

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

JOSÉ ROMALDO KLERING

**A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA COMO ESPAÇO INTEGRALIZADOR
DA EDUCAÇÃO, NA UNIVERSIDADE**

Prof. Dr. Pergentino Stéfano Pivatto
Orientador

Prof. Dr. Érico João Hammes
Co-Orientador

Porto Alegre
2007

JOSÉ ROMALDO KLERING

A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA COMO ESPAÇO
INTEGRALIZADOR DA EDUCAÇÃO, NA UNIVERSIDADE

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stéfano Pivatto
Co-orientador: Prof. Dr. Érico João Hammes

Porto Alegre
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64d Klering, José Romaldo

A Disciplina de Cultura Religiosa como espaço integralizador da educação na universidade. / José Romaldo Klering. – Porto Alegre, 2007.
202 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Dr. Pergentino Stéfano Pivatto

Co-orientação: Dr. Érico João Hammes

1. Religião – Ensino. 2. Cultura – Aspectos Religiosos. 3. Universidades Católicas. 4. Disciplina de Cultura Religiosa. 5. Interdisciplinaridade. 6. Educação Integral. I. Pivatto, Pergentino Stéfano. II. Hammes, Érico João. III. Título.

**CDD 377.820981
230**

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

JOSÉ ROMALDO KLERING

**A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA COMO ESPAÇO INTEGRALIZADOR
DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 15 de janeiro de 2008

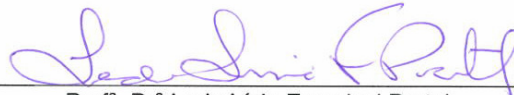
BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stéfano Pivatto



Prof^a. Dr^a Cléusa Maria Andreatta



Prof^a. Dr^a Leda Lísia Franciosi Portal



Prof. Dr. Roque Moraes



Prof. Dr. Urbano Zilles

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Cláudia Fassina,
pelo incentivo e pelo apoio permanentes.

Pelas idéias.

Pela paciência em falar sempre de novo
das mesmas coisas, nas muitas
dificuldades que tive.

Pela disponibilidade para ler por primeiro
os textos, fazer as primeiras correções e
pelas sugestões dadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, renovado em 1994, quando sobrevivi a um aneurisma cerebral.

À minha esposa Cláudia, pelo apoio, ajuda e incentivo permanentes.

Aos meus pais Armínio e Iracema, por tudo, especialmente por acreditarem na importância da educação numa época e em um contexto que não a valorizavam nem entendiam sua importância. Agradeço a eles também pelo testemunho de que trabalhar e enfrentar as dificuldades com determinação e perseverança leva a vencer, por maiores que sejam as adversidades e por mostrarem que a vida pessoal, familiar e comunitária se completam.

Aos meus irmãos Maria Hilda e Pedro Francisco, que fazem, cada um à sua maneira, da educação um elemento permanente da vida, enriquecedores e, muitas vezes, compartilhados.

Aos tios Irmão Anselmo Gossler (*in memoriam*) e Irmão Reinaldo Gossler (*in memoriam*) pelo testemunho de vida dedicada à educação.

Ao professor Dr Pergentino Stéfano Pivatto, pela ajuda paciente e perseverante ao longo deste tempo de orientação. Ao professor Dr Érico João Hammes, co-orientador nesta tese.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo incentivo ao aprimoramento acadêmico.

Um homem nada faria se, para principiar
a fazer as coisas, esperasse até fazê-las
com tal perfeição que ninguém lhes
acharia defeito.

Cardeal Newman

RESUMO

Instituições Confessionais de Ensino Superior apresentam, em seu Currículo, a disciplina de Cultura Religiosa ou equivalente. É um espaço formal, no qual o ideário institucional chega a todos os alunos. Segue, normalmente, a lógica do fracionamento do conhecimento que resultou na hiperespecialização. Aqui reside uma de suas principais dificuldades. Num contexto em que as disciplinas estão voltadas, sempre mais, para áreas específicas, a disciplina de Cultura Religiosa, vê questionada sua validade. O problema fundamental não está na abordagem de temas religiosos, mas no foco da educação superior, vista como município e preparação direta para o exercício profissional. O pragmatismo, estimulado por um princípio epistemológico, e uma tradição sócio-cultural que o reforça, não se preocupa, também na educação superior, com o ser humano inteiro. Conceitos diversos como os de cultura, religião e educação estão envolvidos, levando a uma problematização geral que obriga a repensá-los em vista a uma nova compreensão, o que fazemos em diálogo com diversos autores, documentos da Igreja Católica e da Federação Internacional das Universidades Católicas. Partindo da constatação de que a evolução da universidade se dá no paradigma da modernidade, marcado pela fragmentação e por um racionalismo empirista, obliterando horizontes e dimensões essenciais do ser humano, nos propomos mostrar a disciplina de Cultura Religiosa como um espaço integralizador da educação, situando-a, como campo epistêmico, na confluência do conhecimento teológico, filosófico, científico e religioso. Indagamos sobre as construções de aprendizagem a serem desenvolvidas nessa disciplina e a relação dessas com outras áreas de conhecimento, para que se respeite e apóie a busca de sentido para a existência, aprofundando a compreensão sobre a sua relevância na universidade e apresentando indicadores, em vista a possíveis propostas para a sua adequação ao atual contexto educacional, como espaço integralizador.

Palavras-Chave: Universidade, Educação, Cultura, Religião, Disciplina de Cultura Religiosa, Espaço Integralizador, Interdisciplinaridade, Educação Integral.

ABSTRACT

In their curricula, confessional institutions of superior education present as subject the so – called religious culture or something equivalent. It is a formal *locus* by which institutional ideas are known by the students. Generally it follows the logic of the fragmentation of the knowledge, culminating in hiperspecialization. Here we see one of the principal difficulties. On account of the subjects more and more directed to specific areas, the validity of the religious instruction is called into question. The principal problem we don't find in the approach of religious subjects but in the *focus* of superior education which intends to the preparation and provision for a profession. The pragmatism, encouraged by a epistemological principle and by a tradition rooting in the development of the society and its culture, doesn't look the human being, also in superior education, in its integrity. Concepts like culture, religion and education are present pointing to a general problematization which compels to a new viewpoint aiming at a new understanding obtained by means of dialogue with other authors, documents of the Catholic Church and the so – called International Federation of the Catholic Universities. Starting from the fact that university's evolution takes place according to the paradigm of the modernity, characterized by fragmentation as well as by rational empirism, without a *focus* on essential horizons and dimensions of the human being, our purpose is to present the religious culture as an integrating space, placing it as a epistemic area in the confluence of theological, philosophical, scientific and religious knowledge. We focus on the construction of trainings to be developed in our subject and the relation of these areas with others of the knowledge, in order to respect and to support the search of life's meaning, deepening the understanding about the importance of religious culture in the university with indicators directing the efforts toward possible proposals for their adequation to the present educational context as an integration space.

Key words: University, Education, Culture, Religion, Religious Culture, Integration Space, Interdisciplinarity, Integral Education.

SIGLAS e ABREVIATURAS

AG – *Ad Gentes* – Decreto do Concílio Vaticano II sobre a Atividade Missionária da Igreja.

CELAM – *Conselho Episcopal Latino-americano*.

CIC - *Congregatio de Institutione Catholica*.

COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos e Declarações do Concílio Vaticano II*, realizado de 11 de outubro de 1962 a 7 de dezembro de 1965.

DH - *Dignitatis Humanae* – Declaração do Concílio Vaticano II sobre a liberdade religiosa.

MEDELLÍN - *Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e Caribenho* – A Igreja na Atual Transformação da América Latina à Luz do Concílio.

PUEBLA – *Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e Caribenho* - A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina.

SANTO DOMINGO - *Conclusões da IV Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e Caribenho* - Nova Evangelização – Promoção Humana – Cultura Cristã

APARECIDA - *Conclusões da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e Caribenho*.

EN - *Evangelii Nuntiandi* - Exortação Apostólica do Papa Paulo VI, em 8 de dezembro de 1975, Sobre a evangelização no mundo contemporâneo.

EX CORDE ECCLESIAE - *Constituição Apostólica* do Papa João Paulo II, sobre as Universidades Católicas.

FIDES ET RATIO – *Carta Encíclica do Papa João Paulo II*, Sobre As Relações Entre Fé e Razão.

FIUC - *Federação Internacional das Universidades Católicas*.

GE - *Gravissimum Educationis* Declaração sobre a Educação, do Concílio Vaticano II.

GS - *Gaudium et Spes* - Constituição Pastoral, do Concílio Vaticano II.

LG – *Lumen Gentium* - Constituição Dogmática, do Concílio Vaticano II.

RELATÓRIO DELORS - *Educação – Um Tesouro a Descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors.

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UR – *Unitatis Redintegratio*, Decreto do Concílio Vaticano II sobre o Ecumenismo.

VATICANO II – *Concílio Ecumênico da Igreja Católica*, realizado de 11 de outubro de 1962 a 7 de dezembro de 1965.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 ÂMBITO DA PESQUISA.....	15
1.2 PROBLEMÁTICA.....	17
1.3 TESE	18
1.4 OBJETIVO GERAL.....	18
1.5 METODOLOGIA	19
1.6 ITINERÁRIO	20
2 CULTURA.....	24
3 RELIGIÃO.....	46
3.1 DEFINIÇÕES DE RELIGIÃO	56
4 EDUCAÇÃO	72
4.1 UNIVERSIDADE	85
4.2 A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA EM INSTITUIÇÕES CATÓLICAS DE ENSINO SUPERIOR	96
4.2.1 Missão.....	97
4.2.2 Visão	98
4.2.3 Ementas	100
4.2.4 Programas	102
4.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	104
4.3.1 Documentos da Igreja.....	105
4.3.1.1 O Concílio Vaticano II	106
4.3.1.1.1 Constituição Pastoral <i>Gaudium et Spes</i>	109
4.3.1.2 Constituição Apostólica <i>Ex Corde Ecclesiae</i> , do Papa João Paulo II, sobre as Universidades Católicas.....	114
4.3.1.3 Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho – A Igreja na Atual Transformação da América Latina, à Luz do Concílio	120
4.3.1.4 Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho – A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina..	121
4.3.1.5 Conclusões da IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho – Nova Evangelização – Promoção Humana – Cultura Cristã ...	124
4.3.1.6 Conclusões da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho	126
4.3.1.6.1 Os Centros Educativos Católicos.....	128
4.3.1.6.2 As universidades e centros superiores de educação católica.....	131
4.3.2 Conferência Internacional “Globalização e Educação (Ensino) Superior Católica: Esperanças e desafios”, da Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC).....	133
4.3.3 Jacques Maritain – Jacques Delors – Ken Wilber.....	139
4.3.3.1 Jacques Maritain – Rumos da Educação.....	139
4.3.3.2 Jacques Delors – Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.	150
4.3.3.3 Ken Wilber	155

4.4 EDUCAÇÃO RELIGIOSA	158
4.5 A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA.....	168
5 CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS	191

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Cultura Religiosa como espaço integralizador da educação é o problema e a delimitação que nos propomos nesta tese. A atuação, ao longo da vida profissional em um trabalho que articula religião e educação, e há diversos anos na disciplina de Cultura Religiosa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde a cultura passou a fazer parte maior da pesquisa e das inter-relações com a religião e a educação, motivou a busca pelo aprofundamento reflexivo desta temática. Esta preocupação, além de visar o aprofundamento, também se volta à articulação destas três dimensões – cultura, religião, educação - entre si e com a realidade atual, procurando evitar anacronismos, tanto em relação a leituras do passado quanto à consideração das características da época atual.

Buscamos apoio em autores comprometidos com uma visão holística da realidade e uma educação integral, por isso mesmo dialógica e propositiva, em Documentos da Igreja Católica, com ênfase no Concílio Vaticano II, Encíclicas, textos do Conselho Episcopal Latino-Americano e de organismos internacionais, como a UNESCO e a FIUC. Temos consciência de que em cada um dos temas encontram-se aspectos ricos que procuramos explorar em suas virtualidades, embora saibamos que não conseguimos abordar tudo. Assuntos há que poderiam ser bem mais aprofundados, o que haverá de ser continuado em sistematizações posteriores.

Como será reforçado ao longo do trabalho, somamos com aqueles que partilham da convicção de que a dimensão religiosa é inerente ao homem e com a visão teísta, que crê em um Deus o qual age na história e interage com o homem e que este, na dinâmica da alteridade, a partir do Totalmente-Outro, se constrói como “ser-para”. Essa reciprocidade se dá na verticalidade, na relação de cada um consigo mesmo e com o Transcendente, e na horizontalidade, como relação com a natureza e na intersubjetividade como relação com os outros. Na alternância dinâmica destas relações complexas, tensas e densas, cada um se desenvolve, constrói sua subjetividade, realiza seu processo de humanização ou de desumanização. Trabalhamos numa perspectiva afirmativa, que se dá na busca da inteireza do ser humano, através de uma educação integral, que atenta para todos

os níveis e dimensões do homem, numa afirmação holística, em que a percepção da importância do todo só é possível na valoração de cada uma das partes.

Trabalhar a inteireza do ser humano é um desafio creditado à universidade, desde a origem. A nossa época, sensível às rupturas geradas por causa das progressivas especializações, percebe a necessidade de resgatá-la. A universidade, inserida num contexto cultural e educacional também fragmentado que, paradoxalmente, ajudou a criar, é instada pelos fatos, pela consciência crítica, por circunstâncias que questionam sua razão de ser e desafiam a fazer revisões, a voltar-se para a globalidade das dimensões humanas e investir na unidade, focando uma educação integral¹.

A expressão educação integral já foi mal vista, especialmente no Brasil, associada a integristas políticos, sendo, então, evitada e mencionada sob outros termos como, por exemplo, educação do homem todo ou concepção do homem como uma unitotalidade. Ao longo do nosso trabalho, usá-la-emos como afirmação do ser humano inteiro, multidimensional, na globalidade de suas dimensões, subjetividade e relação, uma síntese complexa perfeita, ao mesmo tempo material e espiritual.

No contexto da educação integral, a disciplina de Cultura Religiosa se reveste de grande importância, por sua origem interdisciplinar, por se desenvolver no âmbito da cultura e da religião e se concretizar no espaço acadêmico da educação. Ela tem uma possibilidade transdisciplinar latente ainda pouco explorada, mas que a vocaciona para ser sempre mais um espaço integrizador da educação.

Na escolha do tema contaram, como indicado acima, primeiramente, a experiência e as indagações do autor em torno do significado, dos questionamentos interpostos a esta disciplina e a abrangência que deve abarcar para desenvolver sua missão e justificar sua razão de ser na universidade católica. Tendo realizado o Mestrado em Teologia Sistemática, pareceu-nos importante efetuar essa aproximação maior com a educação, no Doutorado. Acreditamos que venha a contribuir para um diálogo entre a fé cristã e a razão, entre a ciência e a religião, especialmente no campo específico da educação.

¹ BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível*. Vol. 1. Hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 1: "De modo geral constatamos que a nossa história, o Ocidente, já a partir dos gregos até os dias atuais, teve sempre particular dificuldade em abordar o tema do outro. Trata-se de uma cultura fortemente centrada em sua própria identidade, a ponto de quase não sobrar lugar para o diferente dela".

Em segundo lugar, a dimensão religiosa está presente na vida dos estudantes de várias maneiras. Há aqueles que vivem sua religiosidade dentro de uma das religiões cristãs históricas; outros, em menor número, se identificam com alguma das outras Religiões estabelecidas no nosso meio. Há os que transitam nessas ou nos Novos Movimentos Religiosos ou em alguma Mística Filosófica ou Movimento Esotérico, tentando encontrar-se na esfera religiosa. Muitos se vêem angustiados nesta área, por não conseguirem definir um rumo, por razões diversas, entre as quais podem constar uma não-iniciação na família ou desencontros e desencantos com a religião herdada dela. Poucos prescindem da religião, considerando-a supérflua ou ultrapassada ou aliada a interesses escusos. Os estudantes buscam encaminhar a sua vida com sentido. Querem que valha a pena viver e empenhar-se para que as coisas melhorem. Percebe-se haver, não poucas vezes, uma dificuldade de aproximação da linguagem religiosa e do seu conteúdo com a linguagem e o conteúdo do acadêmico jovem. Esses aspectos estão supostos no nosso trabalho, mas não são seu objeto, pela necessidade de delimitação e por já existirem estudos nessa linha. À disciplina de Cultura Religiosa cabe a tarefa de criar ou fomentar conexões que facilitem tal aproximação.

Por último, é um tema relevante para as universidades católicas, à medida que contribui na formação integral que elas se propõem e que são instadas a realizar pela Igreja, uma vez que esta lhes confia papel específico na missão do anúncio explícito do Projeto de Jesus, que é de vida plena para todos. A disciplina de Cultura Religiosa é a oportunidade formal pela qual o ideário institucional, fundamentado nessa missão, chega a todos os alunos. Por isso, é muito importante para a universidade católica que esta desenvolva bem o seu trabalho e, dada a sua índole interdisciplinar, seja por isso mesmo um espaço de integralização da educação, que outras disciplinas têm dificuldade em desenvolver ou sequer podem fazê-lo, dada a sua concentração em conteúdos limitados e específicos, advindos da sua origem na fragmentação do saber.

1.1 ÂMBITO DA PESQUISA

A disciplina de Cultura Religiosa não pode dispensar um olhar sobre a cultura do tempo em que se insere. Esta cultura está marcada pelo racionalismo e

pelo empirismo, pela ênfase na subjetividade, pela afirmação da tecnociência, ao lado da fragmentação dos saberes, institucionalizada na hiperespecialização, através de disciplinas cada vez mais específicas.

De outra parte, há uma consciência crescente da fragilidade dessa compreensão de homem e de mundo e que se manifesta nas tentativas de resgate da inteireza do ser humano e da sua interconexão com todas as faces da realidade.

A religião institucional, por sua vez, se vê fragilizada, ao lado das instituições em geral. Paralelamente, no entanto, há um interesse crescente pela espiritualidade, uma percepção de que um imanentismo reducionista e a tecnociência não dão conta da complexidade da realidade humana. Percebe-se um novo interesse religioso, menos institucional e mais sincrético, cuja síntese ainda não se avizinha. Verifica-se um pluralismo muito grande nas manifestações religiosas, que coloca ao lado das religiões institucionalizadas um grande número de Novos Movimentos Religiosos, de origem plural, além de propostas místicas e esotéricas, resgatadas do passado.

A Igreja católica, dentro da qual desenvolvemos este trabalho, também manifesta essas características, à medida que busca novas sínteses, sem descurar de suas convicções, construídas como fidelidade ao Projeto de Jesus, ao longo da história.

A educação, além da necessária capacitação para a vida profissional, enquanto ajuda o indivíduo a se tornar sujeito, a conferir um sentido à vida e a desempenhar um papel único na história, como agente afirmativo na superação de limites e na transformação do meio, nos múltiplos níveis e dimensões que o constituem, é interpelada a dar respostas aos desafios próprios do nosso tempo.

Embora, na preocupação acadêmica e no horizonte deste trabalho, o objeto e o enfoque sejam a educação formal, não se está desconsiderando ou menosprezando a educação informal, que ajuda a plasmar o ser humano desde antes do seu nascimento e o acompanha ao longo de toda a vida.

Há um clamor, iniciado já há algum tempo e com número crescente de pensadores, nas últimas décadas e em várias áreas de abordagem, chamando a atenção para reducionismos e fragmentações que a modernidade impôs ao homem. O *cogito, ergo sum*, de Descartes, lançou a fundamentação para desdobramentos posteriores que permitiram ver o universo material como uma máquina, regido por leis mecânicas, onde tudo poderia ser decodificado a partir da organização e do

movimento de suas partes. Este construto mecânico da natureza tornar-se-á o paradigma dominante, aliás, autoproclamado único, da ciência nos séculos seguintes².

A educação é uma aposta no contínuo vir-a-ser do homem. Envolve, pois, o ser inteiro e não apenas o intelecto. Por isso, abarca também experiências, crenças, emoções, sentimento e fé, dos indivíduos e dos grupos.

1.2 PROBLEMÁTICA

A percepção e a progressiva consciência dos problemas decorrentes de uma visão e postura fragmentárias diante do ser humano, da vida e das relações, têm levado a uma preocupação em retomar a vida e os múltiplos aspectos nela implicados, como um todo que engloba, naturalmente, a dimensão educativa do homem.

Mudanças em consonância com o sistema econômico vigente e gerado pela globalização econômica levam a comportamentos individuais e de grupos, pautados pela criação artificial de necessidades, a frustração de não alcançar realizá-las, a pagar qualquer preço para se manter competindo e sobrepujando aos outros, elevando-se o nível de ansiedade, acompanhado de uma progressiva perda do sentido de viver³.

Nesse horizonte se situa a universidade como lugar aberto e a serviço da universalidade do ser humano e à multiplicidade de relações que estabelece e das quais, ao mesmo tempo, é resultado. Significa ver o ser humano nessa complexa teia de relações em que as ciências do homem, da vida e da terra se tecem e entretecem, na experiência refletida da relação, interdependência e pertencimento⁴.

² CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982, p. 56: "Toda a elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII, XVIII e XIX, incluindo a grande síntese de Newton, nada mais foi do que o desenvolvimento da idéia Cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura geral – a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas".

³ ZOHAR, Danah. *QS: Inteligência Espiritual*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 13: "O principal desafio da nossa época consiste em vincular o mundo interior do eu ao mundo exterior da sociedade e em enxergar a ambos no contexto maior do mundo natural".

⁴ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 20; 51s: "O que é complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos,

A disciplina de Cultura Religiosa, pela sua origem interdisciplinar, se torna o espaço da explicitação dessa preocupação, onde conteúdos relacionados à busca de sentido são abordados de forma sistemática, e a integralização dos diversos saberes e experiências deve acontecer. Que construções de aprendizagem a disciplina de Cultura Religiosa deve realizar e que relações deve estabelecer para que se respeite e apóie a busca de sentido e se torne um espaço integralizador de educação?

1.3 TESE

A evolução da universidade se dá dentro dos paradigmas epistemológicos da modernidade. As diferentes áreas de conhecimento e a subsequente divisão em disciplinas seguem a mesma lógica. Assim, a Cultura Religiosa, enquanto disciplina, surgiu para trazer informações e apresentar argumentos que explicitem e forneçam subsídios lógico-rationais, conferindo validade intelectual à religião. Considerando que esta disciplina é objeto de muita experiência, pesquisa e discussão e que, inserida no contexto histórico atual, suas dificuldades vêm de reducionismos, fragmentações, pluralismo religioso, é sobre esse fundo de discussão e pesquisa que propomos a nossa tese, que procura mostrar a disciplina de Cultura Religiosa como espaço integralizador da educação, na universidade.

1.4 OBJETIVO GERAL

Aprofundar a compreensão sobre a relevância da disciplina de Cultura Religiosa na universidade, propondo indicadores para possíveis propostas, em vista a sua adequação ao atual contexto educacional, como espaço integralizador da educação.

ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal". "À primeira vista, é um fenômeno quantitativo: a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades [...]. Porém, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades de cálculo: compreende também incertezas, determinações, fenômenos aleatórios. A complexidade, num sentido, tem sempre contacto com o acaso".

Objetivos específicos

- Elucidar as especificidades da Cultura Religiosa como disciplina acadêmica, na universidade católica.
- Analisar a *Missão* e a *Visão* das universidades e sua concretização nas *Ementas* e *Programas* da disciplina de Cultura Religiosa, tendo como referência para análise as três dimensões fundamentais da disciplina: Cultura, Religião e Educação.
- Discutir propostas de conteúdos, carga horária e metodologia para a Cultura Religiosa, em vista a procedimentos metodológicos que favoreçam abordagens multi ou transdisciplinares, visando à formação integral.

1.5 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma tese, desenvolvida à luz do método analítico-reflexivo, explicitado em diálogo argumentativo com diversos autores, considerando também a experiência profissional de dezessete anos como professor de Cultura Religiosa. Procuramos investigar como o ideário institucional de algumas universidades católicas chega aos alunos, através da disciplina de Cultura Religiosa. Formulamos a tese da disciplina de Cultura Religiosa como espaço integralizador da educação e nos propusemos responder ao problema sobre que construções de aprendizagem a disciplina de Cultura Religiosa deve realizar e que relações deve estabelecer para que se respeite e apóie a busca de sentido e se torne um espaço integralizador de educação.

Foram escolhidas cinco universidades de confissão católica, sendo três Pontifícias. Foi feito um levantamento sobre a Missão e a Visão que essas universidades apresentam, confrontando-as com as Ementas e Programas da disciplina de Cultura Religiosa. Desenvolvemos a reflexão, a partir de análises dentro de três dimensões fundamentais desta disciplina: a Cultura, a Religião e a Educação, recorrendo para isso a fontes que mostram que uma educação que respeite o ser humano requer uma integralização das diversas disciplinas, práticas e saberes.

Optamos por universidades católicas, deixando de lado as confessionais ligadas a outras Igrejas. A opção por universidades, foi motivada pelo fato de

apresentarem estruturas mais complexas e terem uma representatividade maior, mesmo que local, em vez de optar por Faculdades Isoladas. Outro critério foi a disponibilização pública do ideário institucional e das ementas da disciplina de Cultura Religiosa na *Internet*, facultando acesso a distância. A não-inclusão das universidades ligadas a outras Confissões e das Faculdades Isoladas deu-se pela necessidade de restringir o campo de abrangência e pela preocupação imediata com a universidade católica por trabalhar nela.

Não ignoramos as críticas feitas à religião, nem autores que a afirmam como produto de limitações humanas ou como artifício dos poderosos e espertos para subjugar a outros, ou os que dizem tratar-se de um placebo diante do não-sentido da vida, nem aqueles que negam a transcendência e afirmam a imanência como única realidade, tampouco os que não admitem um Deus pessoal, identificando o Transcendente como um desdobramento evolutivo do indivíduo e do cosmos. Não foi, no entanto, nosso objetivo discutir com esses autores e suas posições. Propusemo-nos um trabalho de abrangência dentro da visão cristã de homem integral, a partir da experiência do Deus que se revelou plenamente em Jesus de Nazaré, que apresentou um Projeto de Vida plena para todos, a que a Igreja, como comunidade dos seus seguidores no tempo, quer dar continuidade e que tem na universidade católica uma de suas frentes de anúncio e de testemunho, onde a disciplina de Cultura Religiosa se situa como o espaço no qual esse ideário institucional chega, de maneira formal, a todos os alunos, oferecendo condições para a integralização da educação.

1.6 ITINERÁRIO

A tese será desenvolvida em três passos:

No primeiro, o olhar se volta para o ser humano que se desenvolve na cultura e, ao fazê-lo, constrói-se a si mesmo. Dentre outros aspectos, constatamos um ser humano dividido, num mundo fragmentado e que, não obstante as dificuldades, busca descobrir-se na sua inteireza, inserido numa realidade que percebe marcada pela complexidade e que, ao contrário do que pensava, não conhece e não domina e com a qual precisa aprender a estabelecer uma relação de respeito e de complementaridade. A tecnociência, que inclui os meios de

comunicação, faz do mundo uma “aldeia global”. A avalanche de informações, os problemas novos, que advêm da política e da economia globalizadas, criam, de um lado, uma mentalidade do vazio e do descartável e, de outro, medidas, às vezes, acirradas e radicais, por parte de grupos e países, de afirmação da própria identidade. A disciplina de Cultura Religiosa, a partir da sua origem interdisciplinar, pode contribuir num diálogo em vista da unidade na diversidade.

No segundo passo, o olhar é dirigido sobre o homem como ser religioso, sobre o fenômeno religioso, sobre a Religião, com alguns desdobramentos importantes para a disciplina de Cultura Religiosa. Afirma-se, então, a necessidade do desenvolvimento do ser humano integral, envolvendo o nível físico, psíquico e espiritual e a dimensão pessoal, social e transcendente. Um ser humano situado na história e em um contexto sociopolítico-econômico-cultural-religioso concreto, ao mesmo tempo influenciado pelo meio e transformador da realidade. Dotado de cognição, emoção e livre-arbítrio, é responsável pelos seus atos e capaz de fazer opções que vão constituindo a sua vida e influenciar a dos outros e do meio ambiente.

No terceiro passo, a educação focada na perspectiva transformadora de uma educação integral e, dentro dela, a disciplina de Cultura Religiosa como espaço integralizador da educação, em que esta, além de desenvolver os conteúdos que lhe são próprios, constitui oportunidade privilegiada para o diálogo com as diversas áreas de conhecimento, em perspectiva inter e transdisciplinar. Esse prisma perpassará os três passos, ancorado num estudo comparativo entre o ideário da Instituição Superior de Educação Católica e a sua concretização na Disciplina de Cultura Religiosa.

A disciplina de Cultura Religiosa se situa nesse contexto de preocupação com o ser humano integral. Uma disciplina acadêmica, enquanto subentende um trabalho sistemático a ser desenvolvido com ementa, programa, conteúdos, carga horária, bibliografia, avaliação, frequência e que consta no currículo regular dos cursos.

Retratando a diversidade como uma das características internas da Igreja Católica, o nome disciplina de Cultura Religiosa pode mudar de uma instituição para

outra⁵. O mais usado é Cultura Religiosa. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2004, passou a ser designada como *Humanismo e Cultura Religiosa*. Aparece, também, como o *Homem e o Fenômeno Religioso*. Há instituições que referem a disciplina como *Teologia*. Em outras, ainda, é evitado falar diretamente em religião, um resquício, talvez, da influência de determinados científicisms, fortes em certas épocas e locais. Vale observar, contudo, que, independentemente da nomenclatura empregada, o conteúdo é basicamente similar, englobando o fenômeno religioso universal, o estudo mais aprofundado de algumas religiões, componentes atuais do fenômeno religioso, mormente no Brasil, visão bíblico-cristã de ser humano e temas específicos da fé cristã, também com enfoques e ênfases variadas. A carga horária também varia, situando-se entre quatro e doze créditos.

Pela própria índole do seu objeto específico, o ser humano e o fenômeno religioso universal, a disciplina de Cultura Religiosa se constitui em espaço integralizador da educação. Falar de maneira qualificada sobre o ser humano requer que seja trazida a contribuição dos diferentes conhecimentos desenvolvidos pelas várias áreas de conhecimento: o ser humano abordado na sua subjetividade e, ao mesmo tempo, como ser de relação; inserido objetivamente na concretude do espaço-tempo cósmico, mas, simultaneamente, aberto ao transcendente; limitado pelas condições socioeconômicas e circunstanciado pelo contexto político-cultural e, no entanto, capaz de superação e de transformação das utopias em nova realidade. A dimensão religiosa expressa a dialética entre o construído e o porvir, entre o que está estabelecido e o clamor por mudança, entre o que parece o limite, o definitivo e os anseios de superação, enfim, entre o imanente e o transcendente, que transgride a ordem e o presente, instigando para o futuro sempre novo.

Assim, a disciplina de Cultura Religiosa recebe da Teologia a elaboração sistemática da experiência religiosa e de seus desdobramentos, como estudo dos elementos da fé; da Ciência da Religião a abordagem das diferentes religiões, analisando suas características específicas, semelhanças e diferenças; das Ciências Humanas, em geral, que procuram ver também o homem enquanto religioso, a partir do viés que lhes é próprio.

⁵ Não há, ainda, um estatuto único para a designação da Disciplina que, por isso, em última instância, depende de cada Instituição.

Nesse contexto, no diálogo entre saberes, em vista a uma compreensão maior do ser humano, das suas relações e da realidade que o circunda, esperamos mostrar que a disciplina de Cultura Religiosa reúne os elementos para se tornar sempre mais um espaço onde as diferenças de experiências, abordagens e conhecimentos se encontrem e dialoguem, realizando novas sínteses.

É possível que hoje seja mais importante que a disciplina de Cultura Religiosa se torne um espaço integralizador da educação, centrado na reflexão sobre o sentido da vida e da relevância da (s) religião (ões) nesse processo, e em diálogo com os outros saberes, do que ser um espaço de informações e argumentos que afirmem possuir a religião uma justificativa lógica que a sustente.

2 CULTURA

Neste capítulo, analisaremos um conjunto de variáveis sobre o homem situado no espaço e no tempo. Como tal se constrói, influenciando e sendo influenciado pelos outros e pelo meio em que vive, numa abrangência, nos tempos atuais, cada vez mais globalizada. Assim, constrói cultura, ao mesmo tempo que é produto dela. Neste processo, aprende a se tornar humano ou se desumaniza. Não entraremos na discussão sobre a leitura ampla, plural e polissêmica que a palavra globalização e variáveis podem comportar. Temos presente, no entanto, a observação que faz Pace (1999), ao afirmar que “o conceito em si resulta polivalente e, com freqüência, ambivalente pelos muitos significados que se ocultam”⁶. Contudo, é importante levar em consideração a preocupação de Signore (2006), quando assevera que, em paralelo à globalização econômica e financeira, deveria acontecer a globalização de alguns valores fundamentais, entre os quais o da solidariedade:

Uma solidariedade global, capaz de pôr em movimento valores que se refiram à realidade como rosto do outro, a palavra, o dom, o perdão, a criatividade, a amizade⁷.

Tratar-se-ia, em outras palavras, como o diz o próprio autor,

De uma interpretação “ética” da globalização, que, fazendo fluir os valores presentes em toda cultura, impedirá que o estrangeiro se torne fatalmente hostil e facilitando a dessacralização das fronteiras (que paradoxalmente uma globalização fundada só sobre o valor econômico faz aparecer como *Grenzen*) [...] ⁸.

A disciplina de Cultura Religiosa é desenvolvida no horizonte da Cultura, da Religião e da Educação. Nelas se insere, delas se alimenta, delas emanam seus conteúdos e desencadeiam-se suas reflexões; a elas se dirigem as críticas e a elas convergem possíveis reações contestatórias, bem como de inserção e compromisso. Aliamo-nos à visão de cultura que tem como pressuposto uma visão integral de ser humano, a qual abrange a dimensão religiosa que se expressa na religiosidade e, de

⁶ PACE, Enzo. Religião e Globalização. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e Religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 25.

⁷ SIGNORE, M. *Lo sguardo delle responsabilità: politica, economia e técnica per un antropocentrismo relazionale*. Roma: Edizione Studium, 2006, p. 176: “[...] una solidarietà globale, capace di mettere in circolo valori che si riferiscono a realtà con ‘il volto’ dell’altro, la parola, il dono, il perdono, la creatività, l’amicizia”.

⁸ Idem, *Ibidem*: “[...] di una interpretazione ‘etica’ della globalizzazione, che, facendo fluire i valori presenti in tutte le culture, impedirà che lo straniero diventi fatalmente *hostis* e faciliterà la desacralizzazione delle frontiere (che paradossalmente una globalizzazione fondata solo sul valore economico fa apparire come *Grenzen*)”.

maneira mais elaborada e sistematizada, através da religião. Dizemos, então, com Peresson (2006):

Para superar uma concepção parcial ou setorial de cultura, optamos por uma *visão integral*, que abarque a globalidade da vida de cada grupo humano e inclua todos os seus aspectos e dimensões, tanto pessoais como sociais. A cultura, tal como a concebemos e propomos, não se refere a apenas um aspecto da vida humana, mas é uma categoria onicompreensiva, que leva a entender um povo e sua estrutura social. É uma *visão holística*, que inclui e compreende todos os aspectos da vida⁹.

Não ignoramos as críticas à religião, nem as antigas¹⁰ nem as atuais¹¹, mas não é propósito, neste trabalho, explicitar as objeções à religião que apresentam, nem tampouco, discutir o assunto com eles. Vem bem a propósito a observação de Bortoleto (1999):

Cultura, tradição e religião são significantes densos e tensos que perderam o vigor e frescor no bojo da lógica da redutibilidade. Isto por causa, dentre várias razões e motivos, de um critério único, simplificador e redutor advindo de uma visão epistemológica positivista¹².

São ilustrativas, neste contexto, as leituras realizadas em diversas áreas de conhecimento, na perspectiva das ciências humanas que, olhando para expressões religiosas historicamente situadas, apresentam interpretações possíveis ao crivo do seu viés científico, úteis à religião diante da necessidade de uma releitura permanente dos seus fundamentos e na autocrítica para distinguir, por exemplo, o essencial das roupagens históricas, que precisam ser sempre revistas e atualizadas, para não se perderem em anacronismos e na sobrevalorização de elementos secundários. O Concílio Vaticano II, na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, frisa, com ênfase, a necessidade de diálogo da fé com as mudanças, os avanços e as conquistas nos diferentes âmbitos da cultura:

Os fiéis vivam, portanto muito unidos aos outros homens de sua época e procurem perceber perfeitamente suas maneiras de pensar e de sentir, expressas pela cultura. Unam os conhecimentos das novas ciências e doutrinas e das últimas descobertas com a moral e os ensinamentos da doutrina cristã, para que a cultura religiosa e a retidão moral caminhem, junto dos mesmos homens, no mesmo passo do conhecimento das ciências e da técnica em progresso incessante e assim consigam eles apreciar e interpretar todas as coisas com sensibilidade autenticamente cristã¹³.

⁹ PERESSON, Mario L. *Pedagogias e Culturas*. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Orgs.). *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006, p. 66.

¹⁰ Dentre outros, os assim chamados “mestres da suspeita”, Marx, Nietzsche e Freud.

¹¹ Por exemplo, Richard Dawkins e Michel Onfray.

¹² BORTOLETO, Edivaldo. *Culturas e Tradições Religiosas*. São Paulo: mimeo, 1999.

¹³ GS 62/410.

No mundo atual, convivem múltiplos conceitos de cultura, que nos desafiam para um conceito holístico de cultura, em que as diferentes realidades de grupos e de classes sociais estejam presentes e possam ser contempladas nos vários âmbitos da vida individual e coletiva, incluindo, por exemplo, o sociopolítico, econômico, ideológico e ambiental ou, dito de outra forma, o âmbito material, intelectual, moral, espiritual e simbólico¹⁴.

O homem é um ser cultural, à medida que é um contínuo vir-a-ser, não sozinho, mas em relação. Podemos entender cultura como o processo de humanização em que o *homo sapiens* vai se tornando humano. É um movimento de saída de si e de retorno a si mesmo, simultaneamente centrípeto e centrífugo, uma vez que o humano só se dá na abertura aos diversos níveis e dimensões do indivíduo e na relação com os outros, com a natureza e com o transcendente.

Não se trata de um movimento retilíneo nem circular, mas em espiral, com subidas e quedas, porém, avançando sempre. Alguém que optasse por fechar-se sobre si mesmo estaria negando o humano em sua essência, que é relação. Em analogia com a física, se poderia dizer que esse indivíduo entraria num processo de entropia que o levaria ao isolamento, à solidão total, que seria o fracasso de toda a existência.

A compreensão e a discussão de alternativas só é possível quando se conhecem a lógica e a prática cultural que movem o outro no seu pensar e no seu agir. Esse conhecimento do outro que, quando autêntico, se torna recíproco, é condição para um encontro fecundo, transformador, capaz de engendrar um diálogo de paz e perseverante no processo de construção do projeto humano. O Conselho Pontifício da Cultura argumenta:

Não há cultura que não seja do homem, pelo homem e para o homem. Ela é toda a atividade do homem, a sua inteligência e a sua afetividade, a sua busca de sentido, os seus costumes e as suas referências éticas. A cultura é tão natural ao homem, que a sua natureza não tem nenhum aspecto que não se manifeste na sua cultura. [...] não se pode negar que o homem sempre existe dentro de uma cultura particular, mas também não se pode negar que o homem não se esgota nesta mesma cultura. De resto, o próprio progresso das culturas demonstra que, no homem, existe algo que transcende as culturas. Este algo é precisamente a natureza do homem:

¹⁴ MARITAIN, Jacques. *Religion et Culture*. Rio de Janeiro: Atlântica, 1945, p. 14-15: “[...] la civilisation, c’est l’épanouissement de la vie proprement humaine, comprenant, non seulement le développement matériel nécessaire et suffisant pour nous permettre de mener une droite vie ici-bas, mais aussi et avant tout le développement moral, le développement des activités spéculatives et des activités pratiques (artistiques et éthiques) qui mérite d’être appelé en propre un développement humain”.

esta natureza é exatamente a medida da cultura, e constitui a condição para que o homem não seja prisioneiro de nenhuma das suas culturas, mas afirme a sua dignidade pessoal pelo viver conforme à verdade profunda do seu ser¹⁵.

O nascimento nos insere definitivamente na existência e nos torna protagonistas de uma trajetória singular e ímpar no universo. Trajetória irreversível e inexoravelmente voltada para o futuro que, ao mesmo tempo, nos escapa, à medida que, estando sempre no presente, o percebemos como meta e horizonte, tradução no tempo para a busca de realização e sentido que nos caracteriza como seres humanos. O passado, por sua vez, indica a caminhada que já realizamos, as opções que fizemos e onde foi possível chegar até agora. Não podemos trilhá-lo de novo, mas podemos aprender com ele, revisitando as opções fundamentais, norteadoras das decisões tomadas e redimensionando rumos para o porvir.

Por ter consciência, sentimentos, aspirações, livre-arbítrio, capacidade para pensar e agir, o homem é um ser cultural. A cultura, em sentido subjetivo, envolve os sentimentos, as intuições, as reações, refletidas ou não, no dia-a-dia do indivíduo. Inclui as elaborações e as sistematizações mais ou menos estruturadas que cada um faz, a maneira e os meios pelos quais os exterioriza.

Do ponto de vista objetivo, a cultura envolve a ação do homem no mundo, na interação com os outros e a natureza. Em todos os povos que já conhecemos, a ação humana é movida, para além da satisfação das necessidades imediatas, pela busca de sentido para a vida.

Por cultura podemos entender tudo o que o ser humano realiza no seu desenvolvimento, enquanto processo de humanização. De acordo com Ladrière (1979), pode-se dizer que as culturas são constituídas “pelos sistemas de representação, normativos, de expressão e de ação de uma coletividade”¹⁶.

Cultura é o contínuo vir-a-ser que caracteriza os seres humanos como processo permanente do aprender a viver e a viver melhor, em vista à humanização, envolvendo os níveis físico, psíquico e espiritual, atendendo a dimensão individual, social e a abertura ao Transcendente. Implica os meios de que se utiliza e a maneira de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com Deus.

¹⁵ CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. *Para uma Pastoral da Cultura*. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 8-9.

¹⁶ LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 12.

Todas as culturas se nos mostram impregnadas por essa busca, ou seja, os motivos religiosos estão sempre presentes. Expressam-se nas crenças, nos valores, nas noções de beleza que determinado povo tem e no ideal de pessoa, de relações e de mundo, que move os indivíduos e a sociedade. A religião se constitui numa categoria cultural fundamental a qual, por sua vez, impregna, ao lado da linguagem, a história, a arte e a ciência¹⁷. Afinal, a cultura é o espaço da vida e quanto mais experiências de libertação, de superação de limitações e atualização de potencialidades puder fazer, mais Deus é revelado.

A humanização está presente desde o início da vida de cada indivíduo como conjunto de possibilidades e, enquanto realização, se constitui no grande desafio para cada um individualmente e para a sociedade como um todo. A linguagem ocupa um papel de primeira grandeza, segundo diversos autores, como o ilustram, por exemplo, as palavras de Gusdorf (1970):

A invenção da linguagem é a primeira das grandes invenções, a que contém em estado embrionário todas as outras, talvez menos sensacional que a domesticação do fogo, mas mais decisiva. A linguagem apresenta-se como a mais original das técnicas. Constitui uma disciplina original da manipulação das coisas e dos seres. Uma palavra é com freqüência mais útil que um utensílio ou uma arma para a tomada de posse do real. De fato, a palavra é estrutura do universo: ela procede a uma reeducação do mundo natural que, graças a ela, torna-se a sobre-realidade, proporcional à nova existência que a suscitou¹⁸.

Tudo o que o homem faz para descobrir-se e para desenvolver-se constitui a cultura. Como não pode ser sozinho, tudo o que realiza e constrói o faz na relação com os outros. O próprio processo de individuação se dá na mediação com os outros e com o meio ambiente. O homem é, por natureza, relação. Indivíduo e sociedade imbricados constroem o humano que todos devem se tornar¹⁹.

O *homo sapiens*, caracterizado por faculdades distintas entre os seres vivos, possui consciência, sentimentos, desejos, um psiquismo superior ao psiquismo animal, dotado de desejos e aspirações, que vão além do imediato e do espaço e do tempo em que está situado, de capacidade de raciocinar e, por isso, é capaz de

¹⁷ CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem* - introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 115: "É a função básica da fala, do mito, da arte e da religião que devemos buscar por trás de suas (do homem) inumeráveis formas e expressões e para a qual, em última instância, devemos tentar encontrar uma origem comum".

¹⁸ GUSDORF, Georges. *Filosofia del Linguaggio*. Roma: Città Nuova, 1970, p. 15.

¹⁹ SACRISTÁN, Gimeno J. *Educar e Conviver na Sociedade Global – As Exigências da Cidadania*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 41: "O ser humano é um ser social – por isso também é um ser cultural – e, através do exercício dessa condição, aproveita a cultura comunicada entre os indivíduos".

discernimento e de fazer opções. É inventivo nos mais variados domínios, como o artístico, literário, filosófico, religioso, científico, tecnológico. Busca sentido e uma razão última para a vida, a sua e a dos outros, da natureza e do Universo inteiro.

A literatura, as diferentes manifestações artísticas, a música, a poesia, as expressões pictóricas, as edificações, retratam a busca de sentido, a esperança, as motivações últimas do autor que, por sua vez, retrata aquilo que, na sua época, é considerado importante, questionador, caminho ou resposta para as grandes interrogações da vida.

O ser humano é, pois, um *homo discens*. Não vem predeterminado pelo instinto como os animais e as plantas e, vindo ao mundo despreparado, precisa aprender a viver, podendo, inclusive, aprender a viver melhor.

Cultura é o modo de viver engendrado pela humanidade desde os primórdios. É também, em sentido mais restrito, o modo como vive um determinado povo, incluída a maneira de pensar, agir e sentir, bem como os códigos de conduta, com seus princípios e conseqüente tradução em normas, regras e leis; a linguagem e suas múltiplas formas de expressão, como a língua, a arte e os costumes; os valores defendidos e a religião praticada, que não apenas conserva valores, mas também os cria. Inclui, ainda, os instrumentos de trabalho, o modo de obtê-los e a maneira de utilizá-los; as vestimentas usadas, o material empregado e o jeito de confeccioná-las. O mesmo se aplica às habitações, se abrigos naturais ou se construídas e, nesse caso, o material empregado, o estilo arquitetônico, os lugares preferenciais para edificá-las, por exemplo, se próximas umas das outras ou espalhadas por região, se na planície ou em lugares altos.

A cultura é um dos apoios que nos permitem situarmo-nos no mundo, uma porta de acesso a qual possibilita que o mundo tenha um determinado sentido para nós, ao mesmo tempo um viés por onde podemos exercer nossa contribuição transformadora. A cultura, rica e valiosa, revestida de um valor concreto em si mesma, deve ser digerida e assimilada pelos sujeitos, isto é, subjetivada, interpretada e assimilada. Requer que a cultura seja um meio capaz de possibilitar leituras do mundo real vivido pelo indivíduo, para que possa situar-se conscientemente frente às especificidades da realidade e do tempo em que vive. Assim, no dizer de Cassirer (2005), a cultura é um processo de autolibertação do homem:

Tomada como um todo, a cultura humana pode ser descrita como o processo da progressiva autolibertação do homem. A linguagem, a arte, a religião e a ciência são várias faces desse processo. Em todas elas o homem descobre e experimenta um novo poder – o poder de construir um mundo só dele, um mundo ‘ideal’²⁰.

Tudo o que o indivíduo faz ao longo de um dia, do acordar ao deitar-se novamente, é expressão da cultura: a hora estabelecida para levantar, o recurso utilizado para despertar, as primeiras práticas do dia, incluindo tomar banho ou não, fazer o desjejum, as refeições ao longo do dia, a hora de sair de casa para o serviço, levar as crianças para a escola, buscando-as ou deixando que voltem sozinhas, esperar o ônibus ou ir de carro ou valer-se de um meio alternativo de transporte, o jeito de vestir, de arrumar o cabelo, de andar, carregar bolsa, pasta e outros objetos normalmente carregados nestes deslocamentos cotidianos. A maneira de saudar os outros, informal ou formalmente, de educar os filhos, a maneira de sentar-se de falar com os outros, de tratar as crianças e os idosos, de portar-se no ônibus lotado ou ao dirigir, são todas expressões da cultura. Ela cria um arcabouço para a convivência familiar, econômica, política e social. Possui, por isso, um profundo significado pedagógico, uma vez que o indivíduo nasce e se desenvolve dentro de estruturas dadas pelo meio em que vive. Em resumo, neste sentido amplo, a cultura engloba a totalidade da experiência humana construída e socialmente transmitida.

A cultura é sempre ação do homem, ou seja, não é dada pela natureza nem constitui uma herança genética. Leitura, interpretação e transformação do que está a sua volta e de si mesmo, numa criação permanente de conhecimentos e recursos para qualificar, aumentar essa relação²¹. Quando não avaliada devidamente, essa relação pode também ser de dominação e de destruição, como hoje bem sabemos²².

²⁰ CASSIRER, Ernst, op. cit., p. 371.

²¹ COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos, Declarações*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982, N° 394: “Porque deriva imediatamente da natureza racional do homem, a cultura precisa sem cessar de justa liberdade para desenvolver-se e de legítima autonomia de ação, segundo os princípios próprios. Exige, portanto, respeito e goza de certa inviolabilidade, observados evidentemente os direitos da pessoa e da comunidade particular ou universal, dentro dos limites do bem comum”.

²² ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *Antropologia Cultural*. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1983, p. 85: “O homem não se acomoda pura e simplesmente ao meio como os animais, especializados para sobreviverem nesta ou naquela ambiência. No homem, a especialização se localiza fora do corpo. A ferramenta, a máquina, o computador são uma dimensão biológica, que, criada pelo espírito, evita a superespecialização do corpo. Por meio de tudo isso, o homem adapta o mundo à sua existência e lhe confere sentido. Pela cultura, o mundo é assumido conscientemente, a matéria é elevada a novas possibilidades. E é nisso que reside um dos aspectos essenciais da cultura”.

Uma das marcas constantes na evolução do ser humano é a de passar à geração seguinte as descobertas feitas, desde as mais elementares e básicas para a sobrevivência, até estruturas complexas de organização e sofisticados recursos técnico-científicos. Cada geração passa à outra também costumes, crenças e valores, permitindo avanço e evolução.

A transmissão da cultura dá-se pelo exemplo, em que os mais novos ou interessados observam e imitam outros em um determinado exercício ou domínio técnico e, por meio da linguagem, simbólica por natureza, que informa, conduz, encaminha o pensamento na direção desejada por quem fala. Desse modo, suscita sentimentos e interpreta a experiência, levando o interlocutor, especialmente a criança, a formar seu universo interior e a conferir valor ao mundo que a cerca, conforme os padrões que a cultura na qual vive lhe proporciona e os princípios, as leis, as normas de conduta requerem que assuma e pratique para ser reconhecida e aceita.

Homem e cultura vivem uma relação simbiótica, à medida que o homem faz cultura que, por sua vez, o condiciona na sua vida em sociedade, a qual não é separável da sua vida particular, porquanto é sempre um todo indivisível. Deve aprender a ter controle sobre si mesmo, a ordenar seus desejos, a dominar os impulsos e aplicar-se no desenvolvimento e constante aprimoramento de suas potencialidades²³. É o processo de inculturação, pois, condição para o indivíduo poder tornar-se ele mesmo, dar continuidade ao que os antepassados construíram e, ao mesmo tempo, se transformar em agente modificador da cultura, mediante novas idéias, novos inventos, novas maneiras de conceber a vida em sociedade e sua organização. Há uma sabedoria intrínseca à cultura, a saber, que a mudança convém seja progressiva e não abrupta e radical, com risco de desestabilização e desintegração da sociedade. Nas palavras de Sacristán (2002)

na cultura, por não ser composta somente de consensos intersubjetivos, mas também de divergências, criam-se novos desenvolvimentos culturais. Partindo da evidência de que as culturas mudam, não só pelos empréstimos que recebem de outras, mas porque dentro delas existe a dialética entre pontos de vista contrapostos, tendências e pulsões diferentes, é preciso

²³ CHEUICHE, Antônio do Carmo. La Cultura de La Vida. Bogotá: *CELAM – Série Fé e Cultura*, Nº 3, 1989, p. 3: “Difícilmente poderia falar-se da cultura sem mediar uma constante referência à vida. O ato cultural original revela-se no começo da própria história, como uma decisão mais ou menos consciente, é certo, mas nunca inconsciente, que respalda nossa vida. Este mesmo ato, permanentemente renovado, sempre em forma dinâmica, entretetece a trama das culturas, desde a era dos primitivos artefatos até o tempo da sofisticada tecnologia moderna”.

prestar atenção aos fatores que, a partir dos processos de aprendizagem, intervêm nessa mudança e ver como ser orientador com essa finalidade²⁴.

Recebemos, em cada época, as experiências dos homens e das mulheres que nos antecederam e de quem herdamos conquistas, fracassos, lutas, omissões, descobertas, inventos, experiências das mais diversas e que constituem o arcabouço cultural, a partir do qual nos desenvolvemos. Levamos adiante o projeto de humanização do ser humano ou, como na expressão de Costa Freire (2000): “Não nascemos ‘sendo’; somos o que a cultura permite que venhamos a nos tornar”²⁵.

Quando se fala em *Humanismo*, manifesta-se preocupação com o ser humano como um todo, com o seu progresso em todos os níveis e dimensões. Um desenvolvimento integral de tudo o que é humano. Uma polêmica permanente consiste, então, em definir o que é o humano, o específico do humano e quem está habilitado a fazer essa definição, quem estaria o suficientemente desenvolvido para se creditar a dizer em quê, como e quanto os outros deveriam evoluir para serem considerados humanamente desenvolvidos. O fato é que o humano é processo de construção sem fim, tão antigo quanto o próprio homem e tão atual quanto cada um, situado no tempo e no espaço, procurando dar sentido à sua vida. O homem vive o desafio permanente do *ser* e do *tornar-se*, um contínuo vir-a-ser, e nesse processo vai se fazendo humano. Processo coletivo, enquanto é eminentemente relacional, dialógico, e a construção de si se dá na intermediação com os outros e com a natureza²⁶. Contra conceitos fáceis, lembra Cassirer (1994): “A contradição é o próprio elemento da existência humana. O homem não tem uma ‘natureza’, um ser

²⁴ SACRISTÁN, Gimeno J., op. cit., p. 34.

²⁵ COSTA FREIRE, Jurandir. Prefácio: *Playdoier* pelos irmãos. In: KEHL, Maria Rita (Org.). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000, p. 10.

²⁶ SODRÉ, Olga. A Perspectiva Teológica da Alteridade e o Novo Pentecostes. *Perspectiva Teológica*. Ano XXXIX, n. 108, Maio/Ago 2007 – Revista Quadrimestral do Departamento de Teologia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Belo Horizonte – *Teologia e Ciências da Religião: duas epistemologias*, p. 197: “Para que haja diálogo, é preciso que cada um possa designar-se como um si-mesmo capaz de ter um olhar reflexivo sobre si, mas que possa também assumir tanto a posição do eu como do outro. No diálogo, eu me dirijo ao outro na segunda pessoa, admitindo que ele possa também ser um eu e dirigir-se a mim na segunda pessoa, considerando-me um outro. Para que haja diálogo é preciso haver essa reversibilidade entre o eu e o outro, de modo que cada um possa ser um outro eu, semelhante a mim, mas distinto do que eu sou. Além disso, é preciso que cada pessoa possa se observar e se estimar enquanto outro. Ao mesmo tempo, quando uma pessoa se observa e estima é como se observasse e estimasse a si-mesmo enquanto outrem. Há, portanto, tanto uma dinâmica interna da consciência como uma dinâmica psicossocial entre o si-mesmo e o outro”.

simples e homogêneo. Ele é uma estranha mistura de ser e não-ser. O lugar dele está entre esses dois pólos opostos²⁷.

Humanismo refere-se a tudo o que, preocupado com a construção do ser humano, contribui para o seu aperfeiçoamento. Inclui a criação de condições e práticas sociais e organizativas voltadas para a descoberta e o desenvolvimento de habilidades e competências, com espaço para a criatividade e a originalidade, para o aprender fazendo e o acertar errando. Considera todos os níveis e dimensões do humano, a pluralidade de possibilidades e a multiplicidade de suas expressões.

Cada época e cada lugar tende a favorecer, a condicionar e a inibir o desenvolvimento de determinadas possibilidades do homem. Nesse sentido, o homem é produto do seu meio, ao mesmo tempo que é instado a contribuir para ampliar o leque de alternativas para o aprimoramento pessoal e coletivo. Hoje, considerando os apelos ao relativismo ético e epistemológico, que há tempos marcam os debates acadêmicos e se ocultam por trás de projetos de vários matizes, apresentados normalmente como equivalentes à modernização ou necessidade para o progresso, “humanismo” e “humanista” correm o risco de perder a sua força. Por outro lado, somos contemporâneos de debates que resgatem valores humanos e sociais e as lutas pela dignidade e valoração e inclusão que sinalizam para práticas afirmativas. A trama da vida é tecida com os fios recebidos do passado, as metas e objetivos em vista para o futuro e os recursos disponibilizados pelo momento histórico presente. Nas palavras de Suess (2007), “pessoas e grupos sociais vivem sempre entrelaçados entre o ser da herança, o ‘vir-a-ser’ da história, e o culturalmente disponível. São herdeiros e construtores de sua identidade²⁸”.

