada de profundas e rápidas transformações, que afetam radicalmente nossas concepções e comportamentos (CAPRA, 1996, p. 23-29). A insatisfação e a inquietude sobre a nova organização dos valores referenciativos e a indefinição de critérios de ação lançam um véu de sombras sobre a própria condição humana e colocam em dúvida a possibilidade de um consenso mínimo para a convivência universal pluralista.

O ressurgimento do sagrado no final do século XX e neste início do século XXI constitui fenômeno bastante complexo, despertando nossa atenção para novas espiritualidades identificadas além do âmbito das estruturas das religiões mais antigas. A crise das religiões institucionalizadas está associada ao amplo movimento cultural racionalizante, iniciado com o advento da filosofia aristotélica, e sua influência no desenvolvimento da humanidade ao longo dos séculos. A racionalização das mitologias e dos ritos, concebida como uma vitória da razão humana sobre as ameaças da vida, contra os males físicos, psicológicos ou sobrenaturais, contra a morte, a doença e as forças da natureza representou, igualmente, a negação do potencial "inconsciente" e "irracional" do ser humano. Esta crise não foi superada ainda e, como resposta, a pós-modernidade leva a buscar o conforto e a tranquilidade na intrépida multiplicidade de experiências imediatas e temporárias. Contudo, este exagero e esta variedade de atividades vêm deixando o ser humano fragmentado interiormente, criando certo "vazio existencial". O desafio que se coloca à humanidade nas atuais

circunstâncias é a valorização da dimensão integral do humano, ou seja, uma atenção e uma educação que contemplem o indivíduo na sua autonomia e interdependência com o todo existente (toto-total).

Por isso, a insistência e a relevância da construção de uma teoria pedagógica que contemple a retomada de distinções conceituais como a Ética, a Cidadania, a Arte ou o Belo e as relações sociais entre as pessoas, as comunidades e os povos. A bem da verdade, a revolução tecnológica atual está levando a pessoa a redefinir sua interrelacionalidade em quatro aspectos: consigo mesma, com o meio ambiente, com os outros e com o transcendente. É indispensável, portanto, pensar um novo paradigma de educação que inclua, em nova perspectiva, também a questão do religioso na dimensão do conhecimento.

Se educar é o processo de abertura do ser humano para se compreender, então torna-se impossível pensar o humano separando-o de sua dimensão de transcendência. Pois, o conhecimento que emancipa o ser humano não é apenas de natureza científica. O panteão de novos deuses em que se transformou o mundo, a despeito das vanglórias da razão ilustrada, atenta para a necessidade da releitura do fenômeno religioso enquanto um dos componentes contemplados na tarefa da reconstrução do conhecimento docente. “A escola não pode negar conhecimento, respostas, às perguntas feitas pelos educandos. Todas as perguntas, não importando de que campo sejam, exigem a atenção da escola” (PCNER, 1998, p. 27). Em outras palavras, também para as questões de dimensão religiosa está sendo colocado o desafio de se adequar ao complexo sócio-cultural a fim de favorecer uma educação de futuros profissionais que corresponda às demandas do tempo e às necessidades do contexto.

Muito embora se tenha consciência do caráter dinâmico da realidade sócio-política e humano-religiosa, o Ensino Religioso como área de conhecimento está ainda em sua fase de sistematização. A nova configuração foi estabelecida no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 –, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9475. O conteúdo está organizado em cinco eixos, a saber: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e *Ethos*.

Os eixos temáticos correspondem aos critérios para organização e seleção de conteúdos – e seus pressupostos didáticos – para o Ensino Religioso numa sociedade pluralista. A extensão e a importância de cada eixo requerem uma abordagem independente e, ao mesmo tempo, interdependente. No

presente caso, estaremos tratando do Eixo *Ethos*. Portanto, *a partir da concepção pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) e da educação vigente, qual a estrutura e as características do Eixo Ethos, neste componente curricular, que subsidiam a capacitação docente para as Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso) e respondem às expectativas da sociedade na formação de cidadãos críticos e responsáveis?*

Devido às poucas referências sobre o *ethos* na área do Ensino Religioso, no momento, seremos obrigados a um trabalho de identificação, compreensão e explicitação do conteúdo deste componente curricular a partir de outras áreas de conhecimento. Nestas condições, adotando a metodologia da pesquisa qualitativa, procederemos a uma análise histórica dos principais textos de educação religiosa para a formulação de conceitos e a elaboração das categorias de conteúdo. A partir dessas categorias elaboradas com os textos, criar então conteúdos de recodificação dos PCNER quanto ao Eixo Ethos e a formação de docentes para as Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso).

Inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica de textos didáticos, explicitaremos as diferentes concepções de *ethos* nos diversos modelos de Ensino Religioso. O *ethos* do modelo confessional, de caráter mais moralista e preceitual, vigorou até meados de 1971. Baseando-se nos manuais do ideário catequético-institucional do regime da cristandade, esse modelo caracterizou-se pela observação pietista-cultural da religião como adesão e conformidade às Verdades da Fé Católica. O modelo subsequente, o interconfessional, de teor mais personalista e, por isso, designado existencial ou antropológico kerigmático, prevalentemente atuante no período entre 1971 e 1997, abriu-se mais para a dimensão dos valores humanos e o cultivo da interioridade. Desde 1997 vem ganhando força o modelo fenomenológico, fortemente voltado para o diálogo inter-religioso, para as manifestações sócio-culturais e para a busca de valores mínimos para uma convivência social ética, ecológica e cidadã.

Num segundo momento, procuraremos identificar e estruturar as temáticas do Eixo *Ethos* segundo o atual modelo de Ensino Religioso proposto pelos PCNER, o que constituirá a base teórica desta pesquisa. Estaremos perpassando a questão do *ethos* desde a sua conceituação, como expressão do caráter pessoal e manifestação cultural dos princípios que permitem ao ser humano *sentir-se em casa* em todos os ambientes e culturas; passando pela correlação que o mesmo tem com a tradição, a cultura e a religião, como fontes de significação, inspiração, renovação, amadurecimento e intercâmbio social do legado histórico-simbólico-hereditário; chegando à ética como ciência do próprio *ethos*, em que a maneira especificamente humana de viver estatui-se em dever universal.

Por último, pretendemos explicitar as características do Eixo *Ethos* na formação de docentes para as Ciências da Religião (Licenciatura em Ensino Religioso) e formação para a responsabilidade e para a cidadania. Isso, por meio da reflexão sobre a natureza dos conhecimentos (conteúdos), o conjunto de atitudes (valores) e o tipo de práticas (metodologias) que o professor de Ensino Religioso na perspectiva do *ethos* necessita possuir, aprimorar e implementar. Quer dizer, como ser contextualizado, cabe-lhe a tarefa de investigar e analisar seu próprio mundo e estar ativamente envolvido na interpretação e na produção de significados ético-religioso-culturais, promovendo nos educandos a autonomia e a responsabilidade necessárias para que se tornem sujeitos da história e do conhecimento.

Mesmo porque, tomado e tornado substrato da *humanitas*, que se manifesta no compromisso e na responsabilidade com a alteridade, com a vida e com o conhecimento, o *ethos* representa a conformidade das disposições interiores do agir humano segundo o dever declarado e reclamado pela consciência sócio-individual, sendo construído, garantido e transmitido às gerações mediante a convivência e a educação nos diversos sistemas culturais e diferentes tradições religiosas.

A presença e a ênfase do Eixo *Ethos* no Programa de Ensino Religioso justificam-se pela estreita relação existente entre moral e tradição religiosa, querendo entender que é no interior da experiência religiosa que o *ethos*

encontra sua expressão mais autêntica, assim como sua vinculação mais antiga e universal:

encontrada pela primeira vez em Homero, a palavra *ethos* significava “morada”. Não sendo arquitetura ou técnica de construção, tampouco o local em que se habita, *ethos* é *habitat*, “toca”, mas também o fato e a maneira de habitá-la. A modesta tenda do caçador nômade ou a casa do agricultor sedentário é localização em um espaço sagrado de onde se faz possível a comunicação com os deuses. Habitar um espaço é decisão religiosa que, “cosmizando” o caos, santifica um pequeno cosmos, tornando-o semelhante ao divino. O desejo de ter uma “morada semelhante à casa dos deuses” foi representado mais tarde em santuários e templos (MATOS. In: DOMINGUES (Org.), 2001, p. 59).

Como se pode observar, de lugar de morada, o *ethos* ganhou sentido histórico-cultural como um modo de ser e uma maneira de viver desdobrados em prática existencial e simbolizadora. Essa intencionalização da prática existencial, desenvolvida na concretude espaço-temporal e mediada por símbolos e significados que dão suporte às vivências do cotidiano humano, foi e vai tecendo, organizando e consolidando a complexa trama das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas, inaugurando e instaurando um mesmo movimento que permanece e constitui a dinâmica das pessoas em sua unidade existencial.

1 A CONCEPÇÃO DE *ETHOS* NOS DIVERSOS MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A concepção de mundo, a compreensão da vida e a noção de transcendência condicionam e determinam a maneira de pensar e o modo de agir do ser humano. As práticas e as noções correntes e recorrentes expressam e traçam as fronteiras compreensivas e determinam os horizontes conceptivos de cada um. Por isso, é a partir de suas relações e inter-relações com o meio, os outros e o Transcendente que o ser humano traduz uma postura de vida em dimensão valorativa configurada no agir moral do cotidiano. Assim, toda a ação humana denota os conceitos, os princípios e os padrões ético-morais de seu tempo e lugar.

A princípio, “a *moral*, que se refere às condutas individuais e recolhe as prescrições sociais, e a *ética*, esta metamoral cujo objeto é elaborar os fundamentos das regras de conduta, construir uma teoria racional do bem e do mal” (RUSS, 1999, p. 116), estiveram umbilicalmente unidas à religião. Dada essa sacralidade, “as éticas tradicionais eram integradas e integrantes: estavam integradas em uma comunidade religiosa, familiar, cívica e nacional” (PENA-VEGA et al., 2001, p. 39). Diante disso, além de apresentar explicações às questões vitais, quais sejam, de onde vim?, para onde vou?, qual é o sentido da existência?, e fornecer respostas às três grandes ameaças que pesam sobre a vida humana, a saber, o sofrimento, a ignorância e a injustiça (JUNQUEIRA, 2002, p. 87), a religião orientava as ações humanas, constituindo assim tanto os fundamentos quanto os limites da moral.

Contudo, com a leitura e a ênfase da perspectiva antropológica na modernidade, essa visão estática, unívoca e mitológico-sacral da existência, essencialmente ligada à religião e às éticas tradicionais, foi se dissolvendo e dando lugar a uma compreensão mais histórica, evolutiva e dinâmica da realidade, do ser humano e, portanto, da própria moral.

Immanuel Kant (1724-1804) tentou uma fundamentação de moral autônoma, sem partir dos pressupostos da religião. Depois das guerras de religião na Europa, ele buscou um princípio fundante da moral a partir de um *a priori* da razão prática. Por isso se diz que a ética ou a moral kantiana é de tipo formal (na qual não entram os conteúdos), já que o princípio da forma leva a tratar o outro como fim e não como meio. A ruptura decisiva e radical entre a moral e a fundamentação última deu-se com Nietzsche (1844-1900) ao proclamar que “Deus estava morto”. Para Nietzsche, não se pode mais dar uma fundamentação metafísica à moral.

De qualquer modo, no campo da reflexão ética, o a-historicismo da moral (desvinculada do ser humano real, concreto, social e com origem fora da história), reconfigurou (desfigurou?) as próprias noções de Deus, da natureza e do ser humano a partir de uma ótica dualista e determinista seguindo três direções fundamentais:

a) *Deus como origem ou fonte da moral.* No caso, as normas morais derivam de um poder sobre-humano, cujos mandamentos constituem os princípios e as normas morais fundamentais. Logo, as raízes da moral não estariam no próprio homem, mas fora e acima dele.

b) *A natureza como origem ou fonte da moral.* A conduta moral do homem não seria senão um aspecto de conduta natural, biológica. As qualidades morais – ajuda mútua, disciplina, solidariedade, etc. – teriam sua origem nos instintos e, por isso, poderiam ser encontradas não só naquilo que o homem é como ser natural, biológico, mas inclusive nos animais. Darwin chega a afirmar que os animais experimentam quase todos os sentimentos dos homens: amor, felicidade, lealdade, etc.

c) *O Homem (ou homem em geral) como origem e fonte da moral.* O homem do qual se fala aqui é um ser dotado de uma essência eterna e imutável inerente a todos os indivíduos, sejam quais forem as vicissitudes históricas ou a situação social. A moral constituiria um aspecto desta maneira de ser, que permanece e dura através das mudanças históricas e sociais (VÁZQUEZ, 1975, p. 26).

Em teses desse gênero, fica comprometido o caráter histórico da moral em consequência do próprio caráter histórico-social do ser humano. Questionam-se tanto os princípios do finalismo teológico-moral, quanto o determinismo biológico, assim como o essencialismo antropológico. A presença e a multiplicidade de sistemas educacionais ao largo da história nas diferentes culturas denotam a real possibilidade de intervenção no acontecer humano. Fica, pois, claro que as interveniências na natureza, os modelos sócio-organizacionais e as nuances bio-psico-comportamentais são resultado de opções e políticas de ação do próprio ser humano, em razão de sua liberdade e autonomia.

Segundo Assmann,

nosso ser é totalmente mundanal, sujeito a, e desencadeador de espaço-temporalidades entrelaçadas no interior daquilo que percebemos como nosso 'eu' e 'nosso mundo'. É por isso que a corporeidade deve ser a instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião. Ninguém pode servir aos valores espirituais sem encarná-los em valores corporais (ASSMANN, 1998b, p. 61).

Por conseguinte, ao analisar e procurar compreender a questão do *ethos* nos inícios do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, precisa-se levar em consideração o substrato teológico-cultural que definiu e caracterizou aquela perspectiva educacional. Assentada no paradigma conservador, cujo ensino se distingue pela fragmentação do saber e pela reprodução do conhecimento, a educação da época contemplou apenas o desenvolvimento de aspectos externos dos educandos, ignorando sua totalidade. Os sentimentos humanos foram sucumbidos pelo domínio da razão que, incentivada pela

competitividade, pelo lucro e pelo desenvolvimento exacerbado, gerou no ser humano uma sensação de abandono e anomia.

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI estabeleceu os quatro pilares básicos para a educação no mundo contemporâneo, quais sejam, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Com isso, enfatizou que: "a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade" (DELORS, 1998, p. 99).

Superando a clássica visão dualista-linear-aditiva da realidade e fazendo com que o ser humano passe a ser visto como um ser uno e indiviso, cidadão do mundo e agente ativo de mudança, a emergência do paradigma da complexidade (MORIN, 2000) vem oportunizando novas abordagens pedagógicas denominadas como ecológico-sistêmicas e ético-humanistas. Estas abordagens têm provocando uma reviravolta no eixo orientador do ensino, inclusive do Ensino Religioso.

1.1 MODELO CONFSSIONAL

No período anterior a 1971, delimitado pela anterioridade à publicação e à efetivação da LDB 5.692/72, a concepção de Ensino Religioso correspondia àquela visão de mundo em que a religião aparecia como princípio fundante de todas as sociedades humanas. Muito embora o mundo tenha conhecido e experienciado uma gama variada de manifestações religiosas como expressão do sagrado, a partir das narrativas mitológicas, o ocidente constituiu-se como uma sociedade homogênea e unireligiosa tendo o catolicismo romano (*ethos* católico) como religião oficial. Estado e Igreja deram-se as mãos e autoproclamaram-se guardiãs do credo verdadeiro, do comportamento correto e da boa ordem, fazendo da coerção um mecanismo legal e institucionalizado para a salvaguarda de tais princípios.