A mudança cultural pode dar-se por acumulação, que significa, por exemplo, aperfeiçoamento do que já existe, e por substituição, quando, como o próprio termo sugere, a mudança é mais profunda, por atingir em cheio valores e convicções, abala ou mesmo destrói os fundamentos que abalizavam o que havia antes, instaurando algo totalmente novo. As culturas caracterizadas como primitivas sofrem, via de regra, um choque desintegrador no contato com os povos ditos civilizados, por estarem referendados na tradição, num meio social em que praticamente tudo está estabelecido pela comunidade, por meio de costumes, mitos,

²⁷ CASSIRER, Ernst, op. cit., p. 25-26.

²⁸ SUESS, Paulo. *Introdução à Teologia da Missão – Convocar e enviar: servos e testemunhas do Reino*. Petrópolis: VOZES, 2007, p. 186.

ritos, tabus bem-estabelecidos. Com pouco espaço para o indivíduo, as iniciativas e a busca de alternativas são difíceis de acontecer. As culturas dos povos civilizados experimentam maior flexibilidade a modificações culturais. Basta ver as adaptações ao desenvolvimento tecnológico na atual sociedade técnico-científica.

O progresso cultural, nas várias áreas, permite perceber luzes e sombras no contexto cultural da Modernidade, expressas por diversos valores positivos, como a procura da verdade nas pesquisas, o trabalho em equipe, a consciência crescente de que as descobertas precisam beneficiar as condições de vida de todos, com especial atenção aos fracos, indefesos e desprovidos de recursos e possibilidade de acesso próprio.

Do racionalismo e empirismo, a partir da primeira metade do século XVI, até meados do século XX, desdobra-se uma visão antropocêntrica do mundo, e esse antropocentrismo, apoiado no “*cogito, ergo sum*” de Descartes, considera a natureza como objeto disponibilizado ao homem que, como único ser pensante, pode dispor de tudo como bem lhe aprouver.

Centrada no ser humano, a Modernidade nos fez crer que detínhamos o poder para resolver todos os problemas. O poder da liberdade, da tecnociência, do trabalho, do dinheiro, da força, da igualdade, da inteligência, da solidariedade, enfim, o poder de transformar o mundo sempre para melhor. Por outro lado, o individualismo apresenta-se como uma forma de resistência, na afirmação de si mesmo, não apenas como alguém que tem um papel na sociedade, mas como sujeito pessoal, onde a busca do lucro e da glória cedam à afirmação da dignidade de cada pessoa, conferindo-lhe o respeito que merece. A afirmação do sujeito dá-se na tomada de consciência da dominação que sofre e dos direitos particulares, em busca da afirmação de si mesmo e de sua humanidade. Assim observa Touraine (2006):

A subjetividade é, ao contrário, a expressão do dominado, quer se trate do escravo, da mulher ou do trabalhador. À medida que os movimentos sociais enfraquecem as dominações, os dominados reencontraram uma subjetividade libertada de sua inferioridade. Hoje esta subjetividade já não é apenas vivida, mas reclamada, reivindicada como um direito. [...] O sujeito não é apenas aquele que diz eu, mas aquele que tem a consciência de seu direito de dizer eu. É por isso que a história social é dominada pela reivindicação de direitos: direitos cívicos, direitos sociais, direitos culturais, cujo reconhecimento é exigido hoje de maneira tão premente que constituem o campo mais delicado do mundo em que vivemos. [...] Todas as formas de nacionalismo que têm raízes comunitaristas e se recusam a

aceitar a heterogeneidade social ou cultural de sua nação agem como processos ativos de subjetivação²⁹.

Em todas as épocas, há características de sujeito e forças que não querem que estas se desenvolvam. Particularidades históricas e culturais favorecem, condicionam ou inibem o desabrochar e o desenvolvimento do sujeito. Descobrir os limites e, em muitas instâncias, a impotência, marcam o declínio dessa fase da história³⁰. A arrogância e a pretensão de bastar-se a si mesmo devem, então, dar lugar à soma de esforços, beneficiando a todos. O homem, compungido pelas conseqüências provocadas por esta sua visão, busca construir uma outra ordem, em que a vida venha em primeiro lugar, o que requer do pensamento e da inteligência que se tornem meios para realizá-la de maneira a ter sentido. A razão, pois, tem que aprender a ser razão vital. É crescente, nos últimos anos, a consciência de que a relação com a natureza precisa ser de convivência e não de exploração extrativista.

Muito antes de sermos seres pensantes já éramos, com os animais, seres que sentem. A idéia de que o ser humano, como único pensante na terra, tem o direito de fazer com o resto o que bem quiser, mostra-se cada dia mais esgotada. Descobre-se a necessidade de substituir a dominação pelo diálogo, que estabelece uma relação de curiosidade e de escuta, de tolerância e de acolhida. Nas palavras de Suess (2007),

a idéia de tornar o pensamento uma descrição da realidade idêntica ao objeto do conhecimento exprime o desejo de dominar o objeto. [...] Cada cultura precisa desenvolver a capacidade de tolerar o dissenso e criar mecanismos de diálogo que substituam a eliminação física do *outro*, a exclusão e o tabu por novas leis gramaticais da cultura³¹.

Aliás, foi essa visão absolutista que levou o homem a transformar-se em aniquilador do meio ambiente. O resultado, há alguns anos, vem sendo denunciado e, timidamente, medidas de superação vêm sendo adotadas. A ciência e a técnica

²⁹ TOURAINE, Alain. *Um Novo Paradigma* – Para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 113.

³⁰ ANSORENA, Pablo Peralta. ¿Religión? ¡Si! ¿Dios? ¿No? *Soleriana – Revista de la Facultad de Teología del Uruguay “Mons. Mariano Soler”*. Año XXXI – Nº. 26, 2006/2, Julio-Diciembre 2006, p. 166: “La Modernidad nos acostumbra a confiar en el poder. El de la ciencia y el de transformar el mundo, el poder del dinero y el poder del trabajo, el poder de la solidaridad y el de la fraternidad, el poder de la igualdad y el poder de la inteligencia, la voluntad, la fuerza. Tanto pudimos que ya no podemos más. El declive de la modernidad deja al descubierto sus límites y sus impotencias. Quizás sea tiempo de confiar también en el amor. El amor es el único siempre puntual, es el único realmente a tiempo, especialmente allí donde se trata de salvar la vida, especialmente cuando ya no se puede más y parece hundirse sin remedio”.

³¹ SUESS, Paulo. op. cit., p. 174.

carregam em seu bojo as limitações próprias do ser humano³². Elas são muito úteis, ajudam a resolver muitos problemas, a avançar no conhecimento da terra, do mar e do cosmos, facilitam a comunicação e reduzem distâncias, ao mesmo tempo que podem ser destinadas à destruição, à sujeição de uns sobre os outros e à própria aniquilação. Por isso, a ciência e a técnica são importantes, mas não são tudo, necessitando, portanto, uma revisão constante e a lembrança de que são meios e não fins. A educação, que tem dificuldades até em se atualizar no uso adequado dos meios disponibilizados pela tecnociência para o desenvolvimento de suas atividades, tem mais dificuldades ainda para analisar suas conseqüências e os impactos da revolução tecnocientífica, não só no âmbito escolar, mas na sociedade de uma maneira geral.

A extinção de animais e plantas, os buracos na camada de ozônio, o efeito estufa, o superaquecimento, a poluição da água são alguns dos resultados obtidos pelo homem que fez de si a última ou, melhor, única referência na terra, sem mencionar as guerras, entre as quais se destacam a primeira e a segunda guerra mundiais e, como não mencionar, o Nazismo, a bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki e as ameaças de guerra química, levando ao desencantamento da racionalidade científica, de modo especial a partir de meados do século XX. É o homem que se deparou com a perda do controle ético das suas ações, apercebendo-se vítima da separação entre aquilo que é capaz de fazer e aquilo que deveria fazer ou que convém que seja feito. No avanço de sua dominação sobre a natureza exterior, o homem é, paradoxalmente, dominador pelo progresso técnico e vítima, enquanto peça da grande máquina que constrói e que não se interessa pelo humano e aniquila o indivíduo³³.

³² ZILLES, Urbano. *Tecnociência – desafios atuais*. Porto Alegre: EST Edições, 2006, p.10: “A certeza científica não é tão absoluta como pode parecer aos recém-iniciados no mundo da ciência, pois as conquistas da tecnociência têm os condicionamentos do tempo, do espaço e da limitação humana. Abandonamos hipóteses falsificáveis e trabalhamos com aquelas que ainda não se mostram falsificáveis como se verdadeiras fossem, como dizia Karl Popper. Isso, todavia, não significa que amanhã ou depois não devam ser relativizadas ou até abandonadas. O conhecimento é uma atividade das mais importantes do ser humano, mas partilha seus limites. O conhecimento humano, incluindo o científico, é limitado”.

³³ SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 66: “É verdade que a desumanização da natureza e a conseqüente desnaturalização do homem criam as condições para que este possa exercer sobre a natureza um poder arbitrário, ética e politicamente neutro. [...] Em termos sociológicos, esse homem é a burguesia, a classe revolucionária, que transporta em si o espírito do capitalismo e que vai utilizar a relação de exploração da natureza para produzir um desenvolvimento das forças produtivas sem precedentes na

O homem torna-se presa da pressão social que dita o que deve pensar, comer e vestir. Dita seus gostos, seja no esporte, na arte, na música. Não há espaço para a autonomia, para o ser sujeito e agente ativo, a não ser que se trate daquilo que é ditado pelo sistema³⁴. É o sistema que diz o que é felicidade e bem-estar. O que o contraria é eliminado. A eliminação pode dar-se por meio de estratégias variadas, dependendo da força de quem é contra. Entre as formas corriqueiras figuram a linguagem simbólica que, indiretamente, como quem não quer nada, vai minando valores, por meio da ridicularização ou da caricaturização de seus defensores. Outro recurso é relegar ao silêncio e à invisibilidade, uma vez que na sociedade midiática o que não aparece em jornais, revistas e na televisão não existe.

A Modernidade só conseguirá retomar as suas origens de bons propósitos para a valorização e libertação do ser humano, à medida que se dispuser a rever seus postulados, especialmente aqueles já enfraquecidos ou superados por novas descobertas ou que a experiência mostra serem equivocados ou até mesmo danosos ao homem e ao meio ambiente. Isso, no entanto, só poderá ocorrer, de maneira autêntica e eficaz, quando as diferentes áreas de conhecimento aceitarem con-versar, trocando suas descobertas e informações para uma real, contínua e profunda desconstrução e reconstrução, em matriz holística, dos conhecimentos fragmentários e, não sem frequência, míopes, construídos em determinada disciplina. Será, então, uma nova maneira de posicionar-se e de agir, em que se procurará, nas palavras de Suess (2007), “transformar antagonismos irreconciliáveis em polaridades constituintes de uma unidade construída na concomitância diferenciada e articulada”³⁵.

Há ainda a possibilidade de tachar como superado, não-moderno, conservador ou alguma outra palavra que se transforme em adjetivo desqualificador. Um exemplo, entre nós, para ilustrar, foi até há bem pouco tempo a palavra ética. É uma aprendizagem lenta, que se dá no embate de posições, de um lado, presas a modelos que se implantaram, como sabemos, séculos atrás e que, em muitos meios,

história da humanidade. Daí que a relação de exploração da natureza seja a outra face da relação de exploração do homem pelo homem”.

³⁴ HORKHEIMER, M.; ADORNO, Th. W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 10: “A unidade do coletivo manipulado consiste na negação de qualquer indivíduo, zomba-se de toda a espécie de sociedade que pudesse fazer do indivíduo um indivíduo”.

³⁵ SUESS, Paulo, op. cit., p. 192.

resistem e querem se manter inalterados ou em algumas instâncias aceitam reformas e, de outro lado, a posição de pessoas e instituições propondo modelos teóricos e metodológicos em vista a alterações profundas, radicais e, inclusive, novas. Já no início do século XX, William James observava que

O nosso conhecimento cresce às manchas [...] e, tal como manchas de gordura, alastra. Mas nós deixamos que alastre o menos possível: mantemos sem alteração tanto quanto podemos do conhecimento velho, dos velhos preconceitos e crenças [...] acontece raramente que um novo fato é acrescentado em cru. Mas freqüentemente é misturado e cozido no molho do velho³⁶.

Como também estamos inseridos nesta dinâmica, ela, facilmente, nos escapa à análise.

Ainda há pouca abertura para a contemplação e a admiração, condição para alcançar a sabedoria. Para essa questão, chama a atenção o Concílio Vaticano II:

Na verdade o progresso atual das ciências e da técnica, que em razão de seus métodos não conseguem atingir as profundezas das realidades, pode favorecer um certo fenomenismo e agnosticismo, quando o método de pesquisa usado por estas disciplinas é indebitamente admitido como norma suprema na procura de toda a verdade. Existe ainda o perigo de o homem, confiando demasiadamente nas descobertas atuais, julgar que se basta a si mesmo, descuidando os valores mais altos³⁷.

O progresso no aperfeiçoamento e no uso dos Meios de Comunicação Social, facilita o intercâmbio cultural em nível mundial, ao mesmo tempo expondo e compartilhando as particularidades das diversas culturas. Como fazer para que esses intercâmbios não sufoquem e subjuguem a vida das comunidades e invalidem a tradição dos antepassados, pondo em risco a identidade dos povos, é uma das questões em aberto na discussão do tema.

Enquanto reflexo dos seres humanos em busca de realização e de sentido, nenhuma cultura é completa, não podendo pretender-se totalmente válida. No entanto, cada cultura traduz, com maior ou menor perfeição, uma face da realização, um ideal e a busca de sentido a ser atingido. Compostas por elementos heterogêneos, instáveis e, em parte, passageiros, a disponibilidade para conhecer as diferentes culturas, seus processos de construção, seus signos e significados, é predisposição fundamental para o diálogo intercultural, que a era da globalização nos impõe, sem esquecer que a sensibilidade para auscultar o outro na sua

³⁶ JAMES, William. *The Writings of William James. A Comprehensive Edition*. New York: Modern Library, 1969, p. 52; 112.

³⁷ COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos, Declarações*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982, n. 387.

diferença faz-se mister também nas relações intraculturais, quando se quer avançar num projeto a favor da inclusão e da construção de relações de paz e bem-estar.

Difícil se torna perceber a unidade por trás de tantos fragmentos, recolhidos de várias ordens, facilitando que cada um deles tente impor a sua lente de leitura e o seu foco como único válido para interpretar a realidade e a apresentação de alternativas: a partir do enfoque econômico, político, científico, do entretenimento e da diversão, do religioso, sem conseguir, no entanto, um significado coerente, que só a atenção ao todo pode alcançar. Esse desencontro das partes e do todo deixa, muitas vezes, nas pessoas um sentimento de frustração, ansiedade e até mesmo de angústia, desacreditando da sua capacidade de intervenção na superação de conflitos e na resolução de problemas, mesmo coletivos. Em outras palavras, trata-se da crise de sentido. Os diversos sentidos parciais, encontráveis no dia a dia e nos fragmentos das diversas áreas separadas, não conseguem chegar à unidade de significados que confira sentido à vida como um todo. Esta unidade se apresenta, então, como um desafio para cada indivíduo e como meta a ser alcançada pelo conjunto da sociedade.

Só assim é possível perceber, não obstante as peculiaridades de cada trajetória e a variedade de resultados alcançados, pontos em comum, em cuja confluência o diálogo pode começar, processar-se a compreensão mútua e estabelecer vínculos de cooperação e a busca conjunta de soluções para os problemas que as diferentes épocas propõem. Vem a propósito a observação de Suess (2007):

No meio dos códigos próprios de cada cultura se encontram códigos comuns entre culturas, que permitem uma comunicação intercultural inicial, porém precária. A diversidade de linguagens e de universos simbólicos é atravessada pela unidade do gênero humano. Questões essenciais comuns em torno da vida e da morte, da convivência e da justiça, do indivíduo e da comunidade encontram nas diversas culturas estratégias diferentes para resolver problemas semelhantes³⁸.

Como é fácil de identificar, a cultura exerce um duplo papel sobre o indivíduo. Por um lado, promove e humaniza, estabelecendo o que é passível de ser realizado: aspirações e metas em um determinado contexto histórico e social: por outro lado, limita sua liberdade, com proibições. O agir humano sofre restrições internas, provindas da consciência pessoal e da realidade que o rodeia, por meio das leis, com penas estabelecidas aos infratores.

³⁸ SUESS, Paulo, op. cit., p. 209-210.

Sabemos, pela história, que essas relações funcionam em tensão constante entre o acirramento e a flexibilização, em que os espaços do indivíduo e os cerceamentos impostos pela sociedade são periodicamente revistos e redimensionados. Sem essa relação, o convívio com os outros e com a natureza não seria possível. Porém, a cultura liberta o homem, na medida em que o cercam as descobertas e invenções feitas pelos antepassados. Todas as conquistas já feitas na superação de dificuldades, no aprimoramento de técnicas e de conhecimento de si mesmo e do mundo, estão à disposição. Pode, então, servir-se delas e avançar. Sem falar na colaboração proporcionada pela cultura à dimensão lúdica do ser humano, que a nossa época está reaprendendo a valorizar, incluindo-se aí as diversas manifestações artísticas, as letras e as várias modalidades esportivas.

Portanto, a cultura liberta e restringe, favorece e inibe, impulsiona e segura. É a maneira de o homem, carente por natureza, desenvolver-se e lograr humanizar-se. O desafio é encontrar sempre o equilíbrio entre o espaço necessário ao indivíduo e as restrições estabelecidas pela sociedade, em favor do crescimento de todos, conciliar o crescimento do senso de autonomia com a necessária responsabilidade, em vista ao amadurecimento do homem e da construção de um mundo melhor, onde a justiça, a paz e a fraternidade tenham lugar³⁹.

É tarefa de cada indivíduo, cômico, porém, da sua inserção na coletividade e da total dependência que tem dos outros em cada fase da sua vida, e ao longo de toda a existência para se conhecer e se desenvolver, inventariar as idéias, os valores, os conhecimentos, as potencialidades inerentes à condição humana que, no período histórico em que vive, têm seu desenvolvimento facilitado, condicionado ou inibido e quais brechas de resgate e aprimoramento o contexto cultural em que vive possibilita.

O homem, no seu modo de organizar-se em sociedade, não pode deixar de lado ou restringir uma das características básicas da sua espécie: só sobrevive com outros e por causa deles. Sem entrar nos raros registros da sobrevivência de crianças alimentadas e protegidas por alguma espécie animal, sabemos que o homem, ao nascer, está entre as criaturas mais frágeis e dependentes dos adultos

³⁹ PARISI, Antônio. *ho theologos nuova serie* – Quadrimestrale della Facoltà Teologica di Sicilia “S. Giovanni Evangelista”. Società del Benessere (Welfare Society) e cultura della vita, *HTh* 22 (2004), p. 240: “Cultura è un sistema non solo ricettivo, ma anche propositivo, è difesa, ma anche promozione, è rispetto, ma anche coraggiosa denuncia. Ed è denuncia mai fine a se stessa, mai solo per garantire e tutelare, ma anche per valorizzare, favorire e sostenere”.

para sobreviver e desenvolver-se. As sociedades começaram a surgir, a desenvolver-se e a estruturar-se a partir dessa realidade intrínseca à espécie⁴⁰.

Já que ninguém pode ser sozinho, é um desafio permanente investir na qualidade das relações que se estabelecem. O homem é um ser em relação e só saindo de si permanece como homem em si mesmo. Entrando em processos de entropia, ao contrário, definha. Como consequência dessa experiência se dá conta da necessidade de substituir a pretensa auto-suficiência por uma consciência crescente de interdependência e da necessidade de integração. É um dar-se conta da complexidade da sua própria estrutura física, psíquica e espiritual transcendente.

Vivemos um período de despojamento, abertura e profunda transformação de valores, em vista à superação das lacunas identificadas na modernidade, por isso também chamado de pós-modernidade⁴¹. O critério nessa avaliação, como sempre, é o próprio homem: há de se afirmar a Modernidade na sua forma humana, negá-la no que for desumana e ir além dela para transcender os seus limites. Na avaliação

⁴⁰ PIAZZA, Waldomiro. *Religiões da Humanidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996, p. 21: “M. Eliade (*Histoire des croyances et des idées religieuses, I, 1996*), seguindo outros autores, distingue nas culturas primitivas os seguintes estágios:

- *domesticação do fogo*. O emprego do fogo nos costumes humanos separa definitivamente os ‘paleoantropos’ de seus predecessores zoológicos, isto é, os ‘homens’ dos seres anteriores na ordem animal. Os testemunhos desta época são ‘opacos’, isto é, não dizem nada sobre as idéias destes homens primitivos, mas sugerem muita coisa. São constituídos de crânios, de utensílios de pedras, de objetos toscos. As sepulturas aparecem depois de 70000 a.C. As pinturas surgem mais tarde, depois de 30000 a.C. Os sinais de religiosidade, como as sepulturas e a pintura dos ossos maiores com óxido de ferro (simbolizando a vida?) são ambíguos quanto ao seu significado preciso, mas revelam preocupações transcendentais. Em todo caso, o culto do ‘Senhor dos animais’ é comum a estes primitivos caçadores.

- *domesticação dos animais*. Segue-se a era do mesolítico. O pastoreio é associado à caça e à pesca como meio de subsistência. Os testemunhos desta época continuam ‘opacos’, mas facilmente identificáveis: manufatura de arcos, de anzóis, de cordas, de agulhas, de embarcações, de vestidos de pele. As sepulturas adquirem importância na vida social. Aparece o fenômeno do xamanismo e da sacralidade sideral.

- *domesticação das plantas*. Era do neolítico, que vai de 10000 a 5000 a.C. A cultura deste período caracteriza-se pela agricultura, pela cerâmica, pela troca de produtos. Adquire importância a moradia, que é vista como centro do mundo. (sacralidade espacial). O mistério da fertilidade e da fecundidade sugere o culto da Grande Mãe (a Terra), e do Touro celeste (a Chuva), donde os mitos das origens e da renovação do mundo (ciclos estacionais e cósmicos). A reflexão religiosa descobre a existência da alma, como parte interior do homem, donde os ‘duplos’, pequenas imagens ou toscos objetos que representam o ‘espírito’ humano. Ciência, religião e magia se confundem.

- *domesticação dos metais*. Neolítico recente, depois de 5000 a.C. A descoberta da metalurgia propõe a ‘sacralidade telúrica’, com deuses das profundezas da terra, ligados aos mistérios da vida no além e aos fenômenos da fertilidade da terra”.

⁴¹ KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial* – uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 15: “Também para mim o termo ‘pós-modernidade’ não é nenhuma palavra mágica que tudo abarca nem um termo-chave polêmico que tudo expressa. Trata-se antes de um termo heurístico inevitável, mas que pode ser mal-entendido. É um termo que busca analisar aquilo que diferencia a nossa época da época da modernidade. O conceito estrutura problemas, mas deve ser melhor determinado”.

de Souza Santos (2000), estamos vivendo uma passagem paradigmática, ou seja, “o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final”, enquanto “entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem se pressentir os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma”⁴².

A cultura da fragmentação e da visão monocultural é superada, cada vez mais, pelo pluralismo. Representa uma abertura ao outro e ao diferente, reconhecendo-lhe legitimidade e valor, respeitando a sua alteridade⁴³, o que se configura, naturalmente, numa atitude que requer humildade da parte de todos. Os preconceitos, a discriminação e o enclausuramento sobre si, os seus e o próprio meio, são atitudes motivadas pela insegurança, autodefesa e pelo medo do não-conhecido, onde o autoconhecimento e a assunção da própria identidade ainda não aconteceram. Do êxito nesse processo depende a solidariedade interna de um grupo e entre os povos e a paz, tantas vezes mencionada hoje em dia, ao mesmo tempo que as medidas para alcançá-la ainda são tímidas. No entanto, a capacidade humana de condoer-se com a situação do outro e empenhar-se pela sua causa, respeitando suas diferenças em qualquer ordem, sem querer convertê-lo ou cooptá-lo, se apresenta como indicador de que é justificado acreditar em modificações positivas profundas na convivência e nas relações entre grupos e países. É assim que Oliveira Lima (1971), reportando-se a experiências históricas de vários países e períodos históricos, também do Brasil, observa no final do século XIX e início do século XX:

Esta união bem combinada de esforços de origens diversas prova, pois, perfeitamente, o que afirmei: que a solidariedade humana, apesar dos desmentidos cruéis que lhe são infligidos, não é uma vã palavra, uma fórmula para o uso de ágapes e de congressos internacionais, e que as distinções e mesmo as diferenças entre as nações não são obra senão das circunstâncias acidentais, históricas, geográficas ou políticas. Se os filhos de uma nacionalidade podem trabalhar pela grandeza de outra com tamanha dedicação; se os nacionais de um país podem fundir-se numa massa estrangeira e não mais se desligarem; se a convergência dos sentimentos provenientes de pontos afastados e mesmo opostos pode

⁴² SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-16.

⁴³ SODRÉ, Olga, op. cit., p. 195: “A palavra alteridade vem do latim *alter*, que significa outro. Entretanto, não é todo e qualquer outro que é considerado como uma alteridade. O outro a que se refere a palavra *alter* é um outro considerado como distinto de si-mesmo, quer no nível da subjetividade (como, por exemplo, o Outro divino) ou das relações psicossociais. Não se trata, contudo, de uma simples distinção física e objetiva, mas de uma construção simbólica, cujo significado varia em função do tipo de distinção que é estabelecida. Uma pessoa ou grupo pode ser tanto considerado como fazendo parte da mesma referência de identidade como fazendo parte de uma outra referência. Só neste segundo caso, ele é considerado como uma alteridade”.

conduzir a semelhante harmonia – é que a fraternidade universal não é uma demência. É quando muito uma utopia, e a utopia já foi definida uma verdade prematura⁴⁴.

Uma marca do nosso tempo é o impasse entre o entusiasmo pela globalização e sinais de fechamentos de grupos e países. A globalização econômica prometia expandir-se para outras direções, como a cultural, religiosa, estética, social, dentre outras. Eventos, nos últimos anos, contudo, parecem acenar para a possibilidade de retorno a comunitarismos e divisões. O entusiasmo gerado pela derrubada do Muro de Berlim é anuviado pelo anúncio de dois novos muros: um na América e outro no Oriente Médio. As disputas étnicas que acontecem em algumas regiões do planeta também acenam para a dificuldade de diálogo e aceitação do diferente, ainda que este esteja, às vezes, próximo e seja bem-conhecido. Pode-se lembrar aqui como oportuna a advertência de McLaren (2000), a partir de experiências norte-americanas:

[...] O discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade. A democracia neoliberal, que aparece escondida atrás da bandeira da diversidade, ainda que trabalhe a serviço da acumulação de capital, acaba por reconfirmar os estereótipos racistas, prescritos há muito tempo pelos mitos de supremacia nacionalista euro-americana – estereótipos que a democracia estaria supostamente comprometida a desafiar. No movimento pluralizador para tornar-se uma sociedade de vozes diversas, a democracia liberal tem sucumbido muitas vezes à recolonização do multiculturalismo por não ser capaz de desafiar convicções ideológicas com respeito à diferença que estão instaladas em suas iniciativas atuais contra a Ação Afirmativa e as “reformas” da previdência. Nesse sentido, as pessoas de cor ainda estão colocadas aquém da candidatura à inclusão no direito universal à autodeterminação e são qualificadas como exilados da cidadania americana⁴⁵.

A construção do humano é o propósito e o desafio que tipifica o homem enquanto espécie e como indivíduo. Constitui, ao mesmo tempo, um dom, enquanto traz em si, como elementos intrínsecos, as potencialidades e possibilidades para esse desenvolvimento. É tarefa, à medida que requer trabalho constante, perseverante e qualificado e é, também, opção, uma vez que, nas diferentes épocas pelas quais a humanidade passa, são oferecidos modelos de humanização e que se apresentam como alternativas de caminho e de construção de si mesmo e dos grupos dos quais faz parte ou pode, de alguma maneira, influenciar. Todos

⁴⁴ OLIVEIRA LIMA, Manuel. *Obra seleta*. Organizada sob a direção de Barbosa Lima Sobrinho. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971, p. 717.

⁴⁵ MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo e Revolução – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução: Márcia Moraes & Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 18.

participam deste desenvolvimento, com maior ou menor intensidade, dependendo de múltiplos fatores, mas ninguém está *a priori* excluído. Provinda da natureza racional e social do ser humano, a cultura deve desenvolver-se na liberdade e na autonomia, garantindo os direitos da pessoa e a valorização da comunidade, tomando como critério básico de avaliação os limites do bem comum, evoluindo para o conceito e as práticas de solidariedade para com todos os seres vivos, mormente os animais⁴⁶. Evidentemente que as opções podem se dar também ao contrário, como em tantos exemplos encontrados ao longo da história, em que são estabelecidos processos de desumanização.

Vimos, através de alguns conceitos, a polissemia de significados que a palavra cultura demanda e que, por sua vez, ressoam em cada um conforme suas experiências, leituras, o lugar que no momento ocupa no mundo e o papel que desempenha.

A cultura comporta uma porção de categorias, dentre as quais a fala, o mito, a religião, a arte, a história e a ciência. É um processo, enquanto espaço vital, onde o homem se move como um ser aprendente, em relação a si mesmo, aos outros, à natureza e ao Transcendente. Nessa dinâmica, são muitas as manifestações culturais que, por sua vez, alimentam novas elaborações.

Transmitir a cultura e apropriar-se dela é um outro componente desse movimento. Um desafio que requer constante atenção é o de contemplar todos os níveis e dimensões do ser humano, em vista do seu desenvolvimento integral, para que possa tornar-se realmente humano.

Na afirmação do Concílio Vaticano II,

[...] a cultura deve estar subordinada à perfeição integral da pessoa humana, ao bem-estar da comunidade e da humanidade inteira. Por isso é necessário cultivar o espírito de tal modo que se desenvolva a faculdade de admirar, de penetrar o íntimo das coisas, de contemplar, de formar um juízo pessoal e de aperfeiçoar o senso religioso, moral e social⁴⁷.

⁴⁶ DREWERMANN, Eugen. *Religião para quê?* Buscando sentido numa época de ganância e sede de poder. Em diálogo com Jürgen Hoeren/Eugen Drewermann. Trad. Walter Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 2004, p. 14: “[...] na filosofia de Descartes, no início do século XVII, tomamos a liberdade histórico-filosófica de descrever o animal como um autômato dotado de reflexo e destituído de alma, com o qual naturalmente se pode experimentar e fazer o que quiser”.

⁴⁷ COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos, Declarações*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982, n. 393.

Com esta afirmação, o Concílio não ignora que esse conceito também é cultural e que o homem acontece na cultura. Quer, apenas, reiterar a centralidade que confere ao ser humano integral.

A disciplina de Cultura Religiosa tem suas raízes lançadas na visão cristã de cultura. Nela, o ser humano integral deve ser contemplado em todos os níveis e dimensões. Um ser humano eminentemente relação consigo, com os outros, com a natureza e com Deus. A Igreja da América Latina e do Caribe, em Puebla, o expressa nestes termos:

Com a palavra “cultura” indica-se a maneira particular como em determinado povo cultivam os homens sua relação com a natureza, suas relações entre si próprios e com Deus (GS 53b), de modo que possam chegar a “um nível verdadeira e plenamente humano” (GS 53a). É “o estilo de vida comum” (GS 53c) que caracteriza os diversos povos; por isso é que se fala de “pluralidade de culturas” (GS 53c). A cultura assim entendida abrange a totalidade da vida de um povo: o conjunto dos valores que o animam e dos desvalores que o enfraquecem e que, ao serem partilhados em comum por seus membros, os reúnem na base de uma mesma “consciência coletiva” (EM 18). A cultura abrange, outrossim, as formas através das quais estes valores ou desvalores se exprimem e configuram, isto é, os costumes, a língua, as instituições e estruturas de convivência social, quando não são impedidas ou reprimidas pela intervenção de outras culturas dominantes⁴⁸.

Este ser humano, situado no tempo e no espaço, tem, então, como tarefa precípua fazer da vida um processo permanente de construção da humanização em si e nos outros, alertando-se, ao mesmo tempo, para tudo aquilo que possa afastá-lo dessa meta e levá-lo a desumanizar-se.

⁴⁸ Puebla, n. 387.

3 RELIGIÃO

Neste capítulo serão tratados a religião em geral e o cristianismo em especial, procurando ver a relação entre religião e cultura e influências de uma sobre a outra, sem que isso implique redução de uma a outra. Serão vistas também algumas definições de religião, visto que uma das dificuldades quando se fala em religião hoje, está na indicação de sua significação precisa, retratando um longo processo histórico, cultural e religioso, com referências ao valor das pesquisas sobre as origens e a evolução das formas religiosas. A disciplina de Cultura Religiosa extrai daí seu conteúdo principal, o Fenômeno Religioso com seus múltiplos aspectos, e procura refleti-lo de modo acadêmico, a partir dos diversos horizontes históricos em que se desenvolveu e situá-lo significativamente no nosso tempo.

A relação próxima entre religião e cultura, uma constante na história, já há algum tempo, de realidade vivida vem se tornando também objeto de reflexão. Aparece, por exemplo, em Documentos do Concílio Vaticano II (UR 14; AG 10; 22), na Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (63), no Documento de Puebla (385-443) e de forma eloqüente e freqüente, nos pronunciamentos do Papa João Paulo II⁴⁹.

Na perspectiva cristã, o ponto de partida está na experiência de Deus que se dá na cultura a qual, fecundada pela Aliança, gera uma nova cultura. A pedagogia de Deus, constituída por um processo *quenótico*, o faz aproximar-se do homem, desinstalá-lo e pô-lo a caminho com uma nova meta a perseguir. A Bíblia mostra-o, retratando a mensagem da Revelação, revestida da roupagem cultural, própria de cada época. Expressa, portanto, na linguagem dos homens, o modelo do encontro entre a Palavra de Deus e a cultura.

De outra parte, a fé iniciada em Abraão é também uma ruptura cultural que se radicalizará na cruz de Cristo, configurando-se como escândalo para uns, loucura

⁴⁹ MIRANDA, Mário de França. La Iglesia entre la Inculturación y la Globalización. Revista *TEOLOGÍA* – Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Tomo XLIV, n. 92, Abril 2007, p. 10: “La estrecha relación entre fe y cultura que marcó al cristianismo desde sus inicios dejó de ser en los últimos años apenas una realidad vivida para volverse también un tema de reflexión. Ya podemos percibirlo en textos del Concilio Vaticano II (UR 14; AG 10; 22), en la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (63) y en el Documento de Puebla (385-443). Con todo, sin ninguna duda, el pontificado de Juan Pablo II fue decisivo para este cambio. En sus frecuentes viajes por el mundo siempre insistía en el respeto y en el aprecio que debería tener la Iglesia por las culturas locales. Sus pronunciamentos eran claros e incisivos, sobre todo en la primera mitad de su pontificado”.

para outros e Boa-Nova para os que estão abertos a um horizonte radicalmente novo, para além daquilo que o contexto cultural é capaz de lhes oferecer, sentindo-se atraídos e chamados a serem artífices de um mundo novo, de uma nova cultura, sequer vislumbrável nos modelos culturais vigentes⁵⁰. Essa novidade requer uma vigilância hermenêutica permanente para a novidade não ser confundida com o que as circunstâncias e as vicissitudes de uma determinada época são capazes de captar e pôr em prática.

Para o cristianismo, em particular, como uma de suas distinções, Deus não só age na história e interage com o homem, mas se torna hóspede da cultura em Jesus de Nazaré, transformando-a, ao mesmo tempo, desde dentro. Jesus insere-se na humanidade e de dentro dela revela o mistério de Deus, constituindo-se a encarnação equilíbrio entre o relativismo do “tudo vale” e o absolutismo excludente. Da assunção radical do humano, situado no tempo e no espaço, brota e desabrocha o divino.

A disciplina de Cultura Religiosa traz, nos seus conteúdos, componentes e expressões de todo esse processo cultural, por sua vez tributário das experiências religiosas e do seu desenvolvimento.

Há autores para os quais o constitutivo maior e mais profundo da cultura, o fundamento último, é a ciência, como é o caso dos positivistas e neopositivistas. Para os idealistas e os neo-hegelianos, essa posição é ocupada pela filosofia e, para os marxistas, pela economia. Outros, apesar de o contexto acadêmico dos últimos séculos se pautar pelas posições acima, afirmam que o fundamento último é a religião. Destacam-se, nessa maneira de pensar, Christopher Dawson, Paul Tillich, Arnold Toynbee, Romano Guardini, dentre outros.

Presente em todos os povos, que até hoje conhecemos, das tribos isoladas às grandes civilizações, a religião se exterioriza e estrutura através das expressões culturais de cada época, ao mesmo tempo que é geradora de valores e convicções

⁵⁰ CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. *Para uma pastoral da cultura*. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 11: “A ruptura cultural pela qual se inaugura a vocação de Abraão, Pai dos crentes, traduz aquilo que ocorre no mais profundo do coração do homem quando Deus irrompe na sua existência, para se revelar e propor-lhe o empenho de todo o seu ser. Abraão é espiritualmente e culturalmente desenraizado para ser, na fé, plantado por Deus na Terra Prometida. Esta ruptura sublinha a fundamental diferença de natureza entre a fé e a cultura. Ao contrário dos ídolos que são o produto de uma cultura, o Deus de Abraão é o Totalmente Outro. É pela Revelação que Ele entra na vida de Abraão. O tempo cíclico das religiões antigas teve o seu fim: com Abraão e o povo judeu começa um novo tempo que se torna a história dos homens em marcha para Deus. Não é mais um povo que fabrica para si um deus, é Deus que dá origem ao seu Povo, tornando-o Povo de Deus”.

que embasam e fundamentam as balizas da cultura, constituem a pedra angular ou a mola-mestra em que se assentam suas virtudes e que impulsionam seus esforços de ser, crescer e superar-se. Por isso, a Religião, mesmo sofrendo condicionamentos culturais, jamais se reduzirá a um epifenômeno da cultura. Observa, a respeito, Dawson:

Através da parte mais ilustre da história humana, em todos os séculos e em qualquer período da sociedade, a religião foi a força central unificadora da cultura. Foi guardiã da tradição, preservadora da lei moral, educadora e mestra da sabedoria... A religião é a chave da história. Não podemos compreender as estruturas íntimas de uma sociedade, se não conhecemos bem a sua religião. Não podemos compreender as suas conquistas culturais se não compreendemos as crenças religiosas que estão atrás delas. Em todas as cidades, as primeiras elaborações criativas de uma cultura são devidas a uma inspiração religiosa e dedicadas a uma finalidade religiosa. A religião está no limiar de todas as grandes literaturas do mundo. A filosofia é um produto e um rebento que regressa continuamente a seu pai”⁵¹.

Para Tillich, o divino encontra-se presente em todas as coisas, e não existe ruptura entre a esfera do sagrado e o domínio do profano. Nas suas palavras, “Religião, não é uma função especial da vida espiritual do homem, mas a dimensão da profundidade em todas as suas funções”⁵². A quem afirma que os progressos da ciência e da técnica, da economia e da política, assim como da sociologia e da psicologia, tornam supérflua e sem justificativa qualquer forma de religião, Tillich responde que em cada sistema, seja científico, filosófico, social ou político, da mesma maneira que nas diversas produções literárias e artísticas, se faz presente um princípio religioso, uma busca de algo mais, uma fé, uma preocupação última pelo absoluto. Quanto mais radical, mais manifesto se torna seu caráter religioso.

Da mesma maneira também o historiador inglês Arnold Toynbee coloca a religião como elemento-chave para a vida humana. Diz Mondin (1980), referindo-se à obra *A Study of History*:

Ele reconstrói a história da humanidade como uma sucessão de civilizações, ou seja, de cultura, cuja aparição, desenvolvimento e decadência coincide com o aparecimento, desenvolvimento e decadência de uma determinada religião. Enquanto, porém, as culturas decaem e desaparecem, nas várias religiões que se sucedem há uma ascensão constante da vida espiritual da humanidade. A história do mundo revela, segundo Toynbee, quase a imagem de uma máquina que se move em direção ao alto, mas com movimentos descontínuos antes que constantes e em forma de espiral antes que na linha reta; o motor da máquina é constituído pela religião, enquanto as rodas que vão ora para cima, ora para baixo representam as culturas. ‘Nós nos representamos a religião como um carro triunfal cujas rodas, sobre as quais ele avança, para o céu, são os

⁵¹ DAWSON, C. *Religion and Culture*. Londres: 1948, p. 58.

⁵² TILLICH, Paul. *Teología de la Cultura y Otros Ensayos*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1965, p. 15.

falimentos sempre recorrentes das culturas sobre a terra'. Depois da queda de cada cultura, com o aparecimento de uma nova religião, a humanidade retoma o seu caminho para ir adiante e subir ainda mais alto⁵³.

O grande objetivo das Religiões e que constitui, ao mesmo tempo, talvez o seu primeiro desafio, é o de ajudar seus membros a fazerem em sua vida e contexto a mesma experiência do Transcendente de seus fundadores e se encontrarem com a centralidade do Mistério revelado⁵⁴. Falando da dimensão religiosa da cultura, a partir do horizonte cristão, Cheuiche (1995) afirma:

Quando o cimo da pirâmide não finaliza em si mesmo, quando, ao estilo dos grandes quadros de El Greco, por sobre a linha do tempo estende-se, paralela, a da eternidade, quando uma cultura à procura do sentido último do mundo e da vida abre-se para Deus, o Deus que vem ao homem na revelação de Cristo, então é que a totalidade do Absoluto completa a totalidade da realidade do homem e da natureza, das quais é fundamento e origem. É aqui que a auto-realização do homem, a cultura, adquire seu último sentido, seu valor absoluto e, nele, os critérios com que nortear seu rumo⁵⁵.

A religião, nas palavras de Rubem Alves, constitui-se em “teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza”⁵⁶.

A religião é parte integrante da cultura, exercendo nela profunda influência e, enquanto fenômeno cultural, busca, dentre outras coisas, dar respostas a problemas que inquietam e instigam o ser humano; ou, quiçá, é a tendência religiosa do ser humano, estruturada na religião, que impulsiona o homem na sua busca de sentido para si, para os outros e para a natureza, entendida em sentido amplo, englobando todo o universo⁵⁷. Como o diz Santo Agostinho nas *Confissões*: “Fizestes-nos para

⁵³ MONDIN, Battista. *O Homem, Quem é Ele?* – Elementos de Antropologia Filosófica. São Paulo: Edições Paulinas, 1980, p. 177.

⁵⁴ MARITAIN, Jacques, op. cit., p. 16-17: “Parce que ce développement humain n’est pas seulement matériel, mais aussi et principalement moral, il va de soi que par conséquent l’élément religieux y joue un rôle principal. A vrai dire la religion qui requiert de soi, *in abstracto*, le concept de culture ou de civilisation, c’est seulement la religion naturelle. Mais de fait les civilisations humaines ont reçu une charge meilleure, et plus lourde. Nous savons ‘qu’un *état de nature pure*, où Dieu eût abandonné les hommes aux seules ressources de leurs activités intellectuelles et volontaires, n’a jamais existé. Dès la première heure, Dieu a voulu faire connaître aux hommes des choses dépassant les exigences de toute nature créée ou créable. Il leur a révélé les profondeurs de sa vie divine, le secret de son éternité. Et pour les acheminer vers ces hauteurs, pour les préparer dès ici-bas à la vision de ces magnificences, il a fait descendre sur le monde, comme une nappe, la grâce capable de diviniser notre connaissance et notre amour. Ces avances divines, Dieu les fait à tout les hommes en tous les temps; car Il est la lumière ‘qui éclaire tout homme’, ‘il veut ‘tous les hommes soient sauvés et ‘viennent à la connaissance de la vérité. Elles sont acceptées ou repoussées”.

⁵⁵ CHEUICHE, Antônio do Carmo. *Cultura e Evangelização*. Tradução de Frei Rafael de Santamaría. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995, p. 127.

⁵⁶ ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Loyola, 1999, p. 24.

⁵⁷ PERESSON, Mario L. *Pedagogias e Culturas*. In SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Orgs.). *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora

Vós, Senhor, e o nosso coração está inquieto enquanto não repousar em Vós”⁵⁸. Esta afirmação com que Agostinho inicia as Confissões, traduz de modo eloqüente a necessidade irresistível que impulsiona o ser humano a procurar o rosto de Deus. É uma experiência verificada nas diversas tradições religiosas e traduzida pelo Concílio Vaticano II nesta formulação:

Desde a Antigüidade até à época atual, encontra-se entre os diversos povos certa percepção daquela força misteriosa que preside o desenrolar das coisas e acontecimentos da vida humana, chegando mesmo às vezes ao conhecimento dum Suprema Divindade ou até do Pai. Esta noção e conhecimento penetram-lhes a vida dum profundo sentido religioso. As religiões, no entanto, com o desenvolvimento da cultura à qual estão ligadas, fazem o possível por responder às mesmas questões por meio de conceitos mais sutis e linguagem mais acurada⁵⁹.

A Transcendência, intuída e experimentada como fundamento último da existência, como princípio e fim do sentido a conferir à vida, perseguido na perseverança teimosa do cotidiano, assim como na singularidade dos fatos marcantes, que predispõem a avaliar a caminhada feita e as decisões tomadas, se configura numa transgressão frente às rotinas e miopias derivadas da fixação na imanência⁶⁰. Arremessa para além do entorno e do imediato, fazendo nascer e desenvolver as criações espirituais e intelectuais. O Transcendente semelha uma transgressão, à medida que liberta o homem dos limites que o prendem ao universo do sensível.

A religiosidade, na sua pluralidade de epifanias, expressa essa experiência do Transcendente. A religião, como reflexão sistemática dessa vivência, a elabora e estrutura de maneira a mostrar, de forma objetiva e racional, os argumentos que a embasam e as conseqüências de ordem ética e moral, ou seja, vivenciais daí decorrentes. Essa percepção e sua expressão se exteriorizam na diferença e na singularidade de cada pessoa. É uma caminhada pessoal e íntima, não obstante historicamente contextualizada.

UNISINOS, 2006, p. 96: “Os povos são universal, profunda e efusivamente religiosos. A religiosidade é conatural à sua vida, tanto para contemplar e interpretar o mundo e a vida cotidiana e seu sentido último, como para expressar e compartilhar esta experiência. O elemento religioso faz parte de sua cosmovisão e cotidianidade”.

⁵⁸ SANTO AGOSTINHO. *Confissões* 1, 1.

⁵⁹ COMPÊNDIO DO VATICANO II, op. cit., n. 1581.

⁶⁰ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. *A Pertinência do Discurso Público da Igreja*, In: BRUSTOLIN, Leomar Antônio (Org.). *Estudos de Doutrina Social da Igreja*. Porto Alegre: EST Edições, 2007, p. 13: “Somente em Deus a sociedade encontra os valores transcendentais de sua própria natureza. Isso permite vigor, beleza, relevância, e potencializa energias para um mundo que reconhece a alteridade, o respeito, a justiça e a caridade. Somente assim se extirpa o nihilismo que esvazia o sentido da vida, e enfatiza-se a lógica da gratuidade que acolhe o dom de viver conforme a vontade do Autor da Vida”.

Para Ferrer e Álvarez, a religião é a expressão do “reconhecimento de uma realidade absoluta, da qual a pessoa religiosa se sabe existencialmente dependente, seja por submissão, seja por identificação total ou parcial com ela”⁶¹.

Parmênides de Eléia (530 a.C – 460 a. C.), fundador da Escola eleática, figura através do Poema intitulado *Sobre a natureza*, como um exemplo da apresentação da centralidade do momento religioso para o aparecimento da filosofia, ao lado da busca do absoluto, no pensamento ocidental. No poema mencionado, a verdade aparece em si mesma, unitária e definida, objeto de uma visão estritamente intelectual, trazendo suas expressões com grande exatidão, para além da lógica participativa e metafórica, tão presente na mitologia grega, de acordo com a qual uma realidade pode trazer em si muito mais elementos que se manifestam alternadamente, mantendo, no entanto, a sua unidade. Difere do pensamento religioso politeísta, especialmente enquanto substitui a lógica participativa pela lógica da diferenciação. Uma distinção absoluta, em que algo é ou não é. O ser torna-se, então, objeto de uma concepção intelectual. Deriva desse ponto de partida o processo de objetivação, marca do pensamento ocidental. Do ponto de vista religioso, pode-se dizer que aqui se quer dar uma resposta intelectual à busca do absoluto, mas esta só é possível levando-se em conta o ser humano na sua constituição mais íntima e profunda, qual seja, a estrutura sacral e religiosa. Poder-se-ia dizê-lo, nas palavras de Libanio (2002): “A religião responde à religiosidade, a religiosidade pede e provoca religiões”⁶².

O problema da relação entre religião e ciências surge, no Ocidente, quando se vai estabelecendo um processo de separação entre aquilo que é identificado como religioso e o identificado como intelectual. Observa Bello (1998):

De fato, com a filosofia grega nasce a criticidade, como atitude de investigação individual. Parmênides e Heráclito são pessoalmente depositários de uma verdade e lutam contra seus contemporâneos para afirmá-la em contraste com a mentalidade coletiva, ‘impessoal’ de um saber religioso transmitido⁶³.

Tudo o que é transmitido pela tradição, aquilo que é dito por todos, deve ser submetido ao crivo da razão crítica, presente em cada ser humano, podendo gerar

⁶¹ FERRER, Jorge; ÁLVAREZ, Juan Carlos. *Para Fundamentar a Bioética*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 56.

⁶² LIBANIO, João Batista. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002 (Theologica, 8), p. 101.

⁶³ BELLO, Ângela Ales. *Culturas e Religiões – Uma leitura fenomenológica*. Tradução: Antonio Angonese. São Paulo: EDUSC, 1998, p. 147.

um duplo resultado: de um lado, a crítica pode perder-se em si mesma, deixando de enxergar à sua volta, perdendo a noção do todo ou, de outro lado, ajudar numa melhor compreensão, em benefício da tomada de consciência e da busca de melhores respostas. Pode reconhecer aquilo que é diferente de si própria como, por exemplo, a religião, reconhecendo o valor do fenômeno religioso para o ser humano, inclusive, não negaceando ou tentando subornar que o homem se apresenta fundamentalmente como um ser religioso. Para a confirmação da centralidade do fenômeno religioso, a comparação com outras culturas é, naturalmente, de grande valor⁶⁴.

É importante também, nesse contexto, reconhecer e admitir que, em todas as culturas, se faz presente um momento reflexivo em relação ao que faz e em que, como e por que se crê, o que exige, nas palavras de Cassirer (2005), permanente interpretação e reinterpretação:

Uma coisa física permanece em seu estado presente de existência graças à sua inércia física. Conserva a mesma natureza enquanto não for alterada ou destruída por forças externas. Mas as obras humanas são vulneráveis de um ponto de vista bem diferente. Estão sujeitas à mudança e à decadência não só em um sentido material, mas também no mental. Mesmo que sua existência continue, elas estão em constante perigo de perder seu sentido. Sua realidade é simbólica, não física; e tal realidade nunca deixa de exigir interpretação e reinterpretação⁶⁵.

Níveis diferentes de reflexão e formas diferentes da nossa não podem, evidentemente, ser confundidos com ausência de reflexão e, tampouco, nos induzir à arrogância de impor a nossa como única válida. As perguntas fundamentais pelo sentido da vida, dos outros, do mundo, da morte e do depois da morte se fazem presentes e encontram respostas satisfatórias e organizadas dentro de cada universo conceitual e ao qual, quem vive nessa cultura, tem acesso. É algo que acontece em cada cultura, também na nossa ocidental. No entanto, quando individual ou coletivamente, interrogamos as razões pelas quais surgem os questionamentos, pondo em discussão a validade das respostas, seguindo uma metodologia definida, com regras que não podem ser ignoradas, ou somente

⁶⁴ Idem, *Ibidem*, p. 149: “Para documentar a centralidade do momento religioso para as outras culturas, podemos lembrar, seguindo um itinerário histórico, o que foi assinalado a propósito do mundo arcaico no qual emerge a pervasidade da dimensão sacral. Passando às fases da humanidade das quais temos testemunhos históricos mais precisos e documentados, podemos escolher como exemplos o Hinduísmo e algumas culturas da África Negra”.

⁶⁵ CASSIRER, Ernst, *op. cit.*, p. 301.

mediante justificativa, então nos encontramos no nível de reflexão chamado filosófico, desenvolvido e difundido exemplarmente no Ocidente⁶⁶.

Com o advento da Modernidade, da afirmação da razão e conseqüente redução da ciência ao verificável e comprovável empiricamente, tudo o que não for enquadrável nessa categoria passa a ser passível de suspeita. A religião, com seus pressupostos e suas práticas, partindo da intuição e da experiência, é questionada e, não poucas vezes, reduzida ou à sobrevivência de estágios evolutivos da humanidade já superados ou à ideologia justificadora de interesses espúrios ou a manifestações de problemas da infância, mal-resolvidos. Diz Sacristán (2002):

Se há algo evidente hoje em nossa cultura, é a defasagem entre o desenvolvimento material e o espiritual, entre o científico e o moral, entre o nível de compreensão dos problemas e a adesão desejosa que desencadeia os comportamentos coerentes para resolvê-los entre os valores de diversos tipos que assumimos. A sociedade e o ser humano acham-se cindidos quanto à capacidade de compreender o mundo que podem alcançar e a possibilidade de se comportar 'adequadamente' nele, não só para poder desenvolver-se nas melhores condições, como, inclusive, para salvaguardar seus próprios interesses em geral. As diferentes linhas de progresso estão e evoluem um tanto deslocadas entre si⁶⁷.

Oportuno é lembrar que, na relação entre fé e ciência, nos tempos modernos, os conflitos não nascem, via de regra, da ciência em oposição à religião ou da rejeição da ciência, por parte desta, e, sim, de pressupostos ideológico-filosóficos, incorporados ou defendidos por determinados cientistas. Quando se reduz o homem à razão destituindo-o, por conseqüência, das demais dimensões,

⁶⁶ BELLO, Ângela Ales, op. cit., p. 150-151: "A presença ou não da postura crítica nas culturas nos permite entender a relação com a tradição tanto por parte do indivíduo como também do grupo a que pertence. [...] Não se trata, portanto, apenas e genericamente do tema da história, nem é por acaso que o pensamento ocidental foi o único a elaborar sistematicamente uma reflexão sobre a história, a ponto de torná-la a única dimensão do real. De fato, ele deu a respeito da história uma interpretação em sentido evolutivo, entendendo-a como uma contínua e necessária transformação, e submetendo-a à crítica do passado, conforme ao ensinamento do historicismo dos últimos dois séculos. Trata-se, principalmente, no que diz respeito à tradição, das ligações com as raízes do próprio ser, com as gerações passadas, sem captar qualquer interrupção e nem contraste. A partir deste ponto de vista, por um lado, podemos compreender o culto dos ancestrais nas culturas hinduístas ou africanas e, por outro lado, porque no Ocidente, a partir da especulação nascida na Grécia, foi interrompida a ligação com a tradição por ter submetido à crítica o que era transmitido pelo passado. Tal afirmação, porém, refere-se a uma visão do fenômeno, captando-o em suas grandes linhas e sem articulá-lo em todas as suas manifestações. Podemos assim constatar que, o que permite manter fortes ligações com a tradição, aceitas de forma acrítica, porém seguras e firmes, é a adesão à dimensão religiosa-sacral. Assim, quanto mais o pensamento reflexo se afasta da dimensão religiosa, tanto mais tem o dever de reconstruir com os próprios meios um sistema de certezas intelectuais que são válidas, na medida em que correspondem à realidade. É este o ensinamento que está na base de todas as correntes filosóficas realistas, sendo entre todas não última, mas sim a primeira no nosso século, justamente a fenomenologia. De fato, é a exigência religiosa que guia, apesar de tudo, e provoca a resposta última à pergunta radical. E isso ocorre também quando aparentemente tal pergunta é considerada absurda, reduzível a problemáticas humanas muito mais concretas, como acontece no ateísmo".

⁶⁷ SACRISTÁN, Gimeno, op. cit., p. 100.

estabelece-se uma oposição de menosvalia da fé para com a razão, posição que encontra inspiração no idealismo racionalista de Descartes, preconizando uma autonomia total desta. A propósito, observa Najmanovich (2003):

A razão não nasceu com a ciência moderna; o que apareceu com ela foi a fábula da razão pura, que apresentou uma razão desligada do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais. O recurso do método foi fundamental para instaurar essa crença em uma razão abstrata e desencarnada, a-histórica e afabulada. Podemos situar Galileu como um pensador na fronteira entre duas tradições racionais, suas polêmicas com a Igreja nos permitiram ver 'in status nascendi' o modelo de afabulação, e poderemos observar como a noção de 'método' atuou tal qual um fórceps para realizar o parto da 'razão pura'⁶⁸.

Tal absolutização da razão, por sua vez, levou à redução desta à razão instrumental ou científica.

O ápice da oposição entre razão e fé se dá com o Iluminismo francês e a *Aufklärung* alemã, caracterizando o processo histórico-cultural no Ocidente, genericamente designado por Modernidade. A razão, entronizada por Robespierre como Deusa Razão ou, nas palavras de Küng (2007), "proclamada como 'être suprême', no ano II após a Grande Revolução"⁶⁹, afirma-a como luz, e a fé como trevas.

É de se observar também que, diante do desinteresse das ciências exatas, no tocante às questões da fé e da prática religiosa e, inclusive, da impossibilidade metodológica daquelas em abordar e desenvolver um estudo destas, as ciências humanas tratam das questões da vivência religiosa. Dão, até mesmo, uma resposta aparentemente exata, embora não sejam capazes de enxergar além de uma leitura estrutural dos mitos, tanto os das manifestações religiosas antigas quanto os presentes nas sociedades tradicionais e aqueles relidos ou mesmo criados sob a égide iluminista. Tampouco consegue trazer ao leitor do atual contexto cultural a significação profunda dos mitos das sociedades primitivas, porque se prende às diferentes relações de um sistema de linguagem.

Quando se trata da religião como, ademais, das ciências (humanas) em geral, não há um critério epistemológico que possa dar conta de toda a complexidade do objeto em análise. Ainda convivemos, tanto no nível da semântica individual, introjetada ao longo da formação, quanto na sociedade, grande

⁶⁸ NAJMANOVICH, Denise. *O feitiço do método*. Tradução: Maria Teresa Esteban. In: LEITE, Regina Garcia (Org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 37.

⁶⁹ KÜNG, Hans. *O Princípio de Todas as Coisas – Ciências Naturais e Religião*. Tradução: Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 136.

dificuldade em escapar das lógicas redutoras instaladas nas instituições, na organização dos saberes e na vida cotidiana. Por vezes, não é fácil aceitar que estudar mais amplia as questões e aprofunda as interrogações ao invés de solucioná-las e responder de maneira cabal às interrogações levantadas⁷⁰.

Talvez uma alternativa a ser testada poderia ser a busca de sintagmas, diminuindo o peso dos paradigmas, substituindo rumos já traçados, idéias-força estabelecidas ou mesmo modelos, por diálogo, alteridade, tolerância e, por que não, reverência e contemplação. São uma opção válida diante de elementos que se conectam, se complicam, por estarem em relação, com pontos próximos e até em comum, ao lado de outros, distantes ou complementares.

Cultura e religião são elementos densos e tensos que perdem muito do seu conteúdo simbólico, da dinâmica do caminho construído numa relação dialógica entre indivíduo e coletividade e, sobretudo, das motivações profundas, interiores ao ser humano e anteriores, em boa parte, à própria atitude reflexiva e à elaboração conceitual, quando abordadas sob o enfoque da redução lógica. A epistemologia positivista simplificou e estabeleceu critério único para compreender o fenômeno e assim esvaziou-o⁷¹. Sabemos pouco das relações entre cultura, tradição e religião e, por isso, a tarefa atual é buscar os engates entre essas realidades. Vem, pois, a calhar, a observação de Cheuiche (1995), que diz:

Devido ao caráter transcendente do objeto da religião, que é o mistério de Deus, acentua-se a influência cultural, a índole do povo, sua experiência cósmica, suas categorias mentais, seus recursos de linguagem no modo de ver a religião e sua maneira de realizar o ato religioso. Neste sentido, embora não seja possível identificar religião com cultura, também não se pode separá-las de modo absoluto.⁷²

⁷⁰ ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2003, p. 100: “A persistência do fato religioso, contrária a todas as precisões teóricas, implica uma crítica radical à metafísica inconsciente que rege o pensamento científico. Porque enquanto a ciência, com sua dedicação confessada ao ideal de objetivismo, e à conseqüente identificação de normalidade psíquica com ajustamento, pressupõe, *a priori*, que o real é a verdade, a religião, das profundezas da sabedoria inconsciente da própria vida, conclui que o absurdo não são os valores utópicos, mas a própria situação humana donde eles emergem. Assim parece-me que a religião, mesmo nas suas formas mais ‘alienadas’, contém uma crítica do real que a ciência, prisioneira de sua própria metafísica, não tem condições para transcender. Até agora a ciência tem realizado uma tarefa muito salutar de desmitologizar a religião. Não haverá a possibilidade inversa de que a religião abra caminhos para a desmitologização da ciência?”.

⁷¹ NAJMANOVICH, Denise, op. cit., p. 37: “Por outro lado e à diferença do discurso cientificista clássico, que supõe nos religiosos uma adesão cega a um dogma estabelecido de forma completa desde o começo, a maior parte dos estudos históricos sérios nos mostra como, em praticamente todas as religiões, tem-se desenvolvido uma agitada vida intelectual, plena de polêmicas, disputas teológicas, litígios e interpretações encontradas. As Igrejas não são instituições monolíticas, e a fé tem-se conjugado sempre com a razão”.

⁷² CHEUÍCHE, Antônio do Carmo, op. cit., p. 29.

Convém, ainda, prestar ouvidos a esta observação de Meslin:

[...] Cada interpretação de um mesmo fato religioso só pode encontrar aquilo que ela aí procura: uma explicação sociológica, ou psicológica, ou política. A plurivocidade das respostas que as ciências do homem fornecem corre o sério risco de chegar a um conflito de hermenêuticas concorrentes. No entanto, só podemos constatar o fato de que, entre os grandes fatores de mudança cultural que foram e ainda são em parte a causa de uma crise do pensamento religioso, o confronto necessário entre as ciências do homem e a explicação da fé desempenhou um papel muito importante.⁷³

Com essas observações, não se quer negar o valor das investigações e revisões feitas, mas chamar a atenção para limites e observar que as origens da religião e sua evolução requerem uma leitura própria, uma abordagem epistemológica capaz de penetrar a lógica particular dessa dimensão do ser humano, individual e coletivamente situado. Assim, Dawson, já há bastante tempo, advertia que compreender a religião é condição para se vir a entender as articulações e mecanismos internos de uma sociedade:

Não entendemos suas realizações culturais, se previamente não compreendermos as energias religiosas que as sustentam. Em todas as épocas, as primeiras obras criadoras de uma cultura referem-se à inspiração religiosa, e tiveram uma finalidade religiosa⁷⁴.

Apesar dos muitos esforços empreendidos, ao longo de mais de dois séculos e que, em alguns meios, ainda continuam, para desbancar a religião e desacreditar a presença do Transcendente que ela quer testemunhar, anunciar e ser uma via de acesso a ele, impõe-se a impressão de que o homem não consegue responder em definitivo as suas indagações. Percebe, admitindo-o ou não, que não se basta a si mesmo, que não detém a chave das respostas mais fundamentais e se abre, de várias maneiras, a uma realidade maior que, ao mesmo tempo que esta sempre escapa às categorizações e conceitos, faz-se sentir nas entrelinhas, nos vazios do não-saber-ainda e no silêncio obsequioso de quem procura, aberto ao novo e disposto a se deixar surpreender.

3.1 DEFINIÇÕES DE RELIGIÃO

Uma dificuldade no estudo e na discussão sobre religião, numa época que acentua a subjetividade e em que a dimensão coletiva e institucional está em crise,

⁷³ MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino – Fundamentos de uma Antropologia Religiosa*. Trad.: Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 14.

⁷⁴ DAWSON, C. *Cultura y Religión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1953, p. 62.

reside na descoberta ou resgate da linguagem religiosa e das definições específicas. O sincretismo religioso é, em parte, causador e, em parte, conseqüência dessa dificuldade. Recuperar a origem etimológica e a própria história dos conceitos, ainda que restrita ao contexto histórico-cultural mais próximo é, para a disciplina de Cultura Religiosa, também ocasião para ilustrar e discutir a abertura ao múltiplo e ao diferente, espaço para a reflexão e o diálogo sobre a possibilidade de unidade na diversidade.

O ser humano, pela palavra, confere sentido ao que o rodeia. O primeiro ato do descobridor ou do inventor é dar um nome ao descoberto ou inventado. É a nossa maneira básica de tornar algo significativo e estabelecer uma relação. A palavra religião traz em seu bojo etimológico muitas variáveis e acentos diferenciados, conseqüência da pluralidade de povos, línguas, culturas e épocas, que influenciaram na construção do seu significado.

Pelas informações disponíveis, no presente, pode-se dizer que os povos primitivos não tinham um conceito de religião, que também não costuma ser encontrado entre os povos que se enquadram nessas características ainda nos dias de hoje. Os primeiros conceitos de que se tem registro remontam ao contexto pré-cristão. De acordo com Macróbio, atribui-se a Sêrvio Sulpício a primeira explicação para a palavra religião que deriva, segundo ele, do verbo “relinquere” (abandonar), transparecendo a característica de temor, normalmente presente no fato religioso. Tem o sentido de abandono, de separação, onde a aproximação com a divindade está reservada aos puros, aos sacerdotes, que têm acesso ao lugar privilegiado de manifestação do divino, o Templo, ou lhes compete conversar, de maneira mais próxima, com a divindade, misteriosa e transcendente.

Contudo, essa separação traz consigo também um fascínio, um desejo irresistível de atração e proximidade, como o explicitará Rudolf Otto.

No mesmo contexto pré-cristão, Cícero deriva a palavra religião de “relegere”, sugerindo “ler de novo”, o aprofundamento como recolhimento e interiorização. Dá também a idéia de unir e de reunir, a partir do conceito original de “legere” como colher. Lembra, então, o zelo pelos ritos, ao encargo dos sacerdotes, em oposição a “neglegere”, práticas realizadas de forma negligente. Assim, atentando para a seqüência dos ritos, dentro de um horizonte jurídico formal,

praticava-se a religião. Ser ouvido pelos deuses estava vinculado à exatidão na execução do rito.

Entre os autores cristãos, aparece, por primeiro, Lactâncio para quem religião provém do verbo “religare”, com um duplo significado possível: religar, ligar novamente ou simplesmente ligar, com o “re” cumprindo a função de partícula expletiva. Ligar o homem ao Transcendente, com a reverência e o amor que lhe devem ser tributados.

Santo Agostinho explica a palavra religião, derivando-a de “reeligere”, enquanto fazer escolhas e reoptar para reorientar o rumo dado à vida. Deriva-a também de “religare”, no sentido, acima, da religação do homem com Deus. A religião constitui, então, a relação do homem com o fundamento do seu ser.

Para Santo Tomás de Aquino, religião significa orientação para Deus como fim último. A concepção de religação está presente, enquanto esta se dará em plenitude após a redenção.

Desse modo, partindo do conceito cultural pré-cristão, o cristianismo coloca em termos claros a dependência do homem diante da Transcendência de Deus, a quem está ligado metafisicamente e religado na gratuidade da obra salvífica. Pode-se concluir essas observações com o esquema apresentado por Meslin:

Inspirando-se em parte no estudo sugestivo de Wilfred Cantwell-Smith, devemos distinguir cinco sentidos principais da palavra ‘religião’.

a) Um sentido geral, próximo da noção antiga de *religio*: a religião é definida como um sistema de crenças e de práticas. Quando falamos da religião cristã, da religião muçulmana, designamos assim um sistema organizado de crenças e ritos que constitui uma experiência religiosa coletiva inserida num tempo e num espaço dados.

b) Um segundo sentido é complementar ao primeiro. Ele não conota mais uma experiência religiosa histórica entre outras, mas designa o valor ideal que a ‘verdadeira’ religião constitui para seus próprios fiéis, religião que eles praticam. Esta aparece como um sistema exclusivo ao qual eles se referem e por cujo parâmetro eles julgam as demais religiões.

c) O terceiro sentido é fortemente sociológico: a religião é todo o complexo das atividades humanas informadas pela fé. A religião exerce então uma função de legitimação que permite unir a uma realidade última, universal e sagrada o mundo e a sociedade construída pelo homem, e que formam seu real cotidiano. A religião exerce então uma ‘função de cosmização’, no sentido em que o entende Peter Berger.

d) O quarto sentido é mais pessoal e designa uma piedade que implica não apenas atos de devoção para com Deus mas também ações para com os outros homens. É assim que a define o apóstolo Tiago: ‘A religião pura e imaculada junto de Deus Pai é esta: visitar os órfãos e as viúvas na aflição e se preservar sem mancha longe do mundo’ (Tg 1, 27).

e) O quinto sentido, enfim, é de ordem existencial, que justifica as atitudes e as ações de uma vida humana.⁷⁵

⁷⁵ MESLIN, op. cit., p. 38-39.

Quando falamos em conceitos sintagmáticos, ligando cultura e religião, podemos conceituar cultura como um complexo orgânico com posturas e comportamentos existenciais práticos, um *ethos*, ou seja, um *modus vivendi* e uma visão teórica de mundo. Nesse horizonte, toda cultura já tem um sentido religioso. Se derivarmos religião de *religare*, temos a dupla perspectiva da aproximação de pessoas alimentando crenças comuns e o sentido da ligação do contingente ao absoluto. Partindo de *relegere*, nos vem à mente a releitura de fatos, gestos e expressões da vida humana. *Reelegere*, como também já vimos, indica as escolhas que fazemos, em outras palavras, o ser humano como o resultado das opções que vai fazendo, dando forma e significado à sua vida.

Partindo da religião, podemos dizer que ela é o lugar enquanto ausência do outro grande Absoluto. É o lugar do Deus oculto, o *Deus absconditus*. Ela não tem a intenção de esclarecer o mistério do homem, mas quer aprofundar e confirmar esse mistério. O homem também é um *homo absconditus*. Ele e Deus são mistério. Imoda (1996) o diz nestes termos:

O ser humano é mistério exatamente porque está em busca, nos confrontos do ser ilimitado, ele que não é um ser ilimitado. Não apenas se procura, portanto, ou busca o ser que o faça existir, mas alguém que seja outro, aquele cujo ser é precisamente ilimitado. O ser humano é desejo necessário de felicidade, uma felicidade que pode encontrar apenas em Deus. Na realidade, o desejo humano é infinito e apenas um objeto infinito pode preencher o seu desejo. Portanto, o ser humano busca Deus sob a forma de um objeto do seu desejo de felicidade, mas pode buscar este objeto em um lugar onde não está, em um outro que não seja o Outro capaz de responder ao desejo infinito. Neste Outro, ilimitado, pode encontrar-se a si mesmo. A pessoa mistério busca, portanto, o ser subsistente e ilimitado: Deus⁷⁶.

Isto é uma maneira de dizer que é impossível apreender Deus, na medida humana e na medida do mundo. Deus não cabe nas nossas categorias e, quando o vislumbramos, mais nos damos conta de que ele está muito além do que somos capazes de nos aproximar e conhecer. Ao mesmo tempo, lembramos que o mundo e os seres humanos são imagens e realidades escondidas também.

Assim, a religião não resolve o problema sobre Deus, mas o aprofunda e agrava a sua compreensão: Deus vem a nós na revelação, permeia tudo o que existe e nos leva até ele. Nós devemos elevar-nos sempre mais para chegarmos à condição de semelhantes a ele. Daí o respeito ao outro, não apenas como tolerância, mas também como reverência. Disso tudo decorre o reconhecimento do

⁷⁶ IMODA, Franco. Psicologia e Mistério: o desenvolvimento humano. (Coleção Pedagogia e Educação). Tradução: Adalberto Luiz Chitolina; Matthias J. A. Ham. São Paulo: Paulinas, 1996, p. 64.

pluralismo religioso e da diversidade cultural. Em outras palavras, muitas tradições religiosas tentam integrar-se ao ético e ao estético. A propósito, observa Teixeira (2006):

As religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas. Há que honrar esta alteridade, em sua especificidade peculiar, reconhecendo o valor e a plausibilidade do pluralismo religioso de direito ou de princípio. A diversidade religiosa deve ser reconhecida, não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de riqueza e valor. O pluralismo religioso corresponde a um 'desígnio misterioso de Deus, cujo significado último nos escapa'. A diferença deve suscitar não o temor, mas a alegria, pois desvela caminhos e horizontes inusitados para a afirmação e crescimento da identidade. A abertura ao pluralismo constitui um imperativo humano e religioso. Trata-se de uma das experiências mais enriquecedoras realizadas pela consciência humana: o reconhecimento do valor da diversidade como traço e riqueza da experiência humana. Reconhecer o pluralismo religioso de princípio, e não apenas de fato, significa descobrir o significado positivo das diversas tradições religiosas na globalidade do único desígnio salvífico de Deus⁷⁷.

Deriva disso tudo um questionamento à visão iluminista, marcada por um reducionismo lógico-científico e mecanicista, especialmente no Ocidente, em busca de uma abordagem globalizante ou holística em substituição à fragmentária, com um espaço e esforço para uma relação harmoniosa consigo mesmo, com a natureza, os outros e o Transcendente⁷⁸.

Ao mesmo tempo, as tradições religiosas vão se tornando objeto do interesse crescente de estudiosos de várias áreas, como antropólogos, etnólogos, filósofos, lingüistas, sociólogos, a estudar as manifestações religiosas da humanidade, já a partir do final do século XVIII. Esse estudo é intensificado no século XIX, motivado por grande número de descobertas arqueológicas, históricas, filológicas e etnológicas. As teorias de Hegel, Schleiermacher, Comte e Spencer, serviram como combustível a inflamar essa busca. Há um esforço por conhecer hábitos, comportamentos, organizações sociais e familiares de povos de cultura primitiva, levando a estudar especialmente as mais variadas formas de expressão religiosa na África.

⁷⁷ TEIXEIRA, Faustino. *Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade*. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. (Orgs.), op. cit., p. 37.

⁷⁸ DREWERMANN, Eugen, op. cit., p. 14: "Na chamada civilização cristã ocidental precisamos imprescindivelmente aprender com a ética budista e hindu do leste asiático. O termo sânscrito 'ahimsa' abrange muito mais do que 'não matarás'. Ele significa: não use violência. Esse princípio do não-ferir, do 'ahimsa', inclui a proibição de qualquer dano a outro ente, sob qualquer forma que seja, psíquica ou física. Se esta fosse a base do nosso procedimento, teríamos que ter escrúpulos em todo e qualquer momento em que infligiríamos sofrimento ou dor inútil a um animal, não só ao matar, mas já na própria exploração sem sentido".

Observa-se um homem insatisfeito permanentemente com as respostas que consegue dar a suas indagações. Percebe as respostas insatisfatórias, limitadas ao período histórico e contexto em que são construídas. Além disso, não sendo definitivas, suscitam sempre novas perguntas. No momento atual, parece possível dizer-se que há uma progressiva concordância existencial de que a totalidade do ser humano não cabe nele mesmo e que as respostas às suas perguntas mais fundamentais não se esgotam nele nem no que é capaz de pensar e de fazer. Aos poucos, da fragmentação e da hiperespecialização, do crescente conhecimento do infinitamente pequeno e do macrocósmico, parece emergir uma nova sensibilidade, capaz de remetê-lo novamente ao Transcendente.

O que já foi possível conhecer dos povos antigos permite afirmar que uma característica humana fundamental é a busca de sentido, para si, para os outros, para a natureza. Aprende a conhecer sua força e suas limitações, a quem pode controlar e dominar e o que é conveniente evitar. Isso se estende aos elementos e às forças da natureza, como a água, as tempestades, o vento, os precipícios que podem atraí-lo, na tentativa de descê-los e impedi-lo de avançar ou obrigá-lo a longas voltas, por não conseguir escalá-los, sem falar nos animais ferozes ou peçonhentos, diante dos quais vai aprendendo a se proteger. Aprende a conhecer e a administrar seus sentimentos e as emoções, cujo controle pode facilitar na observação das reações da natureza, especialmente dos animais, e a tornar a relação com os demais menos perigosa e ajudar a garantir proteção e conforto diante de problemas comuns.

Essa experiência de identificar a diversidade de situações oferecidas pelo dia-a-dia da vida e a busca de lidar com elas gera a mais antiga das manifestações religiosas, identificada nos “deuses momentâneos”, que não personificam forças da natureza, nem representam aspectos especiais da vida humana e, muito menos, são portadores de características interativas, que os torne uma imagem mítico-religiosa permanente, mas, como a expressão sugere, de algo do momento, uma sensação instantânea, um conteúdo mental que surge e desaparece na mesma rapidez⁷⁹.

⁷⁹ CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003, p. 34: “Assim, cada impressão que o homem recebe, cada desejo que nele se agita, cada esperança que o atrai e cada perigo que o ameaça, pode vir a afetá-lo religiosamente. Quando à sensação momentânea do objeto colocado à nossa frente, à situação em que nos encontramos, à ação dinâmica que nos surpreende, é outorgado o valor e o acento de deidade, então esse “deus momentâneo” é experimentado e criado. Ele se ergue diante de nós com

Encontram, ao que se sabe, correspondência nos demônios instantâneos, designados sob a denominação genérica de *daimon*, presentes ainda no helenismo clássico⁸⁰. São, portanto, expressão de uma época em que o homem vai, paulatinamente, se descobrindo e conhecendo a si mesmo e os outros, ao mesmo tempo que, percebendo constâncias e identificando variáveis na natureza, vai passando de uma atitude passiva, de sujeição, para uma atitude ativa que o transforma, aos poucos, em sujeito capaz de intervir, fazendo prevalecer seus desejos e ordenando o meio em favor de suas necessidades, aspirações e metas.

Assim, o *homo sapiens*, na sua distinção dos demais seres vivos, não se limita a interagir com o meio imediato, como mecanismo de sobrevivência, mas estabelece, de modo permanente, novas relações, quantitativamente mais numerosas e qualitativamente orientadas para respostas dirigidas a interrogações das mais diversas inquietações, tanto acerca dos desdobramentos da vida cotidiana, quanto das razões profundas que movem a sua vida e movem também os outros e tudo à sua volta, procurando, ao mesmo tempo, dar um norte a sua vida⁸¹.

Nesse processo, impulsionado pela sede de liberdade e de autonomia e fruto do desenvolvimento espiritual e cultural, ao mesmo tempo que experimenta uma radical dependência de várias ordens, o homem sente-se instado a afirmar-se sobre as vicissitudes da natureza, tornando-a favorável ao seu desenvolvimento e bem-estar. Nascem, assim, os deuses especiais que têm sob sua responsabilidade alguma atividade ou ramo de atividade específico, identificado como muito importante naquele estágio de desenvolvimento. É o caso, por exemplo, dos deuses agrícolas, associados ao trabalho de lavrar a terra, da sementeira, da colheita e do armazenamento da safra⁸².

sua imediata singularidade e particularidade, não como parte de uma força suscetível de se manifestar aqui e acolá, em diferentes lugares do espaço, em diferentes pontos do tempo e em diferentes sujeitos, de maneira multiforme e no entanto homogênea, mas, sim, como algo que só existe presentemente aqui e agora, num momento indivisível do vivenciar de um único sujeito, a quem inunda com esta sua presença e induz em encantamento”.

⁸⁰ Do grego *δαίμων*.

⁸¹ CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem* – Introdução a uma filosofia da cultura humana. Trad. Tomás Rosa Bueno. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 371: “Tomada como um todo, a cultura humana pode ser descrita como o processo da progressiva autolibertação do homem. A linguagem, a arte, a religião e a ciência são várias fases desse processo. Em todas elas o homem descobre e experimenta um novo poder – o poder de construir um mundo só dele, um mundo ‘ideal’”.

⁸² CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003, p. 35: “Mais uma vez, porém, o eu só pode trazer à consciência este seu atuar de agente, como antes o seu sofrer de paciente, projetando-o para fora e colocando-o

Esses deuses, por meio do nome que recebem, vinculado à atividade que lhes cabe, podem se manter, por muito tempo, no exercício da proteção que originariamente lhes coube. Quando, por evolução ou corrupção lingüística, esse nome se perde no tempo e já não mais invoca o papel que primariamente lhe tocou, acaba por tornar-se um nome próprio, personificando-se num novo ser. Tem sua ação voltada para as diferentes situações da vida e da natureza, e os diversos nomes divinos acabam se tornando atributos desse deus assim compreendido⁸³. Convém chamar a atenção para o fato de que o importante não são aqui as fases históricas desse processo, nem a mudança sofrida pelos nomes e compreensão das divindades, e sim de onde vêm esses nomes e suas representações. Certo é que não se pode pretendê-lo produto de um desenrolar histórico, situável no tempo, mas se deve entendê-lo como originário na consciência do homem, compreendendo-o, como diz Cassirer, “a partir da estrutura fundamental da consciência lingüística e mítica, a partir de uma lei geral da formação de conceitos na religião e na linguagem. Aqui não nos achamos no terreno da história, mas no da fenomenologia do espírito”⁸⁴.

A visão totêmico-animista, ao que sabemos, é a mais antiga expressão dessa atitude: todos os elementos da natureza têm vida própria e cabe ao homem administrar essas forças, para lhe serem favoráveis ou para não atrapalharem ou para que ajudem a descobrir caminhos alternativos para problemas que tenha que enfrentar ou, ainda, para que revelem segredos que permitam dominar outras forças mais poderosas, assim como inimigos próximos ou outros povos rivais.

Até hoje não sabemos qual foi exatamente a origem da religião nem como evoluiu. O que sabemos é que ela está presente em todas as épocas; e todos os povos que conhecemos têm alguma forma de religião. No dizer de Zilles (2004),

na verdade, os historiadores e cientistas nunca levaram muito a sério a teoria freudiana do animismo, do totemismo e da magia por ter sido preconcebida a partir do complexo de Édipo sem maior fundamento na realidade histórico-objetiva. Tais teorias não resultam de uma pesquisa

diante de si em firme configuração visível. Cada direção particular desta atuação humana gera seu correspondente deus particular”.

⁸³ Idem. Ibidem, p. 40 “O valor de semelhantes observações para a história geral das religiões consiste antes de tudo no aparecimento de um conceito dinâmico da divindade, que substitui os conceitos estáticos com que antes se costumava operar, isto é, o deus ou demônio já não é meramente descrito de acordo com sua natureza e significado, mas também é rastreada a lei de sua formação. O intuito é espreitar sua gênese na consciência mítico-religiosa, com o fito de assinalar a hora exata de seu nascimento”.

⁸⁴ CASSIRER, op. cit., p. 37-38.

científica, mas de postulados que atendem a seus interesses pessoais. A teoria evolucionista, que parte do animismo, mostrou-se um postulado dogmático ao qual falta todo e qualquer embasamento científico. Neste campo, os pesquisadores hoje são muito mais prudentes e chegam até a perguntar: de antemão pode-se dizer que as religiões são menos reais e menos verdadeiras que a própria ciência? É tão científico querer explicar simplesmente a religião a partir de algo não-religioso com a magia? Não poderia estar o próprio monoteísmo na origem histórica da religião, tese defendida pelo antropólogo Wilhelm Schmidt numa extensa obra de doze volumes? Freud partiu do pressuposto de que o processo do fenômeno religioso tem sido essencialmente evolutivo. Desde o reconhecimento do *mana* (força superior difusa) ou desde a atribuição do caráter numênico a símbolos protetores do grupo social (*totem*), a certas normas de conduta primariamente inibitivas (*tabu*), a forças naturais ocultas (animismo), aos espíritos dos antepassados até, enfim, após uma longa evolução, chegar ao conceito de Deus único e universal. Diante das concepções evolucionistas, W. Schmidt e sua escola, através de estudos empíricos das crenças dos povos atuais de civilização primitiva, desacreditaram muito as teorias evolucionistas, mostrando a presença do ser supremo na consciência religiosa já em estádios muito primitivos. Os dados científicos disponíveis hoje não permitem recusar, sem mais, como dados igualmente primitivos formas e indícios de crenças num Ser supremo. Os dados científicos hoje disponíveis, a rigor, não confirmam a teoria da degeneração, que parte do monoteísmo ao politeísmo, nem a teoria da evolução, que parte do animismo para chegar ao monoteísmo. Do ponto de vista estritamente científico, aliás, é preciso reconhecer honestamente que a religião originária permanece tão desconhecida como a data e o lugar do nascimento do primeiro homem. Todas as teorias sobre a origem da religião, a rigor, não passam de hipóteses e conjecturas formuladas, geralmente, no horizonte de determinada ideologia⁸⁵.

O valor das pesquisas sobre as origens e a evolução das formas religiosas é o aprofundamento da questão e a possibilidade de correção de erros e equívocos⁸⁶.

Percebemos como um denominador comum, entre os estudiosos do fenômeno religioso, hoje, que na origem da religião está uma experiência do inefável, absoluto e transcendente em nossa vida. É a-razional pelo “objeto” dessa experiência como, ademais, são a-razonais as nossas experiências cotidianas que, quanto mais significativas, mais se enquadram nesta condição: não dependem da razão e nem podem ser plenamente absorvidas pela mesma. Explicamos até onde as categorias de conhecimento conseguem alcançar, mas sentimos que não é só isto. As tradições religiosas, por via da transmissão oral ou dos textos sagrados,

⁸⁵ ZILLES, Urbano. *Filosofia da Religião*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2004, p. 153-154.

⁸⁶ EVANS-PRITCHARD, E. E. *Antropologia Social da Religião*. Rio de Janeiro: Campus. 1972, p. 166-167: “Não quero que pensem que tanto trabalho [o das pesquisas sobre as origens da religião] tenha sido inútil. Se somos agora capazes de visualizar os erros nessas teorias que tentaram explicar as religiões primitivas, é porque elas foram expostas e convidaram a uma análise lógica de seus conteúdos em contraste com fatos etnológicos e pesquisas de campo. O progresso neste departamento da antropologia social nos últimos quarenta anos pode-se avaliar pelo fato de que à luz do conhecimento que hoje possuímos, podemos identificar as impropriedades de teorias que, durante algum tempo, mereceram crédito; mas talvez nunca tivéssemos chegado a esse conhecimento sem o trabalho dos pioneiros cujos escritos estivemos revendo”.

procuram manter viva a experiência fundante que lhe deu origem e passá-la adiante, porém, dentro dos limites da cosmovisão, dos recursos lingüísticos e dos conhecimentos disponíveis em cada contexto. Por isso, exigem releitura, estudo crítico pela exegese e uma hermenêutica permanente, para que o texto não se torne letra morta e a mensagem não se perca no anacronismo de contextualizações historicamente situadas.

Tal experiência será o critério para determinar o tempo e o espaço do sagrado e do profano. Será a mola propulsora do avanço do humano, em todos os sentidos, vivendo no espaço profano, sob o influxo do que foi experimentado como o sentido último e a plenitude a ser construída e alcançada no dia a dia. A relação espaço-tempo engloba passado, presente e futuro.

Trata-se, no dizer de Rudolf Otto, da experiência do sagrado, onde se manifesta o numinoso, a divindade. Experiência identificada pelo misterioso, pelo fascínio, pela majestade e, de outro lado, pelo respeito, temor e reverência, num duplo movimento espiritual, uma relação dialética entre a alegria, a confiança, o fascínio, a atração e a reverência, o respeito e o medo. Não medo vulgar, mas elevado, como desafio, como convite à superação permanente. Trata-se do contraste harmonioso diante da majestade do numinoso, que faz temer e tremer mas, ao mesmo tempo, fascina e atrai. Nas palavras de Otto, é a experiência do mistério tremendo e fascinante⁸⁷. Waldomiro Piazza, traduz esse conceito, dizendo que

⁸⁷ BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. *Humanismo e Mística – O Sagrado e o Belo*. In: Blog ASIA, p. 4-5: “É no começo do século XX (mais concretamente em 1917) que o célebre livro de Rudolf Otto (Lo Santo) vai tentar uma definição mais rigorosa do que seria a experiência religiosa sem entrar diretamente nos domínios mais confessionais de uma determinada instituição. Segundo ele, a experiência religiosa traz consigo uma incomensurabilidade entre tudo que releva do entendimento ou da razão e o conjunto de fenômenos reverenciáveis ao experimentar propriamente dito. Uma tal experiência escaparia, portanto, a toda aproximação racional. Ela não releva, portanto, nem da ordem da verdade (por exemplo, a experiência metafísica do Deus verdadeiro em Descartes ou a argumentação de provas ontológicas) nem da ordem da ética (notadamente tal como Kant pretendeu fundá-la a partir de postulados da razão prática), nem mesmo da ordem do teleológico ou da organização do sentido. Para Otto, a experiência religiosa é irreduzível em termos de idéia, conceito, noção abstrata, preceito moral. Todas estas operações do pensamento são por demais ‘pacíficas’ para ser adequadas àquilo que jorra quando o sagrado se manifesta numa experiência singular. Mais ainda, a experiência religiosa escapa do ‘bom senso’. Otto mostra que é uma experiência terrível, devastadora para aquele sobre a qual ela se derrama. A experiência referida pela expressão paulina ‘Deus vivo’ é a de um poder aterrorizante e esmagador sobre o humano, escapando a toda mediação mental (cf. Heb 10, 31). Segundo Otto, esta experiência é a da onipotência divina. O que é encontrado no decurso da experiência é da ordem do ‘totalmente outro’. Um ser singular está subitamente colocado em presença de uma realidade irreduzível a tudo que releva da ordem do cosmos ou do humano. O que é então vivido e experimentado escapa a todo pensamento como a

na experiência religiosa autêntica, o homem se sente tomado de certo estupor diante de qualquer coisa que transcende a sua compreensão natural ou comum, como seja um acontecimento na ordem cosmológica, um milagre ou um acontecimento comum mas inexplicável na ordem biológica, a vida. Notemos que não basta que o fato seja insólito, mas é necessário que seja percebido como maravilhoso⁸⁸.

É a experiência do absoluto, do Totalmente-Outro.

A experiência religiosa comporta, simultaneamente, uma atração irresistível e um sentimento de impotência, de fragilidade que faz tentar recuar, esquivar-se. É uma relação dialógica entre o amor e o temor, numa dinâmica em busca de equilíbrio, que será sempre meta a ser alcançada. Konings e Zilles (1997), o expressam da seguinte maneira:

Dissemos que o fascinante e o tremendo são dois momentos dialéticos. Um evoca o outro. O Sempre-outro se torna objeto de uma paixão infinita. Não podemos prescindir de nenhum dos dois momentos, porque, faltando o 'tremendo', cessaria de ser o Outro e, faltando o 'fascinante', tornar-se-ia mais do que outro: alheio. Talvez haja uma síntese entre estes dois momentos: o Amor, que respeita e promove o outro como outro e contudo realiza a mais íntima união com ele⁸⁹.

Uma questão que não é suficientemente discutida e levada a sério, no contexto religioso atual, é a diferença entre a experiência religiosa e sua expressão por meio das religiões institucionalizadas. Muitas pessoas são religiosas, sentem-se incondicionalmente tocadas por uma realidade maior e profunda que, todavia, não lhes parece possível expressar nas religiões tradicionais por diversos fatores. Entre estes estão problemas com a linguagem empregada, incapaz de comunicar-se com o homem de hoje, os símbolos utilizados, normas e preceitos ancorados em conceitos ultrapassados, dinâmicas celebrativas estacionadas em ambiente agro-pastoril, sem buscar ou conseguir alcançar uma hermenêutica urbana, levando o universo religioso institucional a se configurar como uma espécie de mundo paralelo à vida real, incapaz de dialogar e configurar sentido.

Para Mircea Eliade, o sagrado se define em oposição ao profano, que é o comum, corriqueiro, os acontecimentos e as situações sem um sentido maior na

toda vontade. Deste estranhamento radical, ontológico, que jorra no campo da experiência humana, nasce no ser que a sofre uma atitude paradoxal, no limite do suportável e que pode fazer balançar na demência um psiquismo insuficientemente preparado. Por um lado, nasce um sentimento de medo, de pavor, de terror sagrado – sentimento esmagador que Otto designa como 'mysterium tremendum'. Mas por outro lado se impõe o sentimento de uma atração irresistível, de um ser arrancado da vida ordinária, de uma urgência de 'ver' com risco de morrer – sentimento irreprimível que Otto define como 'mysterium fascinans'".

⁸⁸ PIAZZA, Waldomiro, op. cit., p. 129.

⁸⁹ KONINGS, Johan M. H. J.; ZILLES, Urbano (Orgs.). *Religião e Cristianismo*. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 37-38.

vida; ao passo que o sagrado é o especial, o inusitado, o incomum, aquilo que se reveste de um significado ímpar, absoluto e definitivo⁹⁰. As hierofanias, como o sagrado que se revela, estão presentes desde sempre na história das religiões⁹¹.

O Totalmente-Outro experimentado pode materializar-se em elementos ou fenômenos da natureza ou ser personalizado em pedras, árvores, rochedos ou lugares altos, que passam a manifestar o sagrado, embora mantenham a constituição física e, aos olhos de quem não partilha da experiência do sagrado, não signifiquem absolutamente nada. A natureza e o universo inteiro podem tornar-se diáfanos à manifestação do sagrado e envolver o ser humano na sua totalidade, como o sugere, por exemplo, o mito bíblico da criação do mundo e do homem.

Ao que nos é possível constatar até hoje, observamos que só recentemente, entre meados do século XVII e meados do século XX, uma camada da população procurou dessacralizar o mundo e a vida, acreditando tratar-se de uma necessidade para dar espaço efetivo ao desenvolvimento humano e por acreditar que hierofanias e experiências do sagrado eram incompatíveis com a ciência empírico-analítica⁹². Nas últimas décadas, no entanto, convivemos com uma efervescência religiosa como nunca antes se viu ou como o disse, não sem ironia, Kolakowski (1963): “Ateus têm os seus santos e os blasfemos constroem templos”⁹³.

Segundo Eliade, da experiência do sagrado nasce também uma divisão do espaço em sagrado e profano. O sagrado que se manifestou, de uma ou de várias maneiras, permanece presente, e os lugares sagrados, a tenda sagrada ou o

⁹⁰ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 25: “[O ser humano] toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como qualquer coisa de absolutamente diferente do profano”.

⁹¹ PIAZZA, Waldomiro, op. cit., p. 133: “[O sagrado] não é uma ‘idéia’, ou seja, uma expressão puramente conceitual do homem que ele se faz do mistério da vida e do universo, mas uma ‘experiência’ de algo que se manifesta e ao mesmo tempo se oculta no mundo sensível. Tanto assim que o sagrado permanece idêntico a si mesmo, embora assuma vários aspectos fenomenológicos segundo as várias condições de vida do homem – pastores, caçadores, agricultores. [...] Ou, por outra parte, o homem interpreta a sua experiência do Sagrado segundo as estruturas em que vive, mas a experiência do Sagrado apresenta-se em todas estas culturas como algo que transcende. Assim, o animista interpreta a experiência do sagrado como força vital – o mana -, enquanto o xamã vê no sagrado a manifestação de potências celestes”.

⁹² TERRIN, Aldo Natale. *Antropologia e Horizontes do Sagrado – Culturas e Religiões*. Trad. Euclides Luiz Callorni. São Paulo: Paulus, 2004, p. 19: “De modo geral, podemos referir-nos aos subsistemas culturais que impõem questões limitadas e ‘orientadas’ para a secularização do sistema simbólico, para a sua articulação em *autonomias* regionais, para a possibilidade de desembocar nas áreas marginais da vida urbana, e assim por diante. Poder-se-ia dizer que esse fenômeno de cisão típico do nosso tempo está levando o próprio ‘mundo da vida’, em que todos deveríamos encontrar-nos, a um subsistema de incomunicabilidade e de simbologias próprias”.

⁹³ KOLAKOWSKI, Leszek. *The Priest and the Jester*. In: *The Modern Polish Mind*. New York: Grosset & Dunlap, 1963, p. 325-326.

Templo, são o espaço-memória dessa experiência. Adentrar nesse espaço é romper o limiar entre o profano, o corriqueiro, comum, indiferente e lançar-se ao encontro dos deuses, aí onde a hierofania se mantém viva e o encontro com o sagrado é possível. Nesse âmbito, nos lembra Eliade, é que se situa o tempo sagrado, capaz de reviver, de trazer de volta e tornar efetiva e eficaz, aqui e agora, a experiência do sagrado, em oposição ao tempo cronológico, fugaz e sem retorno. As cerimônias religiosas e os ritos têm a função de realizar esta retomada e festas, como as do ano-novo são criadas para a materialização no tempo ou como o renascer anual da experiência religiosa fundante. Nessas cerimônias, o homem sai do seu tempo, da linearidade do cotidiano comum e se torna partícipe do tempo dos deuses, o tempo mítico, o retorno às origens, que não se situam no tempo dos homens e do cosmos, mas num antes, no princípio que está no sagrado⁹⁴. Nicolescu (2005), refletindo sobre os níveis de percepção e os níveis de Realidade, observa:

O sagrado adquire uma condição de Realidade do mesmo modo que os níveis de Realidade, sem, no entanto, constituir um novo nível de Realidade, porque ele escapa a todo o saber. Entre o saber e a compreensão há o ser. Porém, o sagrado não se opõe à razão: *na medida em que ele assegura a harmonia entre o Sujeito e o Objeto, o sagrado faz parte integrante da nova racionalidade*. A Realidade engloba o Sujeito, o Objeto e o sagrado, que são as três facetas de uma única e mesma Realidade. Sem uma dessas três facetas, a Realidade deixa de ser real e torna-se uma fantasmagoria destrutiva. A Realidade reduzida ao Sujeito gerou as sociedades tradicionais, que foram varridas pela modernidade. A Realidade reduzida ao Objeto leva aos sistemas totalitários. A Realidade reduzida ao sagrado leva aos fanatismos e integralismos religiosos. Uma sociedade viável só pode ser aquela onde as três facetas da Realidade estejam reunidas de maneira equilibrada⁹⁵.

Quando é descartado o ser Absoluto, normalmente chamado Deus (do grego theós), que, em cada religião, recebe um nome próprio, de acordo com a sua experiência fundante, ou quando cessa a busca da superação das limitações em

⁹⁴ ULLMANN, op. cit., p. 27-28: "Ora, também o primitivo distingue entre problemas que são de ordem natural e outros que transcendem ao natural. Por isso, encontramos nas manifestações de religião dos povos iletrados a distinção radical entre profano e sagrado. Profano é o que se considera natural; sagrado é o que transcende a essa esfera. O natural atua de acordo com a experiência quotidiana comum. O sagrado se faz sentir em circunstâncias extraordinárias e como tal se torna alvo de consideração especial, com ritos e mitos. A experiência do profano e do sagrado, quer se trate do espaço quer se trate do tempo, é uma experiência ou vivência que tira o homem da monotonia e lhe confere um caráter de não-homogeneidade. Além disso, o espaço sagrado bem como o tempo sagrado, figurados nos mitos, constituem, na mente primitiva, o fundamento do mundo, porque relembram as origens primordiais da criação do universo o qual foi tirado pelos deuses do caos e convertido em cosmo. Todos os lugares e tempos sagrados (nascimento, festejos do ano-novo, etc.) são uma renovação para os 'Naturvoelker'. Por isso, há mitos que reatualizam o que aconteceu 'in illo tempore'".

⁹⁵ NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005, p. 82.

vista ao pleno desenvolvimento humano para além da imanência, pelo que a história nos ensina, tende-se a absolutizar alguma coisa. Esta passa a ser adorada e para a qual indivíduos e grupos dirigem seus cultos e sacrificam o melhor de suas vidas. Não é fácil encontrar ateus, na plena acepção da palavra⁹⁶. Bem mais fáceis de encontrar são, no entanto, os idólatras que adoram algum projeto, objeto ou pessoa como se divindades fossem⁹⁷. Nesse sentido, mesmo quando faz um grande esforço para negar a Deus, o homem continua religioso. Aliás, como já vimos, os seres humanos aparecem, ao longo de toda a história, como naturalmente religiosos. Negá-lo é que requer grande exercício mental e uma retórica que até hoje sempre se mostrou frágil. A solidez que tem conseguido apresentar refere-se a formas históricas e socioculturais de expressão religiosa e não ao seu conteúdo propriamente dito.

As abordagens da religião vêm, cada uma à sua maneira, o fenômeno (do grego, *TO ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΝ*) religioso, aquilo que aparece, que se materializa na diversidade das exteriorizações do sentimento religioso. Nesse nível trabalha também a Ciência da Religião. Filorano & Prandi (1999), partindo da *Phänomenologie der Religion*, de van der Leuw, afirmam o fenômeno, literalmente, como aquilo que aparece, aquilo que se mostra⁹⁸. A Cultura Religiosa procura estudar essa dimensão, juntamente com a da Teologia que pensa e procura

⁹⁶ RESENDE, Paulo-Edgar Almeida. *O Arco do Sagrado e do Profano*. In: GUERREIRO, Silas (Org.). *O Estudo das Religiões – Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003, p. 27: “É grande, portanto, a imprecisão do termo *ateu*. Os teístas nem sempre afirmam o mesmo Deus. Os ateus, por seu turno, estão longe de chegar à unanimidade. Nesse sentido, é ambígua a reunião de teístas, a partir do apelo ao ecumenismo, como igualmente o seria a paradoxal cruzada de ateus. Os cristãos e os judeus, sendo monoteístas, eram acusados de ateísmo. Celso, filósofo romano, no ano 178, compara os cristãos aos chineses ateus e aos povos irreligiosos e iníquos. Alexandre de Yonópolis inicia as cerimônias de *Esculápio*, convidando para sair todo *ateu cristão* ou *epicurista*. A multidão, reunida no circo de *Esmirna*, gritava: ‘fora ateus!’ E expulsava os cristãos”.

⁹⁷ DOSTOIEWSKI, Fedor: “O homem se inclina sempre, senão ante Deus, ante um dos muitos deuses que se criaram no Ocidente, que deixou de ser cristão: ante a força, ante a raça, ante o Estado, ante o capital. E quão mortais são estes deuses”.

⁹⁸ FILORANO, Giovani; PRANDI, Carlos. *As Ciências das Religiões*. Tradução: José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999, p. 35: “O fenômeno (do grego *to phainomenon*) é, literalmente, ‘aquilo que aparece’, aquilo que se mostra’. Essa primeira constatação comporta uma tríplice consequência: 1) existe alguma coisa; 2) ela se mostra; 3) ela é um ‘fenômeno’ justamente pelo fato de se mostrar. Em outros termos, o fenômeno, contrariamente às coisas (o objeto fetichista do positivismo), não é, para van de Leuw, nem simplesmente um objeto (ou, pior ainda, o objeto e, portanto, ‘a realidade’) nem algo puramente subjetivo, mas o produto do encontro entre sujeito e objeto; ou, usando as palavras do próprio van der Leuw, ‘o fenômeno é ao mesmo tempo um objeto que se refere a sujeito e um sujeito em relação com o objeto’. Segue-se que ‘toda a essência consiste em mostrar-se a alguém’. Por isso, ‘tão logo alguém começa a falar de algo que se mostra, já se dá a fenomenologia. A fenomenologia é, pois, a discussão sistemática do que aparece”.

entender e sistematizar as experiências fundantes, que estão na origem das diferentes religiões lidas e entendidas, a partir de dentro, numa perspectiva dinâmica, como também o expressa Greschat:

O que vale para tudo nesse mundo vale, também para o objeto 'religião': o que já não se move está morto. A história das religiões contém milhares de provas disso. O '-ismo' de uma religião morta e enterrada em livros permanece inalterado até o fim do mundo ou, pelo menos, enquanto houver bibliotecas. Livros sobre religiões vivas, porém, mostram seu objeto como uma fotografia mostraria uma criança, adulto ou idoso. Mostram a religião na perspectiva de um determinado autor. São representações momentâneas, embora os momentos na vida de uma religião possam demorar uma época ou ainda mais tempo. Religiões vivas mudam sem cessar. Por vezes, uma mudança fica escondida até que se torne perceptível. Religiões vivas consistem em tradições herdadas ali e fiéis aqui, em intelectualizações de teólogos contemporâneos, em respostas antigas e perguntas modernas. Dentre esses pólos ela urge pelo equilíbrio, demanda que, às vezes, é acompanhada por descargas e estrondos. O equilíbrio entre passado e presente, dado pela mudança, é importante e mantém vivas as religiões⁹⁹.

É importante ter presente que o fenômeno religioso não é passível de ser reduzido ao que a Psicologia, a Antropologia ou a Filosofia conseguem apreender e decifrar dele. Sua compreensão adequada só poderá dar-se dentro do enfoque religioso, tarefa de que se ocupa especificamente a fenomenologia religiosa.

Como já observado, o fenômeno religioso, a indicar pela universalidade de sua presença no tempo e no espaço, é um fenômeno verdadeiramente humano, manifestado por atitudes e expressões típicas que o traduzem. O indivíduo, na construção da sua identidade, e a sociedade, na maneira de estruturar-se, costumam tê-lo como inspiração ou referência e é ele que avaliza criticamente as conseqüências das suas opções para o que há de ser, por si mesmo.

A disciplina de Cultura Religiosa faz do fenômeno religioso seu principal objeto de estudo e, por isso mesmo, seu ponto de partida. A partir do estudo dele, das suas múltiplas manifestações e da identificação de elementos comuns, dirige seu olhar para o todo da pessoa humana que, naturalmente, a identifica como ser de relação. Dessarte, possibilita o aparecimento de perguntas mais afeitas à pesquisa de outras áreas de conhecimento e predisposição para ouvir e discutir suas alternativas de resposta, ao mesmo tempo que contribui com estas, oferecendo interrogantes e princípios norteadores para a construção de um conhecimento e de uma racionalidade para além do objeto empírico e da dedução da verdade, a partir

⁹⁹ GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2006, p. 27.

de verdades previamente estabelecidas. Situa-se, portanto, também por essas razões, no espaço da educação formal, acadêmica.

4 EDUCAÇÃO

Este olhar da Cultura Religiosa traz à educação uma sensibilidade e uma profundidade específicas, advindas das pesquisas e sistematizações sobre a dimensão transcendente do ser humano e suas manifestações - o fenômeno religioso. Isso leva a ver o homem numa completude e valorização que vai muito além de qualquer outra que desconsidere, confira menos importância ou renegue a dimensão transcendente.

A contribuição mais importante da disciplina de Cultura Religiosa, no entanto, é que a dimensão transcendente do homem não é apenas uma tese admitida, mas seu principal objeto de estudo é a análise do ser humano, das suas relações e projetos de organização em sociedade. Na educação formal, especificamente, concorre para a assunção de uma visão integral, contribuindo na busca de políticas e metodologias integralizadoras.

Nessa discussão, faz-se mister retomar, sempre de novo, os conceitos, os fins, os meios e os processos educativos, atentar para as contingências específicas de cada época e local, recordando que a qualidade de ensino se dá sempre na perspectiva de um referente de valor.

A educação desempenha um papel fundamental na construção do homem, enquanto leva às novas gerações o cabedal de experiências e saberes, acumulados ao longo da evolução da espécie, bem como as invenções e descobertas que expressam a capacidade humana e o uso benéfico ou destrutivo daquilo que a genialidade humana é capaz de criar, para que se apropriem delas e avancem. Ao mesmo tempo e, talvez, em primeiro lugar, a educação é também a busca reflexiva e sistematizada de teorias e métodos que visam ao desenvolvimento das potencialidades presentes em cada ser humano. Eis aí a observação de Paulo Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento¹⁰⁰.

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 52.

Em outras palavras, a educação ajuda o indivíduo a se tornar sujeito, a conferir um sentido à vida e a desempenhar um papel único na história, como agente afirmativo na superação de limites e na transformação do meio, nos múltiplos níveis e dimensões que o constituem.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, se afirmam o racionalismo e o empirismo como as perspectivas epistemológicas dominantes, partilhando, não obstante todas as suas divergências, a premissa básica da separação total entre o sujeito e o objeto de conhecimento e a premissa de que este estabelece uma relação linear com a realidade, o que equivale a dizer que o conhecimento se configura como um espelho da realidade.

Um século mais tarde, com o advento das assim chamadas ciências humanas, como a antropologia, a psicologia e a sociologia, esses pressupostos epistemológicos foram reafirmados e radicalizados pela perspectiva positivista que será a referência epistemológica a dominar nas ciências modernas.

Há um clamor, iniciado já há algum tempo e com número crescente de pensadores, nas últimas décadas e em várias áreas de abordagem, chamando a atenção para reducionismos e fragmentações que a Modernidade impôs ao homem. Como ilustração podemos lembrar, dentre os mais conhecidos, Fritchof Capra, Abraham Maslow, Edgar Morin, Jacques Maritain, Romano Guardini, Maturana e Varela, Karl Rahner, Hugo Assmann, Leonardo Boff, Ken Wilber, Wolman, Olbrzymek, Catanante, representantes da educação, da física, da teologia, da psicologia, da biologia, a par de outros. O *cogito, ergo sum*, de Descartes, lançou a fundamentação para desdobramentos posteriores que permitiram ver o universo material como uma máquina, regido por leis mecânicas, onde tudo poderia ser decodificado a partir da organização e do movimento de suas partes. Esse construto mecânico da natureza tornar-se-á o paradigma dominante, aliás, autoproclamado único, da ciência, nos séculos seguintes. Nas palavras de Capra,

toda a elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII, XVIII e XIX, incluindo a grande síntese de Newton, nada mais foi do que o desenvolvimento da idéia Cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura geral – a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas¹⁰¹.

Nesse sentido, é inerente ao processo educativo o desenvolvimento de habilidades e atitudes que ajudem o indivíduo a tornar-se sujeito, para, diante dos

¹⁰¹ CAPRA, Fritchof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982, p. 56.

fatos e situações da vida cotidiana, posicionar-se livremente, ser capaz de fazer opções conscientes e responsáveis, historicamente situado e comprometido com sua própria evolução, em harmonia com os outros e o mundo¹⁰².

A percepção e a progressiva consciência dos problemas, decorrentes de uma visão e postura fragmentárias do ser humano, da vida e das relações, têm levado a uma preocupação em retomar a vida e os múltiplos aspectos nela implicados, como um todo. Nesse contexto, o movimento ecológico tem uma presença marcante, à medida que quer resgatar o conceito de terra como a casa, o ecúmeno, não só do homem, mas de todos os seres da natureza.

As grandes interpelações que o ser humano percebe como constituintes de si mesmo e dos outros e que configuram uma espécie de chave de leitura, a partir da qual se dirige aos outros e ao meio, motivam, em última instância, a educação como um todo. A educação faz parte da busca de algo mais, percebido como não-identificado com a realidade que aí está, independentemente de qual e como ela seja, ao mesmo tempo que partilha da convicção de tratar-se do ir ao encontro da razão última, a qual confere esperança e confirma a certeza de a vida valer mesmo a pena e os limites poderem ser superados.

Uma das afirmações repetidas, como característica da nossa época, é a de sermos a sociedade do conhecimento. Há, no entanto, controvérsias. Seríamos mais sociedade da informação do que do conhecimento, porque este supõe análise crítica e elaboração sistemática. De acordo com essa visão, já houve épocas com muito menos informação e com poucos meios para divulgá-la, mas com muito conhecimento.

Constitui, a educação, um dos espaços da cultura, em sentido dinâmico, enquanto resgata, analisa, estabelece critérios de valoração e transmite, formal ou informalmente, a um maior número possível de pessoas seu progresso e desencadeamentos, bem como os tropeços, malversações e desvios, ao mesmo tempo que cria oportunidades para o seu avanço e aprimoramento. Podemos dizer, então, com Forquin (1993):

¹⁰² PLATÃO. *O Sofista*, 259e: "O ESTRANGEIRO: Distinto amigo, esmerar-se em separar tudo de tudo é algo não somente discordante, como também é prova de desconhecimento das Musas e da filosofia.

TEETETO: Por quê?

O ESTRANGEIRO: É a mais radical maneira de aniquilar toda argumentação, esta de separar cada coisa de todas as outras, pois a razão nos vem da ligação mútua entre as figuras".

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura¹⁰³.

A educação, desde a Antigüidade, está a serviço do desenvolvimento das potencialidades do homem, em vista a sua realização pessoal e a sua ação no mundo, na interação com os outros e com a natureza. Assim, *educere* significa trazer para fora as potencialidades, virtualidades ou faculdades presentes, de forma latente, no indivíduo, e *educare* quer dizer atualizar estas mesmas qualidades intrínsecas¹⁰⁴. O raciocínio, a vontade, a memória, a liberdade, etc., precisavam ser cultivados. No dizer de Queiruga (1995), já a função da maiêutica socrática vai nessa direção:

A significação básica da 'maiêutica' está expressa no *Teeteto* [148 A-151] com o estilo inigualável do diálogo socrático. Sócrates, filho de parteira (*maia*), afirma praticar a mesma arte de sua mãe: a maiêutica (*maieutiké techné*). Mediante sua palavra, traz à luz – 'ajuda a gerar' – o que estava dentro do interlocutor. Como no caso famoso de *Menon* [80 D-86 D], em que o escravo, graças às perguntas de Sócrates, consegue 'descobrir a geometria', a maiêutica faz o interlocutor descobrir, engendrar ou dar à luz a verdade que ele traz em si mesmo¹⁰⁵.

Por envolver os vários níveis e dimensões do ser humano, é difícil esboçar um conceito satisfatório de educação. Envolve o indivíduo, nas suas múltiplas dimensões, com sua dinâmica intrínseca, o desenvolvimento e as mudanças desencadeadas, ao longo do processo de crescimento, bem como as influências da sociedade e do meio ambiente mais amplo, assim como a construção que a pessoa

¹⁰³ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: ARTMED, 1993, p. 10.

¹⁰⁴ Declaração "Gravissimum Educationis", sobre a Educação Cristã: "De acordo com os progressos da psicologia, pedagogia e didática, há de dar-se assistência às crianças e aos jovens para desenvolverem harmoniosamente seus dotes físicos, morais e intelectuais, para adquirirem gradativamente um senso mais perfeito de responsabilidade, que há de ser retamente desenvolvido na própria existência por contínuo esforço e verdadeira liberdade, superados os obstáculos com generosidade e constância".

¹⁰⁵ QUEIRUGA, Andrés Torres. *A Revelação de Deus na Realização Humana*. São Paulo: Paulinas, 1995, p. 113.

faz de si mesma pelas opções que vai realizando. É, em primeiro lugar, fruto do empenho e do esforço do estudante. O professor secunda o processo, apóia, aponta, ajuda nos questionamentos e na análise das alternativas encontradas, mas enganaria, se dissesse ou fizesse de conta que tudo é fácil, jocoso e espontâneo. Delors (2000) chama a atenção para essa questão, observando que,

[...] de fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade¹⁰⁶.