Compreendia-se que a cada sociedade deveria corresponder uma única religião, de certa forma esta seria responsável pelas relações sociais. Quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, eram tratadas como formas perigosas para a religião dominante, sendo, por isso, proscritas e seus praticantes perseguidos (SOUZA ALVES; JUNQUEIRA, 2002, p. 12).

Naturalmente, essa compreensão também foi implantada e predominou na nação brasileira ao longo do século XVI ao século XIX. Sob o regime da cristandade (*ethos* católico amplamente propagado), a fé e a nacionalidade constituíam o binômio em torno do qual se estruturaram os interesses da Igreja e do Estado. A consolidação da ordem estabelecida e a manutenção do *status quo* caracterizaram e definiram os princípios da evangelização.

A sensibilidade brasileira, com relação a este processo de interferência religiosa, foi provocada pela política do “Padroado”, que orientou a atuação do Estado e a Igreja por alguns séculos, ou seja, ao longo da fase colonial e a posterior no império, o “Regime do Padroado” e do “regalismo” foram mantidos, dando à religião católica privilégios junto à coroa e ao monopólio do ensino. Neste contexto, a educação constituiu-se em humanista-católica, com as “aulas de religião”, para a evangelização em vista da cristandade (SOUZA ALVES; JUNQUEIRA, 2002, p. 13-14).

Preponderantemente, a evangelização significava e era compreendida como devoção aos santos, a Nossa Senhora e ao Sagrado Coração de Jesus, missões populares, a celebração dos sacramentos (desobrigas), a organização de novas associações religiosas e confrarias e a pregação dos Novíssimos (Inferno, Purgatório, Juízo Final e Paraíso). A “ação catequético-missionária” visava principalmente à conversão e à submissão dos gentios (índios) e ao conformismo dos escravos; uma conjugação entre o postulado da fé e os imperativos da moral. Uma dupla moral, convém assinalar, pois, para garantir a salvação, era mister aos escravos praticarem as virtudes da paciência e do conformismo enquanto os patrões deviam praticar a caridade por meio da esmola para a assistência aos deserdados.

Na verdade, essa dupla moral deve ser entendida dentro de um processo mais amplo. Oriunda dos tempos da Contra-Reforma, ela predominou e determinou as práticas individuais, desde o século XVI até meados do século XIX. “A ação moralizante buscou ‘o disciplinamento do indivíduo, de seu corpo e de sua mente nos quadros dos valores cristãos, que seriam também os do Estado’” (AGOSTINI, 1993, p. 54).

Como os pressupostos do catolicismo foram universalizados, acabaram afetando inclusive a instituição escolar. Subentendendo-se e concebendo-se que o ser católico era uma pré-condição para o reconhecimento político e social, nas escolas passou-se a adotar o Ensino Religioso com o objetivo de colaborar com as paróquias na catequese de conversão e de instrução. Tratava-se de um ensino religioso confessional, isto é, ensinavam-se os ditames do catolicismo.

Sendo a religião católica uma obrigação cívica e moral, as condições para a identidade política estavam dadas. Por isso, “o ser católico não era uma opção pessoal, mas uma pré-condição para a plena cidadania brasileira” (SOUZA ALVES; JUNQUEIRA, 2002, p.12). “Ser católico” constituía o *ethos* religioso-filosófico-cultural. Todos aprendiam e deviam crer nas mesmas coisas, saber os mesmos conteúdos, os quais estavam predefinidos e podiam ser encontrados nos manuais de catequese paroquial.

Tais manuais vinham impregnados pela linha uniformista e hierarquizada da perspectiva romanizadora e catolicista. A noção de ser humano que contém, veiculam e fomentam é marcadamente dualista e amorfa. Acentuando sobremaneira a obediência à autoridade e a negação de si mesmo pelo desprezo do corpo e da própria emotividade, o mundo não passava de um vale de lágrimas, um lugar de prova, um tempo de transição para o além. Apenas para exemplificar, num dos manuais catequéticos mais recomendados é possível ler:

o homem é uma criatura racional composta de uma alma e de um corpo. Chamamos *corpo* ou *materia* uma substancia extensa e inerte, composta de uma agregação de partes, e não possuindo por si mesma nenhuma actividade espontanea. A *alma*, pelo contrario, é uma substancia immaterial e simples, intelligente e activa, e que, em certas operações, é independente dos orgams (CAULY, 1946, tomo 3, p. 27).

Na perspectiva confessional, o Ensino Religioso tem como tarefa instruir e fornecer ao aluno todas as informações e orientações possíveis para que ele venha a ser um bom cristão-católico e com isto alcance a salvação. Daí o ensino na concepção de *reeligere*, no entendimento do reescolher, cuja finalidade é fazer novos seguidores. Para tanto, será necessário construir uma concepção religiosa em que cada indivíduo possa e venha a alimentar sua relação com o Criador segundo os Textos Sagrados e os ensinamentos da Santa Igreja. Isto é, o Ensino Religioso, que aqui traduz-se como catequese, é visto e considerado apenas na sua forma de garantir a formação doutrinal dos educandos, seu encontro direto com Deus. A escola, portanto, constitui mais um instrumento de evangelização.

Partindo de uma concepção de ser humano dualista e da noção de Deus como Ser perfeitíssimo, Criador, Juiz e Senhor do mundo, os textos adotados para o ensino da religião – elaborados numa linguagem unívoca do tipo lógico na forma de perguntas e respostas em tom impositivo e proselitista –, visam levar os alunos à convergência na única Igreja verdadeira: a de Jesus Cristo (católica e apostólica romana). Os temas de base e os critérios de referência vêm dos Mandamentos de Deus e da Igreja, dos Sacramentos e das observâncias e disposições cristãs de praxe: prática das virtudes, obras de misericórdia, cultivo de ascese pessoal.

O tipo de conhecimento adotado é o *saber em si*, ou seja, informação sobre elementos da religião. Por meio de uma linguagem dogmática e imperativa, ensinam-se as verdades da fé. Por isso, aulas de religião. Trata-se de uma linha de conteúdos inquestionável, a partir da razão, retomada da prática secular da Igreja em nível de teologia, das Sagradas Escrituras e dos escritos dos Santos Padres. A preocupação que realmente importa ao educando é aprender e memorizar o que é ensinado e passar a reproduzir em vida o quanto é requerido pelo ensinamento religioso.

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

Neste sentido, no contexto dos manuais de Instrução Religiosa, tanto a prática dos compromissos quanto a noção e compreensão do outro são abordados em uma ótica mais moralista. Parece até que "o outro constitui apenas um instrumento ou uma circunstância de referência prático-moral" do que alguém com estatura e dignidade de ser humano. A *humanitas*, como substrato de tratamento, consideração e concepção da alteridade, simplesmente passava despercebida ou, melhor, era literalmente desconhecida. "Importa salvar a alma" e nada mais. Esta vida constitui uma passagem para o além, portanto, a qualidade e a oportunidade de vivê-la e usufruí-la para o bem e a promoção do outro enquanto irmão inexistente.

O *ethos* no Ensino Religioso do modelo confessional vem definido, delimitado e

revestido da moralidade católica presente nos projetos de evangelização e nos programas de catequese. A noção de moral subjacente ao ideário catequético-instrucional atém-se ao aspecto comportamental íntimo-pudico-conformista, segundo a única Verdade revelada por Deus. Para a moral católica, a correspondência à Verdade revelada reside no cumprimento dos preceitos do Decálogo (Ex 20), sobretudo o sexto mandamento. O nexos sentencioso entre sexualidade e culpabilidade, como expressão máxima da infração às proibições divinas, serviu de argumento para o exercício de um poder despótico – por parte da Igreja Católica – fundado “nas categorias jurídicas da *imputação*, da *pena*, da *expição* e do *perdão*” (CRESPI, 1999, p. 18). Em uma palavra, o *ethos* confessional foi e ficou reduzido à moral católica.

A adesão a esse *ethos* determinava tanto a cidadania quanto a personalidade do ser humano de bem, mesmo à custa da negação de si mesmo e da abdicação da própria liberdade individual. A observação pietista-cultural da *religio* e o respeito aos poderes constituídos balizavam o caráter pessoal e a base consensual dos perfeitos cidadãos da sociedade católica. Esse ideal na escola e na formação docente impregnou o tecido cultural e constituiu a garantia de toda a tradição deste período

1.2 MODELO INTERCONFSSIONAL

Ao longo dos tempos, o ser humano tem-se caracterizado pela incessante e desesperada busca de domínio sobre quaisquer forças representativas do medo da negação e da ameaça de destruição, sejam de natureza pessoal, social ou mesmo cósmica. No entanto, todas as tentativas de reduzir a realidade a dados passíveis de controle falharam historicamente. A força do processo evolutivo e o movimento constante preconizado por Heráclito persistem e determinam a condição do existente. Embora tenha sempre que arcar com as conseqüências das próprias inconsistências, paulatinamente o ser humano é conduzido a outras esferas de compreensão e adaptação.

Ainda que de caráter fragmentário, as seguranças propostas e concebidas pelo *ethos* católico, a partir de 1972, foram sendo questionadas por um gradual desenvolvimento de diversas outras experiências religiosas (*ethos*). Tais práticas acabaram por viabilizar uma proposta alternativa também para o Ensino Religioso, com novo enfoque e novos referenciais.

A visão de mundo e de sistema dos valores que estão na base de nossa cultura ocidental foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII, no entanto, progressivamente, ocorreram mudanças drásticas na maneira das pessoas descreverem o mundo e em todo o seu modo de pensar. A nova mentalidade e a percepção do cosmo propiciaram uma alternativa na civilização ocidental, caracterizando a era moderna (JUNQUEIRA, 2002, p. 15).

Mantendo a visão sagrada de mundo e o dualismo antropológico, isto é,

enquadrando o ser humano na exterioridade (rigidez de normas e regras religiosomorais) mas mantendo-o dividido por dentro (corpo/alma ou espírito/matéria), a Igreja Católica desconsiderou as conquistas trazidas pela modernidade. Contudo, as condições para o pluralismo religioso e até para o sincretismo estavam embutidas no próprio processo colonizador.

O catolicismo, imposto em terras brasileiras pelos portugueses, já possuía influências míticas e pagãs, às quais, em contato com as religiões indígenas e africanas, acrescentou crenças mágico-fetichistas e animistas, produzindo uma concepção própria deste povo. [...] As três grandes manifestações culturais brasileiras: o carnaval, o futebol e a religião, na versão popular, com certeza são o resultado de uma relação sincrética harmoniosa (JUNQUEIRA, 2002, p. 16).

Com a separação orgânica entre a Igreja e o Estado a partir da Proclamação da República, instaura-se um “estado de direito” para o pluralismo religioso, que antes era combatido como uma ameaça, assim como para as religiões que estavam proibidas de manifestar-se publicamente em suas crenças e práticas. Importa agora instituir um Estado a partir de princípios filosóficos e políticos laicos e não de uma aceção religiosa. “A liberdade religiosa, associada aos direitos individuais, torna-se um valor que o Estado laico passa a promover” (JUNQUEIRA, 2002, p. 17). Desde então, tanto as religiões afro-brasileiras quanto as concepções religiosas de imigrantes europeus, asiáticos ou orientais passaram a constituir-se livremente.

Diante dessa redifinição político-institucional, o Ensino Religioso passou a configurar-se diversamente. De um conjunto de conteúdos catolicizantes, a serem aprendidos e assimilados pelos alunos, avançou-se para um ensino baseado em atitudes e valores a serem vivenciados. A diversidade religiosa presente na sociedade encontra-se igualmente na sala de aula. Assim sendo, o respeito à pessoa inclui a aceitação de seu credo.

Tendo inicialmente como mote a manutenção de uma doutrina (o *ethos* católico), neste segundo modelo, o Ensino Religioso gira em torno de questões antropológicas refletidas à luz dos Textos Sagrados. E, naturalmente, pelo fato de haver muitos grupos religiosos (*ethos*), cada qual com sua concepção de vida e visão de mundo, o Ensino Religioso na escola passou a ser entendido como possibilidade e oportunidade de estarem sendo veiculados aí princípios e valores comuns a todos, em vista de uma convivência pacífica.

Todavia, face à diversidade e ao estado de conflito sempre latente entre as diferentes religiões, que buscavam fazer prosélitos numa perspectiva hegemônica (JUNQUEIRA, 2002, p. 30), os valores existenciais passaram a ser concebidos e vividos num regime de pseudo-tolerância. Isto é, pregava-se a aceitação do outro como princípio, mas, na prática, o melhor mesmo seria que ele se convertesse ao credo (*ethos*) do professor (ou correspondente, dependendo da confissão ou circunstância) e escolhesse o seu caminho. Em outras palavras, o outro (e seu *ethos*) não era aceito e valorizado porque era diferente, mas tolerava-se a sua diferença de maneira passiva e descomprometida, por vezes até jurisdicista. O *ethos* candomblista, por exemplo, tem sido sistematicamente anatematizado.

A disputa pelo reconhecimento público dos domínios político-religiosos de cada manifestação religiosa, quando não reforçou, induziu a atitudes fundamentalistas e moralizantes. De um lado, essa tendência pode ser vista como reação à dogmatização do *ethos* católico; de outro, como incapacidade teórico-prática de lidar com o pluralismo religioso e a diversidade cultural. Tangenciando caminhos, a alternativa encontrada foi apelar para as emergências vivenciais cotidianas. Não é sem razão que a teologia da prosperidade tenha ganhado tanta força ultimamente. De fato, o neopentecostalismo, tanto no ambiente católico quanto no evangélico (JUNQUEIRA, 2002, p. 29), se firmou e afirmou sobre curas de doenças tidas como incuráveis e de dependências de droga ou álcool, sobre promessas de emprego e felicidade e sobre a conversão de familiares agressivos ou céticos.

A despeito disso, em muitos lugares foram envidados esforços para concretizar projetos de Ensino Religioso interconfessional (SOUZA ALVES; JUNQUEIRA, 2002, p. 85-93). Alguns grupos de trabalho assumiram o compromisso de lutar para manter o Ensino Religioso como garantia do repasse dos valores fundamentais das relações humanas, como a verdade, a ação correta, a paz, o amor, o respeito e a não-violência. “Tinha-se como princípio que o ensino destes valores só era possível através da religião” (JUNQUEIRA, 2002, p. 135). Entre outras iniciativas de conjunto, pode ser citada a criação de instituições como: a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso do Sul (IRPAMAT), a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (CIERES), o Ensino Religioso das Escolas Públicas (EREP), o Conselho Interconfessional das Igrejas Cristãs para a Educação Religiosa no Estado de Mato Grosso (CONINTER).

O esforço de efetivação de um Ensino Religioso interconfessional de caráter ecumênico cristão, deve ser reconhecido como um passo importante no processo político nacional de afirmação do direito de culto e do exercício de convivência inter-religiosa. Entretanto, tal fato ainda fica aquém do que pode ser considerado liberdade religiosa e respeito a qualquer *alter ethos* possível. Por força do regime político-institucional vigente no país, de cunho autoritário, o Ensino Religioso começou a figurar como tema transversal dentro do programa de Educação Moral e Cívica (SOUZA ALVES; JUNQUEIRA, 2002), enfatizando a importância de respeitar os outros (na condição de patriotas), preservar a natureza (zelar pelo território), resguardar a família (núcleo ideológico) e defender a pátria (estabelecer fronteiras). Nesse sentido, em parte, o Ensino Religioso ainda se presta para sacramentar a forma de governo e endossar os valores do sistema.

Assim mesmo, o modelo de Ensino Religioso tradicional verticalista cede lugar ao modelo de tendência evangélico-libertadora. O intento visado é a constituição da nova sociedade querida pelo Deus da fé judaico-cristã. Diante disso, tanto o conteúdo quanto a metodologia obedecem ao esquema do ver-julgar-agir (método da Ação Católica Francesa) dentro de uma dinâmica popular-dialético-transformadora. Partindo da inculturação da fé e confrontando os sinais culturais da religiosidade local com os sinais registrados pela história sagrada universal, o Ensino Religioso pretende capacitar os educandos à tomada de posição frente ao momento sócio-político e desencadear ações concretas de transformação social.