O meio favorável e os estímulos adequados são importantes; porém, não se pode esquecer ou omitir que o ser humano é dotado de vontade, poder de superação e é capaz de surpreender. Não existe aprendizagem sem esforço; se prazeroso, é um ganho extra. O Documento de Puebla, enfatiza que

a educação humaniza e personaliza o homem quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-os frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem real; por meio destes, o próprio homem humaniza o seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história¹⁰⁷.

À educação formal ou escolar cabe uma parcela específica de influência, à medida que se encarrega da apresentação sistemática dos conhecimentos e experiências das gerações anteriores e propõe ajudar o educando a refletir sobre elas, digeri-las, a partir da sua singularidade e apropriar-se delas de modo a transformá-las em aprendizagem. Aqui encontra-se o ponto de partida para novas descobertas na maneira de conduzir a vida pessoal e contribuir para melhorar a vida em sociedade e as relações com a natureza. Ardoino (2001) ressalta que a educação vive a dialética entre a busca da afirmação do sujeito e a adaptação deste ao já existente e a submissão do que já encontra estabelecido:

De certa maneira, toda odisséia educativa oscila, por razões diversas, para cada um dos parceiros que se encontra fazendo parte dela, entre o turbilhão de Caríbdis e os obstáculos de Cila. O desejo de transgressão permanece aí inseparável do imperativo do respeito da lei. Nisso, a educação é sempre mestiçagem, invenção de um compromisso em favor de uma duração. Por um lado, ela visa ao desenvolvimento da pessoa, à constituição do sujeito, sua autorização (capacidade conquistada para tornar-se co-autor de si mesmo), mas, por outro lado, ela prossegue nos objetivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, a adaptação ao que existe, a

¹⁰⁶ DELORS, Jacques. *Educação – Um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000, p. 26-27.

¹⁰⁷ PUEBLA – *A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina*. Texto Oficial da CNBB. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980, n. 1025, p. 254.

iniciação e submissão às regras, o que permite a entrada na sociedade. Ela vai assim evidentemente bem mais longe do que a simples instrução, transmitindo valores (familiares, sociais, universais)¹⁰⁸.

Constitui desafio permanente, para a educação, em todos os níveis, ser crítica diante das tentativas de manipulação que buscam, por motivações diversas, torná-la caudatária de ideologias colocadas a serviço de interesses de indivíduos, de grupos, de países ou mesmo de regiões. Sem consciência crítica, a propaganda dos mais hábeis, no discurso e com mais dinheiro para investir, pode impor uma leitura de mundo ou da história, a serviço da implantação ou da manutenção da sua hegemonia e da prevalência dos seus interesses. Nessa perspectiva, questiona o Relatório Delors:

Que esperança podemos ter no futuro se não nos derem uma imagem fiel do passado? Se os fatos fossem apresentados com mais cuidado e exatidão, se a explicação que dos mesmos nos é dada fosse menos nacionalista e eivada de hegemonia, se focasse mais os valores humanos individuais e universais, seria mais difícil iludir a opinião pública. A Educação terá de progredir em outros dois níveis, pelo menos, para conseguir vencer esta manipulação da opinião pública: terá de utilizar mais o método científico, assentado na observação objetiva e retirando as suas conclusões de dados que não se podem falsificar facilmente; terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural¹⁰⁹.

Corroborando essa preocupação, McLaren (2000) chama a atenção para os textos trabalhados na escola e a necessidade de interrogá-los “pelo que não dizem – por seus silêncios ‘estruturados’ – assim como pelo que dizem”¹¹⁰ e para os critérios adotados para estabelecer que determinados textos devem ser sempre trabalhados em aula, independentemente da realidade dos educandos. Aos educadores é importante, segundo o autor, darem-se conta de que o conhecimento deve ser abordado, não como algo “dado e autojustificado por sua valoração acadêmica ao longo dos tempos, mas abordado como uma forma de produção, com uma visão da natureza socialmente constitutiva, tanto dos leitores como dos textos”¹¹¹. Tal avaliação crítica ajudará os educadores a entenderem por que certos conhecimentos, como os trabalhos literários clássicos, têm garantido sua presença nos currículos, enquanto que os conhecimentos das classes subalternas, em

¹⁰⁸ ARDOINO, Jacques. *A Complexidade*. In: MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes*. O desafio do Século XXI. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001, p. 556.

¹⁰⁹ DELORS, op. cit., p. 237.

¹¹⁰ MCLAREN, op. cit., p. 44.

¹¹¹ Idem, *Ibidem*.

desvantagem econômica, assim como os das minorias e das mulheres não são incluídos, quando não desvalorizados ou mesmo renegados.

Nessa perspectiva, Cabanas (1995) fala na educação como uma realidade dialética ou antinômica¹¹². Resume-a em vinte antinomias, aqui simplesmente citadas e sem entrar na discussão sobre a possibilidade ou conveniência ou não do esforço em reduzir a dialética a esquemas lógicos, com o fito de explicá-la e compreendê-la: *1ª antinomia*: A educação entre o determinismo da herança e das influências do meio ambiente; *2ª antinomia*: A educação entre a possibilidade e a dificuldade de educar; *3ª antinomia*: A educação entre a tarefa de informar e a de formar; *4ª antinomia*: A educação entre a hétero e a auto-educação; *5ª antinomia*: A educação entre a atitude receptora e a atividade criadora; *6ª antinomia*: A educação como mediação entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva; *7ª antinomia*: A educação entre uma ação determinante e uma ação de simples apoio; *8ª antinomia*: A educação entre o propósito manipulador e a ação libertadora; *9ª antinomia*: A educação entre a tecnologia e a arte; *10ª antinomia*: A educação entre o esforço provocado e o interesse espontâneo; *11ª antinomia*: A educação entre racionalidade e afetividade; *12ª antinomia*: A educação entre a disciplina repressora e a permissividade na liberação de impulsos; *13ª antinomia*: A educação entre a obediência e a liberdade; *14ª antinomia*: A educação entre a salvaguarda do objetivo e do subjetivo, do absoluto e do relativo; *15ª antinomia*: A educação entre uma construção mecânica e uma atividade espiritual; *16ª antinomia*: A educação entre a atividade intelectual e a atividade amorosa; *17ª antinomia*: A educação entre o servir aos interesses do indivíduo ou aos da sociedade; *18ª antinomia*: A educação entre a função adaptadora e o desenvolvimento da originalidade pessoal; *19ª antinomia*: A educação entre o futuro e o presente do educando; *20ª antinomia*: A educação entre o dever e o direito. Mesmo admitindo que as principais antinomias aí estão mencionadas, sabemos que poderiam ser identificadas outras, assim como algumas

¹¹² CABANAS, José Maria Quintana. *Teoría de la Educación – Concepción Antinómica de la Educación*. Madrid: Dykinson, 1995, p. 57: “La educación no es solo problemática, sino además antinómica. Mejor dicho, su problematicidad viene ante todo de las antinomias que encierra. Por antinomias entendemos problemas estructurales-funcionales de un ser, en forma de contradicciones internas. En la realidad viviente, social y cultural se dan antinomias, y ante ellas se queda uno sin palabra, porque no se pueden entender, no se pueden explicar. Mas hay que aceptarlas, porque son parte de la realidad. Según Hegel, son la esencia misma de la realidad. Precisamente la educación es una de esas realidades donde los pares de alternativas contrarias se hacen más manifiestos. De aquí que no haya forma de aclararse en los temas básicos de educación”.

das mencionadas possivelmente poderiam ser conjugadas ou formuladas de outra maneira.

Sobre a caracterização da educação antinômica diz Cabanas:

Não é uma teoria 'dialética' *stricto sensu*, porque não parte dos postulados metafísicos hegelianos. Mas se baseia na presença generalizada de antinomias dentro da estrutura da educação que cobra, assim, um caráter dinâmico e, sobretudo, problemático. A normatização pedagógica deverá sair por inteiro da colocação de todas e de cada uma das antinomias, sendo formuladas segundo o modo como se entende a superação de cada uma delas¹¹³.

Se educação envolve o sentido pessoal e social da vida humana, se quer desenvolver uma postura crítica e valorativa dos atos humanos, individuais e na sua relação com os outros e o universo, englobando também os fins que regem os processos educativos, é importante, em primeiro lugar, estar disposto a conhecer mais e melhor a multiplicidade e pluralidade de elementos envolvidos, inclusive aprofundando os próprios termos e o significado que se lhes dá nas suas diferentes possibilidades de aplicação, sem esquecer a origem e o enfoque que em cada proposta se deseja desenvolver.

Então, acreditamos que uma atitude correta e pedagogicamente madura seja evitar os exclusivismos e extremismos que levam ao fechamento para outras alternativas, diferentes daquela que, no momento, se apresenta como boa ou até como a melhor. Há que se ter o discernimento necessário para perceber as circunstâncias históricas, sociopolítico-econômico-culturais em que uma determinada concepção se desenvolveu e se configurou como sendo a ideal. Uma das dificuldades mais comuns é a proximidade histórica dos fatos ou das circunstâncias em que as teorias nascem, são executadas e se estruturam, sem que se consiga elaborar uma visão de conjunto.

Parece, por isso, conveniente partir da perspectiva antinômica por buscar, apontar e trabalhar com as contradições, as confluências e as divergências no processo educativo e na ação e relação dos agentes envolvidos, num desafio permanente de não se fixar nas posições extremas de nenhuma proposta e sim operar uma síntese entre o individual e o universal, o temporal e o eterno, a pessoa e a sociedade, a tradição e o progresso, o físico e o espiritual, lembrando que a educação é tudo isso e mais, ao mesmo tempo. Envolve a valorização do aprimoramento humano, que inclui o técnico-científico, educando para valores

¹¹³ Idem, *Ibidem*, p. 255.

universais, como justiça, solidariedade, paz, com abertura ao diferente e fraterno, capaz de dialogar e construir unidade na diversidade, apto a trabalhar para o bem-estar e a inclusão, num projeto de vida com qualidade para todos. Consegue, desse modo a superação de uma concepção de ensino e aprendizagem fracionada, compartimentada em disciplinas estanques e focada em alguma área ou objetivo específico, circunstanciado. Enfatiza a integração de dimensões diferentes, mas complementares, que contemplem os conteúdos das áreas específicas, a reflexão sobre esses conhecimentos e o saber conviver, intervir, desenvolvendo a capacidade para transformar a própria vida e influenciar afirmativamente os que estão à sua volta a também se desenvolverem e se tornarem, por sua vez, agentes de transformação.

Em outras palavras, todas as dimensões do ser humano devem ser abarcadas no processo educativo. Nada do que é genuinamente humano pode ser omitido ou negligenciado pela Educação e, por isso, tudo o que faz parte da pessoa humana é campo da educação e sua tarefa. Esta observação refere-se, naturalmente, à educação como um todo, enquanto processo permanente de desenvolvimento do ser humano, em todos os âmbitos e sentidos.

O homem é um todo e, por isso, cada momento e tudo o que acontece com ele ajuda-o a ser mais plenamente ele mesmo ou, então, atrapalha esse exercício continuado de construção, do qual ainda há muito para ser descoberto, e muito do que já se sabe precisa ser revisto, aprofundado e levado em conta, nas várias esferas formativas, como a família, a escola e os grupos sociais.

Por outro lado, é missão e desafio da educação estar atenta ao desenvolvimento integral do homem em todas as suas dimensões, o que significa um caminho de identificação sempre mais acurada das suas potencialidades e uma disponibilização permanente de recursos e condições para o seu pleno desenvolvimento. Busca-se a construção do sujeito. Trata-se de um projeto permanente, abrangendo a interioridade, onde se educam e manifestam o conhecer, o fazer, o sentir e o querer, além da exterioridade, formada pelos elementos corporais, familiares e sociais, constituindo os aspectos cognitivos, motores, emotivos e volitivos, assim como o psicocorporal, psicofamiliar e o psicossocial,

inter-relacionados e interpenetrados¹¹⁴. A história mostra que a dimensão espiritual, numa pluralidade de concepções, experiências e desdobramentos, costuma mover a dimensão interior e a exterior bem como a relação entre ambas.

Nessa perspectiva, identificamos as características fundamentais do homem: um ser dinâmico em busca permanente de sentido, para si, os outros e o cosmo. Tudo é dotado de sentido e nada é indiferente no processo de construção do humano, e a educação está a serviço da potencialização da totalidade polifacetada e multidimensional do ser humano em toda a complexidade e riqueza¹¹⁵.

É necessário manter a atenção ao indivíduo e valorizar a sua busca e crescimento, sonhos, aspirações e metas, empenho pessoal, facilidades ou dificuldades intelectuais. Um indivíduo situado num determinado contexto histórico, dentro de um grupo social, simultaneamente influenciado e construtor da sociedade, eis alguns elementos a ilustrar a dificuldade que olhar o homem como um todo suscita, sem ignorar ou omitir todas as demais dimensões e desdobramentos, enquanto o ser humano é um todo, físico, psíquico, mental, religioso. Delors (2000) o explicita voltado ao contexto atual:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa¹¹⁶.

¹¹⁴ PEREIRA, Potiguara Acácio. *O que é pesquisa em educação?* São Paulo: Paulus, 2005, p. 22: "Dotados de consciência, os sujeitos têm o poder de agir sobre suas próprias vidas. Eles conhecem, agem, sentem e querem. [...] Toda atividade pedagógica é voltada para sujeitos. E isso leva a crer que toda atividade pedagógica se dá em vista a uma concepção de homem. E o que é o homem? Questão complexa e que exige reflexão profunda. Suas respostas dirigirão toda e qualquer prática educativa. Do mesmo modo, pensar a Educação é pensar o humano, isto é, teorizar sobre ele em seu cerne".

¹¹⁵ MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes – O desafio do século XXI*. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2001, p. 14: "A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável".

¹¹⁶ DELORS, Jacques, op. cit., p. 85.

Estar atento a todas essas variáveis, sabendo que é muito difícil não descurar de nenhuma ou privilegiar umas em detrimento de outras, é desafio constante no processo educativo.

Cabe uma atenção especial àqueles aspectos a que, no nosso contexto sócio-histórico-cultural, se dá menor importância, e ajudar a fazer uma síntese, no sentido de despertar nos educandos a consciência da necessidade do exercício de olhar à sua volta, para desenvolver uma visão mais ampla de si mesmos e da realidade, para além do que, nos meios de comunicação e nas relações informais, normalmente, se leva em conta ou valoriza. À educação compete a missão fundamental de ajudar os educandos, em qualquer idade, a voltarem a sua vida para aquilo que pode realizá-los de maneira duradoura, discernindo o efêmero e os modismos que notadamente servem a outros interesses, imediatos, ideológicos ou econômicos. Reportamo-nos uma vez mais a Delors (2000):

A experiência mostra que é preciso procurar obter e promover a integração de conhecimentos e de valores para se chegar a uma sociedade mais humanista, criar um sentido muito forte de responsabilidade em relação ao meio ambiente local, nacional e mundial, e avivar o entusiasmo que deve animar a vontade de viver juntos. A participação de personalidades do mundo da política como do mundo da produção, da ciência e da cultura, nos programas produzidos para este efeito pelos meios de comunicação social tem-se revelado poderoso catalisador¹¹⁷.

Clama à necessidade premente de cada um se assumir como sujeito da sua formação e do seu desenvolvimento integral, de responder por suas escolhas e construir-se. Trata-se de um processo interativo em que concorrem muitos agentes, a partir da família, o ponto de partida. Na educação formal, desde o começo, a escola se torna o espaço e a referência principal. Por isso, a importância fundamental da confluência entre ambas¹¹⁸. No entanto, a sociedade toda participa da educação das pessoas e as orienta de múltiplas maneiras. Como ilustração, pode-se lembrar a observação de Fullan (2001), ao comparar desafios para a liderança nas empresas e na educação:

Liderança na empresa e na educação crescentemente têm cada vez mais em comum. Como podemos ver, as empresas compreendem sempre mais que ter propósitos morais é decisivo para um sucesso sustentável. A este respeito elas têm muito a aprender das escolas. Escolas estão começando a descobrir que novas idéias, criação de conhecimento e compartilhamento

¹¹⁷ DELORS, Jacques, op. cit., p. 236.

¹¹⁸ MARITAIN, Jacques, op. cit.: "Desde o começo, isto é, desde a Infância, a condição do homem é estar sujeito, e, ao mesmo tempo, defender-se dos protetores a quem a natureza confiou sua vida. E crescer assim, no conflito e através dele, se a energia, o amor e a boa vontade fazem vibrar seu coração".

são essenciais para resolver problemas de aprendizagem numa sociedade de rápidas mudanças. Escolas podem aprender sobre como as melhores companhias inovam e obtêm resultados. No nível mais básico, empresas e escolas são parecidas na sociedade do conhecimento, ambas precisam se tornar organizações de conhecimento ou não conseguirão sobreviver. Deste modo, líderes na empresa e na educação encaram desafios semelhantes – como cultivar e manter aprendizagem sob condições de complexidade, de mudança rápida¹¹⁹.

Ao mesmo tempo que se delegam à escola, ao longo dos vários níveis, sempre mais temas para serem desenvolvidos e abordados, como se se tratasse de uma fábrica e o aluno fosse o objeto da manufatura, parece não haver ainda compreensão suficiente de que todos, na sociedade, em todas as instâncias, são educadores pelas suas atitudes e pelos valores que defendem. De pouco adianta, por exemplo, um discurso pela paz e contra a discriminação, se forem exploradas, ao longo do dia, nos meios de comunicação de massa, e facultados na *Internet* e em outras situações do cotidiano, um sem-número de modelos ou de situações de exclusão, de anti-herói e de mau cidadão, se, para vender mais jornais e revistas ou, para ter maior audiência ou assistência, se explorar a tragédia e a malandragem, em vez de apresentar exemplos e valores a serviço da inclusão, da justiça social, da dignidade, do zelo pelo outro, configurados como sinais concretos de que é possível, sim, melhorar a realidade da qual fazemos parte.

Faz-se necessária uma aproximação do conhecimento de outras áreas, não se restringindo à sua como única possibilidade de acesso ao conhecimento válido. Assumir, sem subterfúgios, que uma sociedade estratificada e excludente cria feridas nas pessoas, especialmente nas crianças, que não se resolvem no voluntarismo ou em medidas isoladas e que os traumas e complexos gerados podem se manifestar de muitas maneiras, inclusive de compensações mórbidas que requerem, ao lado de uma avaliação sistemática e rigorosa, políticas objetivas e eficazmente conduzidas para, a médio e longo prazo, produzirem efeito satisfatório. Mais uma vez, o imediatismo e a fragmentação não são parceiras de uma educação

¹¹⁹ FULLAN, Michael. *Leading in a Culture of Change: being effective in complex times*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2001, Preface, p. XI: "Leadership in business and in education increasingly have more in common. As we shall see, businesses are realizing more and more that having moral purpose is critical for sustainable success. In this respect they have much to learn from schools. Schools are beginning to discover that new ideas, knowledge creation, and sharing are essential to solving learning problems in a rapidly changing society. Schools can learn from how the best companies innovate and get results. At the most basic level, businesses and schools are similar in that in the knowledge society, they both must become *learning organizations* or they will fail to survive. Thus, leaders in business and education face similar challenges-how to cultivate and sustain learning under conditions or complex, rapid change".

que visa o desenvolvimento integral do ser humano. É preciso entender e aceitar que o método científico pode ser aplicado nas várias áreas do saber e que este é polifacetado e múltiplo e, na pluralidade, mais completo. O importante, o que legitima é a complementaridade, a inclusão e a interdependência, no lugar da exclusão. Nas palavras de Morin

as atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza¹²⁰.

Aprendemos, de muitas maneiras, todos os dias, ao longo da vida. Aprender significa adquirir e desenvolver habilidades e competências, mas também refletir sobre elas. A maneira de conhecer do homem é pela compreensão de sua vida e conduta. Está aqui o diferencial da aprendizagem humana; por isso, não corresponde a treinamento ou a reflexo condicionado¹²¹. O homem se constrói agindo e refletindo sobre sua ação. É essa capacidade transformadora do homem que, em essência, o distingue como humano. Diz Cassirer:

A característica destacada do homem, sua marca distintiva, não é a sua natureza metafísica ou física, mas o seu trabalho. É o trabalho, o sistema das atividades humanas, que define e determina o círculo da 'humanidade'. Linguagem, mito, religião, arte, ciência e história, são os constituintes, os vários setores deste círculo¹²².

O grande desafio da educação é ajudar o ser humano neste processo de seu desenvolvimento pleno, o que requer que não descure de nenhum dos seus níveis e dimensões, harmonizando a sua liberdade e auto-afirmação com a responsabilidade que atenta para a necessidade e o bem-estar dos outros, empenhando-se, todos, na busca do bem comum, que inclui uma ação conjunta na defesa, recuperação e preservação do meio ambiente.

¹²⁰ MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002, p. 59.

¹²¹ DEMO, Pedro, op. cit., p. 78: “[...] Um exemplo disso está nos treinamentos comuns na ‘qualidade total’. Por não usar conceitos adequados de qualidade, passa-se a admitir que a competência humana provenha de meros treinamentos, que tratam a pessoa humana como objeto de ensino. Estritamente, repassa-se conhecimento, esperando que os recursos humanos o absorvam, internalizem, transformem em conduta, de fora para dentro. Nada é mais contraditório com a condição de sujeito ou de qualidade humana do que ser objeto. [...] Treinamento é uma iniciativa incapaz de gerar a autêntica formação básica, compreendida esta como a capacidade de saber pensar para melhor intervir, na interseção entre qualidade formal e política. Fica-se apenas com a qualidade formal, se tanto. Treinamento nem isto faz, porque permanece com a cópia do conhecimento, não impulsionando sua reconstrução. Evita-se a qualidade política, que somente é factível no berço da educação emancipatória”.

¹²² CASSIRER, Ernst, op. cit., p. 115.

Neste horizonte, podemos situar a Universidade como espaço aberto e a serviço da Universalidade do ser humano e à multiplicidade de relações que estabelece e das quais, ao mesmo tempo, é resultado. Objetivar a humanização significa tomada de consciência permanente dessas possibilidades. É ver o ser humano nessa complexa teia de relações em que as ciências do homem, da vida e da terra se tecem e entretecem, na experiência refletida da relação, interdependência e pertencimento¹²³.

A disciplina de Cultura Religiosa, a partir dos valores defendidos em diferentes tradições religiosas, contribui significativamente na conquista desse objetivo da educação e oferece referências que colocam os seres humanos e o mundo numa perspectiva transcendente, mostrando que o universo e a vida têm sentido e razão, mesmo quando escapam às nossas categorizações e conceitos, mas que justificam a nossa insistência em manter-nos na busca por respostas mais significativas.

4.1 UNIVERSIDADE

A universidade, no século XII, surge dentro da Igreja e na perspectiva de uma fé esclarecida, que quer conhecer e apresentar razões para crer, de acordo com os começos do cristianismo e repetido na clássica afirmação de Santo Anselmo de Canterbury (1033-1109): “*Fides quaerens intellectum*”.

Não obstante essa origem e propósitos, na Igreja tornou-se difícil dialogar em boa hora com a Modernidade. Estabeleceu-se, em grande parte, uma separação entre fé e razão, ciência e religião, cuja aproximação só nos últimos decênios vem, aos poucos, sendo retomada. Empregamos a palavra fé com o significado que a Igreja Católica lhe confere e explicita, ao menos desde o Concílio Vaticano I e que o

¹²³ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 20; 51s: “O que é complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. “À primeira vista, é um fenômeno quantitativo: a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades... Porém, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades de cálculo: compreende também incertezas, determinações, fenômenos aleatórios. A complexidade, num sentido, tem sempre contacto com o acaso”.

Concílio Vaticano II reafirmou, ou seja, como a atitude “pela qual o homem livremente se entrega todo a Deus prestando ‘ao Deus revelador um obséquio pleno do intelecto e da vontade’ e dando voluntário assentimento à revelação feita por Ele”¹²⁴.

O Catecismo da Igreja Católica, afirma que “a fé é a resposta do homem a Deus que se revela e a ele se doa, trazendo ao mesmo tempo uma luz superabundante ao homem em busca do sentido último da vida”¹²⁵. No Catecismo, enfatiza-se a dinamicidade da fé como processo interativo entre o homem e Deus, em torno de quatro movimentos-chave: o homem em busca de sentido para a vida, Deus que toma a iniciativa de se revelar ao homem que busca, antecipando-se, assim, a ele, e a resposta da fé, por parte do homem, correspondendo à iniciativa de Deus.

Em outras palavras, uma relação de reciprocidade, pautada por confiança e fidelidade, elementos também identificados como indicadores de relações humanas autênticas. Libanio (2005) lembra que

o ato de fé envolve todas as dimensões da existência humana: racional, volitivo-afetiva, histórica, prática, escatológica. Racional, porque o ser humano busca inteligibilidade para o que crê. Afetiva, porque ama o que crê. Histórica, porque interpreta tal verdade para o momento cultural em que vive. Prática, porque implica obras, ações, compromissos. Escatológica, porque inicia ao que acontecerá em plenitude para além da morte¹²⁶.

Na origem da Universidade está a convicção de que o desenvolvimento do ser humano é importante e vale a pena. Caminha da *Ágora* à Academia de Platão, na antiga Grécia, constituída, esta, como lugar de cultivo do conhecimento e do aprimoramento das faculdades do homem e inspirada na inscrição constante no Templo de Delfos: “*Conhece-te a ti mesmo*”. Aparece como um espaço em que, na reflexão individual, e, sobretudo, na interação mestre-discípulo o intelecto é cultivado e o humano construído. Não consiste numa simples aprendizagem de fazer coisas, mas de busca de sentido e de encontro consigo mesmo, do eu que, se inserido no mundo, pode ir muito além de qualquer limite. Cada descoberta, por sua vez, catapulta os indivíduos para novos horizontes, antes sequer imaginados.

A Academia de Platão nasce como uma instituição que enseja responder ao ideal socrático do autoconhecimento, apresenta-se como um espaço de pesquisa,

¹²⁴ COMPÊNDIO DO VATICANO II, op. cit., n. 166.

¹²⁵ CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edições Loyola, 1993, n. 26.

¹²⁶ LIBANIO, João Batista, op. cit., p. 98.

com exigências metodológicas e disciplina rigorosa para o exercício da reflexão a ser desenvolvida, enquanto busca, pela razão, para o sentido da vida, do mundo e por Deus, no caminho do mito ao lógos. Esse processo se formula e estabelece definitivamente com Aristóteles.

O caráter investigativo do acadêmico fica mais claro com a consolidação da universidade na Alta Idade Média, também conhecida como Idade Média Clássica ou Idade Média Plena e que corresponde ao período entre os séculos XI e XIII. Esta está marcada por uma redescoberta de Aristóteles, Euclides e Ptolomeo e pela tradução das suas obras para o latim, por uma nova valorização do direito romano e o contato tido na época com a cultura árabe.

Desenvolvia-se o mais antigo dos métodos científicos que consiste, simplesmente, em fazer perguntas. Se bem observarmos, perceberemos que o ser humano é um *fazedor de perguntas*, um interrogante. É assim que passa a vida: da criança, que aprende a falar, ao idoso, após o centésimo aniversário, na Antigüidade mais remota de que temos notícia, aos dias de hoje. Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Estas continuam sendo as perguntas fundamentais para as quais tentamos construir respostas ao longo da vida¹²⁷. Em certos períodos da história, esta constituiu o centro das preocupações, sendo, por isso, conscientemente assumida. Em outros períodos o fazemos, inclusive quando, na correria do dia-a-dia, não tomamos tempo para pensar no assunto.

Dessa constatação parece lícito deduzir que os seres humanos são, por natureza, afeitos à pesquisa. A intuição, a vontade, os sentimentos e a razão conspiram para a busca de respostas diante das grandes interrogações que a vida e suas circunstâncias, os fenômenos da natureza e seus elementos constitutivos ou a ação do homem interpõem aos conhecimentos já elaborados. Paradoxalmente, as respostas encontradas ou as sínteses que, a princípio, se configuram como satisfatórias, via de regra, se tornam chave para novas interrogações, requerendo que se vá além de onde já se chegou.

¹²⁷ ORTIZ, Antonio Jiménez. Posmodernidad y Jóvenes. La Niebla Cae Sobre la Pregunta por el Sentido. *Proyección* teología y mundo actual. AÑO LIII, n. 220, Enero-Marzo 2006, p. 53-54: "Aquí ya no es posible la neutralidad objetiva del espectador o del curioso. No se trata de un asunto meramente teórico. En este interrogante fundamental están involucradas la inteligencia y la libertad. Nos enfrentamos a nuestra realidad personal, a la conciencia de nuestra identidad en la difícil tarea de llegar a ser lo que deseamos en relación con los otros y en el escenario de la historia. Pero ésta no es algo ajeno al ser humano. Lo engloba en su integridad. No representa el simple marco externo en que se despliega nuestra vida. Nos determina internamente".

O espaço da aula, concebido ao longo da história, sob várias perspectivas, no horizonte cultural de diversas épocas e lugares, plasmado pelos mais diversos interesses e a serviço de múltiplas ideologias, deveria ser ocasião privilegiada para a pesquisa, onde os conhecimentos de cada um, colocados em comum, despertassem interrogações que se busca solucionar. As respostas inventariadas deveriam ser partilhadas por todos, num processo espiralado, acompanhado pelo professor. Assim, Moraes; Galiuzzi; Ramos (2004), observam:

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades. [...] Envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana¹²⁸.

Dessa forma, o conhecimento se torna processo em reconstrução permanente, a serviço da humanização dos seres humanos, com desenvolvimento e aprimoramento de suas potencialidades, consciência dos limites e empenho em superá-los, conscientes de sua inserção em comunidade e na natureza. Um processo educativo construtor de sujeitos, com consciência crítica perante a vida e os fatos, com condições para decidir pelo bem comum, pelo rumo da história, construtores da cidadania, em que o discernimento ético faça parte da qualificação do cidadão. Portanto, um ser humano capaz de inovar, preparado, não apenas para a empregabilidade, mas também para empreender e para a ação política organizada. Ou seja, capaz de ter acesso à renda, mas também com sensibilidade ética, política e de cidadania para empenhar-se pela sua distribuição.

A aprendizagem pela pesquisa, dessa maneira, faz do estudante sujeito do processo e não o deixa na condição de objeto, passivo receptáculo e repetidor de conhecimentos prévios, tampouco compactua com visão de aprendizagem como treinamento ou como recepção de determinadas informações, necessárias para o exercício de alguma atividade profissional. Dito ainda de outra forma, a aprendizagem assim concebida não dissocia a formação profissional da construção do sujeito, com consciência crítica, capaz de discernimento, com possibilidade de fazer escolhas.

¹²⁸ MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. *Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos* In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.), op. cit., p. 10.

A vida toda do ser humano se desenrola no esforço de descobrir-lhe o sentido e conferir significado a tudo que realiza, como o faz, por exemplo, Huxley (1908):

A interrogação de todas as interrogações para a humanidade – o problema que subjaz a todos os outros e que mais do que qualquer outro suscita o nosso interesse – é a determinação do lugar que o homem ocupa na natureza e das suas relações com o universo das coisas. De onde provém a nossa espécie; quais são os limites de nosso poder sobre a natureza e do poder da natureza sobre nós; qual é o fim para o qual caminhamos; esses são os problemas que se deparam novamente, e com imutável interesse, a cada homem que vem ao mundo¹²⁹.

A pergunta pelo sentido da vida vem amalgamada à pergunta pelo sentido da morte que, como realidade radical da vida, provoca, na nossa sociedade, um indisfarçável incômodo¹³⁰. Diante da morte, tudo o que construímos na vida, em termos de realizações, experiências e as relações, se torna único, singular, eterno. A tomada de consciência da finitude no processo vida-morte provoca os questionamentos mais profundos sobre o sentido de tudo o que se é e sobre tudo o que se faz. Encarar a morte como elemento da vida possibilita dar-se conta das experiências cotidianas de morte que fazemos, nas decisões que tomamos, nas opções que fazemos, nas perdas que, com maior ou menor intensidade, são construtoras da nossa vida, no dia-a-dia, permitindo-nos perceber, então, a morte como presença constante na construção da vida¹³¹. Essa percepção ajuda a encará-la, não como fim último da existência, mas como um momento profundo de transformação.

A Academia de Platão nasce como uma instituição que enseja responder ao ideal socrático do autoconhecimento, se apresenta como um espaço de pesquisa. Esse caráter investigativo do acadêmico fica mais claro com a consolidação da

¹²⁹ HUXLEY, Thomas Henry. *Man's Place in Nature and Other Essays*. Londres, 1963, p. 52 (Digitized for Microsoft Corporation by the Internet Archive in 2007. From University of Toronto): "The question of questions for mankind – the problem which underlies all others, and is more deeply interesting than any other – is the ascertainment of the place which Man occupies in nature and of his relations to the universe of things. Whence our race has come; what are the limits of our power over nature, and of nature's power over us; to what goal we are tending; are the problems which present themselves anew and with undiminished interest to every man born into the world".

¹³⁰ COMPÊNDIO DO VATICANO II: *Constituições, Decretos, Declarações*. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, n. 18: "A morte é uma realidade que situa o ser humano no profundo e misterioso enigma da vida".

¹³¹ BINGEMER, Maria Clara Luccheti; LIBANIO, João Batista. *Escatologia Cristã*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 159: [Morre-se] "no instante da morte, como se morreu ao longo da vida. Este é o caminho normal de morrer. A presença da morte na existência não se veste de luto, mas de serenidade e irrevogabilidade das decisões. Uma vida pensada sem morte perde-se, no final, na total irresponsabilidade".

universidade na alta Idade Média. A palavra *Universitas* é usada com este significado no século XIII e coexiste com outras expressões, inicialmente mais freqüentes, como *studium generale*, *collegium scholasticum*, *societas studii*, ao lado de outras.

As universidades medievais surgem sob o influxo de uma fé dinâmica que encara como sua tarefa a busca de compreensão e a promoção da investigação científica. Uma fé que não se fecha sobre si mesma e que assume a procura da verdade como seu desafio e que pode ser resumida na frase de Santo Agostinho, no século IV: “Entende para que creias, crê para que entendas”¹³², no rumo das convicções presentes no início da Era Cristã, quando já, na sua Primeira Carta, São Pedro afirma que o crente “deve saber dar as razões de sua esperança” (1Pd 3, 15). Nesse intuito foram criadas as primeiras escolas do cristianismo: Alexandria e Antioquia, objetivando a articulação da sabedoria judaico-cristã com o *lógos* grego.

A Igreja, que se crê *mestra* dessa fé, vê na capacidade de pensar e raciocinar um privilégio que Deus deu ao homem e um instrumento da própria fé. Uma fé que expressa sua vitalidade também como busca de inteligência, traduzida na frase de Santo Anselmo de Canterbury, no século XI: “*fides quaerens intellectum*” (a fé buscando inteligência). O que o Papa João Paulo II afirma na Encíclica *Fides et Ratio*, com relação à filosofia, pode ser ilustrativo:

E, mesmo quando é o próprio discurso teológico que se serve de conceitos e argumentações filosóficas, a exigência de correta autonomia do pensamento há de ser respeitada. Com efeito, a argumentação conduzida segundo rigorosos critérios racionais é garantia para a obtenção de resultados universalmente válidos. Também aqui se verifica o princípio segundo o qual a graça não destrói, mas aperfeiçoa a natureza: a anuência de fé, que envolve a inteligência e a vontade, não destrói mas aperfeiçoa o livre-arbítrio do crente, que acolhe em si próprio o dado revelado¹³³.

É esta fé que permite o surgimento e o estabelecimento da universidade, na qual é visto o espaço próprio de uma razão que se define pela verdade e também o espaço de uma fé que nasce de um encontro com a verdade e se exercita nessa busca.

Essa fé está em consonância com a característica que a Igreja, desde o início da Era Cristã, entendeu ser-lhe intrínseca, ou seja, a sua catolicidade, do grego *katholikós*, que significa universal. Portanto, uma fé que não se satisfaz com

¹³² SANTO AGOSTINHO. *Sermão 43*: “Intellige ut credas, crede ut intelligas”.

¹³³ PAPA JOÃO PAULO II. *Fides et Ratio* – Carta Encíclica Sobre As Relações Entre Fé e Razão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 81.

propor alguns conteúdos como sua verdade, uma verdade parcial, mas que se caracteriza como busca de uma verdade universal, constituída em expressão de fidelidade ao Mestre o qual, no Evangelho, se oferece aos seres humanos como a Verdade e que como tal deve ser reconhecido na fé. Esta, por sua vez, diz respeito à existência toda e se atualiza nas múltiplas faces do cotidiano, ou como o traduz Brustolin:

A fé cristã não prega a separação do mundo e nem a plena identificação com as realidades terrestres. Permanece uma tensão entre o anúncio das alegrias de tudo o que existe por obra de Deus, e conforme seu plano, e as miopias do tempo que destroem a possibilidade de viver consoante o desejo do Criador. Essa fé não pode ser entendida de modo unilateral e espiritualista. Tal compreensão reduz o enfoque integral da salvação que Cristo revelou. O cristianismo não há de preocupar-se somente com as pessoas individualmente, dando-lhes sentido para a existência, mas também e, necessariamente, há de ocupar-se com as relações sociais que determinam e legitimam a vida do indivíduo como ser criado para a comunhão e não para a solidão¹³⁴.

A educação na fé constitui um processo que engloba toda a vida e a vida como um todo. É, portanto, inclusiva e complementar. É um processo não-linear, de permanente construção, desconstrução, reconstrução. Educação na fé é, pois, um comprometer-se progressivo com uma experiência, tomando-a como sua, tornando-se partícipe e atualizador da mesma. Por isso, uma fé que acolhe, alimenta e se confronta com a procura da verdade que corresponde à razão humana. Reconhece um campo autônomo à razão, como o traduz Santo Tomás de Aquino, o qual repete Alberto Magno, dizendo que a fé e a ciência tratam da mesma realidade, mas não da mesma forma. Vê a teologia como uma ciência ao lado de outras ciências, onde uma não anula a outra, mas se complementam numa relação dialógica. Alcançar essa unidade constitui um grande desafio também hoje, como condição para uma maior autenticidade no desempenho de cada uma dessas dimensões humanas, para o bem de uma melhor compreensão do ser humano, tendo em vista o seu desenvolvimento integral¹³⁵.

A universalidade do humano é preocupação da universidade que, aliás, por causa disso recebe tal título: um espaço onde as diferenças possam afluir e sejam

¹³⁴ BRUSTOLIN, Leomar Antônio, op. cit., p. 13.

¹³⁵ BOFF, Clodovis M. Justificação da Teologia Ontem e Hoje. *STUDIUM* – Revista Teológica. Revista Semestral de Teologia do Studium Theologicum de Curitiba. Ano 1, n. 1 – Janeiro/Junho, 2007, p. 120: “A razão necessita hoje de purificação e de libertação, de cura e de robustecimento. Para isso precisamente a fé oferece uma ajuda inestimável, na medida em que estimula a razão a avançar até o extremo de suas possibilidades. A fé hoje requer mais razão e não menos; pede uma razão forte e não uma razão fraca. Os cristãos precisam hoje de mais teologia, não de menos”.

bem-vindas, onde as perguntas sobre o ser encontrem eco. É nessas perguntas que o homem revela sua finitude, deixando-o em uma atitude de abertura, de acolhida diante do novo. A universidade constitui espaço de geração do conhecimento pelo estudo, reflexão e debate, onde a pluralidade de origens, conhecimentos, experiências, projetos, utopias, confluem, dando expressão à complexidade das situações de vida, gerando novas descobertas e construindo novas sínteses. Nos primeiros centros universitários, os estudantes, que vinham indistintamente de vários lugares, eram conhecidos como “massa dos que querem aprender”. Traziam consigo e se valorizavam, as mais diferentes contribuições culturais¹³⁶.

A educação, como já frisado antes, é um processo permanente em que ao prazo e ao tempo não deveria ser dada muita importância, porque gerar o novo, capaz de inovar e transformar, não costuma vir afixado a fórmulas preestabelecidas. Estas têm sua utilidade, na medida em que servirem de eixos norteadores aos estudos e à pesquisa. Este viés da liberdade acadêmica é um grande desafio na atualidade, marcada pela urgência, estabelecida pelo mercado e constante inovação técnico-científica, requerida pelo mundo globalizado.

Conciliar a fidelidade à universalidade com um ensino de qualidade, investimento em pesquisa, inserção social e liberdade acadêmica requerem, hoje, dos gestores, professores e alunos e, indiretamente, dos órgãos públicos co-responsáveis e das várias instâncias mais diretamente envolvidas com a causa da educação na sociedade, um constante aprimoramento, investimento e avaliação.

Uma mentalidade tecnicista, voltada para o imediato e a promessa de uma vaga no mercado leva, na atualidade, a encarar facilmente a formação universitária como um treinamento para uma determinada profissão. Tal visão não tem preocupação com o universitário como uma pessoa que, inclusive, vai ser um profissional. Ou nas palavras de Morin (2000): “Hoje somos vítima de [um tipo] de

¹³⁶ TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da *Inter* e da *Transdisciplinaridade* na Universidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas & MOROSINI Marília Costa (Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 60: “Vale a pena recordar, porém, que a universidade nasce da união de professores e de estudantes e não de disciplinas. A *universitas* não se define pelas ‘matérias estudadas’, mas pelo conjunto de mestres e alunos corporativizados dentro das escolas. A universidade atual fortemente voltada para as necessidades da sociedade, sucumbe às exigências do mercado e aos seus interesses passageiros. Nessa situação, a fragmentação excessiva da ciência é uma das causas da desagregação da universidade. Esse mesmo ciclo inflacionário faz com que as disciplinas clássicas, aquelas que estão na base dos conhecimentos teóricos, sejam muitas vezes postas em segundo plano, cedendo lugar aos conhecimentos fugazes”.

pensamento fechado: o pensamento fracionário da tecnociência burocratizada, do que corta, como fatias de salame, o complexo tecido do real”¹³⁷. Vivemos imersos em um turbilhão de informações, mas não sabemos ao certo o que fazer com elas, ou, como observa Carvajal:

O indivíduo pós-moderno, submetido a uma avalanche de informações e estímulos difíceis de estruturar, faz da necessidade virtude e opta por um vaguear incerto de umas idéias a outras. Parece com um ouvinte noturno que dá voltas ao dial do rádio experimentando uma emissora depois da outra¹³⁸.

Um período de síncrese costuma ser dinâmico e rico em oportunidades e alternativas de transformar o caos em cosmos. Um dos problemas, no entanto, é como fazê-lo, a partir de qual perspectiva e para quais alternativas de futuro.

Uma crítica, feita com freqüência, é a de que os profissionais medianos saídos da universidade são incultos, constituindo uma espécie de “proletariado intelectual” que apela para a autoridade conferida pelo grau acadêmico, desempenhando o papel de elite, com atitude arrogante e violenta, sem uma visão de conjunto, sem hábito de reflexão e sem a sensibilidade ou agudeza a que Pascal chamava de “*l’esprit de finesse*”¹³⁹, como o explicita Coreth (1973):

No racionalismo, desde Descartes, o conhecimento racional se restringe à simples ratio no sentido do pensamento conceptual lógico-matemático, suprimindo-se, portanto, a diferença entre razão e intelecto, reduzidos ambos à razão. O puramente racional é posto de modo absoluto: perde assim seu fundamento na percepção do ser pelo intelecto. O desaparecimento da distinção exprime-se desde Christian Wolf no racionalismo escolar alemão mediante o emprego da palavra Vernunft (que seria intelecto) quase sempre na acepção de ratio, não mais, portanto, como visão intelectual, mas como pensamento racional-conceptual. Justamente, porém, em oposição a Descartes surge de novo, já em Pascal, a diferença, com a qual ele quer estourar e vencer a restrição racionalista. Contra o esprit de géometrie há, mais alto, o esprit de finesse. O nível da pura “razão” (raison) é sobrepujado por aquilo que Pascal denomina “inteligência” (intelligence) ou “coração” (coeur), como em sua célebre sentença: “Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît point” (“O coração tem suas razões que a razão desconhece”). “Inteligência” e “coração” significam aqui, por oposição ao pensamento racional-matemático, não apenas um sentimento irracional, mas uma faculdade mais elevada e mais fina de sensação intuitiva e de empatia compreensiva, da qual participam também sem dúvida forças emocionais do sentimento e do amor, mas que – na

¹³⁷ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita – Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 104.

¹³⁸ CARVAJAL, L. González. *Ideas y Creencias del Hombre Actual*. Santander: Sal Terrae, 1992, p. 170.

¹³⁹ PASCAL, Blaise. *Pensées*, n. 1.

unidade de todas as forças – forma a mais alta faculdade de conhecimento espiritual.¹⁴⁰

Já há alguns séculos, o sábio inglês, o cônego Dr. Copleston, do *Ariel College*, em Oxford, assim o expressou: “Ainda que a ciência seja favorecida por essas concentrações de inteligência a seu serviço, os homens que se encerram nas especializações têm a inteligência em regresso”¹⁴¹. Trata-se, nas palavras cáusticas do filósofo Ortega y Gasset, do novo bárbaro:

Esse personagem médio é o novo bárbaro, atardado relativamente à sua época, arcaico e primitivo em face da tremenda atualidade dos problemas. Este novo bárbaro é, na verdade, o profissional mais sábio que nunca, mas o mais inculto também é o engenheiro, o médico, o advogado, o homem de ciência dos nossos dias¹⁴².

Durante a segunda guerra mundial, o Dr. Robert Hutchins, da Universidade de Yale, manifestou essa mesma preocupação:

[...] hoje o jovem americano compreende a tradição intelectual de que faz parte e em que, só por acidente, deve viver: pois seus fragmentos esparsos se alastram de uma extremidade da escola à outra. Nossos universitários têm muito mais conhecimento e muito menos compreensão do que os do período colonial¹⁴³.

Percebe-se, no entanto, que determinadas propostas antigas e aparentemente superadas conseguem, em certos meios, graças a uma roupagem pseudocientífica, apresentar-se como atuais e como alternativa original, válida, para os anseios do homem de hoje.

Há um conflito nem sempre simples de equacionar entre as exigências do momento e o fundamento da formação universitária. Nicolescu (2000) ajuda nessa reflexão, observando que

a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes saberes sejam inteligíveis, compreensíveis. Todavia, ainda seria possível existir uma compreensão na era do big-bang disciplinar e da especialização exagerada? Este processo de babelização não pode continuar sem colocar em perigo nossa própria existência, pois faz com que qualquer líder se torne, queira ou não, cada vez mais incompetente. Um dos maiores desafios de nossa época, como, por exemplo, os desafios de ordem ética, exigem competências cada vez maiores. Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano

¹⁴⁰ CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda. Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 47.

¹⁴¹ Citado pelo Cardeal Newman. *The idea of a University*, p. 72.

¹⁴² ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Obras Completas. 3. ed. Madrid: Rev. de Occidente, 1969-1971. 11 v., p. 1289.

¹⁴³ HUTCHINS, Robert. *The Higher Learning in America: 1940*. Discurso pronunciado na Universidade de Yale, ao *Phi Beta Kappa*. Apud MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1959, p. 95-96.

técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Ora, o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina?¹⁴⁴

Zilles (2005) ressalva que ser especialista, não obstante necessário, não é o suficiente:

Ser especialista é uma qualidade necessária e indispensável, mas certamente não é suficiente. A especialização aproxima os homens de um campo de saber para além das fronteiras de países e culturas. Mas existe o perigo de ser especialista em disciplinas que não atingem o homem enquanto homem. Nesse caso a especialização pode levar a uma fragmentação monstruosa em detrimento das qualidades humanas fundamentais. Cabe à educação buscar o equilíbrio entre a especialização (o ser douto) e a formação geral ou humanista. Pessoa erudita é aquela que alarga seu interesse de conhecimento para além de uma área específica, para a área da cultura humana, para a filosofia, a teologia, a literatura e a arte¹⁴⁵.

O ser humano ajudado no seu desenvolvimento integral, sem descuidar de nenhuma de suas dimensões, é o que cabe à sociedade em relação a seus membros e à universidade em particular. Valorização do aprimoramento técnico-científico e também humano, educando para valores universais como justiça, solidariedade, paz, com abertura ao diferente e fraterno, capaz de dialogar e construir unidade na diversidade, apto a trabalhar para o bem-estar e a inclusão, num projeto de vida com qualidade para todos. Portanto, a superação de uma concepção de ensino e aprendizagem fracionada, compartimentada em disciplinas estanques e focada em alguma área ou objetivo específico, circunstanciado. Enfatiza a integração de dimensões diferentes, mas complementares que contemplem os conteúdos das áreas específicas, a reflexão sobre esses conhecimentos e o saber conviver, intervir, desenvolvendo a capacidade para transformar a própria vida e influenciar afirmativamente os que estão à sua volta a também se desenvolverem e se tornarem, por sua vez, agentes de transformação.

Convém, por isso mesmo, recordar que, com o advento da Modernidade, diversificaram-se os grupos sociais e, conseqüentemente, os centros de referência de poder espalhados, hoje, por muitos países, instituições, empresas, dentre outros¹⁴⁶. Cultura é cultivo, aprimoramento, que inclui a apreciação estética, a

¹⁴⁴ NICOLESCU, Basarab *et al.* *Educação e Transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman – Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO), p. 14.

¹⁴⁵ ZILLES, Urbano. Perfil do Intelectual Cristão. *Atualização* – Revista de divulgação teológica para o cristão de hoje. Ano XXXV, n. 312, janeiro/fevereiro, 2005, p. 21.

¹⁴⁶ CONNOR, Steve. *Postmodernist Culture* – An Introduction to Theories of the Contemporary. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd; Cambridge, USA: Blackwell Publishers Ltd, 1997, p. 8: “The

apreciação da arte, desenvolvimento da curiosidade artística e a sensibilidade para o belo, além da capacidade para a criatividade e a inovação, como um estilo de vida e um modo de ser no mundo.

A disciplina de Cultura Religiosa é um dos poucos espaços, na universidade, onde as tensões da oposição entre fé e cultura e entre ciência e religião podem se expressar, bem como ensaios de diálogo podem ser estabelecidos.

4.2 A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA EM INSTITUIÇÕES CATÓLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Será apresentado um estudo comparativo entre cinco Instituições Superiores de Educação Católica¹⁴⁷, verificando a relação entre o ideário institucional, expresso na *Missão, Visão, Filosofia, Projeto Educacional*, nomenclaturas usadas para palavras-chave ou expressões que condensem o essencial de sua proposta como universidade e a maneira como esta se concretiza na disciplina de Cultura Religiosa, conforme explicitado nas Ementas e Conteúdos Programáticos. É por meio dessa disciplina que o ideário da universidade católica deve se tornar explícito, compreendido e assimilado nos seus valores e propósitos, de maneira formal e sistemática, por todos os alunos.

A escolha dessas Instituições teve como critério:

a) uma prevalência das Pontifícias Universidades, por sua vinculação formal à Igreja institucional; por serem numericamente mais expressivas e por terem um reconhecimento local, regional e nacional e, inclusive, internacional;

postmodern condition, we are told repeatedly, manifests itself in the multiplication of centres of power and activity and the dissolution of every kind of totalizing narrative which claims to govern the whole complex field of social activity and representation. The warning of the cultural authority of the West and its political and intellectual traditions, along with the opening up of the world political scene to cultural and ethnic differences, is another symptom of the modulation of hierarchy into heterarchy, of differences organized into a unified pattern of domination and subordination, as opposed to differences existing alongside each other but without any principle of commonality or order”.

¹⁴⁷ Universidade Católica de Pelotas – RS – www.ucpel.br - Acessado em 03 de novembro de 2007. Universidade Santa Úrsula – RJ – www.usu.br – Acessado em 30 de setembro de 2007.

Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais – MG www.pucminas.br – Acessado em 30 de setembro de 2007.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS – www.pucrs.br.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP. www.pucsp.br – Acessado em 30 de setembro de 2007.

b) por terem ambientes de *Internet* suficientemente organizados e transparentes, de modo a permitir o acesso e a conferência da proposta institucional apresentada e dos currículos destinados a concretizá-la.

4.2.1 Missão

Todas as cinco Instituições estudadas empregam na *Missão* a palavra formação como substantivo ou como verbo, no infinitivo, formar. Majoritariamente, é usada para expressar a preocupação em atingir a pessoa como um todo, expressando-o pelo adjetivo integral, ou mediante descrição, por meio de outras palavras, denotando dimensões humanas a serem contempladas.

Entre as palavras descritivas, a que mais vezes aparece adjetivando a formação é a palavra humana, mencionada, por exemplo, como “humanista de novo tipo” ou “formar seres humanos”, “aspectos humanistas”. Em segundo lugar, figura associada à preparação profissional, expressa de várias maneiras, como “formação... de profissionais competentes” e “buscar continuamente a atualização e o aperfeiçoamento”. Nesse sentido, aparece ainda como sinônimo de formação humana, formulada como “formação humana profissional” e associada a competências e habilidades que, por sua vez, podem vir estabelecidas como critérios, em função de um mercado de trabalho percebido como sempre mais exigente, conforme expresso, por exemplo, em “formar quadros treinados e atualizados” e “formação..., orientada por critérios de qualidade e relevância”, “capazes de concorrer com o mercado de trabalho”. A formação aparece ainda ligada à preocupação com a competência humana e científica, como formulada na afirmação “formação ética, solidária e de profissionais competentes humana e cientificamente”.

A formação é apresentada ainda como sinônimo da promoção do desenvolvimento humano e social, tanto de alunos, como de professores e funcionários. Pode-se depreender da formulação que aqui o desenvolvimento humano subentende o indivíduo, e o social lembra que esse acontece na interação com os outros. Há também uma referência, ainda que vaga e não-explicitada, ao meio ambiente, mencionado como elemento em meio a outros: “formação integral, englobando aspectos humanos e ambientais”.

Entre os meios arrolados para alcançar essa formação destaca-se, com ênfase, a produção e transmissão do conhecimento, seguida pela investigação da verdade e a assimilação e o desenvolvimento de novas tecnologias. Também como meios aparecem a “integração entre a universidade e a sociedade”, a articulação entre “a tradição e a modernidade”, a “interdisciplinaridade e a indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão”.

Figuram como objetivos a serem alcançados “a capacidade de analisar situações complexas e mutáveis”, o estar “a serviço da pessoa e da sociedade”, o aprender “a lidar com a diferença”, associada “à capacidade para enfrentar e resolver problemas” e a “busca de uma sociedade justa e fraterna”.

A motivação para a construção desse processo e o empenho para que vá se concretizando está nos valores cristãos, associados a princípios da ética e à tradição educativa da mantenedora.

4.2.2 Visão

Na *Visão*, que as Instituições estudadas apresentam, transparece a preocupação em atingir o ser humano em múltiplos aspectos e também a realidade que o envolve e na qual se deve construir.

Sobressai na exposição que fazem de si essas Instituições e no que estabelecem para um futuro próximo ou a médio prazo, o propósito de tornarem-se referência em áreas que lhes são atinentes como instituições de ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo, influenciadas pelas marcas da época em que vivemos. Querem, assim, tornar-se referência “em educação, tecnologia, desenvolvimento e saúde” e pela “relevância das pesquisas e excelência de seus cursos e serviços”.

Propõem-se alcançar essa meta pela relevância a ser conquistada através da colaboração na “solução de problemas locais e regionais”, onde se destaca “a marca da inovação e da ação solidária”, onde são abertos “espaços para o estudante participar da vivência comunitária”, para poder, assim, “contribuir com sua gestão” e, nessa experiência, “realizar sua educação humana e profissional”, concretizando, desta forma, o “desejo de educar para a liberdade, a autonomia e responsabilidade”.

Na condição de funcionarem, simultaneamente, como meios e como objetivos, estão a promoção da “interação com a comunidade” e o “compromisso social”, em vista à “qualidade de vida”.

A *Visão* expressada nessas metas e meios traz como inspiração, para se concretizar na consecução das mesmas, a realização do “diálogo entre a ciência e a fé”, para cuja conquista se faz necessário privilegiar “também a dimensão teológica, filosófica, ética” o que, por sua vez, faz lembrar que a “comunidade deve basear-se em uma relação de respeito, participação e comunhão entre seus integrantes”.

Todos esses elementos, contemplados no seu conjunto e sem ater-se a nenhuma Instituição específica, descortinam um horizonte amplo sobre o ser humano e o processo educativo. No entanto, olhadas uma a uma, essas visões se mostram marcadas pela fragmentação em que, mais em umas menos em outras, a totalidade do ser humano não aparece e nem as metas estabelecidas e os meios elencados vão ao seu encontro. A formação do ser humano, enquanto processo de humanização, fica obliterada pelas preocupações e pelo zelo em atender às demandas apresentadas pela época atual, em termos de preparação de mão-de-obra e pelos modelos de qualificação salientados como ideais no nosso país, neste momento histórico¹⁴⁸.

Isso pode ser constatado, também, quando se compara o que é dito na *Missão* com o que se explicita, depois, como *Visão*.

¹⁴⁸www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2001-3/documentos/11-Marco-Referencial-da-PUCRS-Pergentino-Stefano-Pivatto.pdf, p. 2: “O fim da universidade está entrelaçado com a comunidade e com a transcendência: preparar profissionais competentes; promover intercâmbio e avanço conhecimento; zelar pela humanização do homem todo e de todos os homens; promover a transformação da sociedade em sociedade justa, solidária e pacífica. Uma via privilegiada da inserção acontece na relação entre níveis de profissionalização e sociedade, entre demanda e oferta. Contudo, parece haver um preço a pagar: é notório que a demanda social de mercado tende a reduzir a construção do conhecimento à produção de mão-de-obra qualificada (profissionais) e de mercadorias, não raro perdendo-se de vista o conjunto dos valores humanos que culminam na promoção de uma sociedade a ser humanizada. Surge como que uma comercialização do conhecimento que facilmente pode levar à desvirtuação do mesmo e, inclusive, da instituição. A identidade da universidade comporta tal nivelamento à lei do mercado que pensa o ensino e a pesquisa na base da lei mercadológica? A identidade da universidade não tem a ver com busca de sentido e da sabedoria, não só para as pessoas que a freqüentam, mas para a sociedade e a própria humanidade? Além disso, a lógica da quantificação lucrativa invade o campo dos valores intrinsecamente qualitativos e humanos”.

4.2.3 Ementas

Como observado acima, a designação para a disciplina de Cultura Religiosa pode variar de uma Instituição de Ensino Superior Confessional para outra, e é o que constatamos em relação às cinco Instituições que aqui são estudadas: apenas uma usa esses termos, enquanto nas outras vem designada como Teologia e Ética; Ciência e Fé; Introdução ao Pensamento Teológico; Teologia-Fundamentos; Teologia e Cristianismo; Moral e Ética; Humanismo e Cultura Religiosa. A mesma diversidade se observa também em relação ao número de créditos destinados à disciplina, que vão do mínimo de quatro ao máximo de doze.

Não obstante os nomes dados à Cadeira possam sugerir variações nos conteúdos, ênfases e enfoques variados, é evidente que o número de créditos é indicador determinante de maior ou menor quantidade de temas que é possível ou necessário abordar, de acordo com a compreensão e conseqüente proposta de cada Instituição. A abrangência e o aprofundamento, naturalmente, também se encontram nessa dependência.

O fenômeno religioso aparece explicitado com alguns acentos, entre os quais “experiência e linguagem”, “categorias fundamentais de interpretação e de linguagem do fenômeno religioso”, uma abordagem antropológico-cultural e a busca da compreensão da existência humana “como relação de alteridade e transcendência”, situada no tempo e no espaço, em relação com os outros, “considerando suas interfaces com a arte, a ciência e a espiritualidade”. Várias ciências contribuem para o estudo do fenômeno religioso e a compreensão do sagrado.

A religião, entendida “como dimensão integrante da vida humana”, aparece nesse contexto sob diversas nuances, como, por exemplo, a “descrição das grandes religiões mundiais e as confissões no Brasil”, o “estudo das relações entre fé e suas implicações no mundo atual”, a realização de “uma reflexão sobre questões vitais da pessoa e da sociedade contemporânea em diálogo com as diversas áreas de conhecimento”, o estudo de “conceitos básicos de antropologia filosófica e antropologia teológica”, com o desenvolvimento da “relação Homem/Mundo e a questão de Deus”, lembrando da “universidade e sua vocação de conhecimento, sabedoria e busca de sentido”.

A serviço dessa abordagem ampla aparecem questões mais próximas, como “a questão de Deus na civilização técnico-científica e na cultura contemporânea”, as mais importantes categorias de análise da religião, as relações entre religião e Modernidade.

Podemos constatar na visão sinótica, apresentada pelas Ementas, a predominância da associação de temas religiosos a situações da vida e a realidades cotidianas em geral, funcionando como fundamentação religiosa para princípios ético-morais. É assim que aparece a Doutrina Social da Igreja como chave de leitura da realidade e como fundamento para a práxis cristã, incluindo família, afetividade, sexualidade, o mundo do trabalho e as questões de propriedade, a defesa da vida, a economia, “a ordem social e política e as perspectivas de construção de uma nova ordem mundial centrada no Amor e na Paz”.

Nessa mesma direção, aparecem “conceitos e relações entre Ética, Moral e Direito”, a vida humana associada a projeto ético e ao estudo de sistemas e modelos éticos e temas como sociedade e justiça; também os estudos de Teologia Moral, sua contribuição para “análise e superação dos problemas éticos e morais da Modernidade e da Pós-Modernidade”.

Essa mesma preocupação vê-se expressa no estudo associativo entre “a mensagem do Evangelho e suas implicações éticas” e a “reflexão sobre questões vitais da pessoa e da sociedade contemporânea (...)”.

O cristianismo, encerrando uma pluralidade grande de conteúdos, aparece repetidas vezes. Entre os diversos elementos constantes das ementas, destacam-se, além da ética e da moral cristã, Jesus e sua mensagem no seu contexto histórico-cultural, o cristianismo ao longo da história, suas heranças judaicas, sua contribuição na construção da história ocidental e hoje, “no contexto de um mundo globalizado”, em que o ecumenismo e o diálogo inter-religioso constituem importantes desafios, junto com “a prática da fé cristã no culto”. Também inclui o estudo da tradição bíblica, em termos de uma introdução histórica, cultural e literária, bem como “os critérios de interpretação, os temas e as perspectivas do estudo da Bíblia e a experiência mística e de abertura que o livro sagrado propicia”.

4.2.4 Programas

Os Programas, onde aparecem explicitados, detalham as ementas e permitem observar, por exemplo, os temas que recebem maior destaque. Constatase, então, que o ser humano como categoria antropológica fundamental está sempre presente, como indivíduo, como sujeito a ser construído, como ser de relação, como construtor da cultura, em busca de sentido. Como assuntos relacionados são mencionados, com acento na dimensão ética, dentre outros, a família, o trabalho, a tecnologia, a exclusão, a cidadania, a globalização.

Estes temas e alguns correlacionados aparecem, normalmente, como introdução, a primeira unidade que prepara para a matéria propriamente dita.

Lugar de destaque ocupa o fenômeno religioso. Envolve quantidade significativa de aspectos e abordagens, mais ou menos aprofundadas, conforme o número de créditos disponibilizados à disciplina. Trata, então, da universalidade do fenômeno religioso, as formas religiosas, a discussão sobre o que é religião, as críticas dos chamados mestres da suspeita e de outros críticos da religião, a discussão sobre o sagrado, os ritos, os mitos, os símbolos; a discussão sobre Deus e as limitações das representações; o homem capaz de Deus; a revelação de Deus, as experiências de Deus, as atitudes do homem frente ao sagrado, ao longo do tempo e, hoje, as tendências religiosas atuais, teísmo, ateísmo, agnosticismo, as correntes místicas.

As religiões constituem unidade central dos Programas. A discussão em torno do que é religião, seus elementos constitutivos, a classificação das religiões, a origem, evolução e decadência das religiões, origem etimológica e sistematização dos conceitos de religião, as diversas abordagens da religião estão entre os temas introdutórios à unidade, enquanto que o estudo de algumas das grandes religiões e suas tradições, bem como dos Novos Movimentos Religiosos, formam o seu centro.

O cristianismo ocupa lugar especial, coerente com a confessionalidade dessas Instituições de Ensino Superior. Entre os temas constantes no estudo do cristianismo está um aprofundamento do judaísmo, uma vez que nele estão as suas raízes, o contexto histórico da Palestina do tempo de Jesus, a vida e o Projeto de Jesus. Jesus, o homem de Nazaré, Filho de Deus e o Salvador; o Deus cristão, o Deus Trindade; Jesus Cristo e sua concepção de homem e de Deus e sua relação; a

esperança cristã para depois da morte, ressurreição e vida eterna. A Igreja e a continuidade da missão de Jesus; a Igreja nas origens – o cristianismo emergente; a Igreja ao longo da história: perseguições, Idade Média, cismas, Reforma e Contra-reforma; a Igreja hoje: Concílio Vaticano II, Igreja na América Latina, Igreja no Brasil; Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso, num contexto de pluralismo religioso e globalização; a Doutrina Social da Igreja; a Igreja e as lutas sociais; a espiritualidade cristã; a cultura cristã, envolvendo a dimensão comunitária, os modelos de Igreja; a celebração cristã, os sacramentos; a ética cristã, fundamentada na lei do Amor, as Bem-aventuranças; o cristão, como homem novo em Cristo pelo batismo, se expressa no testemunho e no seguimento de Jesus Cristo.

A função da tradição oral e, mais especificamente, dos escritos sagrados, também é enfatizada, de maneira especial, a Bíblia, onde são mencionados, como principais assuntos, o contexto dos textos, gêneros literários, exegese e hermenêutica, critérios e métodos de interpretação. A Bíblia como relato da revelação, como fonte da doutrina; o Antigo e o Novo Testamentos; a tradição judaica e a novidade do cristianismo; a origem e o conteúdo dos livros bíblicos. A Bíblia, Palavra de Deus ou palavra dos homens? A Bíblia na vida dos cristãos; dicas de leitura da Bíblia.

Pode-se observar a ênfase dada às questões relacionadas ao fenômeno religioso, incluídas as Religiões, com destaque para as diversas tradições religiosas e de alguns temas específicos dentro delas, como a experiência de Deus, as mudanças operadas na vida individual e cultural a partir delas, os cultos e a tradição oral e escrita. O cristianismo, como já observado anteriormente, aparece destacado nos programas, coerente com a confessionalidade das Instituições em pauta.

Outros temas que também constam dos programas vêm associados, geralmente, a princípios ou preocupações éticas, tais como, tecnociência, o ser humano e suas relações, bioética, meio ambiente, o mundo do trabalho, engajamento social. Esse viés ético pode incluir também a perspectiva da vivência dos valores religiosos, mais especificamente, evangélico-cristãos.

O conteúdo da disciplina de Cultura Religiosa aparece, assim, como um mosaico, contemplando uma multiplicidade de aspectos da realidade e do ser humano, na dimensão subjetiva e na dimensão objetiva, enquanto membro de uma sociedade e historicamente contextualizado, vivendo os avanços e os limites da sua

época, trazendo à tona as respostas que se configuram como verdadeiras para as grandes questões, e crítico, para perceber que há sempre um mais além a ser perseguido para conquistar o sentido intuído como motivo maior e razão última da existência. Insere-se, aqui, o aspecto da educação integral.

4.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como já aludido acima, a educação integral é aqui entendida como aquela que procura ajudar o indivíduo a tornar-se sujeito, contribuindo para o seu desenvolvimento harmônico em todos os níveis e dimensões do que constitui o ser humano¹⁴⁹. Inclui, por isso mesmo, uma concepção filosófica e religiosa do ser humano¹⁵⁰. Desse processo de humanização faz parte a relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o meio ambiente, mas sem perder a noção planetária e, inclusive, cósmica, e a relação com o Transcendente, ou como o afirma o Conselho Pontifício da Cultura:

Tarefa primeira e essencial de toda a cultura, a educação que é, desde a Antigüidade cristã, um dos mais destacados campos de ação pastoral da Igreja, tanto no plano religioso e cultural quanto no plano pessoal e social, é mais do que nunca complexa e crucial. Ela é fundamentalmente responsabilidade das famílias, mas tem necessidade da colaboração de toda a sociedade. O mundo de amanhã depende da educação de hoje, e esta não pode se reduzir à mera transmissão de conhecimentos. Ela forma as pessoas e as prepara para se integrar na vida social, promovendo o seu amadurecimento psicológico, intelectual, cultural, moral e espiritual¹⁵¹.

¹⁴⁹ DEMO, Pedro. *Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade*. In: MORAES, Roque; VALDEREZ, Marina do Rosário Lima (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula – Tendências para a Educação em Novos Tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 66: “Educação é um processo essencialmente formativo, no sentido reconstrutivo humano, não algo da ordem do mero treinamento, ensino, instrução; enquanto estes termos indicam uma influência apenas de fora para dentro e de cima para baixo, formação toma o aluno como ponto de partida e de chegada”.

¹⁵⁰ MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1959, p. 20: “É preciso notar que, se nos propusermos basear a educação na concepção científica do homem, e se persistirmos nesta idéia, temos que contorcê-la ou desviá-la. Se perguntarmos pela natureza e o destino do homem, a concepção científica, única à nossa disposição, tem de responder à pergunta. Então, incoerentemente, tentaremos uma espécie de Metafísica. Do ponto de vista lógico, teríamos uma Metafísica espúria disfarçada em Ciência e desprovida de qualquer base filosófica. Do ponto de vista prático, a negação ou concepção errônea das mesmas realidades ou valores, sem o que a educação perde qualquer sentido humano. Não passa de treinamento de um animal a serviço do Estado. Portanto, a concepção completa e integral do homem – primeiro requisito da educação – só pode ser uma concepção filosófica e religiosa. Filosófica, porque diz respeito à natureza ou essência do homem. Religiosa, pela posição da natureza humana com relação a Deus e pelas dádivas especiais e experiências e vocação conseqüentes”.

¹⁵¹ CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA, op. cit., p. 33.

Tal visão de educação integral, portanto, valoriza o político e o econômico, empenha-se pelo desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, social, ético, estético, filosófico, afetivo, artístico, que entende como partes do Plano de Deus e por isso queridas por Ele que em Jesus de Nazaré se tornou um de nós e anunciou por palavras e obras um Projeto de justiça baseada na misericórdia e de conversão do coração, como condições para a fraternidade e a paz que, ao mesmo tempo, numa abertura escatológica, são condição e caminho para a plenitude em Deus, na eternidade. Em outras palavras, a negação dos reducionismos, tanto daqueles que limitam o ser humano à esfera biológica, política ou econômica, quanto daqueles de uma visão religiosa etérea, descompromissada com a realidade histórica concreta.

A concepção de educação integral aqui compreendida será fundamentada em Documentos da Igreja Católica; em alguns autores, destacados pela importância de suas elaborações nessa área; no texto Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, mais conhecido, entre nós, como Relatório Delors, e da Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC).

4.3.1 Documentos da Igreja

Como o trabalho trata da disciplina de Cultura Religiosa, nas Universidades Católicas, a referência é colhida dentro da Igreja Católica. Serão analisados documentos, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), pela importância que este desempenha na compreensão que a Igreja tem de si mesma e da sua relação com o mundo, em múltiplos desdobramentos; documentos do Magistério Pontifício, da Congregação para a Educação Católica, do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM).

A Igreja, como já assinalado acima, ao longo de toda a sua história, valoriza e promove a educação. O Concílio Vaticano II lhe dedicou um documento específico, a Declaração sobre a Educação Cristã, a *Gravissimum Educationis* (GE), além de outras referências, como veremos.

Será enfatizada, como é o objeto desta pesquisa, a Universidade Católica, contextualizada no pensamento e na ação da Igreja que se ocupa da educação em

todos os níveis e, desde os primórdios, como já vimos, através de uma presença zelosa e efetiva. Talvez, hoje, diante dos desencantos proporcionados pela Modernidade, com suas máximas racionalistas e seus reducionismos antropocêntricos, traduzidos numa fé incondicional na tecnociência e na onipotência do homem para resolver todos os problemas e conferir sentido à vida e ao cosmos, renegando as fases anteriores da história ou anatematizando-as de forma proselitista e dogmática, estejamos em condições mais maduras para, em meio às mazelas, percebermos, com lucidez e isenção, a contribuição também das religiões e, no caso particular, da Igreja Católica, no desenvolvimento dos povos onde se faz presente.

4.3.1.1 O Concílio Vaticano II

Formula a doutrina da Igreja Católica, gestada, ao menos em larga escala, por reflexões e movimentos anteriores. Contribuíram, de forma significativa, os Movimentos Bíblico, Catequético, Ecumênico, Teológico e Litúrgico, bem como o Movimento Operário e a Ação Católica, cada um dentro da sua especificidade, herdeiros de iniciativas ainda no século XIX, apoiadas e encorajadas, em termos de Igreja Universal, de maneira especial, a partir da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII.

Na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (GS), a educação é apresentada entre as necessidades afirmadas como condição para uma vida verdadeiramente humana:

Cresce, porém, ao mesmo tempo a consciência da dignidade exímia da pessoa humana, superior a todas as coisas. Seus direitos e deveres são universais e invioláveis. É preciso portanto que se tornem acessíveis ao homem todas aquelas coisas que lhe são necessárias para levar uma vida verdadeiramente humana. Tais são: alimento, roupa, habitação, direito de escolher livremente o estado de vida e de constituir família, direito à educação, ao trabalho, à boa fama, ao respeito, à conveniente informação, direito de agir segundo a norma reta de sua consciência, direito à proteção da vida particular e à justa liberdade, também em matéria religiosa¹⁵².

Essa mesma Constituição afirma o direito de todos à civilização humana e aos bens da cultura e que ninguém seja excluído, pelo analfabetismo e pela falta de

¹⁵² *Gaudium et Spes* (GS) 26/279.

iniciativa, da possibilidade de cooperar para o bem comum. Assegura esses direitos a todos, sem discriminação de qualquer ordem: de raça, de sexo, nacionalidade, religião ou condição social GS 60/398). Nesse contexto, afirma que seja estendido o acesso ao ensino superior a todos, “cujas forças da inteligência o permitam” (GS 60/399), em vista do aprimoramento pessoal e do pleno desenvolvimento cultural, de acordo com as capacidades e tradições de cada grupo social.

O Concílio defende um amplo acesso aos bens culturais e aos meios disponíveis para a sua difusão, em prol do desenvolvimento do indivíduo e da formação da sua consciência, ajudando-o a habilitar-se para posicionar-se criticamente.

A formação religiosa dos filhos figura como um direito e como um dever dos pais. A imposição da religião, assim como a total exclusão da formação religiosa, constituem-se em formas de violência, conforme a Declaração sobre a Liberdade Religiosa *Dignitatis Humanae* (DH).

Ao Estado incumbe cuidar do acesso universal à educação. O monopólio escolar “é inimigo dos direitos do homem, do progresso e da expansão da cultura, da convivência humana, como também do pluralismo hoje em vigor na maior parte das sociedades”¹⁵³.

A educação autêntica é aquela que busca o aprimoramento da pessoa como um todo, em relação ao seu fim último e ao bem-estar da sociedade de que faz parte e de cuja construção deve participar. Todos os níveis e dimensões do ser humano precisam ser harmoniosamente contemplados, não descurando do físico, moral e intelectual, visando também adquirirem os educandos, progressivamente, um senso maior e mais perfeito de suas responsabilidades e dos papéis que lhes compete desempenhar na construção do bem comum.

A Igreja fomenta e acompanha, com interesse, as escolas de grau superior e esforça-se por sua organização e liberdade acadêmica, conforme a Declaração sobre a Educação *Gravissimum Educationis*:

A Igreja cerca da mesma forma com interesse e carinho as escolas de grau superior, sobretudo as Universidades e Faculdades. Mais ainda. No que dela depende, esforça-se por que, por uma organização metódica, as disciplinas todas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas. De maneira mais conscienciosa, levem-se em conta novos problemas e pesquisas do

¹⁵³ *Gravissimum Educationis* (GE), 6/1513.

progresso atual, para chegar-se a perceber com mais profundidade como a fé e a razão colaboram para uma só verdade. Sigam as pegadas dos Doutores da Igreja, principalmente S. Tomás de Aquino. Assim se realiza uma como que pública, estável e universal presença da mentalidade cristã em todo o esforço de promover cultura mais profunda. Os alunos desses institutos se formem de fato como homens de grande saber, preparados para enfrentarem tarefas de maior responsabilidade na sociedade e para serem também no mundo testemunhas da fé¹⁵⁴.

O Concílio recomenda a criação de Universidades e Faculdades distribuídas por países diversos, zelando para que se projetem, não pelo número, mas pela ciência, e que se facilite o ingresso nelas, não pelo dinheiro e, sim, pela esperança, especialmente aos oriundos de países novos (GE 10/1525).

Propõe colaboração entre as instituições acadêmicas e, internamente, entre as várias Faculdades. Defende a cooperação entre as Universidades, unindo esforços mútuos de trabalho, promovendo Congressos, dividindo os setores de pesquisas científicas, partilhando as descobertas científicas, “permutando para certo tempo seus professores, e levando avante tudo o que contribua para maior colaboração” (GE 12/1529-1530).

Recomenda que “[...] se fomentem no máximo, nas Universidades e Faculdades Católicas, os Institutos que se destinam primariamente a promover a investigação científica”¹⁵⁵. Na mesma linha, dá por suposto que seja trabalhada com esses alunos também a dimensão religiosa, quando afirma: “Nas Universidades Católicas em que não existir nenhuma Faculdade da S. Teologia, haja um Instituto ou Cátedra da S. Teologia, na qual também se ofereçam preleções adequadas aos alunos leigos”¹⁵⁶. A disciplina de Cultura Religiosa há de ser desenvolvida no horizonte dessa recomendação conciliar, atentando-se aos *sinais dos tempos*¹⁵⁷, sensível e aberta às releituras que as experiências e o contexto histórico-cultural-religioso usarem e requererem.

A preocupação com o todo da pessoa lembra às Instituições de Ensino Superior Católicas “o cuidado pela vida espiritual de seus alunos”¹⁵⁸. Essa preocupação se estende também às Universidades não-católicas, para que também aí se ofereçam aos alunos meios efetivos de acompanhamento da vida espiritual e

¹⁵⁴ Idem, 10/1523.

¹⁵⁵ GE 10/1524.

¹⁵⁶ Idem, Ibidem.

¹⁵⁷ *Gaudium et Spes* (GS) 12/232.

¹⁵⁸ GE n. 10/1526.

intelectual. Sejam ajudados no discernimento e no encaminhamento da pesquisa e da difusão do conhecimento.

4.3.1.1.1 Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*

Embora as considerações da presente Constituição Pastoral sobre a cultura já tenham sido tratadas parcialmente acima, são aqui retomadas, porque é nesse contexto que o Documento conciliar trata da educação.

Testemunhamos o surgimento de um novo humanismo, marcado pela consciência da responsabilidade diante dos outros e da história, em que é crescente “o número de homens e mulheres de diversos grupos e nações que tomam consciência de serem os criadores e autores da cultura de sua comunidade”¹⁵⁹.

Essa tomada de consciência gera uma esperança maior, ao mesmo tempo que a percepção das contradições, que encontra, angustiam. Entre estas, destacam-se: Que medidas tomar para que os intercâmbios culturais levem ao diálogo, com benefícios para todos e não signifiquem a destruição das elaborações feitas pelos antepassados, com risco para a manutenção da identidade de cada povo? Como conciliar o dinamismo e expansão de uma nova cultura, sem suplantar as tradições herdadas das gerações anteriores? Como conciliar a cultura advinda da ciência e da técnica “com aquela civilização que se alimenta dos estudos clássicos, segundo as diversas tradições”¹⁶⁰? Como elaborar uma síntese em cada ciência, diante dos seus rápidos avanços e manter a capacidade de contemplação e admiração, necessárias à sabedoria? Como fazer para que os frutos da cultura cheguem a todos, evitando o crescimento da distância entre as elites e os demais? Como agir para que a autonomia reivindicada pela cultura não termine num humanismo imanentista, que possa vir até mesmo a combater a religião?

O Documento conclui essa lista de antinomias, com a seguinte observação:

No meio destas antinomias é necessário que a cultura humana se desenvolva de tal modo que aperfeiçoe de maneira equilibrada a pessoa humana integral e ajude os homens a desempenhar as funções a que são chamados, sobretudo os cristãos, unidos fraternalmente na única família humana¹⁶¹.

¹⁵⁹ COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos, Declarações*, op. cit., n. 375.

¹⁶⁰ *Idem*, n. 378.

¹⁶¹ *Idem*, n. 382.

A plenitude da vida, esperada pelos cristãos para a eternidade, longe de alienar, “antes aumenta a importância da missão que eles têm de desempenhar juntamente com todos os homens na construção de um mundo mais humano”¹⁶², impulsionados pela fé, onde “a cultura obtém o seu lugar exímio na vocação integral do homem”¹⁶³. Assim, o homem participa do plano de Deus de transformar a terra, como co-criador e administrador da sua obra, bem como do mandamento do amor ao próximo, recebido de Cristo.

Aplicado às diferentes disciplinas da história, da filosofia, das ciências naturais, da matemática e das artes, o homem pode ajudar na sensibilização para o bom, o belo, o verdadeiro “e a um juízo de valor do universo e seja mais claramente iluminado pela Sabedoria admirável, que estava junto de Deus desde toda a eternidade, dispondo com ele todas as coisas [...]”¹⁶⁴. Assim sensibilizado, pode mais facilmente libertar-se do imanentismo. A realidade e os outros podem tornar-se-lhe, então, diáfanos à manifestação do Criador, presente nelas.

Mesmo que a ciência e a técnica, em função de seus métodos, corram o risco de fixar-se nos fenômenos e de assumir uma posição agnóstica, podendo fechar o homem ao tangível, isto não pode impedi-lo de ver os valores positivos da cultura moderna:

Entre eles enumeram-se: o estudo das ciências e fidelidade rigorosa à verdade nas pesquisas científicas, à necessidade de trabalhar em equipe com outros nos grupos técnicos, o senso da solidariedade internacional, a consciência cada dia mais viva da responsabilidade dos cientistas na ajuda e na proteção a ser dispensada aos homens, a vontade de tornar mais favoráveis as condições de vida para todos, sobretudo para aqueles que são privados de responsabilidade ou sofrem a indigência cultural. Tudo isto consegue trazer alguma preparação para que se receba a mensagem do Evangelho, que pode ser informada pela caridade divina por Aquele que veio salvar o mundo¹⁶⁵.

Existe uma relação próxima entre a mensagem de salvação e a cultura: desde Abraão, ao longo do tempo, até à revelação plena em Jesus Cristo, Deus “falou de acordo com a cultura própria de diversas épocas”¹⁶⁶.

Também a Igreja, ao longo da sua história valeu-se sempre dos recursos culturais na difusão da mensagem do Evangelho, com o intuito de melhor explicá-la,

¹⁶² Idem, n. 383.

¹⁶³ Idem, *Ibidem*.

¹⁶⁴ Idem, n. 385.

¹⁶⁵ Idem, n. 388.

¹⁶⁶ Idem, n. 389.

difundi-la e para uma investigação e compreensão mais profunda, em vista a melhor exprimi-la, tanto na liturgia quanto na vivência dos fiéis. A Igreja, porém, não está ligada com exclusividade a nenhuma raça, povo ou país, nem a determinado tipo de costumes ou hábito, seja antigo ou atual:

Fiel à própria tradição e simultaneamente consciente de sua missão universal, ela pode entrar em comunhão com as diversas formas de cultura, donde resultará um enriquecimento tanto para a Igreja como para as diferentes culturas¹⁶⁷.

No esforço de ser fiel à mensagem de Cristo, “a Igreja lembra a todos que a cultura deve estar subordinada à perfeição integral da pessoa humana, ao bem da comunidade e da humanidade inteira”¹⁶⁸. Deve haver, da parte de todos, empenho para que seja respeitado e valorizado o aspecto pessoal e social, na construção do indivíduo e da sociedade, com liberdade e autonomia da cultura e da ciência, assim como o direito para que cada um, “observadas a ordem moral e a utilidade comum, possa investigar livremente a verdade, manifestar e divulgar a própria opinião e cultivar a arte que desejar”¹⁶⁹. A estes direitos, a *Lumen Gentium* acrescenta o direito à informação: “Exige-se enfim que o homem seja informado imparcialmente acerca dos acontecimentos públicos”¹⁷⁰.

Ao poder público não compete decidir como deve ser a cultura, mas lhe cabe fomentar as condições do seu desenvolvimento e a promoção da vida cultural, também no meio das minorias e das pessoas com poucos recursos econômicos.

Uma vez que existem recursos para possibilitar que todas as pessoas sejam beneficiadas pelos frutos da cultura, deve haver um denodado esforço, “para que muitos não sejam impedidos de cooperar, de maneira verdadeiramente humana, no bem comum, pelo analfabetismo e pela falta de iniciativa”¹⁷¹. A todos deve ser levada a possibilidade de libertarem-se da miséria e da ignorância, num esforço político e econômico, nacional e internacional pela participação de todas as pessoas nos bens básicos da civilização. Por isso, o acesso à educação superior há de ser facultado a todos os que tiverem capacidade para tal, em vista ao desenvolvimento pessoal e à ação na sociedade, “desempenhando funções, cargos e serviços de acordo com a

¹⁶⁷ Idem, n. 391.

¹⁶⁸ Idem, n. 393.

¹⁶⁹ Idem, n. 396.

¹⁷⁰ Idem, *Ibidem*.

¹⁷¹ Idem, n. 398.

sua capacidade e com a competência que adquiriram”¹⁷². Convém, ainda, lembrar que, junto do direito à cultura, se coloca também o dever do autocultivo e o de ajudar os outros a também se cultivarem:

Às vezes, existem condições de vida e de trabalho que impedem os esforços culturais dos homens e destroem neles o gosto pela cultura. Estas observações valem de modo especial para os trabalhadores do campo e os operários, aos quais é necessário oferecer condições tais de prestarem o seu trabalho que não impeçam, mas promovam a sua cultura humana. As mulheres já trabalham em quase todos os setores da vida. É conveniente, porém, que possam assumir plenamente, de acordo com a própria índole, o papel que lhes toca. É dever de todos reconhecer e promover a participação específica e necessária da mulher na vida cultural¹⁷³.

Diante do rápido crescimento e da diversidade de componentes que formam a cultura, é hoje cada vez maior a dificuldade e, quiçá, impossível fazer uma síntese das várias ciências e artes. Não conseguimos mais acompanhar o conjunto dos conhecimentos e, menos ainda, elaborá-los organicamente, mas continua o dever de cada pessoa buscar o desenvolvimento integral da sua personalidade, “na qual sobressaem os valores da inteligência, vontade, consciência e fraternidade, todos fundamentados em Deus Criador e que em Cristo foram sanados e elevados, de maneira admirável”¹⁷⁴.

A família desempenha o primeiro e insubstituível papel na educação. É nela que, na experiência do amor, os valores, como componentes aprovados da cultura, são repassados às crianças e aos adolescentes.

Na sociedade atual, há muitas possibilidades de intercâmbios, quer no âmbito local, quer no regional, nacional ou internacional. Também o turismo e o esporte tornam-se ocasião especial para o conhecimento intercultural.

O aproveitamento dessas relações, para além de nações, raças e condições, se tornará maior, se acompanhado de interrogações sobre o sentido da ciência e da cultura nos seus múltiplos enfoques, para a pessoa humana.

Por mais que a Igreja tenha contribuído e continue contribuindo para o avanço cultural, hoje, muitas vezes, a relação entre cultura e cristianismo enfrenta dificuldades. Estas, ao invés de atrapalhar a fé, podem servir de provocação e estímulo para a busca de um conhecimento mais profundo da mesma. Novas descobertas, nas diferentes áreas, como ciência, filosofia e história, levantam novas

¹⁷² Idem, n. 399.

¹⁷³ Idem, n. 400.

¹⁷⁴ Idem, n. 401.

interrogações, questionam muitas das velhas respostas, ao mesmo tempo que são terreno fértil para a hermenêutica, a partir dos dados e experiências, a desafiar também os teólogos a novas investigações:

Além disso, os teólogos, observados os métodos próprios e as exigências da ciência teológica, são convidados sem cessar a descobrir a maneira mais adaptada de comunicar a doutrina aos homens de seu tempo, porque uma coisa é o próprio depósito da fé ou as verdades e outra é o modo de enunciá-las, conservando-se, contudo, o mesmo significado e a mesma sentença. Na pastoral sejam suficientemente conhecidos e usados não somente os princípios teológicos, mas também as descobertas das ciências profanas, sobretudo da psicologia e da sociologia, de tal modo que também os fiéis sejam encaminhados a uma vida de fé mais pura e amadurecida¹⁷⁵.

Às letras e às artes a Igreja reconhece grande importância, diante da capacidade delas de “compreender a índole própria do homem, seus problemas e suas tentativas enérgicas de conhecer e aperfeiçoar a si mesmo e o mundo”¹⁷⁶. O Concílio recomenda “trabalhar para que os cultores daquelas artes sintam-se compreendidos pela Igreja, em sua atividade, e, gozando de liberdade ordenada, estabeleçam intercâmbios mais fáceis com a comunidade cristã”¹⁷⁷. Sejam reconhecidas, também, formas novas de arte, expressões desta época e das características dos diferentes países e regiões:

Os fiéis vivam, portanto, muito unidos aos outros homens de sua época e procurem perceber perfeitamente suas maneiras de pensar e de sentir, expressas pela cultura. Unam os conhecimentos das novas ciências e doutrinas e das últimas descobertas com a moral e os ensinamentos da doutrina cristã para que a cultura religiosa e a retidão moral caminhem, junto dos mesmos homens, no mesmo passo do conhecimento das ciências e da técnica em progresso incessante e assim consigam eles apreciar e interpretar todas as coisas com sensibilidade autenticamente cristã¹⁷⁸.

É importante a realização de uma efetiva aproximação das pessoas que se aprofundam nas disciplinas teológicas, com estudiosos das diferentes ciências. É uma maneira de oferecer-lhes um conhecimento mais completo do conteúdo da fé e de a pesquisa teológica aprofundar mais o conhecimento da revelação. Auxilia os ministros sagrados a apresentar a doutrina da Igreja sobre Deus, o homem e o mundo, de uma maneira mais adaptada aos contemporâneos e a muitos fiéis leigos a aprofundarem os estudos da sua religião. Para o melhor desempenho do seu dever, seja reconhecida a todos, clérigos e leigos, “a justa

¹⁷⁵ Idem, n. 406.

¹⁷⁶ Idem, n. 407.

¹⁷⁷ Idem, n. 408.

¹⁷⁸ Idem, n. 410.

liberdade de investigação e de pensamento, bem como a justa liberdade de exprimir as suas idéias com humildade e firmeza, nos assuntos de sua competência¹⁷⁹.

4.3.1.2 Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, do Papa João Paulo II, sobre as Universidades Católicas

Na abertura do texto, como indicado no próprio título da Constituição Apostólica, que quer seja para as Universidades Católicas “como a ‘*magna charta*’, enriquecida pela experiência tão antiga e fecunda da Igreja no setor universitário, e aberta às realizações promissoras do futuro, que requer uma corajosa imaginação e uma rigorosa fidelidade¹⁸⁰”, o Papa rememora o surgimento da Universidade no seio da Igreja:

Nascida no coração da Igreja, a Universidade Católica insere-se no sulco da tradição que remonta à própria origem da Universidade como instituição, e revelou-se sempre um centro incomparável de criatividade e de irradiação do saber para o bem da humanidade. Pela sua vocação, a *Universitas magistrorum et scholarium* consagra-se à investigação, ao ensino e à formação dos estudantes, livremente reunidos com os seus mestres no mesmo amor do saber. Ela compartilha com todas as outras Universidades aquele *gaudium de veritate*, tão caro a St.o Agostinho, isto é, a alegria de procurar a verdade, de descobri-la e de comunicá-la em todos os campos do conhecimento¹⁸¹.

Para a Igreja, a Universidade Católica se insere no caminho em busca da verdade e da sabedoria, fundamentada e justificada na experiência da Verdade. Por isso, “a sua tarefa privilegiada é ‘unificar existencialmente, no trabalho intelectual, duas ordens de realidade que muito freqüentemente se tende a opor como se fossem antitéticas: a investigação da verdade e a certeza de conhecer já a fonte da verdade’¹⁸². A certeza de já conhecer a fonte da verdade se torna, ao mesmo tempo, estímulo e meta última para toda a reflexão e investigação, nos diferentes campos do saber e com os métodos e as técnicas mais adequadas a cada área de conhecimento:

Sem de modo nenhum desprezar a aquisição de conhecimentos úteis, a Universidade Católica distingue-se pela sua livre investigação de toda a verdade acerca da natureza, do homem e de Deus. Com efeito, a nossa época tem necessidade urgente desta forma de serviço abnegado que é

¹⁷⁹ Idem, n. 411.

¹⁸⁰ PAPA JOÃO PAULO II. Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, 1990, 1.

¹⁸¹ Idem, *Ibidem*.

¹⁸² Idem, *Ibidem*.

proclamar o sentido da verdade, valor fundamental sem o qual se extinguem a liberdade, a justiça e a dignidade do homem. Em prol duma espécie de humanismo universal, a Universidade Católica dedica-se completamente à investigação de todos os aspectos da verdade no seunexo essencial com a Verdade suprema, que é Deus. Portanto, ela, sem medo algum, empenha-se com entusiasmo em todos os caminhos do saber, consciente de ser precedida por Aquele que é 'Caminho, Verdade e Vida' [Jo 14, 6], o *Logos*, cujo Espírito de inteligência e de amor concede à pessoa humana encontrar, com a sua inteligência, a realidade última que é a sua fonte e termo, e o único capaz de dar em plenitude aquela Sabedoria, sem a qual o futuro do mundo estaria em perigo¹⁸³.

Uma investigação acurada em vista a um fundamento racional para a fé, gerando, em lugar de passividade, uma atitude atuante e, ao mesmo tempo, uma compreensão mais profunda, a partir da fé, perscrutando os arcanos dos mistérios, sempre mais além do possível de ser alcançado pelos conceitos, fórmulas e quaisquer outras categorias que a razão pode lograr.

Nesta época de constante e contínua evolução científico-tecnológica, resultando num grande crescimento econômico e industrial, cabe à Universidade Católica um papel especial, no que diz respeito a encontrar um significado para esses avanços, no sentido de se tornarem meios para o bem efetivo dos indivíduos e da sociedade:

Se é da responsabilidade de cada Universidade procurar tal significado, a Universidade Católica é chamada dum modo especial a responder a esta exigência: a sua inspiração cristã consente-lhe incluir a dimensão moral, espiritual e religiosa na sua investigação e avaliar as conquistas da ciência e da técnica na perspectiva da totalidade da pessoa humana¹⁸⁴.

A Universidade Católica há de compreender-se como um instrumento da Igreja a serviço da difusão da Boa-Nova de Jesus. Tem uma missão insubstituível, “que aparece cada vez mais necessária para o encontro da Igreja com o progresso das ciências e com as culturas do nosso tempo”¹⁸⁵. Afinal, “as Universidades Católicas, mediante a investigação e o ensino, ajudam a encontrar de maneira adequada aos tempos modernos os tesouros antigos e novos da cultura, ‘*nova et vetera*’, segundo a palavra de Jesus [Mt 13, 52]”¹⁸⁶.

Além dos serviços próprios à Universidade e, portanto, comuns a todas, a Universidade Católica,

em virtude do *empenho institucional*, traz à sua missão a inspiração e a luz da *mensagem cristã*. Numa Universidade Católica, portanto, os ideais, as

¹⁸³ Idem, n. 4.

¹⁸⁴ Idem, n. 7.

¹⁸⁵ Idem, n. 10.

¹⁸⁶ Idem, *Ibidem*.

atitudes e os princípios católicos impregnam e modelam as atividades universitárias, de acordo com a natureza e a autonomia próprias de tais atividades. Numa palavra, sendo ao mesmo tempo Universidade e Católica, ela deve ser juntamente uma comunidade de estudiosos, que representam diversos campos do conhecimento humano, e uma instituição acadêmica, na qual o cristianismo está presente dum modo vital¹⁸⁷.

Por isso mesmo, a Universidade Católica é lugar onde a realidade é estudada a fundo, com os métodos e o rigor próprios de cada disciplina acadêmica, contribuindo para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos humanos. Esse conhecimento não há de ser estanque, mas, se “cada disciplina vem estudada dum modo sistemático, as várias disciplinas são levadas depois ao diálogo entre elas com a finalidade dum enriquecimento recíproco”¹⁸⁸. Essa investigação testemunha o apreço da Igreja pela pesquisa e,

para além de ajudar homens e mulheres na perseguição constante da verdade, proporciona um testemunho eficaz, hoje tão necessário, da confiança que a Igreja tem no valor intrínseco da ciência e da investigação. Numa Universidade Católica, a investigação compreende necessariamente: a) perseguir uma *integração do conhecimento*; b) o *diálogo entre a fé e a razão*; c) uma *preocupação ética*; e d) uma *perspectiva teológica*¹⁸⁹.

É neste contexto de busca da verdade que se dará, de modo especial, o encontro entre a fé e a razão:

Ao promover esta integração, a Universidade Católica deve empenhar-se, mais especificamente, no *diálogo entre fé e razão*, de modo a poder ver-se mais profundamente como fé e razão se encontram na única verdade. Conservando, embora, cada disciplina acadêmica a sua integridade e os próprios métodos, este diálogo põe em evidência que a ‘investigação metódica em todo o campo do saber, se conduzida de modo verdadeiramente científico e segundo as leis morais, nunca pode encontrar-se em contraste objetivo com a fé. As coisas terrenas e as realidades da fé têm, com efeito, origem no mesmo Deus’. A integração vital dos dois níveis distintos de conhecimento da única verdade conduz a um amor maior pela mesma verdade e contribui para uma compreensão mais ampla do significado da vida humana e do fim da criação¹⁹⁰.

A Universidade Católica volta-se para a formação integral do ser humano, zelando para que todas as suas dimensões sejam harmoniosamente atendidas e de tal forma encaminhadas e mostrada a importância do seu cultivo, a fim de serem implementadas ao longo de toda a vida:

Os estudantes são solicitados a perseguir uma educação que harmonize a excelência do desenvolvimento humanístico e cultural com a formação profissional especializada. O referido desenvolvimento deve ser tal que eles se sintam encorajados a continuar a investigação da verdade e do seu

¹⁸⁷ Idem, n. 14.

¹⁸⁸ Idem, n. 15.

¹⁸⁹ Idem, *Ibidem*.

¹⁹⁰ Idem, n. 17.

significado durante toda a vida, dado que 'é necessário que o espírito seja cultivado de modo que se desenvolvam as faculdades da admiração, da intuição, da contemplação, e de se tornarem capazes de formar um juízo pessoal e de cultivar o sentido religioso, moral e social'. Isto os tornará idôneos para adquirirem ou, se o têm já, para aprofundarem um estilo de vida autenticamente cristão. Eles devem ser conscientes da seriedade da sua profissão e sentir a alegria de serem amanhã 'leaders' qualificados, testemunhas de Cristo nos lugares onde deverão desempenhar a sua missão¹⁹¹.

A procura pela verdade, realizada na ampliação e no aprimoramento do conhecimento, por meio do estudo e da pesquisa, tem o desenvolvimento do indivíduo, as exigências da verdade e o bem comum como critério. O saber construído deve convergir para o bem de toda a sociedade. Dessa maneira, a Universidade Católica, mediante a execução das atribuições que lhe são próprias, ajuda a Igreja a oferecer respostas aos problemas e às exigências de cada época, pois

a Universidade Católica, a par de qualquer outra Universidade, está inserida na sociedade humana. Para a realização do seu serviço à Igreja, ela é solicitada – sempre no âmbito da competência que lhe é própria – a ser instrumento cada vez mais eficaz de progresso cultural quer para os indivíduos quer para a sociedade. As suas atividades de investigação, portanto, incluirão o estudo dos *graves* problemas *contemporâneos*, como a dignidade da vida humana, a promoção da justiça para todos, a qualidade da vida pessoal e familiar, a proteção da natureza, a procura da paz e da estabilidade política, a repartição mais equânime das riquezas do mundo e uma nova ordem econômica e política, que sirva melhor a comunidade humana em nível nacional e internacional. A investigação universitária será dirigida a estudar em profundidade as raízes e as causas dos graves problemas do nosso tempo, reservando atenção especial às suas dimensões éticas e religiosas¹⁹².

A Universidade Católica está aberta à cooperação em projetos comuns de pesquisa, com as suas congêneres, onde a *Federação Internacional das Universidades Católicas* (FIUC) desempenha um papel importante de agregação, intercâmbio de experiências, crítica e busca conjunta de alternativas; este intercâmbio deve estender-se também a outras Universidades, quer sejam privadas, quer sejam do governo. É criadora e difusora da cultura:

Por sua mesma natureza, a Universidade promove a cultura mediante a sua atividade de investigação, ajuda a transmitir a cultura local às gerações sucessivas, através do seu ensino, favorece as iniciativas culturais com os próprios serviços educativos. Ela está aberta a toda a experiência humana, disposta ao diálogo e à aprendizagem de qualquer cultura. A Universidade Católica participa neste processo oferecendo a rica experiência cultural da Igreja. Além disso, consciente de que a cultura humana está aberta à

¹⁹¹ Idem, n. 23.

¹⁹² Idem, n.32.

Revelação e à transcendência, a Universidade Católica é lugar primário e privilegiado para um *frutuoso diálogo entre Evangelho e Cultura*¹⁹³.

É confiado à Universidade Católica, pela Igreja, o aprofundamento do conhecimento da diversidade cultural, com suas características, “tempos” e nuances próprias, bem como a criação dos meios necessários à compreensão e ao desenvolvimento cultural e à avaliação crítica da pluralidade de propostas e da polissemia dos seus conteúdos:

Ela [a Universidade Católica] assiste a Igreja, precisamente mediante tal diálogo, ajudando-a a obter um melhor conhecimento das diversas culturas, a discernir os seus aspectos positivos e negativos, a acolher os seus contributos autenticamente humanos e a desenvolver os meios, com os quais possa tornar a fé mais compreensível aos homens duma determinada cultura. Se é verdade que o Evangelho não pode ser identificado com a cultura, mas, ao contrário, ele transcende todas as culturas, é também verdade que o ‘Reino, anunciado pelo Evangelho, é vivido por homens que estão profundamente ligados a uma cultura, e a construção do Reino não pode deixar de recorrer aos elementos da cultura ou das culturas humanas’. ‘Uma fé que se colocasse à margem daquilo que é humano, portanto do que é cultura, seria uma fé que não reflete a plenitude daquilo que a Palavra de Deus manifesta e revela, uma fé decapitada, pior ainda, uma fé em processo de auto-anulamento’¹⁹⁴.

Se isso vale para a cultura em geral, vale também para as diferentes tradições culturais dentro da Igreja.

Como critério de discernimento, na avaliação crítica das propostas culturais, a valoração dispensada à pessoa humana ocupa o lugar central:

Entre os critérios que distinguem o valor duma cultura, vêm, em primeiro lugar, o *sentido de pessoa humana*, a sua liberdade, a sua dignidade, o seu *sentido de responsabilidade* e a sua abertura ao transcendente. Com o respeito da pessoa está ligado o *valor eminente da família*, célula primária de toda a cultura humana¹⁹⁵.

O impacto produzido pela tecnologia e pelos meios de comunicação social sobre as pessoas, as famílias, as instituições e o conjunto da cultura, está no cerne dessas preocupações, assim como a defesa das culturas tradicionais, na sua identidade e, de outro lado, o acesso progressivo das culturas locais às contribuições positivas da cultura moderna.

Nesse contexto, a Universidade Católica deve destacar-se no diálogo entre o pensamento cristão e as ciências modernas:

Um campo que interessa dum modo especial a Universidade Católica é o diálogo entre o pensamento cristão e ciências modernas. Esta tarefa exige

¹⁹³ Idem, n. 43.

¹⁹⁴ Idem, n. 44.

¹⁹⁵ Idem, n. 45.

peças particularmente preparadas em cada uma das disciplinas, que sejam dotadas também duma adequada formação teológica e capazes de enfrentar as questões epistemológicas ao nível das relações entre fé e razão. Tal diálogo refere-se tanto às ciências naturais como às ciências humanas, as quais põem novos e complexos problemas filosóficos e éticos. O investigador cristão deve mostrar como a inteligência humana se enriquece da verdade superior, que deriva do Evangelho: 'A inteligência não vem nunca diminuída, mas, pelo contrário, é estimulada e robustecida pela fonte interior de profunda compreensão que é a Palavra de Deus, e pela hierarquia de valores que dela provém... Dum modo único, a Universidade Católica contribui para manifestar a superioridade do espírito, que nunca pode, sem o risco de perder-se, consentir em colocar-se ao serviço de qualquer outra coisa que não seja a procura da verdade'¹⁹⁶.

Dentro desse propósito do diálogo cultural, a Universidade Católica pode contribuir também no diálogo ecumênico, em vista à promoção da unidade dos cristãos e ajudar, da mesma forma, no diálogo inter-religioso, em vista ao discernimento dos valores espirituais, presentes nas diferentes religiões.

Na segunda parte, a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, apresenta as Normas Gerais que devem nortear a Universidade Católica em que, no artigo 2º, apresenta, sob o título *A natureza duma Universidade Católica*, uma insistência na identidade dessa Universidade e da sua vinculação com a Igreja. Assim, afirma:

Uma Universidade Católica, enquanto católica, inspira e realiza a sua investigação, o ensino e todas as outras atividades segundo os ideais, os princípios e os comportamentos católicos. Ela está ligada à Igreja ou através dum vínculo formal segundo a constituição e os estatutos, ou em virtude dum compromisso institucional assumido pelos seus responsáveis¹⁹⁷.

Não obstante o respeito à liberdade de consciência de cada pessoa, o ensino e a disciplina católica devem ter presença efetiva em todas as instâncias e atividades da Universidade Católica:

O ensino católico e a disciplina católica devem influir em todas as atividades da Universidade, respeitando plenamente a liberdade da consciência de cada pessoa. Cada ato oficial da Universidade deve estar de acordo com a sua identidade católica¹⁹⁸.

A preocupação com a formação integral dos educandos, que perpassa essa Constituição Apostólica, como os demais Documentos da Igreja em que a educação é mencionada, é reafirmada também nessas normas, ainda de uma outra maneira:

A educação dos estudantes deve integrar o amadurecimento acadêmico e profissional com a formação nos princípios morais e religiosos e com a aprendizagem da doutrina social da Igreja. O programa de estudos para cada uma das diversas profissões deve incluir uma formação ética apropriada na profissão, para a qual se prepara. Além disso, a todos os

¹⁹⁶ Idem, n. 46.

¹⁹⁷ Idem, Artigo 2, § 2.

¹⁹⁸ Idem, Artigo 2, § 4.

estudantes deve ser oferecida a possibilidade de seguir cursos de doutrina católica¹⁹⁹.

Não é difícil perceber a importância da disciplina de Cultura Religiosa no esforço da Universidade Católica em corresponder à missão que a Igreja lhe confia, como também não é difícil perceber o desafio que a fidelidade a essa missão significa para a Universidade Católica. Também, sob esse viés, a disciplina de Cultura Religiosa pode ser importante espaço de interlocução junto aos alunos, professores e mesmo junto aos projetos pedagógicos das diferentes Unidades, extrapolando os objetivos imediatos e os limites de uma disciplina acadêmica para se tornar um espaço de integralização da educação.

4.3.1.3 Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho – A Igreja na Atual Transformação da América Latina, à Luz do Concílio²⁰⁰

Acontecida em *Medellín*, na Colômbia, a Conferência tece críticas à posição histórica das Universidades na América Latina, dizendo que o ideal da democratização da educação está longe de ser uma realidade, de modo especial no nível universitário, não suficientemente atento às realidades locais, “transportando com freqüência esquemas de países desenvolvidos”²⁰¹. Da mesma forma, afirma o Documento: “Não permaneceu sempre e em todo lugar devidamente aberta à investigação, nem ao diálogo interdisciplinar, indispensável ao progresso da cultura e desenvolvimento integral da sociedade”²⁰².

Especificamente no tocante às Universidades Católicas, constata um diálogo insuficiente “entre a Teologia e os diversos ramos do saber, que respeite a devida autonomia das ciências e traga a luz do Evangelho para a convergência dos valores humanos em Cristo”²⁰³. Destaca, também, que a preocupação primeira da Igreja deve ser a de melhorar as Universidades já existentes, “antes de promover a criação

¹⁹⁹ Idem, Artigo 4, § 5.

²⁰⁰ Normalmente chamado Medellín. Por isso, será citado, doravante, sob este título.

²⁰¹ *Conclusões de Medellín* – A Igreja na Atual Transformação da América Latina à Luz do Concílio. Petrópolis: Vozes, 7. ed. 1980, n. 4.6, p. 73.

²⁰² Idem, *Ibidem*.

²⁰³ Idem, p. 73-74.

de novas instituições”²⁰⁴. Além disso, é importante “promover uma permanente avaliação dos métodos e estruturas de nossas Universidades”²⁰⁵.

De um modo geral, para a educação, nos vários níveis, a Conferência de Medellín insiste que ela deve ser libertadora,

isto é, que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda escravidão e fazê-los subir de ‘condições de vida menos humanas a condições mais humanas’, levando em conta que o homem é o responsável e ‘o artífice principal de seu êxito ou de seu fracasso’²⁰⁶.

Para alcançar essa meta, faz-se necessário que ela possua algumas características:

ser criadora; basear seus esforços na personalização das novas gerações, aprofundando a consciência de sua dignidade humana, favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu senso comunitário; ser aberta ao diálogo; afirmar, com sincero apreço, as particularidades locais e nacionais e integrá-las na unidade pluralista do Continente e do mundo; capacitar as novas gerações para a transformação permanente e orgânica que o desenvolvimento supõe²⁰⁷.

A educação assim concebida, é vista como “necessária à América Latina para redimir-se das escravidões injustas e acima de tudo, do seu próprio egoísmo. Eis a educação que nosso desenvolvimento integral exige”²⁰⁸.

4.3.1.4 Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho - A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina²⁰⁹

Realizada em *Puebla*, no México, essa Conferência acrescenta ao conceito educação libertadora, de Medellín, o de ser também evangelizadora,

porque deve contribuir para a conversão do homem total, não só em seu eu profundo e individual, mas também no eu periférico e social, orientando-o radicalmente para a genuína libertação cristã, que torna o homem acessível à plena participação no mistério de Cristo ressuscitado, isto é, à comunhão filial com o Pai e à comunhão fraterna com todos os homens seus irmãos²¹⁰.

²⁰⁴ Idem, n. 4, 31, p. 79.

²⁰⁵ Idem, n. 4, 24, p. 78.

²⁰⁶ Idem, n. 4, 8, p. 74.

²⁰⁷ Idem, *Ibidem*.

²⁰⁸ Idem, *Ibidem*.

²⁰⁹ Normalmente chamado *Puebla*. Por isso, será citado, doravante, sob este título.

²¹⁰ *Documento de Puebla – A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina*. Texto Oficial da CNBB. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980, n. 1026, p. 254-255.

Percebe-se, assim, a preocupação em explicitar a integralidade do ser humano, sem descurar da dimensão da imanência nem da transcendência. Por isso, a educação deve englobar, dentre outras características: a humanização e a personalização do homem²¹¹; integrar-se no processo social latino-americano²¹²; exercer a função crítica própria da verdadeira educação, comprometida com a educação para a justiça²¹³; empenhar-se pela educação integral, trabalhando para “converter o educando em sujeito, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço”²¹⁴.

Em decorrência do exposto, a educação católica há de seguir alguns critérios: ser anunciadora de Cristo Libertador; levar em conta a situação histórica e concreta, marcada pelo relativismo debilitante, requerendo personalidades fortes para resistir ao mesmo e para superá-lo. À educação cabe preparar “os agentes da transformação permanente e orgânica que a sociedade da América Latina requer, mediante uma formação cívica e política inspirada na Doutrina Social da Igreja”²¹⁵. A pessoa tem direito à educação que corresponda às suas características e necessidades, levando em conta sua cultura e tradições; o educador cristão e as instituições de ensino confessionais, no caso, católicas, participam da missão evangelizadora da Igreja; assevera que “a família é a primeira responsável pela educação; toda tarefa educativa deve habilitá-la a que possa exercer esta missão”²¹⁶; a liberdade de ensino é muito importante, “como um direito à verdade, que assiste às pessoas e às comunidades”²¹⁷; a Igreja se dispõe a colaborar com a educação não-católica, de acordo com a sociedade pluralista; o Estado deveria distribuir as verbas destinadas à educação com “as organizações de ensino não-estatais, a fim de que os pais, que também são contribuintes, possam escolher livremente a educação para seus filhos”²¹⁸.

No que tange especificamente à universidade, o Documento de Puebla já constata significativo aumento no ingresso de jovens latino-americanos no ensino

²¹¹ Idem, Cf. n. 1027, p. 255.

²¹² Idem, Cf. n. 1028, p. 255.

²¹³ Idem, Cf. n. 1029, p. 255.

²¹⁴ Idem, n. 1030, p. 255.

²¹⁵ Idem, n. 1033, p. 256.

²¹⁶ Idem, n. 1036, p. 256.

²¹⁷ Idem, n. 1037, p. 256.

²¹⁸ Idem, n. 1038, p. 256.

superior. Observa, ao mesmo tempo, que muitos ainda não conseguem entrar ou manter-se na universidade e que o desemprego frustra a um grande número dos formados.

À universidade incumbe a missão de

formar verdadeiros líderes, construtores duma nova sociedade, e isto implica, por parte da Igreja, dar a conhecer a mensagem do Evangelho neste meio e fazê-lo com eficácia, respeitando a liberdade académica, inspirando-lhe a função criativa, tornando-se presente à educação política e social de seus membros, iluminando a pesquisa científica²¹⁹.

Por isso, o ambiente intelectual e universitário deve receber a atenção de todos: “Pode-se afirmar que se trata duma opção-chave capital e funcional da evangelização, pois, do contrário, perder-se-ia uma posição decisiva para iluminar as mudanças de estruturas”²²⁰. Importante, aqui, não confundir resultados de longo prazo ou o fato de não poderem ser medidos a curto prazo:

[...] poderia ficar-nos a impressão de fracasso e ineficiência. Contudo, isto não deve diminuir a esperança e o empenho dos cristãos que trabalham no campo universitário, pois, apesar, das dificuldades, eles estão colaborando na missão evangelizadora da Igreja²²¹.