A pretensão de fundo deste modelo parece revolucionária, contudo o horizonte de sua consecução padece dos limites da concepção antropológica que lhe subjaz. O

material didático e os textos de apoio confirmam e reproduzem a velha dicotomia matéria/espírito.

A matéria circunscreve, aprisiona, tolhe sua liberdade e suas aspirações. Você depende dela e sua vida, mas se faltar a você a correta noção de valores, ela acabará por subjugar-lo. [...] O espírito o liberta. Quanto mais você o desenvolve, tanto menos se deixa limitar pela matéria. O espírito o eleva. A matéria em você é o corpo que não difere muito de certos animais. Esta o escravizará se você não for mais que um corpo humano! (OLIVEIRA, 1977, p. 38).

A própria noção de um Ensino Religioso em perspectiva dialética fica comprometida, uma vez que, em confronto com outras concepções e práticas de fé existentes na humanidade, os educandos são orientados e ajudados a estabelecer as diferenças da fé cristã (*ethos* cristão) em relação às outras manifestações religiosas (diferentes *ethos*), e a serem capazes de julgá-las à luz dela. Até a linguagem adotada e expressa nos títulos, temas e enfoques, denuncia a visão nacionalista, triunfalista e exclusivista do próprio credo (leia-se *ethos* cristão). O nacionalismo vem embutido em recorrências persuasivas como: “Nascemos no Brasil”; “O povo brasileiro acredita em Deus”; “Somos um povo cristão”. As manifestações do triunfalismo intimista e adocicado, por sua vez, ganham evidência nas expressões: “De mãos dadas”; “Fundamos nosso grupo”; “Irmãos a caminho”; “Coleção meu Cristo Amigo”. Por fim, a insistência na exclusividade da fé cristã centrada no heroísmo de Jesus Cristo, figura emblemática do cristianismo: “Caminhamos nos Sinais de Jesus Cristo”; “Assumimos nossa história de salvação em Jesus Cristo”; “Seguimos Jesus Cristo em sua comunidade”; “Jesus Cristo é o líder dos cristãos”; “Os super-heróis dos cristãos” e assim por diante.

Naturalmente, a força agregadora e vinculante dessas referências e personificações tem despertado sentimentos e desencadeado atitudes polarizantes de adesão ou repulsa no cotidiano dos indivíduos. Em geral, dizeres ou frases de efeito delatam convicções interiores. “O processo de humanização, que se realiza em base ao conhecimento, à linguagem e à ação, produz um conhecimento que se situa: nas condições materiais de produção da vida; nos valores; no sentido que se atribui à existência” (PONCE. In: ANDRÉ; LOPES, 1995, p. 8).

Ainda que sabidamente gestada e em andamento desde o final do ciclo anterior, vale lembrar que no período concernente ao segundo modelo aconteceu o grande debate em torno da Teologia da Libertação. Porém, ao mesmo tempo, armou-se todo um discurso e aguçaram-se os espíritos contra a ameaça do materialismo ateu vindo das ideologias socialistas do Leste Europeu. Curiosamente, enquanto o discurso da Teologia da Libertação como prática de fé humanizante e humanizadora ficou restrita aos âmbitos intelectuais, o medo do comunismo afetou as camadas mais humildes da população. Estas precisavam ser “protegidas” diante dos perigos que os lobos vorazes dos ideários socializantes representavam. Crendo que Deus assim quis e que os poderosos estavam aí para “amparar os pequenos” e “defender os fracos”, o fatalismo, o paternalismo e a resignação traduziram e caracterizaram o próprio *ethos* filosófico-cultural do cidadão brasileiro, isto é, o estilo de ser, o modo de vida, a forma de pensamento, enfim, o “jeito

nacional”.

Por ser considerado e entendido na linha axiológica, como vivência de valores e atitudes de vida, o conhecimento veiculado no Ensino Religioso deste segundo modelo é o *saber em relação*. Ao focar a religiosidade no sentido de *religar*, objetiva-se a conversão, o corrigir a rota, o trazer de volta aos redes. Tudo passa a ser visto e julgado sob a égide do correto ou do incorreto. Nesta construção teórica, a moral significa conformidade. Há que se evitar transgredir a norma. Deve-se agir corretamente segundo os ditames da religião professada. O *ethos* vem expresso como pertença a um determinado grupo, religião, filosofia de vida com viés cristão. Assim sendo, os demais são vistos e aquilados a partir desta adesão, mais irrefletida que inconsciente.

Tomando como marco de referência conteudística os Textos Sagrados, especialmente os Evangelhos, e *pari passu* referindo e proferindo como sentença da ação do *ethos* a conformidade com o credo prevalecente, o próprio objetivo do Ensino Religioso fica comprometido e torna-se inviável sua efetivação prática. Isto porque, como gerador de estratégias que se refazem ou se adaptam segundo as circunstâncias e os desafios, o *ethos* reclama igualmente um sistema de disposições pré-adquiridas e o respeito à diversidade cultural.

Sabe-se que existe uma impossibilidade efetiva de se ministrar os *imperativos do coração*, a saber, “seja generoso!”, “faça caridade!” ou “deve ser solidário!”, por serem elementos vinculados a dispositivos da interioridade. Até porque o agir ético constitui prerrogativa de todo e qualquer *ethos* religioso. E como tal, inexistem contra-indicações de filosofia ou crença, podendo por isto ser extensível a todos os credos confessionais. Por certo, não se pode impor o amor e a decência. De qualquer maneira, ações humanas devem ser *diferenciativas*. Ninguém está condenado a “esmolar humanidades”. A dignidade não pode ser fruto de um gesto caritativo. Nem mesmo pode ser vinculada ao mérito, mesmo porque os inimigos nem sempre são somente os outros. Trata-se de um direito inalienável. E isso, diz Savater (1993), é preciso *compreender*. Do contrário, nunca se alcançará sua razão.

1.3 MODELO FENOMENOLÓGICO

O fenômeno religioso constitui atualmente um aspecto que tem suscitado renovado interesse por um expressivo grupo de pessoas. O retorno ao sagrado e à busca de experiências espirituais, muitas vezes carregadas de misticismo, devocionismo e magia, situam-se no horizonte das profundas e rápidas transformações que atingiram a sociedade nos últimos tempos. Com o advento da pós-modernidade, a incerteza e a insegurança desencadearam um processo de sobrevalorização da subjetividade e da afetividade, assim como da busca da liberdade dos desejos e dos sentimentos.

Preterindo a solidariedade e a responsabilidade (MORIN, 2000), a individualidade constitui o ponto-chave de nossos dias. O fim das grandes ideologias do século XIX, assentadas nos mitos do progresso sem limites, da democracia plena, da justiça societária, da liberdade irrestrita e do conhecimento total, determinou a crise das

perspectivas unitárias que norteavam as ações e os projetos das pessoas. Conforme Crespi,

como reação a situações de desorientação generalizada provocadas, na sociedade contemporânea, pelo aumento da complexidade decorrente da acentuada diferenciação dos âmbitos de significado e pelo pluralismo das fontes de produção dos valores e dos modelos culturais, [...] tanto os indivíduos quanto os grupos sociais têm dificuldade para achar referências de sentido suficientemente unitárias e coerentes e, por isso, são levados a procurar novas formas de integração e de identificação, cuja função é justamente reduzir *tal complexidade* (CRESPI, 1999, p. 9).

O curioso deste momento, e que se deve levar muito em conta, é que ao mesmo tempo em que as pessoas buscam nas velhas instituições referenciais seguros que lhes permitam enfrentar a falta de sentido e de normas a seguir, de outro lado, desdenham outras instâncias de igual envergadura, como por exemplo a instituição política. Nesse sentido, parece imperar um estado de espírito de descrença e desilusão em relação à política, colocando em questão a própria possibilidade do exercício da cidadania plena. No dizer de Nogueira (2001, p. 9-10), “a grande maioria se deixa levar. Perde a fé na vida pública, entrega-se ao fatalismo e à resignação, ao deslumbramento perante o poder”. Fato paradoxal este, na verdade, já que da mesma forma que se rejeitam os políticos igualmente se espera muito deles.

Pelo fato talvez de ter se atrelado à esteira das ciências modernas, a humanidade acabou tornando-se individualista, hedonista, consumista, agnóstica e cética. Contudo, vem ganhando força um movimento de retomada e de revalorização da dimensão religioso-transcendental do humano.

Subsiste a convicção de que a vida humana precisa, sim, de um sentido transcendente. Transcendente não como fuga da concretude do mundo, realidade etérea ou habitação estratosférica, mas como uma abertura para a dimensão mais ampla, um mergulhar para a interioridade das coisas, um profundo envolvimento com a complexa trama da existência. A esse respeito, Sanches (2004, p. 36) afirma: “transcendência humana é o ser humano em seu universo, pensado a partir da abertura para algo maior. Diante disso, poder-se dizer que é uma transcendência imanente, algo mais que humano, mas plenamente humano”.

Se, de um lado, o sentido da vida não passa necessariamente pela condição religiosa, de outro, a

transcendência é mais bem compreendida na sua expressão religiosa, porque ali o ser humano se coloca, não apenas diante do sentido último da sua existência, mas diante do sentido último da existência dos outros humanos, de todos os seres vivos e de todo o cosmo. Por isso, o transcendente religioso é visto como absoluto, como a unidade máxima geradora de sentido para tudo o que existe (SANCHES, 2004, p. 36).

Desse modo, todas as expressões religiosas concretas existentes emergem como valor constituinte e ação significante da condição humana.

É a partir desta compreensão que se deve situar tanto o retorno ao sagrado quanto a perspectiva de um novo modelo de Ensino Religioso. A configuração desse novo paradigma para o Ensino Religioso foi estabelecida pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9475. Incluindo como princípio um outro olhar para a perspectiva didático-pedagógica e o (re)conhecimento do pluralismo, esta nova proposta representa um salto qualitativo em relação ao modelo confessional clássico de catequese e de proselitismo que tinha a religião do tipo institucional como fonte de certezas. Ainda segundo Crespi,

hoje, em todo caso, consta o fato de que a religião do tipo institucional, apesar de por vezes mostrar a vontade de rever algumas de suas posições, parece-nos sobretudo como um resíduo sociológico do passado que, por muitos aspectos, aparece como estranho, e com frequência até de obstáculo, com relação à maneira em que podemos atualmente pensar a experiência religiosa (CRESPI, 1999, p. 24).

Dentre as instituições sociais de vanguarda, a escola emerge como o lugar da grande aventura do conhecimento humano e cultural da pessoa e, portanto, da comunidade inteira. Em se concebendo o Ensino Religioso como área de conhecimento e direito à cidadania, além da perspectiva teológica, pensa-se igualmente agora um pressuposto pedagógico. Assim, pois, o aspecto psicopedagógico ganha preponderância frente ao caráter político institucional. Com isso, o Ensino Religioso constitui educação para a ação transformadora.

O Ensino Religioso como parte obrigatória dos currículos nacionais como área de conhecimento refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena (JUNQUEIRA, 2002, p. 21).

Este enfoque interdisciplinar do Ensino Religioso favorece e possibilita aos alunos a aquisição e o exercício das novas atitudes docentes e discentes, a saber, curiosidade científica, sensibilidade artística, responsabilidade cívica e compromisso ético. “As experiências religiosas, anteriormente, eram o centro da cotidianidade, inclusive davam sentido às coisas e à própria história, mas com o confronto da diversidade parece que esta experiência do sagrado foi relativizada” (JUNQUEIRA, 2002, p. 29). O atual modelo, cujo conhecimento veiculado é o *saber de si*, supõe a disposição para a convivência social e a aptidão para a interação cultural.

O fato de ressaltar a vivência do outro implica sempre uma redução do próprio juízo de valor. Generalizar é ficar na superficialidade (CROATTO, 2001, p. 26-27). O respeito à alteridade requer a capacidade de entrar em sintonia com a intenção originária e tentar compreender a linguagem dos gestos externos que traduzem tal experiência. Neste sentido,

deve-se problematizar o conhecimento, partir de situações, buscando-lhes as razões históricas, para melhor compreendê-las; socializar o conhecimento, tornar o aluno agente do processo de aprendizagem; contextualizar o conhecimento, situar o contexto social como ponto essencial para a estruturação da matéria; enfocar o ensino como processo dialético (JUNQUEIRA, 2001, p. 104).

A partir dessa compreensão, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) enfatizam a necessidade de que os conteúdos propostos estejam relacionados com a realidade cotidiana do aluno, procurando focar e tematizar aqueles acontecimentos e situações denotativos de valor e significado, e cuja ausência representa desqualificação da própria vida. Sem nenhum segredo, parece inquestionável que tanto o ensinamento quanto à convivência requeiram um trato mais voltado para a afetividade, a solidariedade, a sensibilidade e a transcendência. Estes valores puxam outros afins, como: respeito, honestidade, amor, generosidade, partilha, justiça, responsabilidade. Ou seja, repropõem-se as temáticas existenciais do segundo modelo, porém agora em direção mais à convivência comunitária do que à vivência pessoal. De mero ato privado, a dimensão religiosa ganha relevância no próprio processo de individuação, de auto-realização e de socialização.

Quando os homens se encontram submersos em massa de seres humanos impessoais, empurrados de lá para cá por forças automáticas, perdem sua verdadeira humanidade, sua integridade, sua capacidade de amar, sua possibilidade de autodeterminação. Quando a sociedade se compõe de homens que desconhecem a solitude interior, não pode mais manter-se unida pelo amor; conseqüentemente, é mantida pela violência e uma autoridade abusiva. Mas, quando os homens se vêem violentamente privados da solidão e da liberdade a que têm direito, a sociedade em que vivem apodrece, ulcerada pelo servilismo, o rancor, o ódio (MERTON, 2001, p. 12).

Um trabalho com esta perspectiva mais ampla dos elementos fundantes da realidade individual e social, a partir de um redirecionamento do enfoque unidirecional “Eu e Deus” para um horizonte dialógico quadripartite “Eu – Outro – Natureza – Transcendente”, facilita a tomada de consciência com a realidade posta, a situação das pessoas, as taras dos indivíduos, as máscaras das instituições e os mecanismos de poder, conduzindo o educando para o compromisso com o diferente e com a própria transformação da sociedade. “Elementos que contribuem para a formação do senso crítico, de uma consciência ecológica, de uma síntese entre a cultura e a experiência

religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 101).

A alegria e a dor, problemas sociais e psicológicos, passado, presente e futuro, tudo pode servir para o aluno formular em profundidade o questionamento religioso e para, gradualmente, ir dando sua resposta vivificada. [...] Por sua mesma existência e estrutura, o Ensino Religioso serve de instância crítica dos falsos valores que a nossa sociedade sorrateiramente cria e impinge (JUNQUEIRA, 2002, p. 96-97).

Conforme exigência da prática educativa das atuais circunstâncias, o Ensino Religioso neste terceiro modelo, na visão do *relegere*, requer uma metodologia aberta, professores maduros e alunos motivados. Se “educar é a mais avançada tarefa social emancipatória” (ASSMANN, 1998b, p. 14), para ser transformadora e humanizante, a aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora, instigante e, inclusive, “transgressora”. Até porque, a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas diante de si mesmo e dos outros, no respeito e no acolhimento da diversidade.

Sabendo que a aprendizagem é um processo que se desenvolve gradualmente, na perspectiva do Eixo *Ethos*, os conteúdos precisam ser elaborados considerando as dimensões da alteridade, dos valores e dos limites. Segundo determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, os conteúdos devem ser assim estabelecidos:

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores. *Valores*: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura. *Limites*: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas (PCNER, 2002, p. 38).

A aplicação desses requisitos, como critério de referência para o material elaborado no presente modelo, demanda variáveis amplas e congruentes. Mais que definir conceitos e indicar caminhos, os atuais textos passam a tratar da *identidade* do ser humano e da sua *condição relacional*. Feito para a comunhão e a convivência, o ser humano recebe a vida como dom e oportunidade. Em uma palavra, a vida constitui tanto um direito individual a ser defendido quanto um patrimônio comum a ser preservado.

O ato de existir e viver, contudo, como possibilidade e compromisso, dá-se em um *ambiente culturalmente determinado* com sistema performativo constituído. A natureza do humano caracteriza-se por viver em sociedade. As

condições desta convivência vão sendo estabelecidas a partir de formas de comunicação, de sistema de valores e de conjunto de símbolos referendados pela família, escola, clube, grêmios, academias, política e outros.

Ser de relações e inter-relações, capaz de pensar e criar, o ser humano é, por isso mesmo, alguém *situado no tempo e na história*. Tudo o que realiza e pensa, o que define e referencia, o faz a partir do seu lugar, dos seus modelos e da sua aprendizagem. O modo de ser e de ver o mundo e as coisas depende do lugar onde se vive e se é educado. Será sempre a partir do ambiente, da cultura e da educação que se vai reproduzindo, referendando ou transformando conceitos, modos e formas.

Modos diversos, ambientes variados, múltiplos contextos, pessoas únicas e diferentes, a *pluralidade* de mundos e a *diversidade* de pessoas reclamam horizontes mais vastos. Ser único e ao mesmo tempo diferente, o indivíduo é além dos outros e mais de si. É portador de transcendência. Sua grandeza constitui igualmente sua pequenez, seu alcance é também seu limite. Dito de outro modo, a acolhida e a aceitação do diferente (outra cultura, outra religião, "outro Deus", outros símbolos, outros ritos) configuram a própria identidade

Nisso se fundamenta a *responsabilidade pessoal* do ser-cidadão. O mundo e a vida que estão constituídos precisam de cada um para continuarem existindo, subsistindo e progredindo. Eticamente, todo o indivíduo é responsável por tudo quanto existe e deverá cuidar, respeitar e promover seus semelhantes, seus direitos, seus credos e suas culturas. O desaparecimento de qualquer expressão religiosa, lingüística ou cultural representa uma perda para a humanidade, posto que isto denotaria um modo a menos de dizer a realidade, de significar o mundo. O ser humano define, redefine e configura todo o existente pela sua solidariedade e participação.

Na presente proposta de Ensino Religioso, essas variáveis – identidade relacional, dimensão cultural, contexto histórico-situacional, diversidade e pluralidade, responsabilidade pessoal – resguardam e ao mesmo tempo ampliam os conteúdos da *alteridade*, dos *valores* e dos *limites* concernentes ao Eixo *Ethos*. Isto porque, ao acolher e respeitar as diferenças humano-sócio-culturais de cada um e de todos, está-se concretizando uma perspectiva de vida como compromisso solidário com o outro assim como ele é, vive e pensa em sua condição e acepção. Pois que, tanto nos sistemas culturais quanto nas tradições religiosas, existem diferentes verdades e diferentes caminhos de salvação. Hermeneuticamente, o limite ético dá-se sempre e somente no horizonte do significado do *alter ethos*.

Superando a restrição moralista e moralizante dos modelos anteriores, o *ethos* nesta nova proposta educacional emerge como agir com sentido e responsabilidade, isto é, como atitude ética correspondente a um determinado credo. Primeiro, porque existe, sim, um *ethos* religioso; e, segundo, porque existem tantos *ethos* quantas são as concepções religiosas dos diferentes povos e culturas. Em sendo o saber religioso um estabelecer e conferir significados, seu percurso didático parte das expressões religioso-culturais para chegar às intenções da crença de seus adeptos. A este propósito, a escola

deverá ser capaz de levar o educando a aprofundar a própria experiência religiosa e mergulhar nas raízes fontais de sua tradição religiosa. Ou seja, a finalidade do Ensino Religioso neste modelo em construção é remeter o educando à sua própria experiência religiosa. Somente então, saberá aceitar e acolher a alteridade na pluralidade intercultural. Portanto, o *ethos* vem aqui expresso e manifesto na condição de ser propriamente humano, digno de si, sujeito livre, cidadão emancipado capaz de opinião, decisão e participação. O reconhecimento e o conhecimento vêm pela cidadania. É-se alguém em busca e em construção da identidade integral, não uma religião, sexo, raça, categoria social.

Destarte, ultrapassando conceitos e superando preconceitos, valoriza-se o outro em seus sentimentos, condições e limites. Levam-se em conta suas raízes familiares e culturais, seu contexto político-econômico, suas crenças e valores. Pois que, como toda a realidade existente, a natureza humana também é ambígua. Amor e ódio habitam o mesmo ser. Daí a afirmação de que “o fenômeno religioso, numa perspectiva atual, é a resposta articulada culturalmente para afrontar as questões existenciais do ser humano, diante de um mundo em constante transformação e continuamente desafiado pelas condições socioculturais de sua realidade” (JUNQUEIRA, 2002, p. 139).

Todas as observações reunidas nessa análise, sobre a compreensão do *ethos* nos diferentes modelos de Ensino Religioso, demonstram que praticamente inexistem explicitações claras e formas predefinidas sobre a disposição do *ethos* em si. Existem, sim, formas circunstantes de o indivíduo se pôr religiosamente segundo os interesses vigentes ou conforme as modalidades imperantes. Como os interesses correspondem aos sujeitos que fazem, necessariamente respondem à necessidade de existir, de subsistir, de significar de quem se põe e propõe.

Por isso, o aspecto religioso não pode ser visto como algo isolado da vida cotidiana de um povo ou de uma pessoa, mas integrado com os demais aspectos culturais e vivenciais daquele mesmo povo ou daquela pessoa. Assim como a religiosidade atravessa e cimenta as diferentes esferas da existência, todas as culturas existem e coexistem de forma articulada. Tanto na esfera da existência quanto na das culturas, os diferentes sistemas de valores e significados não estão isolados, mas em relação com o todo cultural do qual são partes integrantes.

Isto nos remete aos fundamentos do *ethos*, “modo de ser das coisas e das pessoas” (BOFF, 2003, p. 34), tecido vivo de relações e inter-relações entre elementos da cultura, da tradição e da religião que formam e constituem a estrutura explicitativa e significativa do *ser*, e como fonte do dever para o agir moral do ser humano.

2 A FENOMENOLOGIA DO *ETHOS*

À luz de quanto até aqui foi visto e considerado, depreende-se que, no decurso da história, a condição da sociedade como produto da ação e da interação humanas tem passado por constantes e sucessivas mudanças, seja no modo de ser e de viver, seja na configuração do saber e do conceber. Socioculturalmente, o ser humano foi afetado no seu todo e em todas as suas atividades e dimensões, desde o quadro de sua organização e de sua crença até sua racionalidade, sensibilidade, vontade e idiossincrasia.

Também no campo ético ocorrem preocupantes e significativas alterações. Característica dos tempos de transição, nota-se neste início de século XXI um menosprezo quase generalizado a parâmetros, tanto em questões menores quanto em grandes causas, como a salvaguarda do Direito Internacional, da promoção da paz mundial, da preservação do meio ambiente, da autonomia política dos países, dos Direitos Humanos, da garantia de vida para evitar a barbárie (VIEIRA, 2001). Tendendo ao nivelamento ideológico e à padronização comportamental, perdeu-se, em boa parte, o sentido crítico, o exercício lógico e a noção de valor. Por força disso, olvidam-se critérios de justiça, compelindo fracos e decentes a sucumbirem inapelavelmente.

Estamos ainda distantes daquelas condições históricas necessárias e capazes de dar segurança e atribuir significado às nossas vidas. A essência humana das relações fundamentais tem sido obscurecida por procedimentos, tecnologias e regulamentos. Conseqüentemente, as ações do *Homo-sapiens* vêm alterando as condições de convivência humana, os ciclos naturais do cosmo e o equilíbrio do ecossistema.

O fenômeno da globalização, ao tornar universais procedimentos e inter-relações de natureza econômica e política, homogeneizou os modelos comportamentais dos indivíduos e desestabilizou os processos culturais

autóctones. Paralelamente, a ética se fragmentou em ética do interesse, do lucro, do consumo, do hedonismo e da violência. Quer dizer, o *ethos* (*εθος*) universal foi fragmentado numa pluralidade de *ethoi* (*εθoi*) particulares, em uma ética cujo princípio transcendente se "imanentiza" no arbítrio dos indivíduos.

APELO POR UM ETHOS MUNDIAL

Nas atuais circunstâncias, as éticas e as morais individuais do dever e da virtude – éticas utilitaristas baseadas no voluntarismo, na obrigação e na emotividade – tornaram-se insuficientes para abarcar e nortear toda a realidade circunstante. Não se trata mais de agir bem, apenas. Importa, sobretudo, lutar pela possibilidade de viver, e viver com dignidade. Essa é a responsabilidade ética primeira. Devemos "ecologizar" a existência, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual. Morin (2001, p. 72) insiste que nos cabe evitar duas barbáries: a barbárie de destruição e morte, que vem do fundo das eras (explosão mundial de novos vírus e antigos micróbios fortalecidos), e a barbárie anônima e fria do mundo técnico-econômico (potencial nuclear).

Em todos os setores organizacionais e nos diversos segmentos sociais das mais diferentes sociedades humanas, entabula-se uma ampla discussão sobre a urgência de um *ethos* mundial, ou seja, o estabelecimento de um consenso mínimo ou uma plataforma comum de ser, de agir, de viver e de conviver.

Porém, ao se falar em uma postura ou proposição como *ethos* mundial, a compreensão varia segundo os propositores das várias bases para o estabelecimento de uma forma comum de entender o mundo. Boff (2000, p. 50) destaca seis formas principais de argumentação do que poderia constituir o cerne de um *ethos* universal ou ética planetária: "o utilitarismo social; as éticas do discurso comunicativo e da justiça; a ética baseada na natureza; a ética enraizada nas tradições religiosas da humanidade; a ética fundada no pobre e no excluído; a ética fundada na dignidade da Terra".

Sobre a função de um possível *ethos* mundial, Küng assim a sintetiza:

um *ethos* global não é uma nova ideologia ou superestrutura; ele não pretende tornar supérfluo o *ethos* específico das diferentes religiões e filosofias, não é portanto nenhum substitutivo para a Torah, o sermão da Montanha, o Alcorão, a Bhafaved-Gita, os discursos de Buda ou as sentenças de Confúcio. O *ethos* mundial único não visa uma cultura mundial única, e muito menos uma única religião mundial. Ou, dito de uma forma positiva; o *ethos* global, um *ethos* para o mundo inteiro, é nada mais nada menos que o *mínimo necessário de valores, normas e atitudes básicas humanas comuns*. Ou, mais precisamente: o *ethos* mundial é o *consenso básico* referente aos valores vinculantes, às normas e valores básicos irrevogáveis, que pode ser afirmado *por todas as religiões* não obstante suas diferenças dogmáticas, ou que poder ser aceito até mesmo pelos *não-crentes* (KÜNG, 1999, p. 168).

Na verdade, como entidade fundamentalmente pluralista, a sociedade humana

se constitui a partir de um confronto permanente entre diferentes cosmovisões. A partir deste confronto, a reflexão ética contemporânea se faz em meio à suspeita de que qualquer tentativa de fundamentação de normas universais não passa da generalização indevida das normas próprias a uma determinada visão de mundo, a um determinado sistema de valores parcial, contextual (OLIVEIRA, 2001, p. 7).

A rigor, quando se fala em *ethos*, qual a noção precisa, que estilo ou modelo de comportamento se tem em mente? O que seria mesmo *ethos*? Qual sua origem? O que deve ser suposto ao ser proferido e tomado como referência? Qual sentido se quer dar ou qual significado se pretende explicitar com seu uso?

2.2 ETHOS: O PONTO DE PARTIDA

Em sua primeira versão conceitual, os dicionários (HOUAISS, 2001, p. 1271) definem o verbete *ethos* como o "conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, idéias ou crenças), características de uma determinada coletividade, época ou região". Numa segunda "enucleação", *ethos* passa a designar "caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo". Vale dizer, o *ethos* se traduz na maneira de ser habitualmente, no caráter pessoal. Por isso, se diz que

o *ethos* é o ponto de partida para a compreensão do que funda o *humanum*, ou seja, ele é como que o alicerce que sustenta o humano. Como fonte borbulhante e dinâmica, não estática, o *ethos* está na origem das normas e da própria diversidade das culturas e religiões. Vemo-lo como a marca primeira do Criador impressa nos seres humanos (AGOSTINI, 1993, p. 21-22).

Assim sendo, *ethos* é uma realidade humana fundante que busca suporte de uma ciência para expressar a riqueza do ser humano em sua singularidade – muito além de seus atributos, especificidades ou realizações. Ultrapassando qualquer tipo de fronteira física, ideológica ou social, o ser humano sente-se profundamente solidário com todos os outros em uma busca sem tréguas da sua identidade mais profunda. "Basicamente, os caminhos que dão origem a um *ethos* ou que nos abrem o acesso a ele são três: a *adaptação*, a *associação* e a *interpretação*" (AGOSTINI, 1993, p. 25). Expressão de "ser" (condição do que é) e designante de "estar" (condição do que está firme ou permanece), *ethos* nada tem a ver com o proceder mecânico e aleatório de pessoas encerradas no círculo infinito de seus próprios interesses passionais e governadas por suas próprias inclinações impulsivas.

Em sua acepção, *ethos* é uma palavra de origem grega. Os gregos distinguiram duas etimologias ao falar de *ethos*: uma utilizava a palavra *ethos*

(com *épsilon* – letra *E* em tamanho grande) para designar simplesmente o costume; outra utilizando a palavra *aethos* (com *eta* – a letra *e* em tamanho pequeno), indicava a “moradia, o lugar onde se vive”. Esta última expressão passa a indicar mais o “caráter, o modo de ser no mundo”, dando origem a valores e a normas que estruturam o comportamento e delineiam os traços característicos e diferenciadores, seja de um indivíduo, de um grupo social, de um povo ou mesmo de uma civilização (BOFF, 2000, p. 34).

Se bem compreendido, em sua dinamicidade e recursividade, o *ethos* constitui como que uma segunda natureza em permanente processo simbiótico entre ser e proceder.

Para Aristóteles seria insensato e mesmo ridículo (*geloion*) querer demonstrar a existência do *ethos*, assim como é ridículo querer demonstrar a existência da *physis*. *Physis* e *ethos* são duas formas primeiras de manifestação do ser, ou da sua presença, não sendo o *ethos* senão a transcrição da *physis* na peculiaridade da *práxis* ou da ação humana e das estruturas histórico-sociais que dela resultam (VAZ, 1993, p. 11).

Na realidade, a expressão *ethos* representa, hoje, alguma coisa que é aceita como válida, e pela qual também outras coisas se orientam, tornando-se assim princípio orientador de toda e qualquer ação tomada e tornada atitude moral básica de uma pessoa ou de um grupo (KÜNG, 1999, p. 169). Ou, como mais apropriadamente o entende Boff (1999, p. 195), *ethos* é o “conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável”.

2.3 O CARÁTER ESTRUTURANTE E ESTRUTURADO DO ETHOS

Sistema de disposições adquiridas (estrutura estruturada) e gerador de estratégias que se refazem ou se adaptam segundo as circunstâncias e os desafios (estrutura estruturante) – portanto ser que se organiza e reorganiza – (AGOSTINI, 1993, p. 24), o *ethos* faz parte de um mundo sócio-cultural historicamente situado e localizado. Obra da cultura, o *ethos* como *casa do ser humano* deve ser continuamente construído, reconstruído, trabalhado, melhorado. Em outras palavras: “o *ethos* não é algo acabado, mas algo aberto a ser sempre feito, refeito e cuidado como só acontece com a própria moradia humana” (BOFF, 2000, p. 35).