Puebla chama a atenção para a importância de existirem serviços de animação pastoral também nas universidades não-eclesiais. Quanto à universidade católica, considera que, como “vanguardeira da mensagem cristã no mundo universitário, é chamada a prestar um serviço relevante à Igreja e à sociedade”²²². Na mensagem de Cristo, que abraça o homem na sua totalidade, é que a Universidade Católica descobre e mantém a sua identidade num mundo pluralista. Como universidade, “procurará sobressair pela honestidade científica, pelo compromisso com a verdade, pela preparação de profissionais competentes para o mundo do trabalho e pela pesquisa de soluções para os problemas mais angustiantes da América Latina”²²³.

A Universidade Católica deve ser um espaço de diálogo, em que as diferenças ajudem no enriquecimento recíproco e na busca da resolução de problemas comuns:

Além do diálogo das diversas disciplinas entre si, e especialmente com a teologia, da pesquisa da verdade como empresa comum entre professores e estudantes, da integração e participação de todos na vida e ocupações

²¹⁹ Idem, n. 1054, p. 259.

²²⁰ Idem, p. 259, n. 1055.

²²¹ Idem, p. 259, n. 1056.

²²² Idem, p. 259, n. 1058.

²²³ Idem, p. 260, n. 1059.

universitárias, cada qual segundo a própria competência, deve a mesma universidade católica ser um exemplo de cristianismo vivo e operante. Em seu âmbito, todos os membros dos diversos níveis – mesmo aqueles que, embora não sejam católicos, aceitam e respeitam esses ideais – devem formar uma ‘família universitária’²²⁴.

Dessa maneira, a Universidade Católica é instada por Puebla a fazer-se atenta às necessidades e desafios que lhe forem colocados em cada país e mesmo na região como tal, a partir de uma auto-análise permanente, no que se refere às ações desenvolvidas e à estrutura operacional adotada, procurando flexibilizá-la para desenvolver, de maneira mais profunda, transformadora e adaptadas à realidade, as suas atividades e propósitos.

4.3.1.5 Conclusões da IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho - Nova Evangelização – Promoção Humana – Cultura Cristã²²⁵

Realizada em *Santo Domingo*, na República Dominicana, a proposta para a educação nessa Conferência tem como ponto de partida a formação integral do ser humano, entendida como pleno desenvolvimento das potencialidades humanas em todos os níveis e dimensões. Não se encaixa, portanto, na ideologia da uniformização, que nega e anula as diferenças e que quer enquadrar todos na mesma fôrma.

Para a Conferência de Santo Domingo, a educação cristã deve referir-se permanentemente a Jesus Cristo, Sua vida e seu Projeto:

Assim a educação cristã se funda numa verdadeira antropologia cristã, que significa a abertura do homem para Deus como Criador e Pai, para os outros como seus irmãos, e para o mundo como aquilo que lhe foi entregue para potenciar suas virtualidades e não para exercer sobre ele um domínio despótico que destrua a natureza²²⁶.

Só é possível educar sabendo para quê e em que direção se quer educar e conhecendo o projeto de ser humano implícito no projeto educativo. O critério que torna esse projeto válido é o grau de construção do ser humano que oferece e ajuda

²²⁴ Idem, p. 260, n. 1061.

²²⁵ Normalmente chamado Documento de Santo Domingo. Por isso, será citado, doravante, sob este título.

²²⁶ Conclusões da IV Conferência do Episcopado Latino-americano. Nova Evangelização – Promoção Humana – Cultura Cristã. Texto Oficial. São Paulo: Paulinas, 1992, n. 264, p. 203.

a desenvolver. Na educação cristã, Jesus de Nazaré é o modelo de homem a ser construído e no projeto educativo deve transparecer o Projeto de Jesus:

Há muitos aspectos nos quais educar e muitos que constam do projeto educativo do homem; há muitos valores; mas estes valores nunca estão sós, sempre formam uma constelação ordenada, explícita ou implicitamente. Se a estruturação tem como fundamento e termo Cristo, tal educação recapitulará tudo em Cristo e será uma verdadeira educação cristã; caso contrário, pode-se falar de Cristo, mas não é educação cristã²²⁷.

Encontramos, na atualidade, diz o Documento de Santo Domingo, uma pluralidade de valores a nos questionar e que são contraditórios. Por isso, os novos valores educacionais precisam ser confrontados com Cristo que revela o mistério do homem:

Geralmente nos pedem, com base em critérios secularistas, que eduquemos o homem técnico, o homem apto para dominar seu mundo e viver num intercâmbio de bens produzidos sob certas normas políticas: as mínimas. Esta realidade nos interpela fortemente para podermos ser conscientes de todos os valores que estão nela e podê-los recapitular em Cristo; interpela-nos para continuar a linha da Encarnação do Verbo na nossa educação cristã, e para chegar ao projeto de vida para todo homem, que é Cristo morto e ressuscitado²²⁸.

Especificamente, no que se refere à Universidade Católica, bem como às universidades cristãs em geral, observa:

[...] já que o seu papel é especialmente o de realizar um projeto cristão de homem e, portanto, tem de estar em diálogo vivo, contínuo e progressivo com o Humanismo e com a cultura técnica, de maneira que saiba ensinar a autêntica Sabedoria cristã, pela qual o modo do “homem trabalhador”, aliado ao de “homem sábio”, culmine em Jesus Cristo. Só assim poderá apontar soluções para os complexos problemas não-resolvidos da cultura emergente e para as novas estruturas sociais, como a dignidade da pessoa humana, os direitos invioláveis da vida, a liberdade religiosa, a família como primeiro espaço para o compromisso social, a solidariedade nos seus distintos níveis, o compromisso próprio de uma sociedade democrática, a complexa problemática econômico-social, o fenômeno das seitas, a velocidade da mudança cultural²²⁹.

Reconhece-se também como importante o papel das universidades no diálogo entre o Evangelho e as culturas, bem como na promoção humana, como já foi ressaltado.

Além de todos esses pontos, a IV Conferência do Episcopado Latino-Americano aponta como desafios, para a educação cristã no Continente, a exclusão de muitos, inclusive da educação básica; a distância entre fé e cultura; as diferenças sociais e econômicas que dificultam ou mesmo impedem o acesso às escolas

²²⁷ Idem, p. 203-204, n. 265.

²²⁸ Idem, p. 204-205, n. 266.

²²⁹ Idem, p. 205-206, n. 268.

confessionais; as relações entre a educação estatal e a educação cristã, havendo países em que esta é proibida e outros em que não são destinados recursos às escolas confessionais, nem diretamente, nem através de incentivos. São apontados ainda como desafios a ignorância religiosa dos jovens; a adequação às diferentes culturas, onde sobressaem as indígenas e a afro-americanas, em vista à igualdade de oportunidades e da capacitação para a construção da unidade nacional; apresenta, ainda, como desafios, a educação extra-escolar e a educação informal.

4.3.1.6 Conclusões da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho²³⁰

A educação católica é abordada no capítulo VI *O Caminho de Formação dos Discípulos Missionários*, no número 6.4, que trata dos *Lugares de formação para os discípulos missionários*.

A mudança global está induzindo a uma educação reducionista, voltada preponderantemente para a produção, a competitividade e o mercado, preocupando-se com conhecimentos e habilidades que atendam exclusivamente a esse fim. É reducionista, do ponto de vista antropológico por não considerar o ser humano inteiro, multidimensional, ao mesmo tempo subjetividade e membro da sociedade.

Tal educação não hesita, quando lhe convém, incluir “fatores contrários à vida, à família e a uma sadia sexualidade”²³¹. Não aparecem, dessa maneira, os “melhores valores dos jovens nem seu espírito religioso”²³². Tampouco constam desse currículo alternativas à violência, que atua de muitas maneiras, incluindo aquelas que forçam crianças e jovens a enfrentar situações além da maturidade física, psíquica e mental de sua idade, dificultando uma avaliação crítica das conseqüências de determinadas situações geradas ou de atitudes precipitadas. Valores como viver sadiamente, sem excessos e arbitrariedades artificiais cada etapa da vida, são condições para o desenvolvimento humano e o encaminhamento da vida com convicções, experiências positivas que alimentam a auto-estima de forma positiva, serenidade, constância e responsabilidade. Sem isso, não se pode

²³⁰ Chamado Documento de Aparecida. Por isso, será citado, doravante, sob este título.

²³¹ Idem, p. 147, n. 328.

²³² Idem, Ibidem.

pretender paz e uma sociedade equilibrada com prevalência da solidariedade e do bom senso.

Mister se faz, então, lembrar que educação de qualidade, a qual considere e respeite o ser humano inteiro, é um direito de todos, independente de classe social, a ser desenvolvido em parceria e estreita ligação com os pais, primeiros educadores e responsáveis, para que ela aconteça na escola e na vida, de uma maneira tal que permita o desenvolvimento integral dos filhos. Por isso toda escola

é chamada a se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue, mediante um encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isso supõe que tal encontro se realiza na escola em forma de elaboração, ou seja, confrontando e inserindo os valores perenes no contexto atual. Na realidade, a cultura, para ser educativa, deve inserir-se nos problemas do tempo no qual se desenvolve a vida do jovem. Dessa maneira, as diferentes disciplinas precisam apresentar, não só um saber por adquirir, mas valores por assimilar e verdades por descobrir²³³.

Pode-se depreender, então, que a escola deve ser o espaço da gestação do humano. Um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, na confluência de ideais, sonhos, metas e a realidade de cada um e a de todos, sempre avaliada e revista, buscando a sua transformação. Isso, naturalmente, terá muito mais possibilidade de acontecer nas abordagens inter e transdisciplinares do que no nível de uma disciplina isolada.

O diálogo assume papel importante nesse processo. Este, por sua vez, só é possível entre sujeitos, que se conhecem, sabem das suas qualidades e aceitam trabalhar seus limites. Caso contrário, se faz possível apenas um monólogo egocêntrico de indivíduos, capazes tão-somente de focar a si mesmos. Às instituições educativas, no caso, à escola, cabe uma responsabilidade específica:

Constitui responsabilidade estrita da escola, enquanto instituição educativa, destacar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o objetivo de ativar o dinamismo espiritual do sujeito e ajudá-lo a alcançar a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa a psicológica. Mas não se dá liberdade ética, a não ser na confrontação com os valores absolutos dos quais dependem o sentido e o valor da vida do ser humano. Inclusive no âmbito da educação, manifesta-se a tendência a assumir a realidade como parâmetro dos valores, correndo dessa forma o perigo de responder a aspirações secundárias e superficiais, e perder de vista as exigências mais profundas do mundo contemporâneo (E. C. 30). A educação humaniza e personaliza o ser humano, quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e em iniciativas de comunhão com a totalidade da

²³³ Idem, p. 149-150, n. 329.

ordem real. Dessa maneira, o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história²³⁴.

Requer-se, pois, que a educação tenha a ousadia de voltar-se à inteireza do ser humano, propondo mudanças a partir das quais não se omite, não importa em nome de quais ideologias ou propósitos reducionistas, nenhuma dimensão do ser humano, não como uma concessão, mas como direito inalienável e um dever de todos.

4.3.1.6.1 Os Centros Educativos Católicos

A Igreja tem a missão precípua de anunciar o Evangelho e deve fazê-lo de modo eloqüente e eficaz, “de maneira tal que garanta a relação entre fé e vida tanto na pessoa individual como no contexto sociocultural em que as pessoas vivem, atuam e relacionam-se entre si”²³⁵.

Advém desse fato que educação cristã subentende que nela o professor e todos os que atuam na escola perseguem uma proposta de ser humano “em que habite Jesus Cristo com o poder transformador de sua vida nova”²³⁶. Citando Santo Domingo (n. 265), os bispos lembram que

existem muitos valores, mas estes valores nunca estão sozinhos, sempre formam uma constelação ordenada, explícita ou implicitamente. Se a ordenação tem a Cristo como fundamento e fim, então essa educação está recapitulando tudo em Cristo e é verdadeira educação cristã; se não, pode falar de Cristo, mas corre o perigo de não ser cristã²³⁷.

O Evangelho anunciado de fato ilumina, encoraja, alimenta a esperança e leva ao discernimento na resolução dos problemas da vida, fecundando, assim, toda a promoção humana que se configure plena e verdadeira.

Por isso, “a Igreja é chamada a promover em suas escolas uma educação centrada na pessoa humana que é capaz de viver na comunidade oferecendo a esta o bem que a Igreja possui”²³⁸. Uma educação para todos, formal e não-formal, com atenção especial para com os mais pobres, capaz de oferecer às crianças, aos

²³⁴ Idem, p. 150, n. 330.

²³⁵ Idem, p. 150, n. 331.

²³⁶ Idem, p. 151, n. 332.

²³⁷ Idem, *Ibidem*.

²³⁸ Idem, p. 151, n. 334.

jovens e aos adultos “o encontro com os valores culturais do próprio país, descobrindo ou integrando neles a dimensão religiosa e transcendente”²³⁹.

Cristo, na escola católica, é o fundamento do qual irradiam todos os valores e o centro em que encontram sua plena realização e unidade:

Pela referência explícita e compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, a visão cristã – ainda que em grau diverso, e respeitando a liberdade de consciência e religiosa dos não-cristãos presentes nela – a educação é ‘católica’, pois os princípios evangélicos se convertem para ela em normas educativas, motivações interiores e, ao mesmo tempo, em metas finais. Esse é o caráter especificamente católico da educação. Jesus Cristo, pois, eleva e enobrece a pessoa humana, dá valor à sua existência e constitui o perfeito exemplo de vida. É a melhor notícia, proposta pelos centros de formação católica aos jovens²⁴⁰.

O Documento de Aparecida dá maior ênfase à participação da escola católica como instituição da Igreja e a serviço, portanto, de sua missão. É por isso que nela se devem levar os educandos “ao encontro com Jesus Cristo vivo, Filho do Pai, irmão e amigo, Mestre e Pastor misericordioso, esperança, caminho, verdade e vida, e dessa forma à vivência da aliança com Deus e com os homens”²⁴¹. A partir dele, a escola ajuda na construção da personalidade dos que são confiados à sua tarefa, tendo-o “como referência no plano da mentalidade e da vida”²⁴².

Não é tarefa fácil e não resulta simplesmente de boas intenções. Também não é o suficiente visitar o marco referencial ou reformular políticas. Requer uma renovação profunda: “Resgatar a identidade católica de nossos centros educativos, por meio de um impulso missionário corajoso e audaz, de modo que chegue a ser uma opção profética plasmada em uma pastoral da educação participativa”²⁴³. Acrescentam os bispos que “tais projetos devem promover a formação integral da pessoa, tendo seu fundamento em Cristo, com identidade eclesial e cultural, e com excelência acadêmica; gerar solidariedade e caridade com os mais pobres”²⁴⁴, o que, por sua vez, requer o estabelecimento de prioridades claras: “o acompanhamento dos processos educativos, a participação dos pais de família neles e a formação dos docentes, são tarefas prioritárias da pastoral educativa”²⁴⁵.

²³⁹ Idem, *Ibidem*.

²⁴⁰ Idem, p. 152, n. 335.

²⁴¹ Idem, p. 152, n. 336.

²⁴² Idem, *Ibidem*.

²⁴³ Idem, p. 153, n. 337.

²⁴⁴ Idem, *Ibidem*.

²⁴⁵ Idem, *Ibidem*.

Diante desse processo consciente e fielmente assumido como missão de Igreja, a Conferência de Aparecida propõe

que nas instituições católicas a educação na fé seja integral e transversal em todo currículo, levando em consideração o processo de formação para encontrar a Cristo e para viver como discípulos e missionários e inserindo nela verdadeiros processos de iniciação cristã. Ao mesmo tempo, recomenda-se que a comunidade educativa (diretores, mestres, pessoal administrativo, alunos, pais de família, etc.), enquanto autêntica comunidade eclesial e centro de evangelização, assuma seu papel de formadora de discípulos e missionários em todos os seus estratos. Que, a partir daí, em comunhão com a comunidade cristã, que é sua matriz, promova um serviço pastoral no setor em que se insere, especialmente dos jovens, da família, da catequese e da promoção humana dos mais pobres. Esses objetivos são essenciais nos processos de admissão de alunos, em suas famílias e na contratação dos docentes²⁴⁶.

Como já reiterado acima, a Conferência de Aparecida insere a educação católica e, por extensão, as escolas, dentro da perspectiva da missão própria da Igreja, apresentando claramente as conseqüências daí decorrentes e explicitando maneiras ou instrumentos por meio dos quais se deve materializar. O ser escola católica, deixa de ser um título ou uma herança da tradição cristã, perdida no passado e sem maior significado, hoje, para se tornar uma diferenciação objetiva e qualitativa, no presente, com propostas e engajamentos reais em vista à realização no tempo atual do Projeto de Jesus.

Inerente à paternidade e à maternidade está o dever de proporcionar aos filhos condições satisfatórias para o seu crescimento, no que está incluído o dever de educá-los. Por isso, os pais são os primeiros e principais educadores, o que a sociedade precisa reconhecer. Esse reconhecimento se dá de muitas maneiras. Uma delas é “a plena liberdade para escolher a educação de seus filhos que considere adequada aos valores que eles mais estimam e que consideram indispensáveis”²⁴⁷. Os pais precisam ser acompanhados nessa sua missão, porque todos sabem que, quando eles não conseguem cumpri-la, dificilmente alguém conseguirá suprir, mais tarde, essa lacuna. Ao Estado compete garantir esse direito dos pais que é também o seu dever. Deve destinar os recursos para a educação, oriundos dos impostos de todos, de tal forma que, independentemente das condições econômicas e da classe social, os pais possam escolher a escola que

²⁴⁶ Idem, p. 153-154, n. 338.

²⁴⁷ Idem, p. 154, n. 339.

considerem apresentar a melhor proposta e ser a mais adequada para a educação de seus filhos:

Portanto, nenhum setor educacional, nem sequer ao próprio Estado, se pode outorgar a faculdade de se reservar o privilégio e a exclusividade da educação dos mais pobres, sem com isso infringir importantes direitos. Desse modo, promovem-se direitos naturais da pessoa humana, da convivência pacífica dos cidadãos e do progresso de todos²⁴⁸.

Pode-se dizer que a participação e o acesso dos cidadãos a direitos básicos, implícitos no conceito de democracia e previstos na Constituição, aprofundam esses conceitos e constituem um convite efetivo para avançar na construção da justiça, ingrediente básico para a paz social.

4.3.1.6.2 As universidades e centros superiores de educação católica

Assim como as escolas, também as universidades e os demais centros de educação superior católica são importantes na missão evangelizadora da Igreja, por um “vital testemunho de ordem institucional sobre Cristo e sua mensagem, tão necessário e importante para as culturas impregnadas pelo secularismo”²⁴⁹. Por isso, na Universidade Católica,

as atividades fundamentais devem vincular-se e harmonizar-se com a missão evangelizadora da Igreja. Elas se realizam através de uma pesquisa realizada à luz da mensagem cristã, que coloque os novos descobrimentos humanos a serviço das pessoas e da sociedade. Desta forma oferece uma formação dada em contexto de fé, que prepare pessoas capazes de juízo racional e crítico, conscientes da dignidade transcendental da pessoa humana. Isso implica uma formação profissional que compreenda os valores éticos e a dimensão de serviço às pessoas e à sociedade; o diálogo com a cultura, que favoreça melhor compreensão e transmissão da fé; a pesquisa teológica que ajude a fé a expressar-se em linguagem significativa para estes tempos.²⁵⁰

Isto requer das Universidades Católicas que assumam e vivam a sua especificidade cristã, ou seja, possuem responsabilidades próprias que inclusive as congêneres de outro tipo não têm, dentre as quais a Conferência destaca:

o diálogo fé e razão, fé e cultura, e a formação de professores, alunos e pessoal administrativo através da Doutrina Social e Moral da Igreja, para que sejam capazes de compromisso solidário com a dignidade humana, de serem solidários com a comunidade e de mostrarem profeticamente a

²⁴⁸ Idem, p. 154, n. 340.

²⁴⁹ Idem, p. 155, n. 341.

²⁵⁰ Idem, Ibidem.

novidade que representa o cristianismo na vida das sociedades latino-americanas e caribenhas. Para isso, é indispensável que se cuide do perfil humano, acadêmico e cristão dos que são os principais responsáveis pela pesquisa e docência²⁵¹.

O Documento de Aparecida acrescenta aos meios já indicados também a importância de uma efetiva pastoral universitária, que promova “um encontro pessoal e comprometido com Jesus Cristo e múltiplas iniciativas solidárias e missionárias”²⁵², fazendo-se presente, em diálogo, junto a pessoas de outras universidades e centros de estudo.

É conferido um destaque aos Institutos de Teologia e Pastoral pelo seu trabalho na formação e atualização de agentes de pastoral. Trabalho importante na criação de “espaços de diálogo, discussão e busca de respostas adequadas aos enormes desafios enfrentados pela evangelização no Continente. Ao mesmo tempo, tem sido possível formar inumeráveis líderes a serviço das Igrejas particulares”²⁵³. A Conferência convida a uma valorização de toda reflexão desenvolvida na América Latina e no Caribe, nos longos dos anos depois do Concílio Vaticano II, incluindo, também “a reflexão filosófica, teológica e pastoral de nossas Igrejas e de seus centros de formação e pesquisa, a fim de fortalecer nossa própria identidade, desenvolver a criatividade pastoral e potencializar o que é nosso”²⁵⁴. Ao mesmo tempo, lembra que a realidade plural, diferenciada e globalizada requer estudos permanentes em busca de novas respostas à sustentação da fé. Como sugestão, recomenda “maior utilização dos serviços que oferecem os institutos de formação teológica pastoral existentes, promovendo o diálogo entre eles e destinando mais recursos e esforços conjuntos na formação de leigos e leigas”²⁵⁵.

Por último, a V Conferência expressa um agradecimento ao “inestimável serviço que diversas instituições de educação católica prestam na promoção humana e na evangelização das novas gerações, como sua contribuição para a cultura de nossos povos”²⁵⁶, incentivando a todos “a prosseguirem incansavelmente em sua abnegada e insubstituível missão apostólica”²⁵⁷.

²⁵¹ Idem, p. 155-156, n. 342.

²⁵² Idem, p. 156, n. 343.

²⁵³ Idem, p. 156, n. 344.

²⁵⁴ Idem, p. 156, n. 345.

²⁵⁵ Idem, *Ibidem*.

²⁵⁶ Idem, p. 156-157, n.346.

²⁵⁷ Idem, *Ibidem*.

Na educação integral da qual fala a Conferência e, ademais, a Igreja, em todos os seus pronunciamentos sobre a educação católica em todos os níveis, estão incluídos, dentre outros, como faces da Boa-Nova de Jesus, a superação de uma visão fragmentária de ser humano e de mundo, da subserviência da solidariedade e da construção de experiências comunitárias ao subjetivismo e a passagem de uma educação superior entendida como treinamento profissional para uma sólida e ampla formação do ser humano global. Contribuir com essas mudanças constitui, na perspectiva da V Conferência, uma maneira importante de viver como discípulo (a) e missionário (a) de Jesus Cristo, hoje.

4.3.2 Conferência Internacional “Globalização e Educação (ensino) Superior Católica: Esperanças e desafios”, da Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC)

No documento de trabalho da Conferência Internacional “*Globalização e Educação (ensino) Superior Católica: Esperanças e desafios*”, realizada no Vaticano de 2 a 6 de dezembro de 2002, a Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC) apresentou uma reflexão, com análise da realidade e proposições práticas, em vista ao trabalho a ser desenvolvido por essas Universidades, bem como estratégias de ação conjunta.

O documento toma como base a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, supra analisada. No seu discurso de abertura, no dia 5 de dezembro de 2002, o Papa João Paulo II destacava que à Universidade Católica cabe o papel de humanizar a globalização. Segundo o Papa, a universidade deve dar destaque

à centralidade da dignidade inalienável da pessoa humana na investigação científica e na política social. Através das suas actividades, os docentes e os estudantes das vossas instituições são chamados a dar um testemunho da sua fé diante da comunidade científica, mostrando o seu compromisso com a verdade e o respeito pela pessoa humana. Os cristãos, por sua parte, devem enfrentar a investigação à luz da fé enraizada na oração, na escuta da Palavra de Deus, na Tradição e no ensino do Magistério. [...] Uma educação autêntica deve ao mesmo tempo apresentar uma visão completa e transcendente da pessoa humana e educar as consciências²⁵⁸.

²⁵⁸ Congregatio de Institutione Catholica. Foederatio Internatinalis Universitatum Catholicarum – CIC – FIUC. *Globalização e Ensino Superior Católico* – Documento de Trabalho. Documento Elaborado pela Comissão Científica da Conferência Internacional, 2003, p. 10.

Analisando a atual conjuntura internacional e seus impactos sobre a educação superior, a Conferência reconhece a pressão sobre as Universidades pela eficiência como critério essencial de sua sobrevivência, com tendência a substituir valores por habilitações e competências de cursos profissionalizantes, prejudicando a formação humanista e geral. Isso não anula ou diminui a importância de tais cursos. A Conferência observa, que,

de fato, à luz da rapidez dos progressos nas diversas disciplinas e do desenvolvimento notável dos conhecimentos, torna-se quase impossível fazer caber todo esse saber num currículo universitário de base (bacharelato). Uma formação geral sólida, baseada nas humanidades e noutros domínios de enriquecimento cultural, pode, nesse caso, constituir um excelente ponto de partida para todo tipo de formação e aprendizagem ulteriores. Com efeito, para além da formação inicial, será necessário continuar a estudar, sem interrupção, certas especializações e atualizar os diferentes domínios do saber. Uma sólida formação de caráter geral permitirá, portanto, aos estudantes aproveitar da melhor maneira estudos que terão que prosseguir ao longo da vida²⁵⁹.

É fácil, pois, observar que, diante das pressões externas por eficiência e imediatismo, abandonar a educação para valores e uma base humanista sólida em geral não constitui alternativa.

Tomar consciência do problema da globalização e das mudanças geradas por ela, situando-se dentro da conjuntura ampla, é, então, algo essencial para avaliar melhor o contexto e medir as conseqüências, para buscar alternativas que não comprometam a missão:

A globalização tem implicações especiais para as instituições de ensino ligadas à Igreja; a sua missão, universal e espiritual, entra muitas vezes em conflito com as forças do mercado global. Isso se torna perceptível na relação cada vez mais estreita entre ensino e prosperidade econômica, na passagem de uma sabedoria intrinsecamente valiosa para uma informação orientada para o proveito material; na ênfase dada à formação técnica e profissional em detrimento da formação global da pessoa; na substituição de uma cultura humanista pela cultura da informação que tende a limitar a sensibilidade social do ensino superior à sensibilidade do mercado; e, finalmente, na transformação da *uni-versidade* numa *multi-versidade* tecnicizada, baseada numa relação custo-benefício, correndo assim o risco de tratar os estudantes como consumidores²⁶⁰.

Se a globalização constitui um fenômeno contemporâneo, cabe à Universidade Católica encontrar estratégias para não comprometer, nesse processo, o essencial do seu papel na Igreja e na sociedade, discernindo “de que forma pode

²⁵⁹ Idem, p. 14.

²⁶⁰ Idem, p. 16.

ser útil para salvaguardar o bem autêntico da sociedade humana²⁶¹. Lembra, assim, que

o cerne do ensino superior católico reside na busca da verdade, na sua revelação e comunicação, reservando um lugar central para a pessoa humana e o seu desenvolvimento. Eis o que poderia contrastar com a tendência para considerar o ensino um investimento em capital humano orientado para a produtividade e a eficiência²⁶².

Caberá uma tomada de posição, por parte das Universidades Católicas, aberta para reconhecer os benefícios inerentes à globalização ou advindos dela e crítica para ignorar e identificar os seus limites:

Ao reconhecerem a realidade da globalização e a ambivalência dos seus efeitos; ao aproveitarem as oportunidades e as vantagens potenciais de desenvolvimento que ela oferece; ao compreenderem, também, que ela pode marginalizar povos e culturas e condenar ao ostracismo uma parte importante da humanidade; ao tomarem consciência, finalmente, dos perigos de uma visão do progresso meramente materialista e individualista, as universidades católicas propõem uma resposta que não deve ser, nem uma negação desta realidade, nem uma aceitação desprovida de qualquer crítica. Adotarão uma posição moderada, tomando em conta tanto as oportunidades como os riscos da globalização²⁶³.

A proposta de Jesus de Nazaré se constitui em um Projeto de viver em comunidade que tem na abertura para o outro a sua principal novidade, a fim de, juntos, na Unidade constituída na diferença, testemunhar o Deus Trino, Comunidade de Amor, um só Deus, na diferença das três Pessoas divinas. A Universidade Católica, assim como todas as Comunidades Cristãs, tem no próprio Deus seu modelo. Na Conferência em questão, encontra-se expresso nestas palavras:

Além disso, deve [a Universidade Católica] enraizar-se numa inspiração cristã partilhada, não só pelos indivíduos que a compõem, mas também por uma comunidade acadêmica; ao favorecer uma reflexão constante à luz da fé católica, também deve continuar fiel à mensagem evangélica e exprimir um compromisso institucional no serviço da humanidade²⁶⁴.

Partilhando das responsabilidades comuns a todas as Universidades pelo mundo afora, as Católicas têm, no entanto, traços e compromissos próprios, decorrentes da sua identidade:

A visão humanista da Universidade Católica tem a ver com a busca de uma verdade que dá sentido à identidade de cada instituição e funda práticas coerentes. Está relacionada com certos princípios fundamentais que ambicionam a edificação de uma comunidade, uma participação autêntica na vida da sociedade, um sentido de pertença, uma busca de justiça num mundo em mutação, feito de culturas, valores e múltiplos compromissos,

²⁶¹ Idem, Ibidem.

²⁶² Idem, p. 17.

²⁶³ Idem, p. 18.

²⁶⁴ Idem, p. 19.

mas num mundo cada vez mais modelado, também, pelas forças atuais da globalização. A herança e a riqueza dos valores cristãos (família, dignidade do homem, justiça, solidariedade, caridade, esperança, respeito pela vida humana em todos os seus aspectos, respeito pela diferença e pela diversidade) oferecem recursos únicos e permitem esclarecer os diversos desafios da globalização. O ponto de partida e a fonte de todas as normas está na pessoa humana, na sua singularidade, que se manifesta na unidade e na diversidade do gênero humano²⁶⁵.

Se aqui se situa o cerne da Universidade Católica, aquilo que no fundo justifica a sua existência, então é necessário criar espaços, tempos e condições para que esta dimensão possa ser desenvolvida plenamente. Só a prática confere valor aos documentos e crédito aos discursos ou, como o expressa o texto da FIUC:

Uma das questões centrais para o desenvolvimento destes princípios é o reconhecimento dum espaço espiritual no seio da universidade, um espaço tanto na aceção física como psicológica. Tempos e espaços de reflexão, serviço e criação de relações dentro e fora da universidade, inspirados e iluminados pela mensagem cristã do Evangelho, têm uma importância vital para a prática da espiritualidade cristã²⁶⁶.

Em contrapartida, quanto à globalização, a Universidade Católica se posiciona “profundamente enraizada no contexto social da educação. Exige que todos os estudantes recebam o mesmo tratamento e tenham as mesmas oportunidades. Também exige que se preste atenção aos múltiplos aspectos da educação e da vida”²⁶⁷. Essa postura, naturalmente, requer atenção às diferenças e condições para que possam ser atendidas. Políticas ou alternativas de massificação negam-no na raiz. Prossegue, o documento em questão:

A Universidade Católica está, em particular, muito atenta aos efeitos desumanizadores desta globalização económica (tais como a criação de um mercado mundial integrado e de uma rede de comunicação global) sobre as necessidades básicas dos povos e das comunidades. Além disso, a experiência bíblica oferece aos cristãos, confrontados com a globalização, perspectivas preciosas de discernimento e esperança, que ultrapassam em muito uma abordagem meramente pragmática e utópica²⁶⁸.

A Universidade Católica volta a sua preocupação para o desenvolvimento sólido e integral. Preocupada com o bem comum, opõe-se à tendência atual de abandonar a missão de integração. Partindo dos métodos próprios de cada disciplina, busca auscultar a realidade, voltando uma atenção especial a questões como a dignidade humana, o bem comum em sentido amplo, a preocupação com a

²⁶⁵ Idem, Ibidem.

²⁶⁶ Idem, Ibidem.

²⁶⁷ Idem, Ibidem.

²⁶⁸ Idem, p. 19-20.

justiça na economia, a solidariedade com os pobres, além da atenção aos novos processos políticos e econômicos. Ademais,

Através da sua busca de uma integração do saber, a Universidade Católica tem um papel único e insubstituível, precisamente por, à luz do Evangelho, determinar um lugar e dar sentido às diversas disciplinas no contexto da pessoa humana e do mundo. Aliás, acredita deveras na compatibilidade e na harmonia entre fé e razão; leva em conta as implicações éticas e religiosas dos seus métodos e das suas descobertas; reconhece a importância de uma perspectiva teológica na busca de uma síntese do saber e no diálogo entre fé e razão. Possibilita, desta forma, um diálogo fecundo entre instituições de diversas culturas e religiões, mantendo-se, no entanto, fiel à identidade cristã e garantindo assim uma presença cristã no mundo universitário²⁶⁹.

Esse esforço do ensino católico intende oferecer à sociedade pessoas que, pela liderança intelectual, estejam a serviço da transformação do mundo pelo otimismo e pela esperança, despertem nos outros o senso de justiça e o interesse pelo bem comum, buscando a verdade, levando em consideração a pluralidade dos contextos culturais e a necessidade de prestar uma atenção especial aos pobres, aos oprimidos e aos que não crêem em Deus. De maneira especial,

visa educar a pessoa na sua integridade; longe de se limitar a dar aos estudantes uma formação cultural de alto nível, ensina-lhes a serem cidadãos do mundo, responsáveis e ativos, a utilizar as tecnologias modernas para educarem as pessoas marginais e abandonadas e a aproveitar todas as oportunidades de diálogo e de colaboração inter-institucionais. Os membros da comunidade universitária – professores, estudantes, administradores e pessoal não-docente – todos têm um papel específico para desempenhar na perspectiva de uma vida cristã feliz e autêntica, orientada para a manutenção e o reforço do caráter católico da instituição no respeito recíproco, o diálogo sincero e a tutela dos direitos dos indivíduos²⁷⁰.

A Universidade Católica, segundo a FIUC, responde aos desafios impostos pela atual conjuntura internacional, especialmente a globalização, afirmando sua identidade, e o faz na vivência das características que lhe são inerentes:

O ensino superior católico, respondendo à complexidade do mundo globalizado de hoje, coloca no centro das suas preocupações a reflexão abrangente sobre o bem integral do homem. Consegue, deste modo, dar à globalização um rosto humano; aprofunda a visão cristã da pessoa e determina as bases culturais perante o questionamento antropológico que suscita a globalização. À concepção mercantil – que hoje parece dominar – de uma educação considerada como um produto de consumo, opõe a concepção de um desenvolvimento humano mais rico que vai muito além das previsões somente feitas em função das necessidades materiais.²⁷¹

²⁶⁹ Idem, p. 20.

²⁷⁰ Idem, p. 20-21.

²⁷¹ Idem, p. 21.

É preciso avançar do aprimoramento pessoal para a solidariedade, onde a investigação intelectual rigorosa se desdobre em compromissos pessoais, apoiados por testemunhos individuais e experiências de vida. A educação superior católica deve contribuir eficazmente para que a inclusão venha a triunfar sobre a exclusão. Resumindo, deve-se afirmar que a identidade própria da Universidade Católica se expressa nas condições dadas à valorização efetiva da integralidade do ser humano:

a) Uma Universidade Católica não se deve definir simplesmente pelo fato de ensinar uma ou outra disciplina religiosa específica juntamente com outras disciplinas, mas pela forma abrangente como interpreta esta função de integração. A verdadeira compreensão desta função manifesta-se na elaboração de uma filosofia interdisciplinar e intercultural. Interessada pelo bem comum integral da pessoa humana, esta filosofia facilita a tarefa, nunca concluída, de resolver as tensões entre a dimensão secular e a dimensão religiosa da vida.

b) A visão de fundo que anima a vida intelectual acadêmica e compromete professores e investigadores num projeto abraçado com entusiasmo. A espiritualidade que caracteriza o mundo católico, muito mais do que qualquer filosofia geral da educação, confere ao ensino superior católico o seu gênio e a sua originalidade. É uma visão universal: inclui, numa perspectiva global, a natureza toda, a ordem da história humana e o movimento da transcendência que nos orienta para Deus. Nasceu do encontro originário do homem com Deus.

c) Para essa tarefa integrante ter êxito e para mostrar quanto realista é a sua visão, a Universidade Católica deve pôr a filosofia e a teologia no seu cerne. Estas disciplinas, fundamentais para a integração, permitir-lhe-ão, da melhor maneira, enfrentar as complexidades do mundo atual. Esta posição é imprescindível à luz das mutações que têm afetado a universidade nas épocas moderna e contemporânea. A tradição intelectual católica, graças a uma longa experiência, no campo da dialética, conservou e desenvolveu estas disciplinas fundamentais das quais se nutre e que lhe permitem enfrentar a nova problemática suscitada por ocasião dos encontros interculturais²⁷².

Dessa maneira, a Universidade Católica seria capaz de responder, de modo afirmativo e propositivo, aos efeitos negativos advindos da globalização e de tradições reducionistas e fragmentárias que a antecedem:

A Universidade Católica é, portanto, capaz de abordar os efeitos negativos e perversos da globalização. Pode resistir à fragmentação dos conhecimentos e à transformação da sabedoria em informação quantificável e comercializável; pode recusar a redução dos bens aos valores materiais ou de mercado; pode opor-se à marginalização das humanidades; pode lutar contra os abusos da investigação científica; pode contestar a secularização e o cientismo dogmáticos, quando estes eliminam arbitrariamente a transcendência da vida humana. Frente à globalização, a Universidade Católica oferece respostas alternativas e convincentes para impedir esta tendência atual para uma comercialização do ensino superior. Valendo-se da sua tradição intelectual e dos seus recursos humanos, a universidade deve afirmar, hoje, a sua identidade católica com confiança e coragem²⁷³.

²⁷² Idem, p. 22.

²⁷³ Idem, p. 23.

A Universidade Católica assim encarada e comprometida, efetivamente, com a sua identidade, gera uma comunidade acadêmica em que o novo passa a ser gestado, funcionando como um laboratório para um novo modo ser e de construir uma sociedade:

Animados por ideais intelectuais elevados e princípios para uma vida verdadeiramente humana, os docentes passam a ser testemunhas e promotores de uma autêntica vida cristã. Um ensino católico autêntico não considera os estudantes como meros consumidores com visões mesquinhas; exorta-os, antes, a prosseguirem um ensino que conjugue a excelência no desenvolvimento cultural e humanista com a sua formação profissional especializada; a alargarem os seus horizontes; a continuarem na busca da verdade e do sentido da existência; a aprofundarem a sua vida cristã²⁷⁴.

4.3.3 Jacques Maritain, Jacques Delors e Ken Wilber

Estes autores são apresentados para ilustrar como a educação integral deve e pode ser viabilizada na prática e como a preocupação com sua implementação é atual e faz parte da proposta da Igreja, da UNESCO e de autores como Wilber que, situado fora de uma religião institucionalizada e, portanto, do cristianismo, defende uma psicologia integral e o resgate da espiritualidade humana.

4.3.3.1 Jacques Maritain – Rumos da Educação

Trata-se de um expoente na reflexão e fundamentação de uma educação cristã, reconhecido mundialmente. Poderiam ser apresentados outros, por exemplo, Romano Guardini.

De Maritain foi escolhida a obra *Rumos da Educação*, elaborada nos Estados Unidos, onde os Maritain se refugiaram pelo fato de a esposa de Jacques, Raïssa, ser judia e, por isso, perseguida pelo nazismo. Não obstante os muitos escritos do autor, será tomado, como referência, este livro por versar diretamente o tema da educação e constituir, na prática, a obra em que o autor aplica à educação seu pensamento sobre o Humanismo Integral.

²⁷⁴ Idem, p. 24.

Entre as idéias básicas, está a diferenciação do ser humano, em relação às outras espécies animais: ele não é apenas um animal da natureza, mas “também um animal de cultura”²⁷⁵, que, para subsistir, precisa do “progresso da sociedade e da civilização”²⁷⁶, e que, por causa da sua capacidade ilimitada de adquirir conhecimentos, necessita, para progredir intelectual ou moralmente, da experiência coletiva. O livre-arbítrio, inerente ao homem, só consegue adquiri-lo mediante a disciplina e a tradição, que constitui o arcabouço das experiências coletivas anteriores, acumuladas e preservadas. A educação está a serviço desse processo²⁷⁷.

Chama a atenção para a importância de a educação ter objetivos claros, para que os meios e os métodos não sejam confundidos com os fins. Estes consistem, segundo o autor, em “ajudar o homem a atingir a sua plenitude humana”²⁷⁸. A educação, então, subentende a necessidade de uma filosofia do homem, que se vê “obrigada a responder sem demora à pergunta filosófica da Esfinge: ‘Que é o homem?’”²⁷⁹ Aí reside uma das grandes dificuldades da educação contemporânea que, a exemplo da ciência puramente experimental, adota a concepção científica do homem, reduzindo-o ao que pode ser observado e medido. Preocupa-se com os fenômenos e ignora ou menosvalida o ser e a essência²⁸⁰.

À pergunta da Esfinge responde a nossa tradição greco-judaico-cristã, dizendo que o homem é um animal racional e tem sua grandeza no intelecto; que é um indivíduo livre na sua relação pessoal com Deus, e na obediência voluntária à sua lei está a sua maior integridade; que, sendo pecador e sofredor, foi escolhido para a vida eterna e o reino da graça, que tem no amor sua perfeição suprema. O

²⁷⁵ MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1959, p. 14.

²⁷⁶ Idem, p. 15.

²⁷⁷ Idem, *Ibidem*: “A educação é uma arte, e arte muito difícil. Pertence, de natureza, à esfera da Ética e das ciências práticas. É uma arte *ética* (ou, por outra, uma ciência prática em que determinada arte se inclui”.

²⁷⁸ Idem, p. 17.

²⁷⁹ Idem, *Ibidem*.

²⁸⁰ Idem, p. 19: “Está fora de dúvida que a concepção puramente científica do homem pode dar-nos informações inestimáveis e cada vez mais completas concernentes aos meios e instrumentos da educação. Mas, por si só não pode estabelecer nem orientar a educação, já que ela precisa saber, antes de tudo, o que é o homem, qual a sua natureza e a escala de valores que necessariamente abrange. E a concepção puramente científica do homem, por ignorar o ‘ser, como ser’, não compreende essas coisas. Mas apenas o que emerge do indivíduo humano, no domínio da observação e da medida. Os jovens, que são os sujeitos da educação, não constituem, apenas, um amontoado de fenômenos físicos, biológicos e psicológicos. Fenômenos, cujo conhecimento é imprescindível. São, em primeiro lugar, filhos do homem, sendo que esta palavra ‘homem’ representa para os pais, os educadores, a sociedade, o mesmo mistério ontológico a que se refere o conhecimento racional de filósofos e teólogos”.

homem traz o universo em si, tem seu controle na inteligência e na vontade, possuindo “uma vida superiormente espiritual, de conhecimento e amor”²⁸¹. É pelo conhecimento, pela boa vontade, pela sabedoria e pelo amor que o indivíduo alcança a liberdade interior, primeira finalidade da educação.

Nesse contexto, uma visão pragmática da educação é prejudicial. Por mais importantes que sejam a ação e a prática, elas não podem suplantam o exercício da meditação nem o tempo necessário para a sua realização e do aperfeiçoamento contínuo, uma vez que o pensamento é mais do que resposta a estímulos e situações do nosso entorno²⁸².

Faz parte da natureza humana, no nível da razão e da liberdade, a vida social, que inclui o bem comum e a ele o indivíduo deve submeter-se, contribuindo para que este possa chegar a todos, assegurando direitos políticos, garantias econômicas de trabalho e de propriedade, cultura intelectual e virtudes cívicas. Focar o grupo ao qual o aluno pertence e o papel a desempenhar na sociedade fazem parte das preocupações da educação. No pertencimento ao grupo, o homem alcança sua finalidade e no serviço, e, respeito ao homem, o grupo cumpre o papel que lhe cabe²⁸³.

O acento demasiado na especialização traduz uma visão e uma prática reducionista da educação. A especialização científica e técnica, necessária na sociedade atual, não pode vir desacompanhada de uma intensa cultura geral:

Se nos lembrarmos de que o animal é um especialista perfeito (pois toda sua capacidade de aprender se fixa num único trabalho a ser realizado),

²⁸¹ Idem, p. 23.

²⁸² Idem, p. 31: “Ao contrário, é porque toda idéia humana, para ter um sentido, deve, de certo modo (seja, embora, pelos símbolos de uma interpretação matemática dos fenômenos), explicar o que são as coisas ou no que consistem; é porque o pensamento humano é um instrumento, ou melhor, uma energia vital de conhecimento ou de intuição espiritual (não falo de ‘conhecimento ao redor’, mas de ‘conhecimento através’) é porque o ato de pensar começa não só com dificuldades, mas com *intuições*, para acabar com intuições confirmadas pela verificação experimental e por argumentos racionais (e não pela sanção pragmática) – que o pensamento humano ilustra a experiência, realiza os desejos humanos que se orientam para um bem ilimitado e domina e controla e remodela o mundo. A ação humana, enquanto humana, está baseada na verdade que se alcançou ou que se pretende alcançar por amor à verdade. Sem o que não há eficiência humana. Aí está, a meu ver, a principal crítica a ser feita à teoria pragmática e instrumentalista do conhecimento”.

²⁸³ Idem, p. 33-34: “Formar o homem para uma vida de cooperação útil e normal na comunidade, ou orientar o desenvolvimento da pessoa humana na esfera social, despertando e fortalecendo seus sentimentos de liberdade, obrigação e responsabilidade, constitui objetivo essencial. Não o objetivo primário, mas o secundário. O fim último da educação está na vida da pessoa e no progresso espiritual do homem e não em suas relações com o meio social. Tratando-se da finalidade secundária de que estou falando, não devemos esquecer que a própria liberdade de espírito depende da vida social. E a sociedade humana é um agrupamento de liberdades, que se submetem à obediência, ao sacrifício, a uma lei comum, para dar a todos uma real plenitude humana”.

concluiremos que o programa educacional que apenas formasse especialistas teria como resultado a animalização progressiva da mente e da alma humana. Assim como a vida das abelhas consiste em produzir mel, a vida real do homem passaria a consistir na produção de valores econômicos e descobertas científicas perfeitamente catalogáveis. Um prazer qualquer ou divertimento social ocupariam as horas de descanso. Um vago sentimento religioso, sem realidade e lógica, tornaria a existência um pouco menos insípida. Talvez mesmo mais profunda e animada, como um sonho feliz. O culto exclusivista da especialização desumaniza a vida do homem²⁸⁴.

Vale observar que essa tendência vem acompanhada de uma visão materialista da vida, o que constitui ameaça, inclusive, à democracia: “O ideal democrático, mais do que qualquer outro, não se mantém sem a fé e sem o desenvolvimento das energias espirituais”²⁸⁵.

O treinamento técnico, priorizado em excesso, costuma trazer consigo o voluntarismo. É preciso, no entanto, que a educação da inteligência e da vontade se dêem de forma equilibrada, que a preparação da inteligência venha acompanhada da orientação da vontade.

A família, como ambiente educacional básico, muitas vezes não dá conta do seu papel e se torna espaço de traumatismos psicológicos por conta “do mau exemplo, da ignorância ou preconceitos dos adultos”²⁸⁶, enquanto a escola, “cuja função principal é a educação, faz do jovem a vítima de um programa exagerado ou de uma especialização dispersiva e caótica”²⁸⁷.

Na chamada educação progressista, descobre-se que não o mestre e sua arte e, sim, o dinamismo interno e da mente do educando são o principal agente do processo sem, no entanto, esquecer a importância do papel do professor para não cair num espontaneísmo e falta de referência: “Uma educação que consistisse em fazer a criança se informar daquilo que ela não sabe que ignora, uma educação que contemplasse, apenas, o progresso dos instintos infantis, seria o fracasso da educação e da responsabilidade dos adultos para com os jovens”²⁸⁸. A educação é, pois, um processo de construção do ser humano inteiro, um auto-aperfeiçoamento, e nesse desenvolvimento da originalidade de cada um está a expressão do deixar-se

²⁸⁴ Idem, p. 39-40.

²⁸⁵ Idem, p. 40.

²⁸⁶ Idem, p. 47.

²⁸⁷ Idem, p. 48.

²⁸⁸ Idem, p. 63.

guiar pelo Divino Amor, que faz de cada um, não uma cópia, mas um original verdadeiro.

O cultivo de valores, que a educação deve ensejar e que querem conduzir à construção de uma pessoa verdadeiramente humana, através do conhecimento, do amor e da dedicação, necessita de conhecimentos e de disciplina para conseguir alcançar a razão e a liberdade.

Tudo isso, no entanto, supõe algumas disposições fundamentais, onde figuram “o amor à verdade, tendência primeira de qualquer natureza intelectual”²⁸⁹, assim como “o amor do bem, o da justiça e, mesmo, o amor de feitos heróicos”²⁹⁰ e uma outra disposição, “que pode ser chamada de simplicidade e franqueza com respeito à existência. [...] Esta disposição é a atitude de um ser que *existe*, alegremente”²⁹¹. Um ser consciente de si, das suas virtudes e limitações, sem feridas e sem traumas, buscando, ao mesmo tempo o crescimento constante, em todos os aspectos da vida. Tudo isso inclui uma disposição positiva em relação ao trabalho: “o respeito pelo trabalho a ser feito, um sentimento de fidelidade e responsabilidade para com ele”²⁹². Por fim, todas essas disposições e atitudes se completam com o sentido de cooperação, que, assim como a vida social e política, nos é, ao mesmo tempo, natural e contrária.

O professor tem a seu encargo uma tarefa eminentemente libertadora: “Libertar as energias boas é a melhor maneira de reprimir as más”²⁹³. Por isso, aprender a estimular os alunos, numa relação dialógica, animando-os e ouvindo-os, mostrando e alertando sobre suas capacidades e potencialidades para fazer o bem, é decisivo para a educação.

Não basta aprender fórmulas fixas de conhecimento, com idéias claras e distintas, elaboradas na perspectiva racionalista dos adultos, carregados de interesses estranhos ao mundo interior da criança. É preciso espaço para a intuição²⁹⁴, a liberação das energias espirituais, das energias íntimas e da

²⁸⁹ Idem, p. 69.

²⁹⁰ Idem, *Ibidem*.

²⁹¹ Idem, *Ibidem*.

²⁹² Idem, p. 71.

²⁹³ Idem, p. 73.

²⁹⁴ Idem, p. 75-76: “[...] É o campo da vida mesma dos poderes espirituais. Do intelecto e da vontade, do abismo insondável da liberdade pessoal e do desejo de saber e compreender, de assimilar e exprimir. Poderia chamá-lo de pré-consciente do espírito no homem. A razão não consiste, apenas, em instrumentos e manifestações lógicas e conscientes. Nem em determinações conscientes e

capacidade criadora²⁹⁵, que se antepõem a quaisquer regras de estilo literário, de demonstração matemática ou resolução de problemas, “em vez de abraçar uma coleção de pensamentos em farrapos e de opiniões mortas, consideradas de fora, e indiferentemente. Como o detestável costume de tantas vítimas do que se chama ‘estar bem-informado’²⁹⁶”.

Assim entendida, a educação, ao invés de dividir, unifica, empenhando-se em “cultivar, no homem, a unidade interior”²⁹⁷, de maneira que mente e mãos trabalhem juntas. O trabalho manual deveria estar presente, pelo menos durante certo período do ensino básico e médio, porque “não favorece apenas o equilíbrio psicológico, mas a capacidade inventiva e agudeza da mente”²⁹⁸, indo ao encontro do fato de que “a educação e o ensino devem começar com a experiência para completar-se com a razão”²⁹⁹.

Só assim, perseguindo a unidade e a totalidade do ser humano, a educação pode alcançar seu verdadeiro objetivo, isto é, o de levar à sabedoria, “que penetra em tudo e tudo abrange, com a mais profunda, universal e unida das percepções. Conhecimento que vive, não apenas pela supremacia da ciência mas, também, pela experiência humana espiritual”³⁰⁰. É fundamental que o objetivo da educação elementar e superior seja o de criar um lastro de conhecimentos ordenados que constituam uma base real para a sabedoria na idade adulta, levando em conta, naturalmente, a universalidade compreensiva de cada período, o que inclui que aconteça um real “domínio da razão sobre as coisas aprendidas”³⁰¹, uma efetiva compreensão: “o que se aprende, não deve ser aceito passiva ou mecanicamente, como peso morto a sobrecarregar a inteligência. Ao contrário, deve ser ativamente

deliberadas. Muito além da superfície aparente de conceitos e julgamentos explícitos, de palavras e resoluções expressas, de movimentos da vontade, está a fonte do conhecimento e da poesia do amor e dos desejos verdadeiramente humanos, ocultos na escuridão espiritual da vitalidade íntima da alma. Antes de ser expresso em conceitos e julgamentos, o conhecimento intelectual é, primeiro, um começo de intuição, ainda informulado”.

²⁹⁵ Idem, p. 85: “O homem que não domina a multiplicidade íntima de suas forças e, especialmente, das diversas correntes de pensamento e crença e as energias vitais de sua mente, será sempre um escravo. Nunca um homem livre. [...] A dispersão e a atomização da vida humana constituem o grande perigo de nossos dias, no mundo dos adultos. Em vez de facilitar, cada vez mais, essa dispersão devastadora, o sistema escolar devia preocupar-se em vencê-la. Tornando mais afortunado o mundo interior da juventude, de acordo com as exigências espirituais e a unidade”.

²⁹⁶ Idem, p. 81.

²⁹⁷ Idem, *Ibidem*.

²⁹⁸ Idem, p. 83.

²⁹⁹ Idem, *Ibidem*.

³⁰⁰ Idem, p. 86.

³⁰¹ Idem, p. 89.

transformado, pela compreensão, na própria vida mental, fortificando-a, assim”³⁰². Em tudo isto, no entanto, deve-se lembrar que o maior objetivo no processo educativo é a busca da verdade e, por isso, a construção do conhecimento se sobrepõe ao treinamento mental³⁰³.

Segundo Maritain, a educação contemporânea compreendeu em termos do exercício físico, como também do treinamento psicofísico ou da psicologia animal e experimental, que a criança não é um adulto em miniatura. Já ao nível da ciência e do conhecimento, a educação age “como se a tarefa da educação fosse infundir, na criança ou no adolescente, a ciência e o conhecimento do adulto, resumidos e concentrados”³⁰⁴. Em outras palavras, Maritain explicita esta afirmação:

Levamos, assim, os jovens, a um caos de noções adultas, condensadas, dogmatizadas, resumidas ou facilitadas de tal modo, que perderam todo valor. Como resultado, corremos o risco de formar um anão intelectual instruído e assustado ou um ignorante, a brincar de boneca com nossa ciência³⁰⁵.

“Sem conhecer filosofia e as idéias dos grandes pensadores, é impossível compreender alguma coisa do desenvolvimento da humanidade, da civilização, na cultura e na ciência”³⁰⁶. Da mesma maneira, a religião. Não se pode querer abordar e, menos ainda, compreender a cultura e a civilização ocidentais, sem atentar para os problemas e as controvérsias teológicas:

De fato, os problemas e controvérsias teológicos influenciaram a cultura e a civilização ocidentais. E continuam a influenciá-las de tal modo que aquele que os ignora não pode acompanhar nem compreender os conflitos internos de seu tempo. Tal uma criança, selvagem e desprotegida, a vagar por entre árvores esquisitas e incompreensíveis, repuxos, estátuas, ruínas, construções, do velho parque da civilização. A História intelectual e política dos séculos XVI, XVII e XVIII, a Reforma e a Contra-Reforma, a situação interna da sociedade britânica depois da Revolução na Inglaterra, os feitos

³⁰² Idem, p. 90.

³⁰³ Idem, p. 94-96: “Há pessoas que pensam que o que vale é uma inteligência viva, hábil, rápida em discernir prós e contras, desejosa de discutir qualquer assunto. E acreditam que é a essa inteligência que a educação universitária deve visar – sem se preocupar com o *que se pensa*, o *que se discute*, e *que importância* tem o assunto. Essas pessoas não sabem que, se tal concepção vencer, as universidades nada mais serão do que escolas de sofística. [...] A juventude, educada de acordo com este padrão, pode produzir excelentes especialistas no campo da técnica e das ciências materiais. Precisamente porque, em tal campo, este padrão educacional não pode ser aplicado. Em todo o resto, no que se refere à cultura e à compreensão do homem, aos problemas humanos, graves e urgentes, - além de provocar inútil timidez nominalística, - perdem-se, entre as matérias de conhecimento e discussão, cujo valor intrínseco e importância não podem ou não querem reconhecer. (...) a educação contemporânea deu, muitas vezes, mais importância ao valor do treino do que ao do conhecimento – noutras palavras, à ginástica mental do que à verdade, às futilidades do que à sabedoria”.

³⁰⁴ Idem, p. 104.

³⁰⁵ Idem, p. 104-105.