O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação (VAZ, 1993, p.12-13).

Ao organizar sua vida diária, o ser humano vai criando hábitos (*héxis*), gerando atitudes, estabelecendo um sentido àquilo que faz e dando significado às coisas que o cercam. Tal especificidade e pessoalidade representa a própria maneira de ser e de habitar o mundo. Dussel endossa essa compreensão, ao referir que “o *ethos* é a maneira pela qual cada homem e cada cultura vive o ser. Se há história do homem, há também história do *ethos*” (DUSSEL, 1977, p. 223).

Na concepção de Platão, o centro do *ethos* (moradia) é o bem, pois somente ele permite que alcancemos nosso fim, o qual consiste *em sentirmo-nos bem em casa*. E como ou quando *nos sentimos bem em casa*, temos um *ethos* ou realizamos o fim almejado? Sempre e somente quando formos

capazes de criar mediações adequadas, como hábitos, normas e maneiras constantes de agir. Aristóteles, por sua vez, descreve o centro do *ethos* (moradia) como sendo a felicidade, não no sentido subjetivo moderno, mas no sentido objetivo, como aquele estado de autonomia vivido nos níveis pessoal e social – constituído e experienciado no espaço da *pólis* (*πολις*). Como no caso do *ethos* platônico, aqui também a felicidade/autonomia – como a auto-realização do cidadão em sua dimensão sócio-pessoal – realiza-se por intermédio de mediações, tais como: hábitos, virtudes e estatutos jurídicos, que são os caminhos concretos da auto-realização pessoal e societária (BOFF, 2000, p. 35).

2.4 ETHOS E CULTURA: COEXTENSÃO

O estado de cada ente e a expressão de cada coisa não se manifestam apenas na singularidade do momento, mas também no modo de viver, na sucessão extensiva dos dias e na complexidade das situações, integrados, inter-relacionados e interconectados que estão entre si e na raiz do organismo cósmico que abarca a totalidade de cada ser em particular. Enquanto realidade auto-organizativa e sócio-evolutiva, “as culturas são redes fechadas de conversações, conservadas geração após geração através do aprendizado das crianças que nelas vivem” (MATURANA, 2001, p. 198).

Os sujeitos humanos de ontem, de hoje e de sempre são seres de relação e de comunicação. Essa realidade ganha concreção e feição na história e na cultura. Consideradas e relevadas as devidas singularidades dos distintos grupos e diferentes épocas, o *ethos* ganha estatuto de fundamento e identidade transcultural da conduta humana. E sendo colocado como referência para as ações, relações e correlações, parece natural que exista uma identificação ou uma relação coextensiva entre o *ethos* propriamente

dito e a cultura como expressão valorativa das tradições civilizatórias.

Conforme Perine,

isto se verifica, em primeiro lugar, porque o *ethos* é o modo especificamente humano, inseparavelmente individual e social, de existir no mundo. Em segundo lugar, porque a cultura não é mais que a criação de um mundo propriamente humano, tanto pela produção material de bens que garantam a sobrevivência dos grupos humanos como pela produção de obras que atestam o empenho dos grupos humanos na luta pelo sentido a ser dado à sua existência; e, em terceiro lugar, o pressuposto se verifica porque as formas mais elementares do que veio a ser a ética como ciência do *ethos* não são mais que transcrições racionais, sob a forma de códigos de conduta, do *ethos* vivido pelas comunidades históricas (PERINE, 2002, p. 52).

Neste sentido, “o *ethos* designa o espaço da *cultura* – do mundo transformado pelos seres humanos” (RIOS, 2001, p. 100). Porquanto, se o *ethos* está na raiz de cada cultura e de cada ser humano em particular, então constitui o lugar concreto e privilegiado da elaboração dos costumes, da moral e do próprio direito (arqueologia social), dos quais emanam os símbolos, os mitos, os ritos, os valores e as práticas que sustentam e regulamentam a vida dos indivíduos e dos grupos.

Por ser constitutivamente comunitário, o *ethos* humano integra e manifesta a identidade dos grupos humanos tanto no plano da técnica, isto é, dos conhecimentos para o domínio da natureza e satisfação das necessidades, como no plano da organização social e política, ou seja, dos modos de conceber e organizar a vida em comum dos seres humanos, e, ainda, no plano da cultura, ou seja, das crenças, saberes, artes e costumes, numa palavra, no plano da autocompreensão que os grupos humanos têm de si mesmos, expressa nas suas possibilidades realizadas (PERINE, 2002, p. 50).

Deste modo, “de *lugar de morada*, o *ethos* ganha o sentido de *costume*, jeito de viver específico dos seres humanos. [...] Na medida em que o costumeiro vai ganhando força, instala-se o *dever*. O *ethos* é o ponto de partida para a constituição do *nomos*, da lei, da regra” (RIOS, 2001, p. 100-101). Por esta razão, a concepção de *ethos* como produção cultural de procedimentos

necessários à sobrevivência diante das ameaças da natureza e da realidade circundante requer igualmente uma compreensão de *ethos* como temperamento individual que deve ser educado para os valores da sociedade e em sociedade.

Na *physis*, as coisas *são*; no *ethos*, elas *devem ser*. Os seres humanos criam as regras, e devem submeter-se a elas, para viver juntos. As normas, as leis, são constituidoras da organização social, da *polis*. [...] Podemos mesmo dizer que a passagem da *physis* ao *ethos* e à *polis* é como um trânsito do *caos* ao *cosmos*, da indefinição para a definição (RIOS, 2001, p. 102-103).

2.5 ETHOS E TRADIÇÃO: INTERAÇÃO

Como espécie, a nossa evolução é um longo e intrincado percurso de aprendizagem e adaptação, do ato ao pensamento, do gesto à palavra, da assimilação à transmissão.

Quando nascemos, *pensamos que somos* toda a realidade. Aos poucos vamos tomando consciência de que existem outras pessoas, além de nós, que nos precederam e outros ainda que nos sucederão. Encontramos modelos segundo os quais devemos viver e que deixaremos como herança ao partir. Essa base encontrada e sempre aperfeiçoada, que permite *sentir-nos em casa* como humanos entre os humanos, constitui o *ethos* em ação na história como estilo próprio dos humanos serem. Por isso, afirmamos que culturalmente o ser humano é um ser gregário, histórico e tradicional.

O *ethos* é constitutivamente *tradicional*, pois o ser humano não conseguiria refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado – o mais precioso – que as gerações se transmitem (*tradere, traditio*) ao longo do tempo e que mostra, por outro lado, uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações. Tal é a *historicidade* própria do *ethos* que nele se exprime como necessidade *instituída* e que Aristóteles comparou à necessidade dada da Natureza (VAZ, 1999, p. 40).

Na esteira da ciência pós-moderna, que atua na linha do enfoque globalizador e do pensamento complexo, em que cada indivíduo é autor e sujeito do mundo, Sousa Santos (1999, p. 44) assevera que “não há natureza humana porque toda a natureza é humana”. Talvez tenhamos esquecido que somos todos humanos e, como tal, donos de nossas próprias histórias – com tradições históricas que fazem de cada um de nós uma pessoa única, não só um “caso” –, mas que tomamos da existência do outro e da realidade mesma a condição da nossa própria identidade.

A experiência primeira do *ethos* revela, por outro lado, uma estrutura *dual* característica e constitutiva: o *ethos* é, inseparavelmente, *social* e *individual*. É uma realidade sócio-histórica. Mas só existe, concretamente, na *praxis* dos indivíduos; e é essa *praxis* que deixa seus traços nos documentos e testemunhos que nos permitem o aceso à fisionomia própria de um determinado *ethos* histórico (VAZ, 1999, p. 38).

Ao se sustentar que o *ethos* é ao mesmo tempo produção e resultado da interação humana na história, supõe-se necessariamente que se tenha em conta a dimensão do construir coletivo que tanto cinde quanto costura as diferentes manifestações do tempo; e o próprio modo de concebê-lo. Ainda segundo Vaz,

na estrutura do tempo histórico, o *ethos*, o passado, portanto, se faz presente pela *tradição*, e o presente retorna ao passado pelo reconhecimento da sua exemplaridade. Mas é evidente que, nesse caso, passado e presente não são segmentos de uma sucessão linear no tempo quantitativo. São componentes estruturais de um tempo qualitativo, que se articulam dialeticamente para construir o tempo histórico propriamente dito, o tempo do *ethos* ou da tradição ética (VAZ, 1993, p. 20).

Por natureza, o ser humano situa, vê e interpreta a realidade a partir das coordenadas de espaço e tempo: passado, presente, futuro. O tempo é uma categoria que incide nas ações humanas. Se as ações se dão no tempo, o *ethos* é a sua regularidade. Em face disso, há que se admitir que o ser humano é estruturalmente tradicional. A sua própria vida passa a ser compreendida como uma unidade envolvendo nascimento, vida e morte, nos termos de um começo, desenvolvimento e fim. Seu senso de localização demanda domínio do que é (quem), no momento que vive (quando) em relação ao que faz (o quê): ontem, hoje, amanhã. No processo de formação da identidade pessoal e social do agente histórico será sempre o *ethos* que definirá o caráter normativo. A construção de um *valor* demanda *tempo* que, por sua vez, supõe *tradição*.

Por um processo de acumulação do hereditário, da tradição e da educação, o *ethos* suscita e institui em cada um de nós predisposições ao intercâmbio social. Constitui-se numa matriz de percepção, de apreciação e de ação, a partir da qual realizamos as mais diferentes tarefas, resolvemos problemas, corrigimos incessantemente os resultados obtidos e integramos todas as experiências passadas. Além das aquisições mais recentes da civilização, trazemos em nós o homem do passado, encravado no inconsciente; é o homem de ontem que predomina em nós (AGOSTINI, 1993, p. 23-24).

Entendemos, assim, *tradição* como a volta para as tradições históricas como fonte de inspiração, renovação e amadurecimento da reflexão filosófica no enfrentamento e equacionamento dos problemas que emergem correntemente – e não no sentido que a cultura moderna lhe cunhou ao considerá-la expressão de atraso, negação de mudanças e recusa de conteúdos metafísicos e religiosos (OLIVEIRA et al., 2001, p. 44).

ETHOS E RELIGIÃO: COMPLEMENTARIDADE

De modo geral, todos os povos apresentam e representam seu *ethos* por meio de símbolos, objetos, ritos e lugares sagrados. A rigor, a concepção das

coisas, o estilo de ser, a disposição do tempo, a idéia de ordem, a qualidade de vida, a visão de mundo, as disposições morais e os gostos estéticos – elementos constituintes e constitutivos do *ethos* – têm como função a modelagem do comportamento, a organização do caos, o combate da anomia e a constituição de um horizonte de sentido para uma determinada coletividade. Na opinião de Geertz,

na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida (GEERTZ, 1973, p. 104).

Somos herdeiros e partícipes de um tempo de acelerada secularização, radical individualização, crescente pluralismo e, ao mesmo tempo, marcado pelo fundamentalismo, moralismo e indiferentismo pluralista. Nesse contexto, somente um *ethos* vinculante poderá viabilizar o consenso básico sobre valores comuns, sobre normas e atitudes – que inclua a auto-realização autônoma e a responsabilidade solidária – que os homens e as culturas necessitam para fazer do mundo uma *casa acolhedora e habitável*, onde reinem a dignidade, o respeito, o direito e a liberdade.

Entende-se que entre religião e *ethos* há uma relação complementar: “para os *crentes* o *ethos* está enraizado numa realidade primeira e última, mas ele também pode por razões humanas ser sustentado por *não-crentes*” (KÜNG, 1999, p. 250). Nessa reciprocidade, de um lado a religião obriga os homens a um *ethos* humano e, de outro, o *ethos* mantém aberta a perspectiva para a dimensão do transcendente. Por isso,

deve-se fazer uma clara distinção entre o que o *Ethos*, como *ethos* puramente humano, é capaz de realizar e o que, em última análise e no final das contas, só a *religião* é capaz de transmitir, uma confiança em Deus profundamente enraizada e ao mesmo tempo racional. É um engano pensar que a moderna sociedade haveria de manter-se unida pela Internet ou pelos mercados globalizados, pela modernização econômica e social; uma cultura espiritual universal fundamentada na técnica não está à vista (KÜNG, 1999, p. 251).

Naturalmente, não estamos proclamando a entronização do *ethos* em detrimento da valorização da religião. De outra parte, importa lembrar que:

não é um *ethos* universal mas sim a religião que consegue transmitir uma dimensão específica de profundidade, um *amplo horizonte de interpretação* em face do positivo (sucesso, alegria, felicidade...) e do negativo (sofrimento, injustiça, culpa, ausência de sentido...) [...]. Não é o *ethos* em si mas sim a religião que consegue dar garantia absoluta aos valores, normas motivações e ideais, e ao mesmo tempo concretizá-los. Só com o pressuposto de um Absoluto as normas éticas adquirem caráter absoluto [...]. Não é um *ethos* universal mas sim a religião que consegue, por meio de ritos e símbolos comuns, através de um quadro histórico e de uma visão de futuro, criar *um lar para a segurança espiritual*, para a confiança e para a esperança. [...] Não é um *ethos* universal mas sim a religião que consegue mobilizar o protesto e *a luta contra as condições injustas*, mesmo quando tal protesto e tal luta *parecem não ter perspectivas de êxito*, ou quando a frustração já se estabeleceu (KÜNG, 1999, p. 252).

Se for verdade que também a razão pura do ser humano – como categoria instrumental privilegiada e dominante no iluminismo moderno – consegue servir de base para valores, normas, motivações e ideais individuais e societários, somente outro tipo de razão, mais cordial, humana e espiritual poderá dar razões e oferecer significados existenciais à entrega humana de forma globalizante, racional e incondicional como o fizeram Sócrates, Confúcio, Buda e Jesus.

Na verdade, o portador de novos valores éticos e o instaurador de um espaço mais profundo e mais dilatado de exigências do dever-ser no horizonte de um determinado *ethos* histórico (como Sócrates no mundo grego e Jesus no judaísmo palestinese) exerce implicitamente uma crítica da racionalização ideológica ao transgredir obstinadamente os limites da esfera da utilidade e do interesse, e lançar seu apelo a partir da gratuidade de um absoluto do bem e da justiça (VAZ, 1993, p. 33).

Vale dizer que, por um tipo de razão hermenêutica, simbólica, sacramental e utópica, esses e outros personagens da história se fizeram intérpretes de novas e mais profundas exigências do *ethos* e tornaram-se anunciadores de novos paradigmas éticos para o contexto de seu tempo.

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo mas, como a própria cultura, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndromes de crise cujo desfecho é, em geral, a invenção de uma nova forma ética de vida (VAZ, 1999, 41).

2. 7 A ÉTICA COMO CIÊNCIA DO ETHOS

Nas palavras de Vaz (1999, p. 37), “como ciência *real*, a Ética tem por objeto o *ethos*, que se apresenta como um fenômeno histórico-cultural dotado de evidência imediata e impondo-se à experiência do indivíduo tão logo este alcance a idade da razão”.

Em se tratando de dado cultural, o *ethos* precede qualquer regulamentação estabelecida ou norma moral instituída. Por pertencer à ordem

da racionalidade, a ética se distingue do *ethos*, pelo seu caráter mais reflexivo na sistematização dos valores, e da moral pela constante auto-crítica na operacionalização das normas. Destarte, “a ação ética procede do *ethos* como do seu princípio objetivo e a ele retorna como a seu fim realizado na forma do existir virtuoso” (VAZ, 1993, p. 15-16).

Aristóteles afirmava explicitamente que as virtudes podem ser ensinadas e aprendidas mediante a observação, o exercício e a repetição; do hábito à virtude, costuma-se dizer. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Vaz sustenta que:

presente no indivíduo como forma concreta de vida, o *ethos* torna-se para ele o *bem* cultural que confere, afinal, significação plenamente humana a todos os outros bens da cultura. Neste sentido, o *ethos-costume* é possuído pelo indivíduo como *ethos-hexis* ou *hábito*. [...] Assim como o *ethos* (costume) tem sua duração no tempo assegurada pela *tradição*, assim o *ethos* (*hexis* ou hábito) torna-se, no indivíduo, forma permanente de seu agir pela *educação* (VAZ, 1999, p. 41-42).

Na vida nada acontece por simples acaso. Tudo o que é humano é trabalhado, elaborado e conquistado. Todos os tempos e todas as épocas apresentaram seus desafios, enfrentaram seus fantasmas, tiveram os próprios enigmas, acalentaram desejos e cultivaram expectativas. No dizer de Savater,

ninguém nunca viveu tempos totalmente favoráveis, em que fosse fácil ser homem e levar uma vida boa... Ninguém recebe de presente a boa vida humana e ninguém consegue o que lhe convém sem coragem e sem esforço: por isso, virtude deriva etimologicamente de *vir*, a força viril do guerreiro que se impõe no combate contra a maioria (SAVATER, 1996, p. 110).

Conforme Morin, esta preocupação com a ética, que se manifesta um pouco em toda parte, deve-se à dissolução das éticas tradicionais (In: PENA-VEJA et al., 2001, p. 39). Essas, consideradas integradas e integrantes, tinham suas fontes na comunidade religiosa, na família e na nação. Naquela circunstância, cada indivíduo considerava algo sagrado o dever para com os seus e a fidelidade à palavra dada. Em outros termos, vigorava uma espécie de auto-ética.

Contudo, com a emergência do atual modelo de sociedade, na qual há muita autonomia e liberdade e os valores estão distribuídos de maneira absolutamente heterogênea, faz-se necessária uma ética sem outro fundamento que ela mesma. Quer dizer, uma auto-ética que se radique na

construção e na consolidação de um *ethos* universal a partir de alguns universais éticos, tais como: "reconhecimento, reciprocidade, compaixão, conservação, potencialização, coerência e excelência" (SAVATER, 2000, p. 77-78).

Para tanto, exige-se a implementação de outra lógica (*ethos*) na ordem mundial, que tenha como "pedra angular" de sua estruturação, a prioridade dos que são diferentes (desfavorecidos, marginalizados, discriminados, excluídos), e promova uma transformação ética da racionalidade econômica que mina o valor e a dignidade da pessoa humana. A moradia humana, que no seu sentido original é o *ethos*, exige o resgate da justiça, da sensibilidade e da compaixão (BOFF, 1999), sem as quais a moradia humana deixa de ser humana e torna-se inabitável.

2.8 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ETHOS

Naturalmente, tanto a preparação quanto a prática transformadora na perspectiva do *ethos* precisam ser guiadas por uma intenção significadora a ser apropriada pela atividade subjetiva do conhecimento, isto é, será necessário que o cidadão volte a aproximar-se do senso de solidariedade e seja educado para mais responsabilidade. E a construção desta *nova subjetividade* passa impreterivelmente pela revalorização da função materna (energia estruturadora que nos torna sensíveis a tudo o que tem a ver com a vida e a cooperação), pelo desenvolvimento de uma consciência ecológica e pela redescoberta do transcendente.

Por isso, mais uma vez, reitera-se que o espaço e o tempo educativos constituem um momento privilegiado, único e irrenunciável com vistas ao crescimento integral da pessoa. Espaço e tempo estes, que a tornam capaz de transformar e disponibilizar os conhecimentos adquiridos em benefício social, ajudando os outros a compreender e enfrentar os constantes e complexos desafios que a história incessantemente apresenta.

Entendida como processo sistemático de transmissão e socialização do

legado cultural e histórico de todos os povos e todas as culturas do mundo ao longo dos tempos, a educação constitui uma pergunta universal. É fora de dúvida que sempre houve a preocupação de como transmitir e corroborar visões de mundo, como transmitir e ensinar técnicas de sobrevivência, como transmitir e assegurar sistemas de valores. Muito mais que antes, atualmente o papel da educação vem sendo questionado e desafiado a redefinir-se face ao confronto da diversidade cultural com a globalização econômico-política e a homogeneização dos costumes.

Os sistemas únicos e as teorias gerais, propiciadores de idéias claras e distintas no modo linear e causal de educar, ficaram comprometidos com a emergência da multiplicidade de novas teorias demandando interdependência e circularidade na disposição e compreensão do real. Até mesmo os critérios e fundamentos da pedagogia crítica de tradição humanista passaram a ser questionados. Segundo Cohen,

vivemos em uma época que corretamente renunciou à Teoria Unificada, uma época na qual nos damos conta de que a história (tal como a "individualidade", a "subjetividade", o "gênero", a "cultura") é composta de uma variedade de fragmentos e não de inteiros epistemológicos sem rachaduras ou imperfeições (In: SILVA, 2000, p. 26).

Apesar de privilegiar o conhecimento técnico e científico, por razões sócio-culturais, a educação escolar não pode mais ignorar as outras formas de conhecimento. Como instituição aberta ao universo da cultura, a escola deve equacionar-se com todos os acontecimentos e todas as experiências protagonizadas pelo ser humano; inclusive a experiência religiosa. "Como toda experiência humana, ela também tende à comunicação e à socialização. Precisa 'ser dita'; daí escolher tantos caminhos para realizá-la" (CROATTO, 2001, p. 9). Quer dizer, também para as questões de dimensão religiosa está sendo colocado o desafio de adequá-las ao complexo sócio-cultural a fim de favorecer uma educação de futuros profissionais que corresponda às demandas do tempo e às necessidades do contexto.

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a *práxis* que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do transcendente. E contribui para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica (PCNER, 1998, p. 21).

Há que se admitir, portanto, que a recuperação da questão do sagrado, como substrato da *humanitas* estruturada e fundamentada no *ethos* do Ensino Religioso, também deve se fazer presente no processo de formação dos professores. Entenda-se sagrado não como credo confessional, mas como mística do compromisso com o conhecimento, com a vida e com a alteridade, pois "a educação espiritual, embora possa ter um conteúdo teórico, é essencialmente vivencial" (CARDOSO, 1995, p. 62).

Não apenas a dimensão espiritual, mas o cerne do processo educacional enquanto tal baseia-se preponderantemente nas relações concretas e vivenciais

que educandos e educadores paulatinamente vão tecendo e estabelecendo. Ora, sendo uma prática, a educação ganha corpo e realidade histórico-social no pensar e no fazer de seus agentes profissionais para além do ambiente escolar e do aspecto didático-curricular. Conforme Severino,

a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação de professores. A docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente alcançando outros espaços da vida da sociedade. A característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva (SEVERINO, 2001, p. 141).

Abrangendo os vários aspectos, esse processo ocorre de diversas formas e em diversos contextos de modo simultâneo: o familiar, o comunitário, o escolar e, inclusive, o religioso. Libâneo (1998, p. 44) afirma que a “aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções, ligados às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem”.

Nesse sentido, entendemos que a relação pedagógico-educacional do profissional de ensino ultrapassa o sentido estrito referido pela documentação oficial quando se refere às habilidades dos que atuam nas instituições de educação formal. O trabalho do profissional da educação não se restringe apenas a “fazer aulas” (RIOS, 2001, p. 27), mas deve sobremaneira colaborar e contribuir “na explicitação e construção dos significados educativos de toda situação de existência coletiva” (SEVERINO, 2001, p. 142) visando à formação humana em sua integralidade.

Conforme postula Zabala (2002, p. 53-57), a finalidade do ensino é levar o ser humano a seu pleno desenvolvimento nas diferentes dimensões que o constituem: social, interpessoal, pessoal e profissional. Na dimensão social, deverá aprender a participar ativamente da transformação da sociedade com o objetivo de que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. Na dimensão interpessoal, precisará saber relacionar-se, educando-se para a tolerância, a participação, a cooperação e a sadia convivência. Na dimensão pessoal, necessitará autoconhecer-se, aprendendo a pensar por si mesmo e ser capaz de exercer responsável e criticamente a própria autonomia e liberdade. Na dimensão profissional, deverá dispor de conhecimentos e habilidades

concernentes ao exercício de tarefas ou atividades adequadas às suas necessidades e capacidades.

Considerando que a religiosidade vem sendo por nós focalizada como valor constituinte da condição humana, insistimos também na relevância do desenvolvimento da dimensão espiritual do ser humano como horizonte de sentido na resolução das questões existenciais e como força unificadora na disposição e vivência dos valores ético-culturais.

A reconstrução desta perspectiva subjetiva do ser humano demanda uma prática docente e uma abordagem de conteúdos voltadas para a vivência cotidiana dos educandos em seu momento histórico e preocupadas com a extensão social do conhecimento.

3 O *ETHOS* NA CAPACITAÇÃO DO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO

A fenomenologia do *ethos*, recém exposta, demonstra que, habitualmente, costumamos enxergar o mundo através de *janelas armadas com linhas divisórias* (ASSMANN, 1998a, p. 89) sub-repticiamente embutidas em nossos conceitos, linguagens e posturas. Nesse sentido, o aparato sócio-cultural nos educa e nos condiciona fortemente para determinados acessos ou *janelas* na percepção da realidade.

Contudo, filosofias e sistemas educacionais diferentes usam marcos ou grades conceito-perceptuais diferentes. Desde os pré-socráticos, o mundo ocidental trabalhou com conjuntos de pressupostos ontológicos ou metafísicos que deram as linhas diretivas do pensar, fazer e conceber que nos identificam.

Neste contexto histórico-filosófico deu-se o surgimento de uma preocupação de envergadura crítico-valorativa sobre o desenvolvimento atual da história da humanidade, delineada por dupla direção: o inédito desenvolvimento científico e tecnológico e a conseqüente responsabilidade em nível mundial que tal situação exige e provoca. Ou seja, a globalização econômica, a cultura do individualismo, da segregação racial e da cibercultura levantam alguns questionamentos: que civilização queremos construir no século XXI? Quais serão o lugar e o papel da pessoa humana num mundo cada vez mais dominado pelas máquinas, por lógicas de exclusão e por prospectivas biotecnológicas distantes da realidade?

A nova configuração da realidade torna necessária a elaboração de um marco teórico-prático que possibilite o equacionamento dos novos problemas éticos surgidos. A este propósito, a escola necessita buscar soluções para a formação de profissionais criativos, inovadores, participativos e conscientes, capazes de viver e assumir qualitativamente seu novo papel na sociedade da informação. O êxito no processo ensino-aprendizagem depende da capacidade que o professor tiver de repensar sua prática em sala de aula. Por isso, deve buscar e aderir a uma nova didática e a novas metodologias em seu trabalho.

Ademais, pensando em uma escola que venha a incluir em seu processo pedagógico os valores, os sentimentos e a solidariedade, o trabalho do professor ganha relevância extracurricular e extensão conceitual. Além de professor, ele será por nós designado como profissional do ensino, docente, agente da prática educativa ou simplesmente educador (SEVERINO, 2001, p. 139). Como alerta Freire (2004, p. 33), se se respeita a natureza do ser humano, o ensino não pode dar-se alheio à formação moral do educando. O que significa dizer, que educar é muito mais que ensinar, é substantivamente formar. Igualmente, os termos *aluno* e *educando* referirão o sujeito que interage neste trabalho de interpretação do mundo, construção de significados e explicitação de práticas sociais.

Cientes dos muitos aspectos que envolvem a condição, a preparação e a atuação do profissional de ensino em geral, seguindo a disposição dos programas para os cursos de formação de professores de ensino superior, pretendemos aqui tecer algumas considerações sobre os conhecimentos (conteúdos), atitudes (valores) e práticas (metodologias) da formação do profissional da educação que irá atuar na perspectiva do *ethos* no Ensino Religioso.

CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS

Antes de tudo, convém ressaltar que a tarefa do profissional de ensino vem se tornando cada vez mais complexa no interior da escola, demandando conhecimentos múltiplos e convergentes de diferentes áreas do saber. "O currículo, como recurso formativo, deve conter componentes filosóficos, científicos, técnicos, estéticos, práticos e políticos, bem como atividades práticas correspondentes a eles" (SEVERINO, 2001, p. 159). Atualmente, o cultivo da própria subjetividade constitui requisito até para a formação profissional, sobretudo se pensarmos que é "pela subjetividade que o homem intervém significativamente na objetividade" (SEVERINO, 2001, p. 159).

A capacidade de mediação entre o conhecimento, o saber escolar e os referenciais do próprio educando constitui o novo perfil da ação docente. O professor deve reconhecer que os educandos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências que precisa ser respeitada e valorizada (BEHRENS, 1996, p. 40). Ninguém começa a existir e a ser cidadão a partir do momento em que ingressa na escola. Existe uma história de vida e de ação que precede e sucede o tempo escolar.

Ensinar não é, então, sacrificar uma das duas partes, abdicar de suas exigências ou ignorar a pessoa de quem aprende; ensinar é levar totalmente em conta uma e outra e montar a história neste espaço: mas a história nunca é escrita previamente e, para ela, nunca temos receita; a história não se repete, e não podemos ter a certeza de sair dela totalmente ilesos. Na história, " há pressão e resistência" ; na história, encontramos, às vezes, algumas frágeis

mediações nas quais o desejo do aluno se articula, em algum momento, a uma proposta do professor [...] não há dúvida de que possa haver aí "transmissão", mas essa transmissão é construída e, portanto, precária; não tem nada de mecânico, ela é, antes, da ordem de uma coincidência (MEIRIEU, 1998, p. 39).

Como ação planejada, a formação docente deve estar relacionada com

os objetivos educativos a serem alcançados. Segundo Severino (2001, p. 145), “numa sociedade organizada, a educação, prática institucionalizada, deve contribuir para a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura”. Isto porque é nestas esferas que se desdobra a existência dos indivíduos e acontece o processo de humanização. Como indicam Silva e Davis,

os docentes que queremos – e precisamos – além de conhecer os conteúdos que ministram e dominar procedimentos de como ensiná-los, devem ser pessoas que, conhecendo a realidade física, social e cognitiva de seus alunos, façam uso adequado desta informação, colocando-a a serviço dos mesmos. São profissionais que querem, como produto da prática pedagógica, contribuir para que crianças e jovens conheçam a realidade que vivem, saibam pensar de maneira autônoma sobre ela e engendrar formas de conduta pessoal no bojo de um projeto que, antes de tudo, é social (SILVA; DAVIS, 1992, p. 89).

A fim de que o profissional da educação na perspectiva do *ethos* (no Ensino Religioso) possa entender e promover esta dinâmica de cumplicidade e interação, necessita dominar um acervo cultural amplo e específico. Não simples acúmulo de conhecimentos ou depósito de informações pré-elaboradas, mas capacidade de assimilação do processo de construção de saberes científico-pedagógicos e “produção de significados” sócio-culturais.

A intencionalização do processo educacional (preparação para o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica) exige do educador um olhar para a *perspectiva histórica* da realidade, não como “mera sucessão de fatos, e sim articulação de acontecimentos com a natureza, com os semelhantes e com seus produtos simbólicos” (SEVERINO, 2001, p. 149) e o conhecimento da *visada antropológica* presente na dimensão tridimensional do agir humano. É na percepção das relações situacionais dessa intrincada rede de realidades social e pessoal que se dão as condições práticas e encontra-se o significado da ação educativa.

A atividade do educador pressupõe uma percepção explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos. Para estes, tais referências dizem respeito à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à humanidade como um todo. [...] Não há educação humanizadora sem considerar os seres humanos como dotados de uma personalidade subjetiva, como integrantes de uma sociedade historicamente determinada e de uma espécie característica (SEVERINO, 2001, p. 147).