³⁰⁶ Idem, p. 122.

dos *pilgrins*, os Direitos do Homem e outros grandes acontecimentos da História do mundo tiveram seu ponto de partida nas grandes disputas de nossa era clássica, sobre a natureza e a graça. Nem Dante, nem Cervantes, nem Rabelais, nem Shakespeare, nem John Donne, nem William Blake, nem mesmo Oscar Wilde ou D. H. Lawrence, nem Giotto, nem Miguel-Ângelo, nem El Grecco, nem Zurbarán, nem Rousseau, nem Madison, nem Jefferson, nem Edgar Poë, nem Baudelaire, nem Goethe, nem Nietzsche, nem mesmo Karl Marx, nem Tolstoi, nem Dostoiowski, podem ser compreendidos sem uma séria base teológica. Mesmo a filosofia moderna, de Descartes a Hegel, seria enigmática sem ela³⁰⁷.

Por ser destinada a um número sempre crescente de pessoas, de todas as camadas sociais, é justificada a preocupação com universalidade, na formação universitária³⁰⁸. Ao lado das artes úteis e das ciências aplicadas, das que tratam do homem e da vida humana, das ciências especulativas e o das Belas-Artes, esta preocupação se materializa pela presença das ciências voltadas à sabedoria e que são universais em função do seu objeto e da sua essência³⁰⁹, onde se incluem “a Filosofia da natureza, a Metafísica e a Teoria do Conhecimento, a Filosofia ética, a Filosofia social e política, a Filosofia da cultura e da História, a Teologia e a História das Religiões”³¹⁰.

Apontando para uma perspectiva interdisciplinar, observa que

comitês especiais, de professores pertencentes aos vários Institutos, não de assegurar a cooperação normal entre esses Institutos. E orientar o trabalho do aluno, ajudando-o a pesquisar as relações existentes entre sua própria especialidade e as dos outros setores do ensino superior³¹¹.

³⁰⁷ Idem, p. 124-125.

³⁰⁸ MARITAIN, Jacques, op. cit., p. 130: “A universidade deve manter seu caráter essencial de universalidade e ensinar o conhecimento universal, não só porque todos os ramos do conhecimento humano devem estar representados em seu plano de ensino, mas, também, porque sua organização deve estar de acordo com a hierarquia qualitativa e intelectual desse conhecimento humano. E porque todas as artes e ciências devem ter sido agrupadas e classificadas conforme seu valor crescente na universalidade espiritual”.

³⁰⁹ Idem, p. 133-135: “As virtudes intelectuais adquiridas por um estudante não são as mesmas que outro estudante pode adquirir. [...] O conhecimento que deve se desenvolver no período universitário é o conhecimento em estado de *compreensão perfeita e racional* de determinada matéria. [...] Será necessária uma cooperação orgânica entre os diversos Institutos da universidade. Cada aluno, qualquer que seja sua especialidade, deve estudar as matérias que são a essência mesma da vida universitária. Matérias essas que se incluem no terceiro e no quarto grupos de ensino. Evidentemente, o emprego de meios técnicos não produzirá resultado algum, nem as ciências práticas serão bem orientadas, sem que esclareça, de modo geral, a natureza do homem. [...] Nem o cientista, nem o historiador, nem o escolar, nem o humanista, nem o artista podem dispensar inspiração filosófica. Precisam de instrução filosófica, ao menos para poderem avaliar, exatamente, a posição que ocupam suas atividades entre as outras atividades do espírito. Como conseqüência, cada estudante deve ser obrigado a assistir a certo número de cursos, nas Ciências universitárias de puro conhecimento e de conhecimento universal”.

³¹⁰ Idem, p. 131-132.

³¹¹ Idem, p. 136.

No estudo teológico, enfrenta a discussão sobre a possibilidade ou não de a teologia ser uma ciência ou se essa consideração é dependente da fé na revelação. Sua finalidade seria apresentar, aos estudantes, as controvérsias seculares nas grandes doutrinas e as perspectivas do saber teológico³¹².

Nessa preocupação em atender as demandas do ser humano inteiro, aparecem também as Escolas de Vida Espiritual, como um complemento importante ao aprimoramento³¹³.

A educação não é um fim em si mesma, mas constitui o meio fundamental para um humanismo integral. O individualismo cede lugar à solidariedade. Direitos e deveres, liberdade e responsabilidade, a busca do bem comum e o respeito pela individualidade, são pares ilustrativos dessa nova realidade, que quer afastar a escravidão e a desumanização experimentados, de modo traumático, na segunda guerra mundial. A educação deve, então, superar toda ordem de dualismos em função da construção desta unidade:

A educação de amanhã deve acabar com a separação entre a inspiração religiosa e as atividades seculares do homem, já que o humanismo integral apresenta, como uma de suas características, o esforço pela santificação da existência profana e secular. Deve acabar, também, com a separação entre o trabalho ou atividade utilitária e a expansão da vida espiritual e a alegria desinteressada no conhecimento e da beleza. Percebemos, aqui, o caráter genuinamente democrático de tal educação. Na medida de suas capacidades, todos os homens têm de trabalhar ou participar dos encargos da comunidade social, embora o trabalho não seja um fim em si mesmo. Deve alternar com as diversões que dão alegria, expansão e prazer ao espírito³¹⁴.

Assim como todos têm direito à educação, devendo ser ela, disponibilizada para todos, nunca negligenciando as suas exigências básicas, quando específica, assim também o lazer e as diversões devem ter assegurado o seu espaço na vida de todos³¹⁵.

³¹² Idem, p. 138.

³¹³ Idem, p. 142: "Considero essas escolas como casas hospitaleiras de ilustração para as almas humanas. Baseiam-se na integridade de uma fé religiosa determinada e de determinado modo de vida. Não devem acolher, somente, os que participam dessa fé. Mas, também, os que desejam viver uns dias de descanso espiritual e aprender o que ignoram".

³¹⁴ Idem, p. 149.

³¹⁵ Idem, p. 150-151: "O problema das diversões humanas, que o progresso mecânico e social já tornou importante antes da guerra, vai parecer particularmente difícil no mundo de amanhã. O relaxamento físico e mental, os divertimentos, o cinema e os jogos são bons e necessários. Mas, ao que há de mais humano no homem, só convém aquele prazer que é a expansão de nossas atividades íntimas, em relação aos frutos do conhecimento e da beleza. É de mais valor que o próprio trabalho. [...] A educação de amanhã deve dar ao homem comum os meios que lhe permitam atingir sua plenitude. Não só no trabalho, mas nas atividades sociais e políticas da comunidade civil e nas atividades de suas horas de lazer".

Certamente a crise civilizacional, acrescida das dificuldades do pós-guerra, quererá imputar à educação novas funções. Conseguir-se-á entendê-las e até justificá-las diante da premência de respostas para situações emergenciais. Há que se ter, no entanto, o cuidado para que a sobrecarga imposta à educação, com a intenção de reparar deficiências, não cause danos ainda maiores, “com o risco de corromper o trabalho educacional”³¹⁶. Os professores terão uma carga dupla: de um lado, manter o essencial “da educação humanística”³¹⁷ e, de outro lado, “adaptá-la às exigências atuais do bem comum”³¹⁸. O Estado há de valorizar mais a educação, já que de interesse público, resultando em maior número de instituições públicas e reconhecendo a autonomia das diferentes mantenedoras de escolas e universidades, respeitando, por meio de um princípio pluralista, maior liberdade acadêmica.

Contudo, em termos de retidão da vontade e da conduta, o conhecimento e o ensino adequado são importantes, mas não suficientes: “Para saber o que fazer, num caso particular, nossa própria razão depende de nossa liberdade”³¹⁹. O que, pois, atrapalha a vida moral é o egoísmo, enquanto que o seu sentido maior está na libertação de alguém. Daí, a importância do amor³²⁰.

Há de estar na preocupação da educação, o preparo para o exercício da cidadania, que envolve o desenvolvimento da consciência, permitindo questionar propostas apresentadas, inclusive aquelas dadas como óbvias. Direitos, liberdade e autonomia precisam da sua contrapartida: responsabilidade e zelo pelo bem comum, estendido a todos.

³¹⁶ Idem, p. 153.

³¹⁷ Idem, *Ibidem*: “Esta essência e estas finalidades essenciais – a formação do homem e a libertação íntima da pessoa humana – devem ser preservadas, quaisquer que sejam as tarefas extraordinárias impostas”.

³¹⁸ Idem, *Ibidem*.

³¹⁹ Idem, p. 158.

³²⁰ Idem, p. 159-160: “Tanto o amor humano quanto o divino não são matéria de aprendizagem ou ensino. São dons. O amor de Deus é um dom de natureza e de graça. Eis por que constitui o primeiro mandamento. Como se exigir que levemos à ação um poder que não recebemos? Não há métodos nem técnicas humanas para que se adquira ou desenvolva a caridade, nem qualquer outra espécie de amor. Não há educação para isso, educação que se abastecesse na experiência e no sofrimento, no auxílio humanitário e na instrução daqueles cuja autoridade moral nossa consciência reconhece. [...] O amor da família é a base de qualquer amor, numa comunidade de homens. E o amor fraterno é o nome daquele amor ao próximo, que se identifica com o amor de Deus. [...] E é da natureza das coisas que a vitalidade e as virtudes do amor se desenvolvem na família, em primeiro lugar. Não só os exemplos dos pais e as regras de conduta que eles impõem; os hábitos e a inspiração religiosa que seguem; as tradições de seus antepassados que transmitem; numa palavra: o trabalho educacional que realizam diretamente – constituem a fábrica normal onde se formam os sentimentos e a vontade da criança”.

Por isso, a educação não pode ser mera reprodução ou perpetuação da cultura: seria ignorar enganos, seqüelas e manipulações. A educação deve, pois, formar o homem, “procurar libertar a pessoa humana. E não reproduzir o tipo-padrão”³²¹. Embora a reprodução do tipo-padrão seja uma tentação dos Estados modernos, “sobretudo os Estados modernos em formação, dependentes das massas e da opinião pública e com necessidade premente de criar unidade e unanimidade, hão de considerar tal Filosofia com especial complacência, aplicando-a a si mesmos”³²². No entanto, a unidade, assim como a paz, é resultado de um ideal assumido em comum e construído no amor e na boa vontade³²³.

Aberrações que pervertem a mente humana, como o racismo, a xenofobia, o preconceito; o qual gera diferentes tipos de discriminação, exigem uma especial atenção e tratamento à educação, uma vez que todas elas, dentre outras, só são possíveis devido a um grande número de colaboradores que, com freqüência, sequer se apercebem desta sua atuação. Uma consciência ingênua, animada na lógica do senso comum, repetida todos os dias, em várias esferas da sociedade, acaba transformando inocentes úteis em cúmplices³²⁴.

O espírito cristão, negligenciado ou menosprezado, tanto em nome da democracia quanto de Estados totalitários, tem uma contribuição importante a oferecer para uma educação que considere o homem em todos os seus níveis e dimensões e, por isso, “não há dúvida de que a restauração da consciência cristã e o novo trabalho de evangelização sejam condições primaciais e indiscutíveis na reeducação moral do homem de nossa civilização”³²⁵. A segurança, há tempos, se foi em todo o planeta e é preciso mudar. Tornar-se ciente de que apostar apenas em si mesmo, no tempo, na reputação e na propriedade, não dá conta da complexidade da vida e de suas relações. É preciso alcançar a compreensão mútua, “participar da

³²¹ Idem, p. 165.

³²² Idem, *Ibidem*.

³²³ Idem, p. 168-169: “Para o bem da nova civilização por que lutamos, é cada vez mais necessário que a educação seja a educação do homem e educação para a liberdade. A formação de homens livres para uma comunidade livre. É na educação que a liberdade tem seu mais seguro refúgio humano. Onde as reservas da liberdade permanecem intatas. [...] Depois da guerra, por maior que seja a necessidade de técnicos, será um erro irremediável não insistir na primazia e na integridade da educação liberal. [...] Esse treinamento deve acompanhar a cultura desinteressada e livre do espírito, de que falei a propósito do ensino universitário”.

³²⁴ Idem, p. 173: “A liberdade corre perigo, graças à mesma fiscalização protetora, que só visava ao seu bem. O mundo moderno dispõe de meios de coerção menos bárbaros, apesar de mais eficientes, do que os pelourinhos do século XV. Esses métodos de coerção são reprováveis”.

³²⁵ Idem, p. 175.

existência real e dos interesses do povo³²⁶. Convém lembrar, mais uma vez, que a educação precisa trabalhar na formação de um homem verdadeiramente humano e não em transformá-lo num dente de engrenagem da sociedade tecnocrática. A tecnologia sempre será meio e não pode ser identificada “como sabedoria suprema e diretriz da vida humana, a transformar os meios em fins³²⁷. É preciso trabalhar no resgate dos valores que são, principalmente, espirituais, e não esquecer que a razão pode fazer muito mais do que medir e controlar a matéria³²⁸; desenvolver uma inteligência aberta a intuições que vão além da medida e da manipulação, através dos instrumentos científicos, buscando sempre a verdade e procurando aproximar cada vez mais o ideal e o real.

4.3.3.2 Jacques Delors, Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

Conhecido como Relatório Delors, traduz, na perspectiva da UNESCO, a preocupação por uma educação integral. Permite identificar paralelos com o que a Igreja Católica apresenta no enfoque de uma educação integral. Serão destacados alguns aspectos gerais, além de uma visão geral dos quatro pilares e algumas observações específicas para as universidades.

Deve haver uma complementaridade entre os diversos espaços educativos, formais e não-formais, da infância à vida adulta, não obstante se acentue, ora mais um ora mais o outro, fazendo com que se possa participar de diversas situações educativas “e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor

³²⁶ Idem, p. 183.

³²⁷ Idem, p. 185.

³²⁸ Idem, p. 186-187: “Se a juventude a ser educada pelas democracias futuras considerar como mitos todas as coisas que não se podem calcular ou transformar; se só acreditarmos num mundo tecnocrático, podemos conquistar a Alemanha nazista militar e tecnicamente. Mas, moralmente, fomos conquistados por ela. O prefácio do nazismo e do fascismo é desprezo absoluto pela dignidade espiritual do homem e a convicção de que só os fatores materiais ou biológicos governam a vida humana. Já que o homem não pode passar sem um ídolo, a monstruosa adoração do Leviatã totalitário terá o seu dia. A Tecnologia é um bem, como meio de que se serve o espírito humano e para os fins do homem. Mas a Tecnocracia, isto é, a Tecnologia compreendida e venerada de modo a negar qualquer sabedoria superior e qualquer outra compreensão, que não seja a dos fenômenos ponderáveis, só deixa, na vida humana, a sensação de força ou no máximo de prazer. E termina, necessariamente, numa filosofia imperialista. Uma sociedade tecnocrática é sempre totalitária. Uma sociedade tecnológica pode ser democrática, se tiver uma inspiração supratecnológica. E reconhecer, como Bergson, que ‘o corpo mais desenvolvido’ exige ‘uma alma maior’, que o ‘mecânico’ subentende o ‘místico’”.

dentro da sociedade educativa³²⁹. A educação, ao longo de toda a vida, superando a diferenciação tradicional entre educação inicial e permanente, há de se tornar uma característica da educação, no século XXI, aproveitando-se as mais diferentes oportunidades que a sociedade é capaz de oferecer.

O Relatório apresenta o que chama de quatro pilares da educação:

[...] quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta³³⁰.

No parecer da Comissão, que elabora o Relatório, os quatro pilares são igualmente importantes “para que a educação apareça como uma experiência global a ser levada a cabo, ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade³³¹”.

Há que ser superada uma visão instrumental da educação para voltar-se à realização da pessoa na sua totalidade. Nas palavras da Comissão,

uma nova concepção ampliada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como uma via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, a aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser³³².

Por isso, é fundamental que se aprenda a dominar as ferramentas requeridas para o conhecimento, ao mesmo tempo, meio para apreender e compreender o mundo em que vivemos, condição necessária para viver a vida com dignidade, comunicar-se e desenvolver as competências profissionais; é também finalidade, enquanto fundamenta o prazer de compreender, conhecer e descobrir.

Faz-se necessário desenvolver, desde a infância, o prazer em descobrir e conhecer, de maneira sempre mais e em maior profundidade, a realidade do mundo, as descobertas e invenções já alcançadas, alimentando a curiosidade. É preciso,

³²⁹ DELORS, Jacques, op. cit., p. 117.

³³⁰ Idem, p. 89-90.

³³¹ Idem, p. 90.

³³² Idem, Ibidem.

pois, aparelhar os estudantes com os meios necessários, “conceitos e referências dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo”³³³.

No entanto, junto com a especialização deve vir também a cultura geral. Ela é de fundamental importância, para o especialista e para o pesquisador.

A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, desse modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços de conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas disciplinas³³⁴.

O desafio de aprender a conhecer vem antecedido, no entanto, de outro: aprender a aprender, que supõe trabalhar a atenção, a memória, o pensamento. As informações que recebemos de maneira quase exponencial e de forma cada vez mais rápida requerem, para a sua apreensão, estratégias de atenção, com o desenvolvimento de técnicas para aprendizagem da atenção, do desenvolvimento da memória associativa e do exercício do pensamento, combinando a utilização do método dedutivo e do indutivo, assim como passeios de ida e volta entre o concreto e o abstrato.

O aprender a fazer constitui um desafio especial, principalmente porque se interpõe o fato de não sabermos sequer como será a realidade do trabalho no futuro. Diante dessa realidade se faz sentir, como primeira consequência, a constatação de que

aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar³³⁵.

A qualificação se reveste, assim, de características novas, agregando à competência material, como capacidade de fazer determinadas coisas, um conjunto de outras competências, que envolvem a capacidade de trabalhar em grupo, de continuar aprendendo, ser capaz de iniciativas e não ter medo de se lançar em projetos novos. Essa mudança requer o cultivo de “qualidades humanas que as

³³³ Idem, p. 91.

³³⁴ Idem, p. 91-92.

³³⁵ Idem, p. 93.

formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas³³⁶.

O aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, assume nos dias atuais uma importância especial, à medida que tomamos consciência de que os conflitos político-econômicos e sociais, assim como os étnico-religiosos, podem assumir proporções catastróficas muito maiores que todas as que já aconteceram, em função da capacidade autodestrutiva que existe de forma multiplicada hoje. A escola pode contribuir significativamente, não em termos imediatos, mas a longo prazo, trabalhando temas como a não-violência, a tolerância, a convivência e a valorização do que é diferente. O primeiro passo terá que ser, então, trabalhar o autoconhecimento para cada um descobrir e assimilar que possui qualidades e limitações, assim como os outros que, então, procurará conhecer com maior disposição:

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. [...] O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI³³⁷.

Envolver as crianças e os jovens em projetos comuns pode tornar-se medida concreta e ensaio de novas relações, passando da indiferença, do preconceito e, muitas vezes, da exclusão para a colaboração e a solidariedade.

Como quarto pilar, o aprender a ser expressa, como preocupação fundamental, o desenvolvimento total da pessoa:

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.³³⁸

Subentende-se o desenvolvimento do sujeito, com referências para compreender o mundo e agir nele de forma responsável, justa, solidária. Para isso,

³³⁶ Idem, p. 95.

³³⁷ Idem, p. 98.

³³⁸ Idem, p. 99.

não pode ser negligenciado nenhum nível, dimensão ou potencialidade humana. Trata-se, em outras palavras, da recuperação da inteireza do ser humano, que se configura complexa, múltipla e em permanente mudança. Por isso mesmo, a educação comporta um processo dialético que contemple os conhecimentos e as práticas já construídas, a abertura ao novo, a síntese pessoal e a criatividade, acompanhados da inserção propositiva no meio, em vistas à sua transformação.

A escola, em qualquer nível, não tem condições de dar conta, sozinha, de tamanha tarefa, tornando-se necessário o diálogo entre as diversas instâncias educativas, com o estabelecimento de parcerias e a conseqüente valorização das aprendizagens construídas nos vários âmbitos da vida, tornando complementares teoria e prática, otimizando tempo e recursos, expressando, ao mesmo tempo, o reconhecimento do desenvolvimento da pessoa como um todo.

A universidade assume importância especial enquanto constitui o espaço, por excelência, tanto para a criação de novos conhecimentos quanto para a comunicação e assimilação do patrimônio cultural e científico da humanidade³³⁹. Entre os riscos de que deve precaver-se estão a preocupação com a produtividade imediata, que levaria a sacrificar a qualidade da própria ciência e, de outra parte, o academicismo estéril, que a levaria a fechar-se sobre si, distante da realidade e dos problemas da sociedade e da macro-realidade em que está inserida. Há necessidade de adaptação à dinâmica das necessidades que a sociedade apresenta à universidade. Isso requer flexibilidade e uma crescente superação da divisão por disciplinas, também para conciliar melhor a preparação para o trabalho e a formação global:

Além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, a universidade deve continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida. A cultura, tal como a entendemos, inclui todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia. As universidades têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar estas funções. Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e

³³⁹Idem, p. 139-140: “O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior”.

pesquisadores. As universidades são geralmente multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial. Têm, em geral, mais contatos com o mundo internacional do que as outras estruturas educativas³⁴⁰.

Diante das mudanças cada vez mais rápidas e das exigências crescentes advindas desse dinamismo, dentre as quais radicalismos de várias ordens e a exclusão de muitos, inclusive das condições de vida digna, a universidade tem um papel cada vez maior na educação, ao longo da vida, e nos debates relacionados às grandes questões humanas e do desenvolvimento em geral, tanto no implemento de uma maior consciência crítica quanto na busca de alternativas para a superação de conflitos e alternativas de inclusão, inclusive no plano internacional, através de intercâmbios, estágios, pesquisas com profissionais de diversos países, com trocas de conhecimentos, concepções e tecnologia, gerando avanços técnico-científicos e também superando preconceitos e indiferença, contribuindo para a inclusão de povos inteiros marginalizados³⁴¹.

4.3.3.3 Ken Wilber

Situado dentro da corrente conhecida como espiritualista³⁴², apresenta uma proposta de Abordagem Integral³⁴³, que intenta, de alguma forma, abarcar a soma

³⁴⁰ Idem, p. 144.

³⁴¹ Idem, p. 150-151: “A *universidade* deve ocupar o centro do sistema educativo, mesmo que, como acontece em numerosos países, existam, além dela, outros estabelecimentos de ensino superior. Cabem-lhe quatro funções essenciais:

1. Preparar para a pesquisa e para o ensino.
2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.
3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato.
4. Cooperar no plano internacional”.

³⁴² BERTRAN, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. Tradução: Alexandre Emílio. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 15: “Uma velha corrente da educação renasceu das suas cinzas no começo dos anos 70. Trata-se da corrente espiritualista, também chamada metafísica ou transcendental, que fascina, em particular, as pessoas preocupadas com a dimensão espiritual da vida neste mundo e o sentido da vida. Os adeptos das teorias espiritualistas da educação interessam-se pela relação entre o sujeito e o Universo numa perspectiva metafísica. Estas teorias inscrevem-se freqüentemente na ‘nova’ corrente sociocultural, chamada Nova Época (*Nouvel Age*), isto embora se preocupem mais com valores descritos em textos amiadadas vezes milenários. As religiões e filosofias orientais alimentam muito as reflexões sobre a educação. O budismo *Zen* e o taoísmo são amiúde citados enquanto fontes dominantes desta corrente educativa”.

³⁴³ <http://www.integralinstitute.org/public/static/default.aspx>: “What's 'Integral'? It simply means more balanced, comprehensive, interconnected, and whole. By using an Integral approach—wether it's in business, personal development, art, education, or spirituality (or any of dozens of other fields)—we

dos conhecimentos e das experiências, a sabedoria e a reflexão que a humanidade já produziu. Objetiva trazer à baila tudo o que as diferentes culturas pensaram e produziram sobre as potencialidades humanas, o crescimento psicológico, social e espiritual e, a partir dele, descobrir as chaves fundamentais para o crescimento humano, baseado, justamente, nessa soma de conhecimentos a que agora, pela primeira vez, temos acesso. Propõe, então, criar um mapa integrado com o que de melhor possa ser recolhido de todas as grandes culturas do mundo, a partir de profundos estudos transculturais, de forma abrangente e inclusiva.

Wilber explicita, então, esse mapa integrado, distribuído em cinco categorias essenciais, com o intuito de manifestar e facilitar a evolução humana: *quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos*:

Ao usar a Abordagem Integral – um mapa ou sistema operacional integrados -, conseguimos facilitar e acelerar dramaticamente os conhecimentos inter e multidisciplinares, criando assim uma primeira comunidade de aprendizagem realmente integral do mundo. E no que diz respeito a religião e espiritualidade, o uso da Abordagem Integral permitiu a criação do Integral Spiritual Center, onde alguns dos principais professores espirituais do mundo, de todas as grandes religiões, reúnem-se, não só para ouvirem uns aos outros, mas para ‘ensinarem aos professores’, resultando em um dos eventos didáticos mais extraordinários já imaginados. [...] Mas tudo começa com esses simples cinco elementos na fronteira da consciência³⁴⁴.

Envolvem realidades subjetivas, no próprio indivíduo, realidades objetivas, ligadas ao mundo externo, e outras que são coletivas ou comunitárias, compartilhadas com outras pessoas.

Fazem parte os estados de consciência, desde a vigília, o sonho e o sono profundo. Inclui, também, os estados meditativos, induzidos pela meditação que, normalmente, se vale de algum método ou técnica; os estados alterados induzidos, por exemplo, por drogas e as assim chamadas experiências “de pico”, desencadeadas por atividades intensas ou extremo relaxamento. Tais estados são temporários, vão e vêm.

Diferentemente, no entanto, os estágios de consciência são permanentes. São eles, de fato, que indicam crescimento e desenvolvimento. Na variedade de

can include more aspects of reality, and more of our humanity, in order to become more fully awake and effective in anything we do. As you click around, we think you'll see that "Integral" is not only a "theory of everything," but involves new ways of working, loving, creating, playing, and interacting in a complex and evolving world—it's a worldview for the 21st Century.

³⁴⁴ WILBER, Ken. *Espiritualidade Integral: Uma nova função para a religião neste início de milênio*. Tradução: Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2007, p. 16.

conceitos ou de descrição dos estágios, pode-se falar também em estágios de desenvolvimento ou em níveis de desenvolvimento, no sentido de que cada estágio expressa um nível de organização ou de complexidade, lembrando que há qualidades emergentes importantes as quais, geralmente, surgem de modo discreto.

Ao tratar das linhas, o autor lembra as inteligências múltiplas, idéia popularizada por Howard Gardner, como ele mesmo explica:

Entre as diversas inteligências múltiplas estão a cognitiva, a interpessoal, a moral, emocional e estética. Por que são também *denominadas linhas de desenvolvimento*? Porque elas revelam o crescimento e o desenvolvimento, desdobram-se em estágios progressivos, que são os estágios que acabamos de resumir. Ou seja, cada inteligência múltipla passa – ou pode passar – pelos três estágios principais (ou por qualquer um dos estágios de qualquer modelo de desenvolvimento, sejam eles três, cinco, sete ou mais; lembre-se, todos são como a escala Fahrenheit e a Celsius). O desenvolvimento cognitivo pode chegar até a etapa 1, 2 e 3, por exemplo. Isto é semelhante às outras inteligências³⁴⁵. [...] *As diversas linhas progredem pelos principais estágios ou níveis de desenvolvimento*. Os três níveis, ou estágios, aplicam-se a qualquer linha de desenvolvimento – sexual, cognitivo, espiritual, emocional, moral e assim por diante. O nível de uma determinada linha simplesmente representa sua ‘altitude’ em relação ao seu crescimento e consciência. Costumamos dizer: ‘Essa pessoa tem desenvolvimento moral elevado’, ou ‘Essa pessoa é espiritualmente elevada’³⁴⁷.

Quanto aos tipos, referem-se a elementos ou componentes passíveis de estarem presentes em qualquer estágio ou estado, como, por exemplo, as tipologias horizontais sugeridas por Myers-Briggs, percepção, pensamento, sensação e intuição.

Todas as ocorrências, no mundo, perceptíveis pelos nossos sentidos, podem ser captadas no nível dos pronomes de 1ª, 2ª e 3ª pessoas, que podemos simplificar como “eu”, “nós” e “ele”. Qualquer acontecimento pode ser olhado nesta perspectiva: a) pelo ponto de vista do “eu”, ou seja, como eu pessoalmente o vejo e sinto; b) do ponto de vista do “nós”, ou seja, não apenas eu, mas também como os outros o vêem; c) vejo o acontecimento como um “ele”, ou seja, volto-me aos fatos objetivos do ocorrido. E explicita Wilber:

Assim, um caminho integralmente informado leva em consideração todas essas dimensões e, portanto, chega a uma abordagem mais abrangente e eficaz – no “eu”, no “nós” e no “ele” – ou no self, na cultura e na natureza. Se deixarmos de fora a ciência, a arte, ou os princípios morais, ficará faltando alguma coisa, algo se romperá. Ou o self, a cultura e a natureza são liberados junto ou nunca são liberados. Essas dimensões de “eu”, “nós” e “ele” são tão fundamentais que as denominamos os quatro quadrantes, e os transformamos em uma base do modelo integral ou IOS [Integral

³⁴⁵ Idem, p. 22-23.

Operating System]. (Chegamos aos “quatro” quadrantes ao subdividirmos “ele” em “ele” singular e “eles” plural). [...] Ou seja, os quatro quadrantes – que são as quatro perspectivas fundamentais em qualquer ocasião (ou os quatro modos básicos de se analisar qualquer coisa) – acabam sendo relativamente simples: eles são o *dentro* e o *fora* do *indivíduo* e do *coletivo*³⁴⁶.

A complexidade dos seres humanos, na sua relação consigo mesmo, com os outros, a natureza e o Transcendente, deveria ser desenvolvida no horizonte dos quatro quadrantes. Isso significa, por exemplo, que os níveis físicos, mentais, emocionais e espirituais do homem deveriam dar-se, ao mesmo tempo, no ser, na cultura e na natureza, o que equivale a dizer, nas dimensões do eu, do nós e do ele.

4.4 EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Como tudo o que concerne ao ser humano, também a religiosidade precisa ser desenvolvida. Requer cultivo, conhecimento, aprofundamento. E isso é fundamental, quando tratamos da liberdade religiosa ou da opção religiosa, que é só possível mediante o discernimento o qual, por sua vez, supõe os elementos suficientes para identificar características e diferenciações entre as várias propostas existentes, subsidiando a inteligência, a consciência e a vontade para poder optar com liberdade.

Já não é novidade a constatação de que religião e ciência se imbricam, que são duas leituras do mesmo mundo, complementares e inclusivas. O ser humano, por natureza perguntador, é também religioso. O conhecimento verdadeiro de si mesmo, dos outros e do mundo, requer atenção e desenvolvimento desses elementos, componentes da nossa constituição antropológica.

Embora ainda resista, em determinados ambientes, o cientificismo³⁴⁷, que reduz o conhecimento ao demonstrável pelas ciências empíricas e se sustenta na ilusão da assim chamada neutralidade científica, vem sendo substituído por uma visão holística, que procura considerar a realidade como um todo, atentando para todas as variáveis e possíveis fatores intervenientes nas descobertas e na geração

³⁴⁶ Idem, p. 35-36.

³⁴⁷ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática. 1995, p. 280: “O cientificismo é a crença infundada de que a ciência pode e deve conhecer tudo, que, de fato, conhece tudo e é a explicação causal das leis da realidade tal como esta é em si mesma”.

de conhecimento, sabendo-o provisório e limitado ao que, com os recursos humanos e tecnológicos e com a metodologia empregada, é possível conhecer no momento. Pelo fato de o homem não poder restringir-se às dimensões alcançáveis pelo conhecimento científico, a ciência não tem nenhuma condição de satisfazer plenamente o ser humano.

Pelo que é possível conhecer até hoje, do médio neolítico para cá, o ser humano é *homo religiosus* ou, como o diz Greschat,

onde há seres humanos, a religião está por perto. Por conseguinte, cientistas investigam o ser humano, seja como indivíduo, seja como ser social, deparam-se também, mais ou mais tarde, com o objeto religião. Enxergam-no, porém, apenas parcialmente, através de janelas separadas que se abrem em direções diferentes, de acordo com as determinadas perspectivas de suas disciplinas. Arqueólogos refletem sobre a possível função de um item escavado. Historiadores reconstróem a religião de arcebispos, mendicantes ou camponeses. Historiadores da arte tentam interpretar o sentido de motivos religiosos nas pinturas. Pesquisadores de história da literatura estudam a importância da religião nas obras de autores nacionais ou estrangeiros. Sociólogos pesquisam o papel da religião na sociedade. Geógrafos interessam-se por formas de hábitat influenciadas pela religião. Desde sempre o trabalho de etnólogos tem de ver a religião como parte essencial de culturas estrangeiras. Psicólogos examinam transe, conversões e meditação. Médicos abordam a fase patológica da religião. Juristas investigam aspectos criminosos da religião, como, por exemplo, os falsos feiticeiros que prometem libertar o gado encantado por um 'sortilégio'³⁴⁸.

A ciência tradicional, no afã de dominar a natureza, de entender suas leis, através da constatação dos fatos, da classificação e da definição de leis objetivas, para submetê-la, além de não abranger o conjunto dos fenômenos sociais, quando transposta à sociologia, e de ser incapaz de projetar uma sociedade alternativa, mais justa, fraterna e livre, coisifica o homem, tornando-o mero instrumento de uma estrutura burocrática e impessoal. É mister trabalhar para fazer prevalecer uma razão, que esclareça, emancipe e liberte, sobre uma razão instrumental, capaz apenas de proporcionar meios e que leva à tecnocracia, de presença preponderante na indústria e na administração. Peirce, considerado o fundador da Semiótica como ciência dos signos, chama a atenção para a relevância de o pesquisador estar permanentemente aberto para a possibilidade do erro e, assim, procurar aprimorar seus instrumentos de investigação e de verificação³⁴⁹.

³⁴⁸ GRESCHAT, Hans-Jürgen, op. cit., p. 23.

³⁴⁹ PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1972, p. 46-47: "Durante anos, ao longo do processo de amadurecimento de minhas idéias, costumava eu reuni-las sob a designação de falibilismo; em verdade, o primeiro passo no sentido de perquirir é o de reconhecer que ainda não se tem conhecimento satisfatório, de sorte que o maior empecilho para o

Deus tem permanecido como um tema sempre atual, ao longo do tempo, e o sagrado, no atual estágio da Modernidade, se afirma como tema rico, polifacetado e sólido, cuja presença aparece refletida de muitas maneiras no rosto das pessoas e dos grupos sociais. A negação, por sua vez, também se historiciza, através de instituições políticas e econômicas esvaziadas dos valores e do sentido que, no âmbito religioso, sempre foram defendidos como direitos fundamentais e inerentes à dignidade humana.

Nos diferentes contextos culturais, a experiência religiosa fundante costuma lembrar ao homem que o sentido da sua vida vai muito além daquilo que o seu meio imediato consegue imaginar e oferecer. Na experiência religiosa, toma consciência claramente da sua finitude, vocacionada à Transcendência. Percebe haver um sentido que seria impossível intuir ou imaginar, se fosse um mero produto do acaso.

A convicção de uma ação amorosa de Deus na origem de tudo, da vida e, particularmente, da sua própria vai gerando uma certeza interna que se exterioriza de muitas maneiras, na vida pessoal e coletiva, gerando, então, ritos, mitos e cultos. Estes, por sua vez, vão se atualizando numa hermenêutica permanente para manter viva a experiência originária e torná-la significativa em cada nova época. Sem atentar profundamente para isso, não se consegue penetrar a doutrina de nenhuma religião, nem lhe avaliar o alcance como pro-posta na construção de uma res-posta às grandes questões acerca do sentido para a vida. Isso faz com que a religião se torne instrumento de libertação, levando a reagir contra tudo o que escraviza, diminui, reduz o ser humano. Libertação não apenas num enfoque psíquico-terapêutico, mas também na dimensão político-social, na luta contra a opressão, por democracia, pelo reconhecimento e respeito aos direitos humanos, como o ilustram dezenas de exemplos na história recente da América Latina e do Brasil, em particular.

A religião pode promover a força revolucionária de uma ética da não-violência. Mahatma Gandhi, Martin Luther King e o Padre Maximiliano Kolbe, como também Dom Oscar Romero, entre tantos outros, são exemplos emblemáticos desse fato na história mundial do século XX. Como afirma Boyer (2001), é temerário

progresso intelectual é, seguramente, o empecilho da segurança olímpica; e noventa e nove por cento das mentes lúcidas vêem-se reduzidas à impotência por essa enfermidade – de cuja contaminação mostram-se estranhamente desconhecedoras. Em resumo, sempre senti que minha filosofia brotasse de um contrito falibilismo, combinado com decidida fé na realidade do conhecimento, e de um intenso desejo de investigação”.

pretender desvendar o mistério das religiões, por meio do método científico, porque elas têm origens indevassáveis a tais métodos, já que estes se efetivam sobre faces padronizáveis, mensuráveis e experimentais da realidade. Podemos lançar inúmeras hipóteses, que geralmente são mordazes, mas é impraticável entender os arcanos “irracionais” da afetividade humana pela via da racionalização³⁵⁰.

Vivemos a transição da religião herdada da família e consumada na vivência social para a religião escolhida e assumida pelo indivíduo. Não se trata de negar, nesse particular, a influência do meio, mas, antes, de chamar a atenção para o fato de que ele não é mais determinante, especialmente nos grandes centros urbanos, embora se possa afirmá-lo como uma característica desta época em que vivemos que é um período de síncrese e de releitura. Não constitui nenhuma novidade dizer que, na sociedade urbana ocidental, a opção religiosa é parte da construção identitária do indivíduo. Ele *escolhe* a religião, não sendo mais dependente da tradição, como costumava acontecer nas sociedades pré-modernas, preponderantemente agrárias. Cada vez menos é possível alguém seguir e vivenciar uma religião, movido pela inércia, empurrado pelo meio social³⁵¹.

Optar requer que se tenha um conhecimento básico, inicialmente do fenômeno religioso como tal, enquanto característica humana básica, encontrada em todos os povos até agora descobertos e ao longo de toda a história humana, que até ao presente logramos conhecer. Conhecimento dos elementos comuns às manifestações religiosas, antigas e atuais, às práticas coletivas e individuais; o modo de relacionar-se com o Transcendente; a busca do aperfeiçoamento e da autotranscendência; os princípios éticos e os preceitos morais daí decorrentes; as verdades enunciadas nos grandes mitos, as experiências fundantes das religiões e o contexto em que se originaram, as visões sobre Deus, o homem e o mundo que

³⁵⁰ BOYER, P. *Religion Explained* – The evolutionary origins of religious thought. New York: Basic Books, 2002.

³⁵¹ RIBAS, Leonardo Felipe de Oliveira. Comunhão e missão diante do “nomadismo teológico”: A reconstrução de uma identidade “católica” a partir do diálogo inter-religioso. *Revista Eclesiástica Brasileira*, v. 66, fasc. 262, abril de 2006, p. 455-456: “As culturas são maiores que as tradições religiosas. A fragmentação religiosa reflete a fragmentação cultural presente no dia-a-dia da sociedade. Não há mais um sistema simbólico integrador como eixo da existência, mas um ‘caleidoscópio’ de experimentos. Além disso, uma ‘pretensa’ experiência religiosa, neste contexto, prescinde do todo das tradições religiosas. De tal forma que as pessoas não aderem a um sistema, a uma comunidade, a uma ética, mas recolhem partes, elementos que mais lhes interessam. É o impacto do individualismo cultural, produzido por uma inflação de ofertas de sentido no campo religioso, que cria uma religiosidade difusa e flutuante”.

defendem, bem como a esperança para depois da morte que alimentam, são algumas das questões a levar em conta para a opção religiosa³⁵².

A opção religiosa pode significar assumir-se na religião recebida dos pais. Aliás, os pais costumam dar aos filhos o que crêem possuir de melhor ou tenham condições de adquirir para ajudar os filhos a desenvolverem-se. Isso vale para o acompanhamento médico pré-natal, hábitos saudáveis durante a gravidez, uma alimentação balanceada e um ambiente harmônico. Inclui a preocupação com a educação e a prática de esportes. É nesse contexto de cuidado e dedicação que também iniciam os filhos na religião que praticam e acreditam ser também um bom caminho para os filhos alcançarem sentido para suas vidas.

Quando a pessoa se decide pelo caminho religioso, que pretende seguir, o faz, como nas demais decisões que toma, a partir da bagagem que traz de casa, da sua procura e pesquisa pessoais e da convivência no seu meio social. Isso, certamente, influencia, mas não determina. O indivíduo, na sua autonomia, dá rumo a sua vida. Por isso, conhecer é fundamental. Se for verdade que “ninguém ama o que não conhece”, é também verdade que conhecemos com os outros, e a partir deles, na busca pessoal e na partilha. Contudo, como chama a atenção Terrin (1996), citando William James, a motivação da opção religiosa, na nossa época, costuma se pautar por um critério subjetivo e pragmático³⁵³. Trata-se de duas dimensões que se completam, uma vez que denotam como critério básico o interesse subjetivo do indivíduo e em vista a propósitos que considera úteis, com possibilidade de aproveitar, hoje. Observa Lipovetsky (1983):

³⁵² RESENDE, Paulo-Edgar Almeida, op. cit., p. 22: “Hoje, mais do que nunca, podemos acrescentar ao tema a religiosidade pela mídia, na mídia e da mídia comercial e apelativa. Veiculam-se propagandas de deuses misturadas com as de cervejas, cigarros, carros, imóveis. São divindades que, de chamamento cabalístico, reiterado por três, sete ou dez vezes, proporcionam a compra, arranjam emprego, reorganizam agenda, garantem a cura. Os programas religiosos, fundidos com anúncios publicitários e do mesmo teor mágico de produtos, com resultados instantâneos de bem-estar narcísico, excitam, emocionam, ‘desligam’ o fiel-ouvinte-telespectador da realidade. Nas transmissões de sessões de descarrego do demônio que se apoderaria do corpo de fiéis, por alguns instantes, são superadas dificuldades, sob o protecionismo ou vidências de pessoas destras no hábil manejo de cartas, textos bíblicos, poções mágicas, palavras de ordem. A televisão e o rádio cercam-se de profissionais de marketing e arma-se de equipamentos high-tech, com um olho no lbope e outro no faturamento de seus exorcismos eletrônicos”.

³⁵³ TERRIN, A. N. *Nova Era – A religiosidade do pós-moderno*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 220: “A consciência religiosa não exige mais nada. Deus realmente existe? Como é que existe? O que é? Essas são todas questões irrelevantes. Não Deus, mas a vida, um pouco mais de vida, uma vida mais ampla, mais rica, mais satisfatória, isso é, em última análise, a finalidade da religião. O amor à vida em todo e qualquer nível de desenvolvimento é o verdadeiro impulso religioso”.

O retorno do sagrado é ele próprio arrastado pela celeridade e pela precariedade das existências individuais, entregues apenas a si próprias. A indiferença pura designa a apoteose do temporário e do sincretismo individualista. Pode-se assim ser simultaneamente cosmopolita e regionalista, racionalista no trabalho e discípulo intermitente de certo guru oriental, viver numa época permissiva e respeitar, escolhendo-as à lista, as prescrições religiosas³⁵⁴.

Decidir-se por não seguir nenhuma religião reveste-se das mesmas exigências de busca e fundamentação, diante do rumo que se quer dar à vida. Quando se fala em opção, subentende-se a assunção das conseqüências da escolha feita, os benefícios que se considera obter e a perda daquilo de que se está abrindo mão. Isso vale também quando se trata da opção religiosa. Importante é ter claro que a motivação da escolha não pode ser alguma experiência negativa, a simpatia por algum dirigente ou o preconceito, derivado do desconhecimento ou de uma visão parcial, desvinculada do todo da proposta de determinada religião, nem, tampouco, o anacronismo voltado a fatos ou circunstâncias do passado, desvinculados do contexto histórico num sentido global.

Requer-se, hoje, cada vez mais do profissional de qualquer área, capacidade de diálogo, de empatia, de saber colocar-se no lugar do outro e, a partir dessa parceria, estabelecer os vínculos profissionais. Também por esse motivo os grandes temas religiosos requerem aprendizado, discussão e busca ecumênicas. Isso é um serviço amplo e necessário que transcende a esfera das opções pessoais, o âmbito da vivência pessoal e da comunidade de fé, e que leva, para o bem da sociedade maior, a dialogar construtivamente com outras convicções e propostas.

Por lidar com a totalidade do ser humano e com a radicalidade do sentido da vida, a religião nunca está vinculada apenas ao intelecto. Envolve igualmente as emoções, os sentimentos, tão essenciais à vida humana quanto o intelecto e a capacidade de pensar. Uma desproporção nessas dimensões do humano, ao lado de desequilíbrios em outras experiências, pode gerar reações diversas diante da religião que, de forma extremada, vão da rejeição ao fanatismo. Zilles (2005) ressalta:

Da experiência com Deus nascem, para o líder cristão, a coragem e a força de recomeçar sempre com novo ânimo, também depois de sofrer derrotas. A fé, a esperança e a caridade capacitam o cristão a assumir sua responsabilidade apesar de sua limitação e fragilidade, proporcionando força para colaborar na construção do reino de Deus neste mundo

³⁵⁴ LIPOVETSKY, GILES. *A Era do Vazio*. Tradução de Miguel Serras Pereira; Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'água Editores Ltda, 1983, p. 39-40.

passageiro. A fé em Deus não é uma maneira hábil de fugir do mundo e de seus problemas, mas ajuda a discernir o bem e o mal; a ter consciência de que normalmente Deus age no mundo, através de sua criação, ou seja, através de nós. Tanto as realidades mundanas quanto as da fé originam-se do mesmo Deus³⁵⁵.

As pessoas da época atual estão se abrindo cada vez mais ao cultivo da espiritualidade. Esta, como dimensão do ser humano, aponta para vários aspectos deixados de lado ou colocados à margem do valorizado em sociedade, nos dois últimos séculos. Envolve o autoconhecimento, as qualidades e aptidões pessoais, identificáveis em si mesmo, bem como as habilidades e competências que queremos adquirir ou aprimorar. Os valores que nos movem, ou seja, aquilo que é realmente importante para nós e a maneira como distribuimos o tempo e as opções que fazemos no dia-a-dia, o modo como lidamos com os nossos medos, as fugas que arquitetamos para não encarar nossas limitações também fazem parte da espiritualidade.

Tudo isso faz-nos perguntar onde ancoramos nossa esperança para o futuro e o que acreditamos conferir sentido definitivo à nossa vida, também como encaramos o fato de envelhecermos e a morte experimentada como a maior das limitações da vida; perguntar o que nos move ao estabelecermos metas e como trabalhamos as frustrações, das mais variadas ordens e intensidades; o que pensamos sobre o tempo livre e o que fazemos com ele; como valorizamos o descanso e o lazer, bem como o lúdico. Sabe-se, hoje, que isso é muito importante para o equilíbrio psíquico-somático.

Viver a espiritualidade significa desenvolver a sensibilidade em relação a si mesmo, aos outros e à natureza. Uma espiritualidade amadurecida e reflexiva é integradora de todas as dimensões do ser humano. Enriquece-se pelos conhecimentos que advêm das diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, Solomon (2003) observa:

A espiritualidade é apoiada e moldada pela ciência. Quanto mais sabemos sobre o mundo, mais podemos apreciá-lo. Essa foi a concepção de praticamente todo grande cientista e de todos os melhores estudantes de ciência, desde os cientistas medievais que se viam como compreendendo o plano de Deus até os físicos da atualidade que investigam o mundo do *big bang* e as próprias origens do universo. Alguns deles acreditam em Deus e se filiam a uma ou outra das religiões organizadas. Outros não. [...] Mas a espiritualidade não ocupa um compartimento ou divisão separado daquele da razão, e a ciência, na medida em que é o paradigma fulgurante da

³⁵⁵ ZILLES, Urbano, op. cit., p. 25.

racionalidade, também deve ser considerada um componente da espiritualidade³⁵⁶.

Aprender a lidar com as frustrações como parte da vida! Elas ajudam a repensar atitudes e opções e, por isso, são importantes para a evolução pessoal. Construir uma auto-imagem sadia, que consiga enxergar e reconhecer todas as qualidades que possuímos e a riqueza da singularidade que representamos no universo inteiro. Aprender a gostar de nós, não obstante a necessidade de aperfeiçoarmo-nos sempre, sem temer ou ignorar as limitações que ainda não conseguimos superar.

É mister aceitar que somos limitados e dependentes para desenvolver nossas potencialidades inatas. Precisamos dos outros para desenvolvê-las e adquirir outras. Cada vez mais tomamos consciência da nossa interdependência. Não há mais espaço, portanto, para a auto-suficiência. A relação com os outros exige uma posição de abertura e de diálogo: o que o outro sente, o que pensa, como apreende a realidade, o que tem para nos dizer, que experiências diferentes nos traz e qual é a leitura que delas faz.

Torna-se preciso ir ao encontro dos anseios e das angústias do outro, solidarizando-se com ele nas dificuldades, dividindo pesos e alegrias, gerando fraternidade. Destacam-se as atitudes em relação aos mais fracos da sociedade, a não-exclusão dos diferentes, sejam quais forem as ordens das diferenças. A fraternidade não é produto final, mas processo de construção compartilhada. Faz parte dela a busca de alternativas para problemas comuns e para buscar a realização de metas comuns. Muitas situações todos sabem que não as conseguem resolver sozinhos, mas juntos, em grupo, organizados, seriam solúveis.

Avaliar as experiências de sentir-se amado e de saber amar! Muita gente sabe muito bem usar os outros e aproveitar-se deles, mas isso não é amor e, possivelmente, é sinal de que não aprenderam ainda a ser amados.

Espiritualidade tem a ver com a opção fundamental à luz da qual encaminhamos nossa vida e como resolvemos os problemas que aparecem. De acordo com essa opção, fazemos as nossas escolhas, construímos e redimensionamos projetos e avaliamos os resultados como conquistas ou fracassos,

³⁵⁶ SOLOMON, Robert C. *Espiritualidade para céticos* – Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 149-150.

erros ou acertos, assumimos nossa parcela de responsabilidade ou transferimos os resultados negativos para outros.

Há hoje uma aposta compartilhada por vários autores, fora da esfera das religiões institucionalizadas, entre os quais podem ser mencionados Bottéro, 1998; Delumeau, 1998; Wexler, 1996; Wilber, 1995, 1997, 1998, 2003, 2007, de que o século XXI assistirá à volta da espiritualidade, como uma preocupação e procura individual, acompanhado de um resgate na sociedade e com reflexos e propostas na educação. A razão principal seria o fato de a civilização industrial não conseguir responder à antiga e radical questão do porquê da nossa presença na terra. Afinal, desde que temos notícia do ser humano, este se coloca a interrogação pelo sentido da vida, e a educação espiritualista se ocupa precipuamente em familiarizar os seres humanos com a realidade espiritual, também chamada de mística e de metafísica.

Como observado acima, trata-se de uma corrente que não é religiosa no sentido institucional e não está associada a alguma confissão. A opção é por uma visão espiritual da vida, acreditando-se que esta possui uma outra dimensão, além da material. Identificada por várias palavras, como Alma, Consciência Universal, Consciência Cósmica, Valores intemporais ou Além, tem duas tendências principais: uma com noção de transcendência, situada no além, porém, sem idéia de superioridade, e a outra, que identifica em si mesma a própria estrutura espiritual que não pode ser nem exterior nem superior, enquadrando-se na forma religiosa conhecida como Panteísmo.

Podemos, portanto, identificar diversas maneiras de encarar a relação do homem com Deus: identificá-lo com o cotidiano; reconhecê-lo como um vir-a-ser do cosmos, do qual somos parte; identificá-lo no nosso crescimento pessoal, comunitário e em relação com a natureza; a partir de um Deus criador, recolhido em eterno repouso; na perspectiva teísta, que o experimenta como Alguém que se revela, age na história e interage com o homem; na negação de que haja algum sentido para a vida.

As religiões constituem formas específicas de expressar, pelos ritos, cultos e vivências, a espiritualidade, de acordo com as convicções fundamentais que têm e com a experiência fundante que lhes deu origem. Pelo fato de a espiritualidade ser uma dimensão humana fundamental é que os humanos têm religiosidade e, progressivamente, foram surgindo as religiões institucionalizadas.

Vivemos, hoje, um despertar religioso, uma revalorização do sagrado que, ao mesmo tempo, significa um deslocamento do sagrado em forma de sincretismo, com afiliações múltiplas de crenças contraditórias e mesmo reciprocamente excludentes, o que é próprio em uma época de síncrese. Para muitos, o religioso se tornou mais um objeto de consumo, uma alternativa para resolver males físicos, psíquicos e, especialmente, econômicos, salvando dos problemas e garantindo segurança. Apresentam-se Pregadores e Movimentos, diagnosticando os problemas de toda ordem, doenças, desemprego, relações sentimentais, pobreza, como sendo questões de possessão demoníaca ou de espíritos pouco evoluídos, prometendo solucioná-los com passes e exorcismos. Da mesma forma, a assim chamada Teologia da Prosperidade, ao lado da religião como consumo e do dinheiro como símbolo da salvação, promovem uma ideologização da crença e uma experiência religiosa descompromissada com a realidade em que se inserem.

Uma experiência autêntica de Deus se traduz em conversão, ou seja, numa mudança de rumo positiva, que se manifesta na prática cotidiana, no modo de ser, de agir e interagir. Isso vale para o indivíduo e também para a comunidade dos que crêem. É o grande parâmetro da autenticidade. A relação com Deus é mediatizada pelas relações humanas e pela relação com o meio ambiente. O teólogo Hans Küng vê aí um futuro de responsabilidade para as religiões. Uma responsabilidade que obriga à necessidade de aprender a pensar em inter-relações globais, de modo particular, com o meio ambiente, ou seja, sobreviver como pessoas numa terra habitável.

A necessidade premente da construção de uma ética mundial, a partir de pontos comuns entre as religiões, que apontam Deus como valor máximo absoluto, uma vez que, nas palavras de Küng,

as religiões exigem determinados padrões não-negociáveis, propõem normas éticas fundamentais e máximas orientadoras que são fundamentadas a partir de um absoluto. As religiões conseguem transmitir uma dimensão mais profunda, um horizonte interpretativo mais abrangente face à dor, à injustiça, à culpa e à falta de sentido para viver. Também conseguem transmitir um sentido último da vida ante a morte: o sentido de onde vem e para onde vai a existência humana. As religiões conseguem criar uma pátria de confiança, de fé, de certeza, de fortalecimento do eu, do abrigo e da esperança, uma comunidade e uma pátria espiritual. As religiões podem fundamentar protesto e resistência contra situações de injustiça e colocar-se a serviço de um projeto de transformação. As religiões podem oferecer motivações éticas tiradas de tradições e valores perenes e

conseguem falar ao coração das pessoas individuais, interpelando-as a favor de causas justas, nobres, altruístas³⁵⁷.

Na abertura para o Outro, o homem se abre aos outros, à natureza e ao cosmos. Torna-se, efetivamente, ser de relação. A autenticidade e a profundidade dessa relação, por sua vez, atestam as convicções e a sinceridade diante de Deus. Estabelece-se a dialética entre a dimensão subjetiva da espiritualidade e a práxis libertadora, numa articulação viva entre fé e vida, religião e cidadania, na construção de uma autonomia responsável e participativa, num projeto de uma nova sociedade, onde todos possam ser sujeitos e não objetos.

Por todos esses motivos e de outros que possam ser arrolados, a educação que se pretenda integral precisa valorizar, efetivamente, a abordagem da dimensão religiosa.

4.5 A DISCIPLINA DE CULTURA RELIGIOSA

Somos sempre subjetividade e relação e o cultivo espiritual, dentro ou fora de uma religião institucionalizada não pode, portanto, ser reduzido à esfera íntima ou subjetiva. Meslin o diz da seguinte maneira:

Não existe fé tão privada que não exerça qualquer influência sobre a sociedade. Além disso, sabemos todos que a religião não pode atingir o homem a não ser através das mediações culturais de seu tempo. Todo discurso humano sobre Deus e sobre o homem, isto é, toda teologia, é sempre um todo cultural elaborado pela história. Não existe religião que não se encarne em fiéis imersos em culturas particulares. Os laços que regem as relações entre religião e cultura são tão complexos quanto inevitáveis, ora marcados por uma violenta oposição, ora por um desejo real de aproximação³⁵⁸.

Essa dimensão está sempre presente e perpassa a preocupação com a universalidade do ser humano na universidade, mormente nas confessionais para as quais, a partir da sua matriz religiosa, o sentido a alcançar na vida provém da experiência do Transcendente e culmina no encontro pleno com ele.

³⁵⁷ KÜNG, Hans. *Projeto de Ética Mundial* - uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1992, p. 59-136.

³⁵⁸ MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino* – Fundamentos de uma Antropologia Religiosa. Tradução: Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 52.

A disciplina de Cultura Religiosa se torna o espaço da explicitação dessa preocupação e o lugar onde conteúdos relacionados ao tema são abordados de forma sistemática.

A evolução da universidade se dá dentro dos paradigmas epistemológicos da Modernidade. As diferentes áreas de conhecimento e a subsequente divisão em disciplinas seguem a mesma lógica. Assim, a Cultura Religiosa, enquanto disciplina acadêmica, surgiu para trazer informações e apresentar argumentos que explicitem e forneçam subsídios lógico-rationais, conferindo validade intelectual à religião.