Como se pode observar, o educador deve se conscientizar que o todo conhecimento-aprendizagem é fruto de uma prática histórica e resulta da complexa trama dos relacionamentos humano-vivenciais e sócio-culturais. É nesta relação pedagógica intencional, mediada pelo sentido, que os educandos e os educadores docentes vão se apropriando de sua condição social e

formando “um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal, independentemente de limitações e diferenças” (SEVERINO, 2001, p. 147).

A educação em e para as humanidades, que eleva os educadores à condição de “funcionários de primeiro escalão do humano” (SEVERINO, 2001, p. 149), exige uma preparação à docência com enfoque multi/trans/inter/metadisciplinar (ZABALA, 2002).

Essa visão nos aproxima da proposta de formação do professor reflexivo. A idéia subjacente é a volta à prática, revista de forma crítica e criteriosa. [...] O professor reflexivo constrói o conhecimento que lhe é realmente importante e eficaz para modificar sua ação. Isso envolve a investigação do objeto adequado – sua prática de docência. Mediante um permanente exame crítico, ele se forma acompanhando o desempenho de sua prática (SEVERINO, 2001, p. 152).

A atuação profissional do educador só terá qualidade se lhe for “assegurado um complexo articulado de elementos que traduzem competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política” (SEVERINO, 2001, p. 159). O que significa, parafraseando Giroux (1977), que os educadores devem galgar a condição de intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Ou dito de outro modo por Morin (2001, p. 47), “na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência”.

Porquanto, mais que transmitir e socializar conhecimentos, educar e promover a educação significa cultivar o espírito, inter-relacionar o global, possibilitar o autoconhecimento e a integração. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2004, p. 33). A arte de viver e conviver talvez seja o que mais importa ensinar e aprender.

3.2 ATITUDES/VALORES

Ora, admitindo-se que o processo de educar e de educar-se confunde-se com a própria ação de viver, o professor de *ethos* no Ensino Religioso é muito mais do que um facilitador da aprendizagem ou assistente; ele é o próprio conhecimento que se mostra ao aluno. Eis porque “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2004, p. 16). Este compromisso é intransferível, insubstituível e impossível de ser subestimado, uma vez que o professor não educa apenas por meio de palavras,

mas também pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações. Esta coerência repercutirá no aluno que, por sua vez, se interpelará a respeito de querer ou não se tornar um sujeito crítico, criativo e conquistar sua autonomia humano-intelectual. Segundo Kant,

o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos (KANT, 2002, p. 15).

Neste sentido, a educação se dá na e pela intersubjetividade. A presença do outro é fundamental no processo educativo, visto que neste ato tanto o educando quanto o educador educam e auto-educam-se. Como muito bem lembra Freire (2004, p. 69), "toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina". Fazendo um contraponto à proposição kantiana de que o ser humano "é aquilo que a educação dele faz", invocamos a advertência de Freire (2004, p. 19) que "somos seres condicionados mas não determinados". A educação deve convergir preponderantemente para a formação do caráter, a constituição de um *ethos* individual. Por isso a virtude, cultivada e ensinada, apresenta-se como mediação indispensável para um efetivo processo de aprender a ensinar e ensinar a aprender. Conforme Aristóteles:

as virtudes não se geram por natureza ou contra a natureza, mas se geram em nós, nascidos para recebê-las e aperfeiçoando-nos mediante o hábito [...] nós as conseguimos pela *ação*, porque, como nas outras artes, o que é preciso primeiro aprender para faze-lo, aprendemos fazendo-o, tal como nos tornamos construtores construindo, ou tocadores de cítara tocando. Assim também, *realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes* (ARISTÓTELES, 1992, Livro 2, cap. 1, p. 35).

De sorte que, para Aristóteles assim como para Kant e Freire, a moralidade constitui fim último da ação educativa. O ser humano só se realiza plenamente à medida que convive e estabelece relações com os demais. O resultado mais valioso de toda a educação talvez seja a habilidade cidadã de fazer com que se faça ao outro o *quê*, *como* e *quando* deve ser feito. Ou seja, agir só segundo aquela máxima pela qual se possa querer, ao mesmo tempo, que ela se torne lei universal (KANT, 2003). A educação, além de poder ser um momento no qual se discorre sobre a dimensão ética do viver e do conviver, é ela mesma um acontecimento ético à medida que se pressupõe que se observem ou que se ponham em prática de antemão os valores sobre os quais se poderá discutir.

Inexiste, pois, processo educacional que não comporte transmissão de valores, formação e desenvolvimento de atitudes, alargamento da consciência a respeito de direitos e deveres para consigo e para com os demais, isto é, deveres para com a humanidade (KANT, 2002). Toda educação prática, ou seja, educação para a moralidade, aspira à autonomia e à universalidade. Para Savater, alguns traços intrínsecos da moralidade compõem em sua concomitância o perfil reconhecível de uma atitude ética e em razão disto tornam-se universais, quais sejam:

1º Reconhecimento: o valor ético como sinal primordial da humanidade própria e de aceitação da humanidade do outro, em imprescindível inter-relação.

2º Reciprocidade: todo valor ético estabelece uma obrigação e requer – sem imposição, em geral – uma correspondência. Não é forçosa a simetria, mas sim a correlação entre haveres e direitos.

3º Compaixão: a simpatia para com o sofrimento ou a alegria alheias, baseada na elementar experiência própria, é o dado básico de qualquer compromisso moral. Sua ausência supõe a mutilação irreparável da vontade ética e a autêntica imbecilidade humana.

4º Conservação: o valor ético se orienta primordialmente no sentido de defender os laços individuais e/ou coletivos com a perpetuação auto-afirmativa do vital, havendo a tradição, reinventando-a ou projetando-a para o futuro.

5º Potencialização: o valor ético tende essencialmente a acrescentar as possibilidades de realização de projetos do indivíduo e/ou grupo, em seu sentido mais genérico e pleno (menos limitadamente instrumental).

6º Coerência: os valores éticos formam um conjunto cujas partes se equilibram e se apóiam mutuamente; a personalidade moral saliente não é unilateral, mas complexa, consistente e duradoura em suas disposições.

7º Excelência: a vocação permanente da personalidade moral é a busca da eminência ou perfeição, não tanto como competição com os êxitos alheios (vaidade), mas sim como superação dos limites próprios (orgulho) (SAVATER, 2000, p. 77-78).

Esses universais transpõem as culturas e sobrepõem-se ao tempo, aos lugares e às circunstâncias. Constituem o que designamos *ethos* individual e social. As normas éticas das diferentes sociedades assim como seus fundamentos religiosos ou laicos são passíveis de mudança, os universais contudo permanecem. Eles manifestam-se na convivência com o existente e subsistem graças às instâncias educacionais. É no ato de educar que o professor de Ensino Religioso vai explicitando esses valores e conformando atitudes por meio da convivência e das atividades escolares requeridas, isto é, vai configurando o *ethos*. A boa educação potencializa a capacidade de indignação e reação, a sensibilidade e a comoção frente ao belo, ao estético, diante do mistério da vida e diante da realidade do outro. “A espiritualidade nos orienta à compaixão universal no sentido de profunda solidariedade com toda a humanidade e à comunhão com todos os demais seres” (CARDOSO, 1995, p. 51).

Por isso, entendemos que o ponto de partida e de chegada do professor de *ethos* no Ensino Religioso em uma sociedade pluricultural deve ser a dignidade da pessoa, o valor e o respeito pelo ser humano. Convergir *para* ou simpatizar *com* os ditames de uma determinada tradição religiosa significa salvaguardar a humanidade, própria e dos outros. O *humanum* constitui regra

de ouro: "tudo aquilo que quereis que os homens façam a vós, fazei-o vós mesmos a eles: esta é a Lei e os Profetas" (Mt 7,12). De fato, a prática religiosa deve nos tornar mais humanos, isto é, mais sensíveis e fraternos, mais tolerantes e plurais, em prova de sua autenticidade.

O princípio "faça ao outro o que queres que te façam a ti", ou negativamente, "não faças ao outro o que não queres que te façam a ti", concebido pelas religiões históricas como cerne e síntese da ética universal encerrada na *humanitas* (obrigatoriedade de tratar humanamente a todos, independentemente de sua situação ou classe, sexo ou raça, religião ou idade), pode ser ainda melhor explicitado pelos educadores por meio de outros pressupostos ético-religiosos das diversas tradições:

elas ainda ensinaram: "não matar". Traduzindo para o código moderno, significa: "venere a vida, desenvolva a cultura da não-violência e do respeito diante de toda vida". Ensinaram ainda: "não roubar". Traduzindo para os dias de hoje, significa: "aja com justiça e com correção, alimente a cultura da solidariedade e uma ordem econômica justa". Ensinaram também: "não mentir". Significa: "fale e aja com veracidade; obrigue-se a uma cultura da tolerância e a uma vida na verdade". Por fim, ensinaram: "não cometer adultério". Traduzindo: "amem-se e respeitem-se uns aos outros, imponham-se como obrigação a cultura da igualdade e da parceria entre o homem e a mulher" (BOFF, 2000, p. 81-82).

No plano existencial, como experiência originária e inter-pessoal, se o *ethos* constitui o caráter que devemos ter, a consciência pelo que é justo e bom, o *feeling* para o que em cada situação deve ser feito (BOFF, 2003, p. 35), então podemos dizer que, como a ética, a religião é prevalentemente da ordem da prática (vivência) e não da teoria (doutrina). Nestes tempos de pluralidade, distanciando-nos tanto do fundamentalismo legalista quanto do relativismo intimista, tal compreensão representa um salto hermenêutico na re-interpretação do núcleo da ética e dos credos: "Nem sempre faça aos outros o que você deseja que lhe façam: eles podem ter gostos diferentes" (SAVATER, 1996, p. 132).

Enfim, o profissional de Ensino Religioso na perspectiva do *ethos* deve dispor-se e ser capaz de viver a reverência da alteridade, estabelecer os

valores, definir os limites e colocar seu conhecimento e sua experiência a serviço da liberdade e do crescimento do educando, conjugando os princípios da *identidade relacional*, da *dimensão cultural*, do *contexto histórico-situacional*, da *diversidade e pluralidade* e da *responsabilidade pessoal*, marcos característicos do modelo fenomenológico de Ensino Religioso em implementação.

PRÁTICAS/METODOLOGIAS

No exercício da profissão docente, especialmente para o professor de *ethos* no Ensino Religioso, tão importante quanto o domínio de uma cultura geral e a clareza dos princípios que norteiam a ação educativa é a qualidade das atividades de ensino e aprendizagem.

Por trabalhar com pessoas complexas em condições e situações históricas ainda mais complexas, a relação pedagógica profissionalmente conduzida deve ter matiz preponderantemente antropológico e envolver a totalidade da condição humana. E, ao implicar todos os aspectos da existência, constitui sua especificidade “a construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo do existir histórico-social” (SEVERINO, 2001, p. 159). Daí a compreensão de que o educador é um verdadeiro pedagogo no sentido originário da palavra, pois sua principal preocupação é *ajudar o educando a crescer* na liberdade e na responsabilidade, na autonomia e na inter-dependência.

Para uma intervenção educativa qualificada na perspectiva do *ethos*, o educador precisará explicitar as várias dimensões da docência, ou seja, deverá ser capaz de explicitar “o quê, por quê, para quê e para quem” (RIOS, 2001, p. 108) de sua prática. Para Severino, o educador precisa ter competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política:

os recursos da ciência e da técnica lhe permitem enfrentar desafios frente ao saber e ao fazer, decodificar os mundos natural e social bem como sua intervenção neles, com vistas à sua adaptação às necessidades da vida. Mas, só com a sensibilidade ética, ele legitimará sua ação, respeitando sua dignidade e a de seus semelhantes nas relações inter-individuais e nas sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética aproveitará significativamente seus sentimentos e emoções, explorará sua imaginação criadora e relativizará os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política entenderá o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequará seu

comportamento em sociedade (SEVERINO, 2001, p. 159-160).

Sendo a competência algo adquirido, construído, portanto processual, será necessário que o profissional de ensino dê particular atenção às formas, aos modos e às relações *do* e *no* fazer educacional. Para Rios,

é importante considerar o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua *práxis*.

A competência se revela *na ação* – é na prática profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. [...] não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente (RIOS, 2001, p. 88).

No presente caso, em se tratando do processo de preparação do profissional na perspectiva do *ethos* no Ensino Religioso, juntamente com a competência, criatividade e criticidade na apropriação de conteúdos e na apreensão das relações histórico-situacionais, agregam-se a experiência simbólica e o posicionamento interpretativo a fim de que o educador possa traduzir e configurar a experiência fundamental do transcendente segundo o universo simbólico das várias tradições culturais. Assim, pois, o manual de capacitação docente do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) orienta que o professor do Ensino Religioso:

compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente;

configure o fenômeno religioso através das ciências da religião;

conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas Tradições Religiosas e suas teologias;

analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;

faça a exegese dos Textos Sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africanas, indígenas, ocidentais e orientais);

relacione o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso sistematizado pelas Tradições Religiosas e com expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas (FONAPER, 1998, p. 16-17).

Nesse sentido, o profissional de Ensino Religioso, na condição de praticante assíduo, intérprete privilegiado e difusor do conhecimento religioso, é chamado a dar testemunho de si e a tomar posição diante dos fatos. Isso quer dizer que sua ação jamais será neutra, politicamente falando. Até porque, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de maneira neutra” (FREIRE, 2004, p. 77). Posto que cada Tradição Religiosa configura-se como um modelo de organização da vida e do mundo a partir da ótica religiosa, em um sistema de conhecimentos prático-performativos traduzidos em ritos, fatos e valores, o professor de Ensino Religioso precisa entender que a

elaboração deste saber por parte do educando acontece por associação, em que atos, intenções e significados descritos e comparados situam o universo religioso de cada cultura e justificam os símbolos de cada crença. Dito de outro modo, a compreensão, o respeito e a tolerância para com as diferentes expressões religiosas acontecem a partir do conhecimento da própria Tradição Religiosa na qual *germina* e *desabrocha* a humanidade de cada um.

Ao correlacionar humanidade e religiosidade, estatuto e fundamento da diversidade e na pluralidade de culturas e tradições, o professor de Ensino Religioso leva o educando a compreender e a cultivar a transcendência no interior de sua própria crença e no relacionamento com as demais crenças, evocando sentimentos de respeito e reverência, podendo até motivá-lo a arriscar sua vida para defendê-las e preservá-las como patrimônio universal. Quer dizer, o protagonismo antes centrado no professor, que propiciava, subsidiava, facilitava e possibilitava a ação educativa, passa agora a ser assumido pelo aluno, cabendo-lhe informar-se, observar e refletir a realidade do fenômeno religioso e ser capaz de relê-lo na ótica da alteridade e da diversidade (JUNQUEIRA, 2002, p. 93).

De todo o modo, o desenvolvimento de uma consciência democrática, também na perspectiva do *ethos* no Ensino Religioso, em que, como nos dilemas morais, entram em conflito interesses e concepções sobre o bom ou o mau, o verdadeiro ou o falso, o sobrenatural ou o histórico, o papel do educador nas discussões ou proposições encontrar-se-á sempre em estado tensional "entre atuar neutramente como corresponde a um comportamento numa sociedade plural desde o ponto de vista valorativo, ou intervir promovendo determinados valores como corresponde à função social da própria escola" (YUS, 2001, p. 203).

Uma proposta de atuação possível para tais circunstâncias pode ser tomada de Romaña e Trilla, que aparece assim delineada:

Postura neutra. Significa que o professor tratará de evitar que suas próprias opiniões ou crenças diante do tema de que se trate influam nos alunos, daí que suas intervenções se limitarão, basicamente, aos aspectos formais ou metodológicos do processo de debate ou, em todo caso, intervém sobre o conteúdo, explicando as diferentes opções da controvérsia, pondo à disposição dos alunos fontes de informação para qualquer uma das opções, procurando a máxima objetividade possível ao relatá-las. Entre suas vantagens é que tudo é elaborado pelos alunos, mas tem o inconveniente de que não é provável que se alcancem os objetivos.

Postura intervencionista, ou beligerante, pela qual o professor explicita intencionalmente sua própria opção e trata de influir sobre os alunos para que se decantem até ela. Esta posição admite vários graus, desde o mais suave (simplesmente dando uma opinião a mais) até a "lavagem cerebral", passando pela "persuasão" (racional ou emotiva), o doutrinação etc. Tem a vantagem de que bota as coisas no lugar, mas, em troca, tem o inconveniente de que há pouca elaboração e participação dos alunos.

Postura intermediária. Já que entre a neutralidade e a beligerância cabem posições intermediárias que têm a vantagem de que os objetivos estão um pouco mais assegurados do que com a neutralidade, embora nem tanto

como na beligerância, e o inconveniente de que não há tanta elaboração por parte dos alunos como no caso da neutralidade (YUS, 2001, p. 201).

Posto que o processo educacional deve promover no ser humano a força de auto-afirmação (individualização) e a força de integração (socialização), a partir de um novo sentido de ser e uma nova experiência espiritual sociocósmica fundada “na re-ligação de todos com todos, com a Terra, com o universo e com Deus” (BOFF, 2003, p. 101), para Romãña e Trilla, autores da proposta anteriormente referida, a decisão do educador em adotar uma ou outra postura dependerá fundamentalmente de três tipos de considerações, a saber:

Do tipo de valores que entre em conflito. Diante de certos valores (quer dizer, os valores compartilhados universalmente), deve-se manter uma posição positivamente beligerante, ainda que por razões didáticas possa adotar-se uma *neutralidade estratégica*.

De como se realizam. Por exemplo, há formas de beligerância que, por razões técnicas ou pedagógicas, são recusáveis, como as encobertas, as coativas e as excludentes. Quer dizer, aquelas que não permitem a participação ativa do sujeito e tentam manipulá-lo.

Da consideração de uma série de fatores que incidem na situação concreta, relativos aos próprios temas controvertidos, a capacidade cognoscitiva dos alunos, o compromisso do professor em relação aos valores em jogo, a relação professor-aluno e do contexto institucional das relações (concordância entre o posicionamento do professor e a comunidade escolar). Por exemplo, se um debate vai se decantando por posições axiologicamente contrárias aos valores básicos de uma sociedade democrática que tem como norte os direitos humanos universais, o professor, representando a escola como instituição, não pode agir mais do que beligerantemente contra essas posições. Frente aos valores compartilhados, o dilema neutralidade-beligerância carece de sentido: no contexto de uma escola que pretenda ser inequivocamente democrática, a acusação educativa deve ser inexcusavelmente beligerante (YUS, 2001, p. 201-203).

Por esta razão, em seu trabalho, o professor deve ter clareza quanto ao tipo de sociedade que deseja e ajuda a construir, ao conjunto de valores que aspira implementar. Ou seja, para ser eficaz, o trabalho docente necessita estar comprometido com a decência, isto é, com uma vida digna, sem miséria e sem exclusão. No intuito de fundamentar uma auto-ética, deve ser um profissional que se situa no nível da autonomia do pensamento e da liberdade pessoal da própria fé, pois “uma vez que fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente, a ela se subordinam todas as preocupações

provisórias” (TILLICH, 2002, p. 68). Não sendo necessariamente religiosa nem explícita, mas implicitamente humana, a fé leva o profissional da educação a agir com discrição ética e com responsabilidade diante dos destinos dos educandos e da sociedade. Por isso, assegura Morin (In: PENA-VEGA et al., 2001, p. 41), “pode-se falar da fé na fraternidade, da fé no amor, da fé na comunidade”. O entendimento da fé como fonte de energia que alimenta a perspectiva ética do agir humano, possibilita ao educador penetrar no campo de força da vida e encontrar coerência e sentido na multiplicidade de forças que tecem e dão densidade às relações intrapessoais, interpessoais e sócio-vivenciais que estabelece (FOWLER, 1992, p. 15), impulsionado-o para frente na produção, significação e partilha do conhecimento.

Nesta relação de fé e de amor com o conhecimento e com a alteridade, o professor deve estar consciente de que continua vivendo a condição humana e, portanto, a fragilidade, a precariedade, a provisoriedade. Precisa, outrossim, manter um contato sadio com o mundo que o rodeia e cultivar um relacionamento construtivo com os seus semelhantes, educandos ou não, naquele espaço cotidiano onde cada um vive sua escolha mais decisiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de que o mundo hoje carece de fundamento e resente-se da falta de um *logos* civilizador qualitativo constitui opinião corrente. E como tudo está inter-relacionado e interconectado, percebe-se nas diferentes esferas do viver o efeito devastador do conflito estabelecido pela modernidade entre ciência, política e moral. Baseada em imperativos racionais e capazes, e instituindo a competitividade nas relações individuais, sociais e institucionais, a ciência prática tornou a perspectiva econômica o paradigma e o ideal da ação humana. Motivo pelo qual, não obstante as grandes conquistas da ciência e conseqüente multiplicação dos diferentes conhecimentos, vivemos dias em que todos parecemos um pouco perdidos diante do que somos e do que poderíamos ser. A sensação é de que estamos fora de casa, em ambiente inóspito e sem referências de sentido, numa espécie de "exílio afetivo" ou "expatriamento transcendental".

Ao longo de nossas reflexões e buscas, temos verificado e sustentado que a experiência originária e de base, que está na raiz do ser, é constituída pela *experiência da morada humana*, isto é, pelo *ethos*. Naturalmente, esse *ethos*/morada não deve ser entendido fisicamente (como arquitetura ou técnica de construção), mas existencialmente (como modo de ser ou horizonte de sentido). E, em sendo uma prática social que produz e realiza significados, o *ethos* supõe atividade cooperativa estabelecida por princípios, metas e valores para que os fins humanos sejam atingidos e ampliados.

Daí a insistência hodierna em resgatar o bom senso ético, aquilo que simplesmente deve ser, mediante padrões de validade universal; ou seja, um *ethos* que possa ser globalizado e tornado uma atitude de todos. Sem uma perspectiva ética, a vida humana carece de unidade, tornado-se conflituosa em relação à necessidade de se estabelecer uma ordem de prioridades e de se organizar a prática do bem comum. Por isso, conforme a tradição aristotélica, a prática das virtudes torna-se fundamental.

O colapso da razão crítica em estatuir códigos éticos universalmente válidos para todas as culturas tem levado alguns pensadores modernos e contemporâneos a proporem a religião como base mais realista e eficaz para se efetivar um consenso ético mínimo. De fato, em sua grande maioria, as religiões constituem verdadeiros nichos de valor para toda a humanidade, seja como força de resistência quanto estrutura de vanguarda.

Apresentando-se como um dos elementos enucleadores da existência, da religiosidade decorrem a ética individual, a moral comportamental e a realização pessoal. Ao reclamar uma atitude prática de acolhida, indiferença ou rechaço, a irrupção do outro confere personalidade teológica à ética, a qual se abre para o horizonte da transcendência. É na esfera da metafísica, do transcendente, que o ser humano busca as grandes respostas existenciais sobre o sentido da vida que a ciência moderna desconsiderou ou não soube dar. A religiosidade, portanto, apresenta-se hoje e vem reconhecida como valor constituinte da condição humana. Por essa razão, a escolha de uma

determinada expressão religiosa (religião institucionalizada), como instância mediadora da própria experiência religiosa individual, é um direito de cidadania.

A atual proposta de Ensino Religioso como área de conhecimento, contempla a dimensão religiosa, suas noções e conceitos essenciais, como processo humano e acadêmico na aquisição e construção de saberes, de valores e de práticas sociais, em vista do direito e pleno exercício da cidadania. Ser cidadão é um contínuo aprender a viver e a conviver, desde o poder expressar-se livremente até o silenciar, apresentar idéias diferentes e preferir outro credo ou credo nenhum. Ou seja, ter a capacidade de adequar-se à mudança de referencial que o fim da sociedade homogênea significou para a convivência no mundo pluralista e intercultural em que nos encontramos. A compreensão de distância e de proximidade de tradições e culturas é hoje inversamente proporcional à trágica constatação de que o inimigo possa ser nosso vizinho de porta e o estrangeiro apenas o amigo que mora do outro lado da rua.

Há que se reconhecer que, a despeito do avanço que o presente trabalho significou, persistem algumas dúvidas, limites e desafios. Com relação ao *ethos*, os maiores desafios e questionamentos dizem respeito à macroética. No campo sócio-econômico, existe o desafio da exclusão social (negação do diferente e das diferenças) provocada pela globalização dos mercados, endossada e sustentada pela ideologia neoliberal (primazia das coisas sobre as pessoas). No campo da tecnologia, há o desafio da engenharia genética com suas possibilidades (manipulação de embriões, clonagem e eutanásia). No campo político-bélico, emergem os questionamentos quanto ao tema da paz e o fim das armas de destruição em massa, incluindo o terrorismo como reação dos ofendidos e o terrorismo político. No campo da ecologia, observamos a destruição da natureza e dos recursos naturais. E, no campo religioso, apresentam-se os limites impostos pelos órgãos do Vaticano sobre a discussão pública em torno de questões candentes e a presença de fundamentalismos político-religiosos multiformes em diversas nações e continentes.

Facilmente se presume que a problemática do *ethos* situa-se, em grande parte, na esteira de uma visão linear e unidirecional da história. Marcada substancialmente pela afirmação da identidade e pelo temor do outro, a sociedade tecnocrática neoliberal comprometeu a lisura das relações e a dinâmica criativa inter-cultural e inter-religiosa.

Diante da complexidade dos tempos atuais, uma educação na perspectiva do *ethos* exige sistemas de conhecimento mais abertos, padrões pluralistas de relações entre os cidadãos e os povos, modos de pensar e maneiras de viver mais receptivos às particularidades e às diferenças. Sobretudo, se pensarmos que, se o *ethos* não for acolhido e respeitado como tal, o Ensino Religioso poderá oscilar entre o moralismo e o espiritualismo,

isto é, ou se aplicará o código moral de uma tradição ou se anulará a experiência histórica das tradições. O *ethos* é, assim, a um tempo, meta e método, fim e meio. Ou seja, o *ethos* constitui tanto ponto de partida quanto ponto de chegada. Eis porque seria extremamente interessante avançar para uma análise mais aprofundada dos modos e formas de manifestação do *ethos* nas diferentes matrizes religiosas (ocidentais, orientais, indígenas e afro-brasileiras) no intuito de evidenciar seus valores e apontar possíveis limites. Dadas a sua extensão e a exigüidade de tempo, uma pesquisa desta magnitude deverá ter lugar em uma outra ocasião.

Convém salientar ainda que, quando defendemos a importância de uma educação para princípios ético-morais, mormente para o “imperativo do dever”, não estamos corroborando a paradoxal incoerência das religiões institucionalizadas que, de um lado, pedem a seus membros que desenvolvam ao máximo suas potencialidades espirituais e humanas para poderem promover nos outros o amor, o respeito e a dignidade e, de outro, acentuam sobremaneira a obediência, a submissão e a negação de si mesmos dificultando o pensamento divergente, a auto-emancipação e o amadurecimento espiritual. Até a referência à própria regra de ouro mencionada anteriormente pode ser questionada se não forem levadas em conta as diferenças humanas, visto que, sendo proposta como forma de conter a espiral da violência ou para reforçar o protagonismo da ação correta, pode igualmente induzir adversários impiedosos e inescrupulosos a desferirem ilimitadamente a outrem sofrimentos simplesmente inumanos. Em todo o caso, entendemos que educar não é sinônimo de reprimir, disciplinar ou controlar. É, antes, dar conhecimento de limites, promover a humildade e a responsabilidade pelo aumento do saber, incentivar o autocontrole e o senso de justiça, favorecer a construção e elaboração de significados, enfim, promover a auto-estima e a persistência na busca de objetivos em vista do bem viver, bem conviver e viver feliz.

A sobrevivência e a felicidade do ser humano no planeta só serão de fato se forem sobrevivência e felicidade para todos. O equilíbrio é a condição para a vida e sua continuidade. Defendemos o princípio de responsabilidade como novo imperativo categórico ou imperativo ético emergente capaz de precaver as conseqüências destrutivas do agir humano sobre os outros, a natureza e a vida do cosmos. Mesmo porque, os princípios que alicerçaram as escolhas que nós, seres humanos, fizemos para chegar onde estamos, dificilmente serão os mesmos que nos manterão. De outro lado, se não soubermos por que chegamos aqui, será improvável que o destino da viagem para a reinvenção permanente das condições de vida venha a ser alcançado. Em outras palavras, o futuro não é mais continuação do passado, contudo se olvidarmos o passado dificilmente haverá futuro

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. *Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral*. Petrópolis: Vozes, 1993.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 3. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1992.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1998a.

_____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BEHRENS, Marilda A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BÍBLIA – TRADUÇÃO ECUMÊNICA. São Paulo: Loyola, 1994.

BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

_____. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneghello. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, José S. F. de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. In: *PEC-Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2001.

CAULY, Monsenhor E. *Curso de instrução religiosa*. Tomo 1: Catecismo explicado. São Paulo: Francisco Alves, 1946.

_____. *Curso de instrução religiosa*. Tomo 3: Qual é a verdadeira religião? São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo, 1946.

CHIAVACCI, Enrico. *Ética social: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2001.

CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru: EDUSC, 1999.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação Latino-americana*.

Eticidade e moralidade II. São Paulo: Loyola, 1977.

1. FIGUEIREDO, Luís Claudio. Foucault e Heidegger. A ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). In: *Tempo Social*, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 136-139, out. 1995.

2. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Capacitação docente*. Brasília: Divisão Gráfica – UCB, 1998.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

3. GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto, LDA, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973.

4. GERREIRO, Laureano. *A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

5. GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRÜN, Anselm. *A proteção do Sagrado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

6. KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. Trad.: Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2003.

7. _____. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1993.

_____. *Uma ética global para a política e a economia mundiais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns*. Campinas: Verus, 2004.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (DOU, 23 de dezembro de 1996 - Seção 1 - Página 27839).

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATOS, Olgária Chain Féres. Ethos e amizade: a morada do homem. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez,/Brasília: Unesco, 2000.
- _____. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de et al. (Orgs.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO. 3. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1998.
- PENA-VEGA, Alfredo; S. ALMEIDA, Cleide R.; PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERINE, Marcelo. Ética e sociedade. Razão teórica *versus* razão técnica. In: *Síntese Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 29, n. 93, p. 56-57, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
8. PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONCE, Branca J. A aventura da liberdade. In: ANDRÉ; LOPES (Orgs.). *O humano, lugar do sagrado*. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- RIOS, Terezinha. Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Ética e competência*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROCHA, Zeferino. O problema da violência e a crise ética de nossos dias. In: *Síntese Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 92, 2001.
- RODRIGUES, Neidson. *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANCHES, Mário Antonio. *Bioética: ciência e transcendência*. São Paulo: Loyola, 2004.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Ética como amor-próprio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *A pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUSA ALVES, Luiz Alberto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Orgs.).

Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso. Curitiba: Champagnat, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências.* 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé.* 7. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

VAZ, Henrique C. L. *Escritos de filosofia II - ética e cultura.* São Paulo: Loyola, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VIEIRA, Maria Christina de Andrade. *Cotidiano e ética: crônicas da vida empresarial.* São Paulo: SENAC-SP, 2001.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI.* Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.* Porto Alegre: ArtMed, 2002.