Como é no espaço da universalidade dos saberes que a universidade estabelece seus campos epistêmicos, é aí que a disciplina de Cultura Religiosa se situa e desenvolve a discussão com as demais áreas de conhecimento, a partir do objeto que lhe é próprio, ou seja, o fenômeno religioso e sua expressão, na multiplicidade de formas e pluralidade de origens e manifestações, a partir das experiências do sagrado e da universal busca do ser humano por sentido, em múltiplos aspectos, especialmente para a vida e para a morte, percebido sempre para mais além de todas as explicações e promessas de concretização vislumbradas no horizonte do imanente. Nas palavras de Touraine (2006), a escola não pode furtar-se à abordagem das questões religiosas. Pode-se, na sua opinião, discutir o como fazê-lo:

O conhecimento do fato religioso é indispensável. Primeiramente porque a história das religiões nos ajuda a compreender nossa história e o presente. Mas surge então a pergunta: deve a escola ensinar que há um além do social e do político, que assumiu, no decorrer dos séculos e nos diversos continentes, fisionomias particulares – aqui Deus, num outro momento o universo, ou ainda a natureza, alhures ainda a razão ou a revolução, ou mesmo o Homem e o direito natural, de origem religiosa mas donde saíram as declarações dos direitos do homem, do século XVIII ao século XX – ou deve ela dar a conhecer os fatos religiosos sem interpretá-los? [...] grande parte dos atuais caminhos de modernização associam componentes religiosos como formas muitas vezes antigas de organização social e de vida cultural. É assim que são arrastados para a modernidade, muitas vezes de forma ativa, indivíduos e grupos nos quais se misturam, se unem ou se contradizem condutas religiosas com outras que não o são. Seria, portanto, arbitrário, e certamente falso, declarar incompatíveis a modernidade à qual se refere a escola e determinada herança cultural que não se considerasse a si mesma como antimoderna. A busca da continuidade é tão freqüente como a da ruptura³⁵⁹.

A disciplina de Cultura Religiosa não se confunde com Catequese. Esta visa transmitir a fé e iniciar na sua vivência. Caracteriza-se, assim, como uma dupla

³⁵⁹ TOURAINE, Alain, op. cit., p. 206-207.

iniciação: às verdades de fé de uma determinada religião, com uma adesão consciente e formal a elas e uma iniciação prática, em que a pessoa passa a vivenciar individual e comunitariamente os ritos e práticas dessa religião. Esta afirmação corrobora-a o *Catecismo da Igreja Católica* (1993), que diz:

Bem cedo passou-se a chamar de catequese o conjunto de esforços empreendidos na Igreja para fazer discípulos, para ajudar os homens a crerem que Jesus é o Filho de Deus, a fim de que, através da fé, tenham a vida em nome dele, para educá-los e instruí-los nesta vida, e assim construir o Corpo de Cristo. 'A catequese é uma educação da fé das crianças, dos jovens e dos adultos, a qual compreende especialmente um ensino da doutrina cristã, dado em geral de maneira orgânica e sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã'³⁶⁰.

Como referido acima, a Cultura Religiosa trata do fenômeno religioso nas suas mais variadas manifestações, ao longo do tempo e nos diferentes povos, e do estudo de determinadas religiões e temas relacionados, como área de conhecimento. Não entra no mérito das crenças pessoais, confiadas à liberdade de consciência de cada um.

Ainda há quem afirme, embora com incidência decrescente, que a disciplina de Cultura Religiosa não se justifica, que não passa de uma matéria *caça-níquel* que as Universidades e Instituições de Ensino Superior Confessionais, em geral, impõem no currículo, como recurso espúrio e pouco criativo para ganhar dinheiro. Tal visão é passível de ser compreendida dentro do horizonte cientificista, marcadamente dos séculos XVIII e XIX, já referido acima, e na luta por afirmação das ciências naturais emergentes, frente à hegemonia da religião, no século XVII. Repeti-lo hoje é, possivelmente, estar ancorado numa visão de ciência reducionista e dogmática, inclusive porque, como o lembra Demo (2001), “na prática é difícil estabelecer quem ditou mais dogmas: a ciência ou a religião”³⁶¹.

Certamente as causas para essas dificuldades de diálogo, ainda presentes, são muitas e variadas. O resumo apresentado por Brakemeier (2006) se afigura bem ilustrativo:

Se, de fato, a cultura cristã está nas raízes da ciência moderna, causa estranheza a guinada atéia que essa deu nos séculos XVIII e XIX. Quais são as razões? Se enxergamos bem, devem ser indicadas três vertentes, nenhuma decisiva por si só, mas eficazes em sua interação:

³⁶⁰ *Catecismo da Igreja Católica*. São Paulo: Editora Vozes, Edições Paulinas, Edições Loyola, Editora Ave Maria, 1993, n. 4-5.

³⁶¹ DEMO, Pedro. *Dialética da Felicidade* – insolúvel busca de solução. V. 2. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 47.

a – Por um lado, deve-se culpabilizar a obstinação das Igrejas, majoritariamente indispostas a reverem seu discurso dogmático e aceitarem um diálogo sério sobre a matéria. Perderam a chance de participar da vanguarda histórica e assim evitar o divórcio entre o saber e o crer de tão nefastos prejuízos para ambos.

b – É do que se aproveitou o ateísmo, alimentado por fortes tendências anticlericais. Apoderou-se avidamente desse fantástico potencial. Transformou a racionalidade científica em aliada e em arma contra a suposta superstição religiosa. O antagonismo entre fé e ciência partiu de filósofos bem mais do que dos próprios cientistas. Como adversária da existência de Deus articulava-se, antes de mais nada, a razão. Ilustra-o o exemplo de Immanuel Kant (1724-1804), expoente destacado do Iluminismo. Muito embora o renomado filósofo de modo algum quisesse abolir a ‘fé bíblica’, considerada importante na educação ética do povo rumo à maioria, a negação de Deus pela ‘razão pura’ e sua redução a mero postulado da razão prática acabou forjando uma imagem desse pensador que se aproxima à de um iconoclasta religioso. A realidade de Deus sumiria completamente no materialismo da Revolução Francesa (1789-1794), ao entronizar a razão como suprema divindade.

c – A terceira vertente consiste na índole da própria ciência. Ela vê-se impedida de trabalhar com a ‘hipótese Deus’. Se o fizesse, iria aniquilar-se a si mesma. Está obrigada a adotar um ateísmo metodológico que abstrai de Deus, de pressupostos metafísicos, de intervenções milagrosas ou de fenômenos ‘sobrenaturais’. Ela quer ‘descobrir’, explicar, conhecer. Deus não se presta a ser premissa científica. Ao mesmo tempo, a ciência percebe que Deus se subtrai às suas investigações. Em parte alguma, nem no macro tampouco no microcosmo, aparecem insofismáveis vestígios da realidade chamada Deus. Ciência favorece o agnosticismo religioso. Permanece a pergunta: Se a ciência não dá acesso a Deus, como então nasce a fé?³⁶²

As raízes teóricas dessa problemática remontam à Grécia antiga, no caminho do mito ao *lógos*. A par dessas considerações, faz-se mister acrescentar a problemática, que há tempos envolve a discussão em torno da educação formal e do seu papel na sociedade, a necessidade de organizar os conhecimentos já produzidos pela humanidade e passá-los às novas gerações o que requer, naturalmente, um planejamento a médio e longo prazo, com o estabelecimento de metas, estratégias e avaliações periódicas, com coragem para efetuar os respectivos ajustes³⁶³. Uma das dificuldades passa a ser, então, a definição dos critérios para a escolha dos conteúdos e a definição das maneiras de trabalhá-los. O mesmo se aplica aos valores educativos e sociais a serem desenvolvidos no processo escolar, em todos os níveis. Nesse contexto, é significativa a análise de Forquin (1993):

³⁶² BRAKEMEIER, Gottfried, op. cit., p. 14-15.

³⁶³ COLOM, Antoni. *A (Des) Construção do Conhecimento Pedagógico: Novas Perspectivas para a Educação*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 100: “Não se pode enfrentar sistemas complexos com ferramentas intelectuais e heurísticas de outros tempos, a partir da mentalidade evolutivo-linear, em que as coisas produzem, mais ou menos, os mesmos efeitos”.

De todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira e passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência³⁶⁴.

De outro lado, pulsa a preocupação com o indivíduo, o educando, a quem o processo educativo deve ajudar a desenvolver ao máximo suas potencialidades, que inclui a preparação para o mundo do trabalho, sem descurar do fato de que ninguém é sozinho e que a socialização e a sensibilização para com o meio ambiente complexo, relacional e interdependente, são essenciais para a construção do eu e o desenvolvimento de uma personalidade sadia. Os questionamentos em torno da validade e do papel da disciplina de Cultura Religiosa precisam ser focados, analisados e compreendidos dentro desse horizonte maior de questionamentos do processo educativo como um todo.

A escola, incluindo, naturalmente, a universidade, é um espaço importante onde se gesta e experiencia a afirmação do sujeito, colocando a racionalidade do saber, o bem comum como critério, o interesse público, as normas sociais dominantes, o patriotismo a seu serviço e não como instrumentos para dominar e submeter. Deve, por isso mesmo, levar em conta as características dos alunos e as do meio de onde vêm. Também é verdade que o sujeito pode ser destruído, tanto pelas instituições quanto por si próprio, na correria e sobrecarga de tarefas. Por isso, a escola deve ser o espaço onde se trabalham e cultivam os valores que na sociedade, em dado período histórico e cultural, não têm vez.

Sugestiva é, certamente, a freqüência cada vez maior com que o ambiente religioso se torna espaço para conversar e discutir diferentes propostas de crenças e

³⁶⁴ FORQUIN, Jean-Claude, op. cit., p. 9-10.

práticas emergentes na sociedade atual ou resgatadas do passado pré-iluminista. Antigas expressões de fé religiosa, relegadas ao silêncio pelo império da racionalidade como critério único, podem ser trazidas à tona para serem discutidas na informalidade, com abertura para elaborações sistemáticas, desde que se criem espaços acadêmicos para isso. Da mesma forma, merece abordagem a pluralidade de terapias alternativas, de cunho religioso ou não, bem como especulações envolvendo a tendência religiosa do ser humano e suas expressões, no nível da física quântica e da neurociência, assim como modelos de convivência e de estabelecimento das relações em sociedade e da relação com a natureza, encontradas em culturas diferentes da nossa.

A disciplina de Cultura Religiosa é ocasião privilegiada, para não dizer única, onde a experiência e o conhecimento religiosos, muitas vezes também fragmentários ou mesmo rudimentares, podem se expor ao esclarecimento e ao debate. Sobrevivem, facilmente, referências de ordem exclusivamente cultural, com frequência, porque as pessoas nessa condição nunca tiveram oportunidade de participar de um espaço onde a dimensão religiosa pudesse ser elaborada. Contradições e resistências iniciais, quando se apresentam, não deveriam surpreender e, muito menos, servir de pretexto a omissões ou tratamentos desfavoráveis, uma vez que são perfeitamente compreensíveis e justificadas em um contexto de marginalização e menos valia, contraditoriamente, de uma das dimensões fundamentais do ser humano.

Isso, naturalmente, não significa ignorar que ainda há quem se contente em repetir estereótipos ou velhos axiomas minimalistas, assentados, por sua vez, numa sofística de senso comum, pouco questionada como, por exemplo, a que repete que “religião e política não se discutem”. O questionamento que se impõe é a quem interessa que a política não seja discutida, como também a religião ou, então, que política e que religião não querem discutir ou apresentar-se à discussão. No tangente à discussão sobre a religião, para a qual a disciplina de Cultura Religiosa é, na universidade, espaço especial, se configura oportuna a observação que Ruedell (2007) faz, ao tratar do ensino religioso:

Nesta mesma perspectiva, é tarefa fundamental deste Ensino Religioso ajudar a definir os critérios e referenciais de autenticidade religiosa pelos quais as pessoas possam discernir, nas múltiplas exteriorizações religioso-culturais, o que há de verdadeiro e legítimo em coerência com o sentido profundo dos seres humanos e das coisas, para poderem contribuir de

modo substancial na educação para a cidadania e a construção de sociedades mais humanas³⁶⁵.

Como disciplina acadêmica, a Cultura Religiosa pode contribuir no resgate da inteireza do ser humano. Consoante a proposta da modernidade, a vida toda deve ser fracionada e tratada em partes. Uma das conseqüências dessa maneira de abordar as coisas e o homem, para a educação, é não atingir o ser humano no seu todo³⁶⁶. Ocupar-se de partes, sobre as quais até podem ser feitas muitas e interessantes descobertas, estudos de aprofundamento, com entendimento das causas e compreensão de possíveis desdobramentos futuros, sem levar em conta a pessoa como um todo, impedirá um crescimento harmonioso e equilibrado na sua construção do humano. Questiona-se o modelo de educação vigente, em muitas obras e abordagens variadas, ensaiam-se mudanças aqui e acolá, mas permanece a sensação ou mesmo a constatação objetiva de que não se atingiu o foco do problema. Há, em muitos países, a convicção de que a educação não está conseguindo desempenhar o papel que as exigências do tempo atual e as necessidades e os anseios humanos requerem. Por onde começar? Quais são as raízes das dificuldades e com que meios e estratégias agir em vista a respostas satisfatórias? Ou como o formula Werthein (2000):

Se há um tema sobre o qual todos concordam é o da Educação como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma civilização e de uma nação. No entanto, a Educação mundial está em crise. Ainda é pertinente um sistema de ensino estruturado como o do século XIX? Ainda é pertinente a abordagem puramente disciplinar? Ainda é possível a escola continuar passando apenas informações sem nenhuma preocupação com a formação e o diálogo entre os diferentes campos do saber e os diferentes níveis de cada ser humano?³⁶⁷

As experiências fundantes das religiões, explicitadas nos mitos de origem e nas tradições, por exemplo, consubstanciam uma visão de ser humano como um todo. Na fidelidade a essa estrutura de fundo, a cadeira de Cultura Religiosa deve, pois, procurar sempre dar vazão a esse ponto de partida que lhe é inerente e

³⁶⁵ RUEDELL, Pedro. *Educação Religiosa – Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 12.

³⁶⁶ LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 14: “Sendo ele próprio [o processo de ensino] uma expressão do modo como o conhecimento é produzido, também se encontra fragmentado, eivado de polarizações competitivas, marcado pela territorialidade de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades auto-sustentadas, pelo divórcio, enfim, entre vida plena e ensino”.

³⁶⁷ WERTHEIN, Jorge In: NICOLESCU, Basarab *et al.* *Educação e Transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO), p. 5.

organizar a sua proposta de tal modo que a prática cotidiana com os estudantes a exteriorize e a transforme num resgate do ser humano como um todo.

Já não há, hoje em dia, maiores dificuldades em admitir as mazelas advindas de uma visão fragmentária do ser humano. Valoriza-se, de forma crescente, o encontro do ser humano consigo mesmo e fala-se muito em espiritualidade, como já vimos. Na Academia, contudo, quando já se admite falar dessas coisas, prevalece a visão que reduz espiritualidade ou mesmo Deus ou manifestações do sagrado a dimensões do imanente, especificamente como potencialidades humanas a serem descobertas e aprimoradas. A Cultura Religiosa traz à discussão o Transcendente, o Totalmente-Outro, presente na imanência, mas jamais reduzido ou reduzível a ela; não só presente, mas sempre novo, interpelador da realidade polifacetada que se apresenta ao homem e em que este é instado pela vida a intervir e dar sua contribuição. Corroborando Cheuiche (2005), ao afirmar:

O certo é que o culto religioso, o cultivo das relações do homem com Deus, situa-se num patamar mais alto do que a satisfação das necessidades primárias da vida; o que ele procura é o fundamento último da realidade dada. Naturalmente, isto supõe um certo cultivo interior do homem, cultivo de si mesmo, do pensamento e do coração, bem como o cultivo das relações com as outras pessoas³⁶⁸.

A criação de um clima de diálogo, de partilha de experiências, de informações e conhecimentos, não como concessão, mas como procedimento metodológico básico, torna-se condição para o desenvolvimento das aulas. Mesmo sendo considerado importante no processo ensino-aprendizagem, tal proceder ainda encontra resistências, e o seu reconhecimento como instrumento válido para a aprendizagem segue sob suspeita, como chama a atenção Carman (1982):

O veículo erudito de conversação faz sentido apenas se todos os participantes estiverem convencidos de que as perguntas religiosas a serem discutidas se referem a indivíduos e podem ser fecundamente aprofundadas pela comunicação interpessoal. Alguns acham isso natural, mas há muitos programas universitários em estudos interculturais em que a comunicação interpessoal é considerada insignificante ou, pelo menos, não muito importante, ou, até mesmo, tida como prejudicial para uma análise científica convencional. Cientistas ocidentais das gerações passadas enfatizam isso. [...] A necessidade de corrigir, aqui e acolá, a objetividade acadêmica ocidental é ainda quase tão urgente como foi para a geração anterior³⁶⁹.

³⁶⁸ CHEUICHE, Antônio do Carmo, op. cit., p. 23.

³⁶⁹ CARMAN, John B. *Bulletin*; Center for Study of World Religions. Harvard University, Fall 1982, p. 9-10. Apud GRESCHAT, op. cit., p. 88.

Em outras palavras, faz-se necessário aprender a calar e a falar menos; seguir o outro, em vez de ir à frente; ouvir, em vez de tirar conclusões, e abster-se de emitir julgamentos.

Dessa maneira, a Cultura Religiosa, enquanto matéria universitária, ajuda a fazer uma leitura de mundo, trazendo elementos novos, próprios da sua área para ajudar na reflexão e na sistematização que o estudante deve processar no embate das aprendizagens proporcionadas pelas contribuições das diferentes áreas de conhecimento. Ancorada, em primeiro lugar, na Teologia e nas Ciências da Religião, mas valendo-se também das contribuições das ciências humanas, em geral, a disciplina de Cultura Religiosa é, por natureza, interdisciplinar, pela sua origem epistêmica e, por isso, deveria sê-lo também na prática cotidiana, enquanto disciplina academicamente desenvolvida³⁷⁰. Possivelmente aí reside uma das suas dificuldades de legitimação, num contexto educacional e universitário, em particular, estabelecido na divisão disciplinar, às vezes, com maior, outras, com menor disputa por espaço, quando não por hegemonia, declaradamente assumida ou de forma velada, através da invocação de alguma discussão do que seja ou não científico, ou defendendo alguma visão reducionista de ser humano.

A Teologia busca apresentar as “razões da fé”, no horizonte de uma determinada denominação religiosa. Nas palavras de Hammes (2006),

a Teologia se define como *lógos da fé* e não como fé. A autoridade de suas conclusões e dos seus resultados vem da força dos argumentos e dos dados capazes de convencer, inclusive dando forma e sentido novos ao conteúdo do crer. Em sua origem, a Teologia quis ser um espaço para dialogar com o pensamento e a cultura circundante. [...] Em sua estrutura fundamental, Teologia expressa a relação entre a inteligência e a fé, ciência da fé. É um método de apropriação daquele aspecto humano chamado crença, enquanto dimensão existencial subjetiva e social, vivida e recebida, em sua relação com a sociedade e a realidade. Seu objeto imediato, a fé, no entanto, não é – como poderia fazer crer uma concepção apenas intelectualista – sinônimo de irracionalidade e sim de confiança em alguém, de fidelidade. É ato de racionalidade aberta e acolhedora, que não é apenas compatível com pesquisa, mas lhe é intrínseca e inerente, a exemplo de qualquer outra realidade humana³⁷¹.

³⁷⁰ DEMO, Pedro, op. cit., p. 66: “O ambiente mais favorável à aprendizagem é o *interdisciplinar*, ao mesmo tempo teórico e prático, socialmente motivador, pluralista e crítico, implicando qualidade formal e política; não existe aprendizagem apenas teórica ou apenas prática, já que o confronto adequado com a realidade supõe dar conta dela como um todo; ao mesmo tempo, é próprio do conhecimento moderno não distinguir concretamente teoria e prática, já que seu signo fundamental é intervir para mudar”.

³⁷¹ HAMMES, Érico. Pode Teologia ser Ciência? *Teocomunicação* – Revista Trimestral de Teologia – Faculdade de Teologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 36, Nº. 153, Setembro de 2006, p. 548-549.

As Ciências da Religião, por sua vez, olham para a religião ou para o fenômeno religioso, a partir das ciências, operando cortes transversais, percorrendo várias religiões, no intuito de investigar um traço universal, elemento comum a todas as religiões. Assentam-se sobre duas bases, a saber, a história da religião e a história comparada da religião, chamada também Fenomenologia da Religião ou, ainda, Ciência Sistemática da Religião. É, por isso, um espaço privilegiado para a confluência de saberes, como um ensaio de síntese, com vistas ao desenvolvimento global do ser humano³⁷². Contudo, segundo Susin (2006), o desafio, também nessa área, é superar o dualismo pela aproximação das duas áreas:

As ciências da religião sozinhas, ainda que expliquem muito, ao utilizarem os instrumentos da racionalidade moderna, objetivante e desconstrutiva, analítica, são percebidas como arrogantes e desrespeitosas pelas comunidades de fé. As ciências são percebidas como saber para dominar, forma de poder e de violência sobre a realidade da fé. O fundamentalismo religioso é, sobretudo, uma atitude defensiva diante do fundamentalismo das ciências. É nesse quadro que o/a teólogo/a tem que ser chamado/a à responsabilidade: é a melhor posição e o melhor serviço para ajudar a prevenir ou a passar do fundamentalismo a uma atitude religiosa adequada ao pluralismo, à tolerância, à paz e à objetividade, inclusive da verdade científica. As sociedades contemporâneas, entre modernidade e pós-modernidade, num mundo globalizado que atinge também regiões de pré-modernidade, precisa de teologia franca e aberta, teologia que parta de dentro das experiências da fé, e não só de ciências da religião, para dar conta dessa tarefa em relação ao 'bem comum', a convivência social³⁷³.

A abordagem dos temas desenvolvidos na disciplina de Cultura Religiosa deve ser transdisciplinar. A transdisciplinaridade ajuda o aluno a perceber a importância da relação entre saberes, enquanto apreensão de um objeto de estudo, a partir de diversos pontos de vista, o que de *si* já tem valor. Possibilita, ademais, avançar para além da constatação da quantidade de olhares possíveis sobre

³⁷² SUSIN, Luiz Carlos. O Estatuto Epistemológico da Teologia Como Ciência da Fé e a Sua Responsabilidade Pública no Âmbito das Ciências e da Sociedade Pluralista. *Teocomunicação* – Revista Trimestral de Teologia – Faculdade de Teologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 36, Nº. 153, Setembro de 2006, p. 558-559: “A teologia é distinta das ciências da religião pelo seu lugar de origem. O cientista, que se debruça sobre o objeto ‘religião’ ou sobre fenômenos religiosos, parte das ciências e não tem o pré-requisito da fé. Até que ponto, depois de Foucault e outros desconstrutores da pretensa neutralidade das ciências, pretensão de não estarem contaminados por ideologia, podem as ciências da religião permanecer na objetividade, através da neutralidade, isso é problema epistemológico. Se há um âmbito de estudos de antropologia em que a ‘observação participante’ veio se tornando sentida e cada vez mais exigida, é exatamente no âmbito das demonstrações das experiências da fé para poder chegar a ser o mais justa possível com a ‘realidade’ dessa experiência. Pois, afinal, é a realidade que interessa às ciências. Antropólogos que tentam ‘incorporar orixá’ ou ‘gritar aleluia’ têm sido freqüentes, revelando que a categoria teoricamente clara para uma distinção epistemológica nem sempre condiz com o percurso da ciência”.

³⁷³ Idem, *Ibidem*, p. 560-561.

determinado objeto, comparando os resultados obtidos pelos diferentes campos epistemológicos.

No entanto, esta, na prática, é muito difícil diante do esarteamento em disciplinas, dividindo o conhecimento a tal ponto de, dentro das próprias áreas, se carecer de interdisciplinaridade, aumentando o desafio de se alcançá-lo entre as disciplinas³⁷⁴. Para começar, dever-se-ia, então, partir de uma abordagem multidisciplinar, trabalhando os temas da Cultura Religiosa em parceria com a Teologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, a Medicina, a Química e a Física, sem fechar as portas a outros intercâmbios³⁷⁵. A transdisciplinaridade, como sugerido pelo prefixo *trans*, apresenta o sentido de “através e além”. Não exclui a disciplina, mas não se reduz a ela, constituindo-se numa abordagem aberta, multidimensional e multireferencial. Assmann (1999), observa:

Transdisciplinaridade. Enfoque científico e pedagógico que torna explícito o problema de que um diálogo entre diversas disciplinas e áreas científicas implica necessariamente uma questão epistemológica. A transdisciplinaridade não pretende, de forma alguma, desvalorizar as competências disciplinares específicas. Ao contrário, pretende elevá-las a um patamar de conhecimentos melhorados nas áreas disciplinares, já que todas elas devem embeber-se de uma nova consciência epistemológica, admitindo que é importante que determinados conceitos fundantes possam transmigrar através (*trans-*) das fronteiras disciplinares. Os/as cientistas e pedagogos/as, que mais se dedicaram a temas como *complexidade*, *auto-organização* e similares, são também os maiores autores da transdisciplinaridade³⁷⁶.

Assim, no dizer de Nicolescu (2000), a relação disciplinaridade e transdisciplinaridade não é de oposição, mas de complementaridade:

Como no caso da disciplinaridade, a pesquisa transdisciplinar não é antagonista, mas complementar à pesquisa pluri e transdisciplinar. A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente,

³⁷⁴ STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: Uma Abordagem Interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CELADEC, 2005, p. 33: “É importante ainda reconhecer inicialmente as limitações da própria idéia de interdisciplinaridade. Com base na análise de Foucault, Alfredo Veiga-Neto argumenta que uma verdadeira interdisciplinaridade seria impossível no âmbito da modernidade, uma vez que a disciplinaridade ‘é constitutiva da própria modernidade’. Isso estaria sendo comprovado pelo constante insucesso de iniciativas de interdisciplinaridade na escola, onde é difícil que elas ultrapassem o nível do multidisciplinar”.

³⁷⁵ ARDOINO, Jacques, op. cit., p. 558: “Sem causar prejuízo para os saberes disciplinares, sempre necessários, os professores precisam, a fim de cumprir sua tarefa, dispor de curiosidades e de competências éticas, epistemológicas, políticas cada vez mais sólidas, em função das missões que lhes são confiadas pela sociedade e devido aos desafios constituídos pelas contradições e pelos antagonismos experimentados hoje por nosso universo. Estas poderiam ser as grandes linhas do que conviria chamar de *iniciação à complexidade*”.

³⁷⁶ ASSMANN, Hugo. *Teologia e Ciências; Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade – Anotações prévias à margem de textos prévios*. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *Mysterium Creationis: um olhar interdisciplinar sobre o Universo*. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 100.

impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é tão freqüentemente confundida com a inter e a pluridisciplinaridade (como, aliás, a interdisciplinaridade é tão freqüentemente confundida com a pluridisciplinaridade), isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas. Esta confusão é muito prejudicial, na medida em que esconde diferentes finalidades destas três novas abordagens. Embora reconhecendo o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade em relação à disciplinaridade, à pluridisciplinaridade e à interdisciplinaridade, seria extremamente perigoso absolutizar esta distinção, pois neste caso a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo seu conteúdo e sua eficácia na ação seria reduzida a nada³⁷⁷.

A disciplina de Cultura Religiosa, pela sua índole e pelo objeto que lhe é próprio é, assim, transformada em espaço acadêmico integralizador no processo de humanização do ser humano. Devolve ao homem, como já sublinhado acima, a sua inteireza e o confronto com a integralidade da realidade, da qual faz parte e que, ao mesmo tempo, o transcende, remetendo-o à experiência do sagrado. Ou como o expressa Nicolescu (2000),

o sagrado permite o encontro entre o movimento descendente da informação e da consciência através dos níveis da Realidade e dos níveis de percepção. Este encontro é fundamental para nossa liberdade e a nossa responsabilidade. Neste sentido, o sagrado aparece como a origem última de nossos valores. Ele é o espaço de unidade entre o tempo e o não tempo, o causal e o acausal³⁷⁸.

Situada, como campo epistêmico, na intersecção de várias áreas de conhecimento, a disciplina de Cultura Religiosa exige, pelas suas particularidades, uma abordagem multi, pluri, inter e transdisciplinar. Podendo, dessa maneira, contribuir significativamente para desencadear um processo de reflexão, sob essa perspectiva, em outras áreas, mais voltadas sobre um enfoque monodisciplinar, a também descobrir a validade e a possibilidade desse diálogo, ao mesmo tempo que, pela prática, se torna um espaço onde se ensaia, efetivamente, uma posição de abertura, diálogo e tolerância para com o diferente e o aparentemente contraditório, substituindo a exclusão pela inclusão³⁷⁹, isto é, ser laboratório de “um outro mundo possível”. É a experiência multifacetada do Transcendente convocando para uma

³⁷⁷ NICOLESCU, Basarab, op. cit., p. 17.

³⁷⁸ NICOLESCU, Basarab. *A Prática da Transdisciplinaridade*. In: NICOLESCU, Basarab, op. cit., p. 148.

³⁷⁹ MOIGNE, Jean-Louis Le. *Complexidade e Sistema*. In: MORIN, Edgar. *A Religião dos Saberes. O desafio do Século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001, p. 542: “Não basta dizer que os paradigmas epistemológicos aos quais referimos nossos sistemas de ensino têm todos eles defeitos e vícios. É preciso ser capaz de propor lealmente, sem impor, outros paradigmas epistemológicos e alguns procedimentos que legitimem os conhecimentos que transmitimos – quer se trate de informática, de enfermagem, de física, de biologia, de economia etc.”

nova relação com a imanência, numa permanente releitura das opções feitas, tendo em vista a ultrapassagem constante dos limites e a superação de todas as formas de exclusão. Trata-se, no dizer de Nicolescu (2000), da atitude transreligiosa:

[...] A experiência do sagrado é a origem da atitude transreligiosa. A transdisciplinaridade não é religiosa nem não-religiosa, ela é transreligiosa. É a atitude transreligiosa que emerge da transdisciplinaridade vivida que nos permite aprender a conhecer e apreciar as especificidades das tradições religiosas e não religiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns nas quais elas estão fundamentadas e, assim, chegar a uma visão transreligiosa do mundo. A atitude transreligiosa não está em contradição com nenhuma tradição religiosa do mundo ou com nenhuma corrente agnóstica ou atéia, na medida em que essas tradições reconhecem a presença do sagrado. Com efeito, essa presença do sagrado é nossa transpresença no mundo. Se amplamente espalhada, a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra religiosa³⁸⁰.

Dessa maneira, a disciplina de Cultura Religiosa se insere no contexto atual em que a compreensão da complexidade da realidade e das relações é entendida sempre mais ao modo de complementaridade, do terceiro incluído. Em lugar dos dualismos, a exclusão cedendo para uma dinâmica de inclusão. Quando (re) tomamos a consciência de que o todo é maior do que a soma das partes e que transcender não é nenhuma extravagância e, sim, expressão da nossa essência como humanos e, à sua maneira, de todos os seres e do mundo como um todo, podemos também falar em ser humano integral, sem abrir mão de nenhum dos seus níveis ou dimensões³⁸¹. Podemos, assim, falar em educação integral. Podemos fazê-lo a partir de horizontes diferentes que, porém, na diferença, estarão mais próximos da unidade do ser humano. Extremamente atual e urgente o que disse Buber (1959), há quase meio século e que muitos repetiram ao longo desse período:

A relação do educador com o aluno é puramente dialógica. Há entre eles na realidade, uma mutualidade, ou seja, um envolvimento que não anula o outro, há uma confiança mútua, no sentido em que o ser educado e o educador são participantes de uma única e mesma situação. Enfim, coloca que a verdadeira relação educadora só é possível na amizade; nela, as almas humanas se envolvem, verdadeiramente, uma na outra³⁸².

³⁸⁰ Idem, *Ibidem*, p. 148.

³⁸¹ TAVARES, Sinivaldo S. Fé e ciência na contemporaneidade. *Repensar* – Revista de Filosofia e Teologia. Instituto de Filosofia e Teologia Paulo VI. Nova Iguaçu/RJ - Ano 02, n. 2, 2006, p. 22: “O princípio da complexidade se constrói fundamentalmente sobre dois pressupostos: 1) a totalidade é sempre maior do que a simples soma das partes; 2) o real na sua complexidade sempre se dá todo em cada uma de suas dimensões. É impossível, na verdade, decompor a complexidade do real em partes, ainda que sejam tantas. O real se dá cada vez de maneira distinta em cada uma das presumidas partes. É por essa mesma razão que a simples soma das partes não recobre a complexidade do real. O real se dá numa complexa e densa teia de relações de modo que se torna cada vez mais legítimo falar, como F. Capra, de uma ‘Teia da Vida’”.

³⁸² BUBER, Martin. *La vie en dialogue*. Paris: Ed. Montagne, 1959, p. 241.

Tavares (2006) vê aqui a possibilidade de, constatadas as limitações do modelo de universidade em vigor, com propostas fracionárias, de optar por um outro modelo capaz de resgatar a universalidade:

[...] A ultra-especialização característica de cada uma e de todas as disciplinas tem produzido um conhecimento específico que consiste em 'saber cada vez mais sobre cada vez menos', produzindo uma situação na qual 'não sabemos o que sabemos sobre nosso mundo'. Numa tal situação, justamente o que parecia à primeira vista sua maior fragilidade acaba se convertendo na sua possibilidade mesma de superação da condição de encurralamento ao qual, no dizer de E. Morin, as disciplinas acadêmicas nos vêm conduzindo. Há autores que chegam a falar em 'Universidade em ruínas' para caracterizar a atual situação de nossas universidades que mais parecem instituições fragmentadas do que expressão de uma organização que refletiria a unidade orgânica de todos os campos do conhecimento e do saber. Estão em ruínas nossas universidades, por recolherem apenas os restos fragmentados de um todo orgânico, restos que se autonomizaram tanto a ponto de se desconectarem entre si³⁸³.

Esse olhar nos impulsiona e pro-voca a repensar a prática educativa, sua estrutura e organização. Autoriza-nos a inovar, redesenhar metas e discutir prioridades, sem medo da contracorrente. A universidade, pela sua própria índole, trajetória histórica e responsabilidade perante os indivíduos e a comunidade, cumpre melhor sua função, quando questiona o que está dado e o aparentemente óbvio em determinado momento histórico-cultural, e quando ousa avançar, debatendo alternativas ao que está posto, construindo pontes de discussão e debate entre as várias áreas de conhecimento, em vistas à descoberta de caminhos sempre mais oportunos e viáveis para a construção de uma humanidade mais plena, em harmonia e equilíbrio com o mundo em que está inserida.

A disciplina de Cultura Religiosa se constitui, assim, no espaço acadêmico privilegiado para a (re) descoberta, num enfoque ecumênico e inter-religioso, numa abordagem inter e transdisciplinar, do ser humano e do mundo, numa perspectiva transcendente, ajudando na superação dos reducionismos imanentistas que tentaram restringir o homem a si mesmo, suas idiossincrasias e interesses imediatos e circunstanciados. As palavras do Conselho Pontifício da Cultura soam como um sinal de alerta e admoestação, também para as universidades católicas:

Na situação cultural hoje preponderante em diferentes partes do mundo, o subjetivismo prevalece como medida e critério de verdade (cf. *Fides et Ratio*, n. 47). Os pressupostos positivistas sobre o progresso da ciência e da tecnologia são postos em questão. Após o fracasso espetacular do marxismo-leninismo coletivista e ateu, a ideologia rival, o liberalismo, revela sua incapacidade em fazer a felicidade do gênero humano, na dignidade

³⁸³ TAVARES, Sinivaldo, op. cit., p. 23.

responsável de cada pessoa. Um ateísmo prático antropocêntrico, a indiferença religiosa apregoada, um materialismo hedonista agressivo marginalizam a fé como algo evanescente, sem consistência nem pertinência cultural, no seio de uma cultura prevalentemente científica e técnica (*Veritatis Splendor*, n. 112). Na verdade, os critérios de juízo e de escolha assumidos pelos mesmos crentes apresentam-se freqüentemente, no contexto de uma cultura amplamente descristianizada, como alheios ou até mesmo contrapostos ao Evangelho (*Ibid.*, n. 88)³⁸⁴.

Ora, é intrínseco à missão da universidade católica empenhar-se para que os propósitos e os valores fundamentais da fé cristã encontrem espaço na sociedade, de tal forma que cada vez mais se concretizem na sua organização, explicitando-se nas estruturas e materializando-se no cotidiano da vida de um sempre maior número de pessoas e instituições o que, naturalmente, requer coragem e, muitas vezes, enfrentamento daquilo que se apresenta como óbvio, justo e verdadeiro. Também aqui a eloquência do testemunho fala mais alto. O bom atendimento, com decisões coerentes e tomadas oportunamente, planos e políticas fundamentadas à luz da justiça, do equilíbrio, do respeito, do bom senso, bem como instrumentos que deixem claro e viabilizem na azáfama diuturna, a subsistência dos valores fundamentais. O anúncio explícito da Boa-Nova de Jesus terá, obviamente, também seu espaço. Pessoas bem-qualificadas e condições de trabalho adequadas são outro elemento a evidenciar a coerência entre a proclamação da missão e o desejo de que assim se realize. A propósito, observa o Conselho Pontifício da Cultura:

O Papa João Paulo II o recordava ao celebrar o vigésimo quinto aniversário da Constituição conciliar sobre a liturgia: A adaptação às culturas exige também uma conversão do coração e, se for necessário, mesmo a ruptura com hábitos ancestrais incompatíveis com a fé católica. Ora tudo isto requer uma séria formação teológica, histórica e cultural, bem como um são critério para discernir aquilo que é necessário ou útil daquilo que é inútil ou até mesmo perigoso para a fé (*Vicesimus quintus annus*, n. 16)³⁸⁵.

A disciplina de Cultura Religiosa abrange a complexidade do homem e de suas relações e expressa uma reflexão sistemática sobre elas, à luz da transcendência, experimentada de várias e diferentes maneiras, na imanência, num processo não-linear de autodescoberta, em vista à sua humanização, que se dá na relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com Deus.

³⁸⁴ CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. *Para uma Pastoral da Cultura*. São Paulo: Paulinas, 1999, p. 21-22.

³⁸⁵ *Ibidem*, p. 22.

É tarefa da disciplina de Cultura Religiosa contribuir na superação dos processos de desumanização, sempre possíveis embora não desejados e em franca contradição com o ideário das universidades católicas, inspiradas no projeto de Jesus, que é de vida plena para todos³⁸⁶.

Esse projeto de vida plena só pode vingar, se acontecer a superação progressiva das divisões, incapazes, na essência, de captar a inteireza do ser humano, porque devedoras e caudatárias de visões, propostas ou propósitos indiferentes ou contraditórios a esse projeto. Pode ocorrer também, como já aconteceu muitas vezes, que, muito bem intencionados e com empenho tenaz, se invista o melhor das energias e dos recursos em causas que a médio e longo prazo se mostram equivocadas, reducionistas e fracionárias.

³⁸⁶ Jo 10, 10: “Eu vim para que todos tenham vida e a tenham em abundância”.

5 CONCLUSÃO

Tendo sua origem epistêmica na confluência de quatro tipos de conhecimento, o religioso, o teológico, o científico e o filosófico, e tendo na cultura e na religião duas dimensões fundamentais e, por realizar-se em nível universitário, essa disciplina constitui um espaço integralizador da educação.

Embora tenha no fenômeno religioso e suas expressões seu tema central, por sua vez inserido e relacionado com a realidade como um todo, que acontece na cultura e no tempo, e que não pode, por isso, ser visto separado da vida e das suas circunstâncias, a disciplina de Cultura Religiosa se depara aqui com um dos seus maiores desafios: não obstante visceralmente ligada ao estudante e à sua vida, em busca de sentido e realização, que em sua totalidade a universidade deve abranger, às vezes não encontra espaço adequado para se desenvolver, figura à margem da grade curricular dos cursos, e na lista das prioridades e dos investimentos, corre o risco de não constar. Há outras sutilezas que denunciam essa contradição, como, por exemplo, quando, nas avaliações, aparecem apenas questões relacionando as disciplinas à sua aplicação imediata, material e prática à profissão, sem interrogações que evoquem a formação para a vida, numa realidade cada vez mais complexa, onde os subsídios e o treinamento para o exercício profissional constituem um dos aspectos, nem de longe suficiente, muito menos, único.

Dada a origem interdisciplinar da disciplina de Cultura Religiosa, haurindo seu conteúdo de vários tipos de conhecimento e transitando pela cultura e pela religião, na estrutura formal da educação acadêmica, seu desenvolvimento exige uma dinâmica e uma abordagem diferenciadas, para que não sejam estabelecidas contradições entre a proposta e o que se faz com ela na prática. Tais contradições podem estar na origem de críticas à disciplina de que ela não tem uma finalidade identificável concreta, que é caça-níquel ou aula de religião, subentendida como catequese, proselitismo ou tentativa de doutrinação.

Uma dificuldade, então, está em encontrar uma porta de entrada significativa, com condições de levar a um discernimento conceitual, objetivo, possibilitando uma construção sistemática do conhecimento, tomando-se como ponto de partida as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, onde gravitam impressões, preconceitos, informações vagas, desconhecimento de causa,

o senso comum da opinião e do subjetivismo, ao lado da vivência pessoal profunda e engajada em comunidades de fé, em diferentes religiões, noções de espiritualidade, de fatalismo religioso, dentre outros.

Empenhar-se pela educação integral implica despertar da ataraxia racionalista, que reduz o ser humano à razão empírico-instrumental, e resgatá-lo na sua inteireza e complexidade, onde experiências, sentimentos e emoções são parte da construção do humano. Merece especial atenção o desenvolvimento de uma nova sensibilidade, o fato de que muitos jovens, desde tenra idade, vivem cercados de futilidades, de prazeres epidérmicos e na lógica de um consumismo de compensação, apercebendo-se vítimas de uma vida sem sentido, sem futuro, sem entusiasmo e sem razões para sonhar e viver.

A disciplina de Cultura Religiosa, pela abrangência de dimensões que está na sua origem e que lhe é intrínseca, é o espaço onde os conhecimentos advindos das diferentes disciplinas têm um espaço facilitador para se encontrarem e serem pensadas juntas como dimensões de uma mesma realidade, ampla, descoberta e estudada no horizonte de cada área de conhecimento e das disciplinas específicas, tornando-se, assim, um espaço de integralização da educação.

Para fazer jus a essa singularidade, que lhe é inerente, a disciplina de Cultura Religiosa necessita de determinados requisitos que permitam seja desenvolvida na plenitude, tornando possível um estudo sério e aprofundado do fenômeno religioso, com suas variáveis e com incrementos oriundos das pesquisas e conclusões dos diferentes tipos de conhecimento, arrolados, acima, num embate qualificado com a trajetória dos estudantes, com espaço para a troca de experiências, um diálogo fecundo com a realidade, leituras e debates. E, por outro lado, de forma integrada, a realização de uma interação efetiva com as outras áreas de conhecimento e as disciplinas próprias dos diferentes cursos.

Entre os requisitos básicos para um desenvolvimento pujante da disciplina de Cultura Religiosa e que valorize e dê vazão à sua capacidade de integralização, está uma carga horária mínima para atender a essa dupla demanda. Isso significa um mínimo de seis créditos, divididos entre uma introdução à antropologia religiosa; explicitação do fenômeno religioso na história, nas expressões religiosas institucionalizadas e novas manifestações religiosas; e uma parte final,

correspondente a aproximadamente dois créditos, para os intercâmbios e o diálogo com conteúdos, projetos, *insights*, metodologias dos diferentes cursos e disciplinas.

O atendimento a essa vocação fulcral da disciplina de Cultura Religiosa supõe uma mudança na organização do seu programa, via de regra voltado a conteúdos estreitamente teológicos ou, quiçá, religiosos. Essa, talvez, represente uma razão por que a disciplina seja facilmente chamada de Teologia e também identificada como aula de religião, o que não significa necessariamente excluir conteúdos, mas reordená-los e focá-los para o horizonte de uma formação integral de todos os acadêmicos, em qualquer curso e para a diversidade e peculiaridades destes.

Mudanças metodológicas também se fazem necessárias, vindo a permitir que a disciplina seja desenvolvida de forma mais dinâmica e enquadrada em concepções novas. Por exemplo, uma valorização da pesquisa voltada para aprendizagem, alterando uma prática majoritariamente assentada na transmissão de conteúdos pelo professor. O trabalho de monitoria, adotado timidamente na Cultura Religiosa, em algumas Instituições, mas muito presente e significativo em muitas disciplinas, deveria ser incrementado por possibilitar um maior comprometimento com as temáticas atinentes, a valorização e a possibilidade de aprimoramento pessoal aos interessados, além de constituir um meio de ajuda nas dificuldades de muitos e de ampliar a possibilidade de participação.

O uso de recursos da educação a distância é outra possibilidade na execução das aulas, ampliando contatos, aumentando o domínio sobre a tecnologia de comunicação, requisito cada vez maior em muitas áreas profissionais. Facilita o cruzamento de informações e a elaboração de novas sínteses. Conforme o caso, um percentual das aulas poderia ser não-presencial, educando para outro tipo de compromisso com o aprimoramento acadêmico e a formação pessoal. Para muitos professores, contudo, a tecnologia na educação continua sendo pedra de tropeço. A discussão em torno do assunto evolui lentamente, não obstante todo o progresso recente, tecnológico e midiático, e que poderia trazer vantagens aos professores no desempenho do seu trabalho.

Seminários, Simpósios, Conferências Temáticas, Mesas-Redondas interdisciplinares também desempenham um papel importante, tanto em termos da troca de conhecimentos, de leituras plurais sobre temas parecidos ou iguais, levando

a uma maior compreensão e a sínteses mais profundas, com embasamentos mais amplos do que os possíveis no viés monodisciplinar. Esses intercâmbios ajudam a construir um conhecimento sólido, a partir da multiplicidade de informações e experiências recolhidas e elaboradas nas disciplinas. Revoluciona a aprendizagem, à medida que leva a repensar conclusões e certezas a partir de outras conclusões e das certezas, construídas sob outros enfoques da mesma realidade. Os professores trabalharão integrados, ao menos em alguns projetos, numa superação paulatina da solidão disciplinar e terão também eles necessidade de repensar conceitos e definições, antes dadas como certas, definitivas e únicas.

De vital importância para conferir à disciplina de Cultura Religiosa o espaço necessário a fim de desenvolver o seu trabalho nesses termos é a estruturação de um Departamento de Cultura Religiosa com infra-estrutura e pessoas suficientes. Um Departamento que faça contatos com outros cursos, promova eventos, coordene intercâmbios, chame iniciativas de grupos interdisciplinares, mantenha contato ou participe de investigações junto com áreas que dividem temas de interesse comum, além de coordenar toda essa gama de iniciativas e atividades e ser referência para professores e alunos. É necessariamente um trabalho em Equipe, articulando e coordenando essas diferentes frentes e atividades, como também a relação com outras disciplinas.

A religião, no nosso contexto cultural (res) surge, não como inimiga da razão ou da ciência, mas como aliada do ser humano. Em diálogo com seus anseios e aspirações mais profundas e radicais, com os constantes avanços técnico-científicos, porém sempre limitados à finitude do espaço-tempo cósmicos, testemunha a experiência do Transcendente, possibilitando que a realidade se torne diáfana e a esperança justificada.

Em síntese, o ser humano acontece na cultura, que deve ser integral, para abranger-lhe todos os níveis e dimensões, incluindo a sociedade e constituindo, assim, um processo de humanização.

A dimensão religiosa é constituinte do ser humano, e a religião, segundo a visão cristã, exerce função matricial na cultura. Faz parte da caminhada humana. Na pluralidade de sistematizações da experiência do Transcendente e na busca de sentido, para além do imanente, manifesta a universalidade do fenômeno religioso.

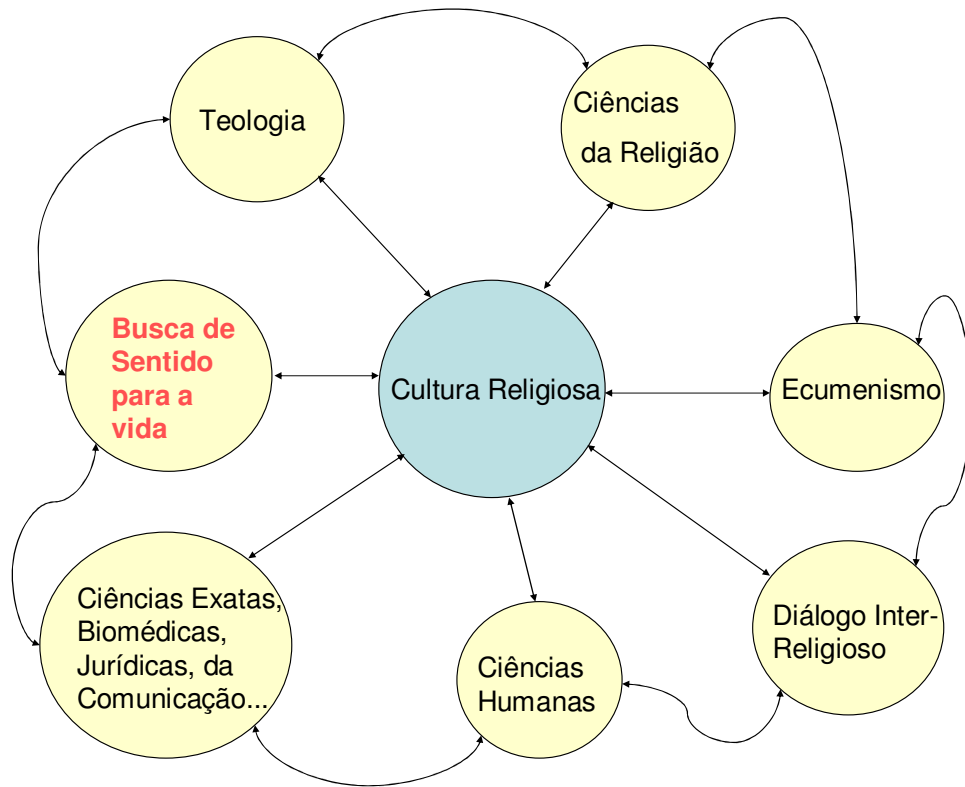
A educação integral expressa o processo de humanização a que todo o ser humano deve ter acesso. Diz respeito ao desenvolvimento do homem todo e de todos os homens, em todos os níveis e horizontes. Na perspectiva cristã, inclui a possibilidade de conhecer melhor e de aprofundar mais a experiência de Deus na história e na vida de cada um.

A disciplina de Cultura Religiosa constitui um espaço integralizador da educação pela sua origem interdisciplinar. A experiência do sagrado, seu principal objeto de estudo, suscita abertura à pluralidade e sensibiliza para a possibilidade da diferença. É espaço integralizador da educação, porque, ao compartilhar a sua abordagem multi, inter e transdisciplinar com disciplinas e áreas de conhecimento, com ênfase monodisciplinar, ajuda-as a também entrarem em um processo dialógico, que vai ao encontro da complexidade da realidade e da completude do ser humano, sempre subjetividade e relação. É, então, espaço integralizador da educação, como possibilidade de abarcar a totalidade da realidade e do ser humano, condição para o resgate da sua inteireza.

A fim de tornar-se, efetivamente, um espaço integralizador da educação, requer a disciplina de Cultura Religiosa as condições necessárias, recursos e disposição. Requer atualização, disponibilidade ao novo, ao aprofundamento, revisitação de conceitos, ampliação na compreensão do conhecimento, voltando-se para a formação integral. Do ponto de vista religioso, significa oportunidade de estudo e de diálogo ecumênico e inter-religioso. Inclui o diálogo com os ateus e os agnósticos.

A disciplina de Cultura Religiosa, como espaço integralizador da educação, se realiza, enquanto possibilita que o ideário institucional se explicita no embate dialogal com a sociedade, na dinâmica da atividade acadêmica formal. Significa, por outra, o encontro entre os propósitos e ideais da universidade católica com a realidade dada, em vista a mudanças identificadas como necessárias para uma nova realidade social, mais justa, fraterna, com bem-estar e paz para todos.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *O suspiro dos oprimidos*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- ALVES, Vicente Paulo. *A religião e o seu ensino: prática de ensino e relação interpessoal com os alunos*. Brasília: Universa, 2004.
- AMADO, Wolmir Therezio. *Diálogos com a Fé*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004. (Estudos Temáticos; 1).
- ANSORENA, Pablo Peralta. ¿Religión? ¡Sí! ¿Dios? ¿No? *Soleriana* – Revista de la Facultad de Teología del Uruguay “Mons. Mariano Soler”. Año XXXI – Nº. 26, 2006/2, Julio-Diciembre 2006.
- ASSMANN, HUGO. Teologia e Ciências; Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade – Anotações prévias à margem de textos prévios. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *Mysterium Creationis: um olhar interdisciplinar sobre o Universo*. São Paulo: Paulinas, 1999.
- _____; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARDIN, I. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BELLO, Ângela Ales. *Culturas e Religiões – Uma leitura fenomenológica*. Tradução: Antonio Angonese. São Paulo: EDUSC, 1998.
- BERTRAN, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. Tradução: Alexandre Emílio. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BORTOLETO, Edivaldo. *Culturas e Tradições Religiosas*. São Paulo: mimeo, 1999.
- BINGEMER, Maria Clara Luccheti; LIBANIO, João Batista. *Escatologia Cristã*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BINGEMER, Maria Clara Luccheti. *Humanismo e Mística – O Sagrado e o Belo*. In: Blog ASIA.
- BIRTOLO, Pietro. Pluralità delle culture e delle religioni. In: *SAPIENZA* – Revista trimestrale di filosofia e di teologia dei Domenicani d'Italia, vol. LX, 2007, fascicolo 1 – gen.-mar., p. 3-74.

BOFF, Clodovis M. Justificação da Teologia Ontem e Hoje. In: *STUDIUM* – Revista Teológica. Revista Semestral de Teologia do Studium Theologicum de Curitiba. Ano 1, n. 1 – Janeiro/Junho, 2007.

BOFF, Leonardo. *Ecologia, Mundialização, Espiritualidade* – A Emergência de um Novo Paradigma. São Paulo: Editora Ática S. A., 1993.

_____. *Virtudes para um outro mundo possível*. Vol. 1 Hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o Conhecimento* – A interdisciplinaridade na escola...e for a dela. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BOYER, P. *Religion Explained* – The evolutionary origins of religious thought. New York: Basic Books, 2002.

BRAKEMEIER, Gottfried. *Ciência ou Religião: quem vai conduzir a história?* São Leopoldo: SINODAL, 2006.

BRANDES, Luiz Alberto; WOUTERS, Sionara B. A virtualização do ensino: um caminho em construção. In: LAMPERT, Ernâni (Org.). *Educação, cultura e sociedade: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio (Org.). *Estudos de Doutrina Social da Igreja*. Porto Alegre: EST Edições, 2007.

BUBER, Martin. *La vie en dialogue*. Paris: Ed. Montagne, 1959.

CABANAS, José Maria Quintana. *Teoría de la Educación* – Concepción Antinómica de la Educación. Madrid: Dykinson, 1995.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. *Sabedoria Incomum* – Conversas com pessoas notáveis. Tradução: Carlos Afonso Malferrari. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARMAN, John B. Bulletin; Center for Study of World Religions. Harvard University, Fall 1982. Apud GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2006.

CARVAJAL, L. González. *Ideas y Creencias del Hombre Actual*. Santander: Sal Terrae, 1992.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem* - introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Linguagem e Mito*. Tradução: J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Editora Vozes, Edições Paulinas, Edições Loyola, Editora Ave Maria, 1993, n. 4-5.

CAVALCANTI, Raïssa. *O Retorno do Sagrado – A Reconciliação entre Ciência e Espiritualidade*. 9. ed., São Paulo: Cultrix, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática. 1995.

CHEUICHE, Antônio do Carmo. *La Cultura de La Vida*. Bogotá: CELAM – *Série Fé e Cultura*, n. 3, 1989.

_____. *Cultura e Evangelização*. Tradução de Frei Rafael de Santamaría. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

COLOM, Antoni. *A (Des)Construção do Conhecimento Pedagógico: Novas Perspectivas para a Educação*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

COMPÊNDIO DO VATICANO II – *Constituições, Decretos, Declarações*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CONGREGATIO DE INSTITUTIONE CATHOLICA. FOEDERATIO INTERNATONALIS UNIVERSITATUM CATHOLICARUM. *Globalização e Ensino Superior Católico* – Documento de Trabalho, 2004.

CONNOR, Steve. *Postmodernist Culture – An Introduction to Theories of the Contemporary*. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd; Cambridge, USA: Blackwell Publishers Ltd., 1997.

CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. *Para uma Pastoral da Cultura*. São Paulo: Paulinas, 1999.

CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda. Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

COSTA FREIRE, Jurandir. Prefácio: *Plaidoyer* pelos irmãos. In: KEHL, Maria Rita (Org.). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

CROATTO, José Severino. *As Linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. Tradução: Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

DAWSON, C. *Religion and Culture*. Londres: 1948, p. 58.

DELORS, Jacques. *Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. *Dialética da Felicidade* – insolúvel busca de solução. V. 2. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DOCUMENTO de Medellín – *A Igreja na Atual Transformação da América Latina à Luz do Concílio*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

DOCUMENTO de Puebla – *A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina*. Texto Oficial da CNBB. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

DOCUMENTO de Santo Domingo. *Nova Evangelização – Promoção Humana – Cultura Cristã*. Texto Oficial. São Paulo: Paulinas, 1992.

DOCUMENTO de Aparecida. *Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho*. São Paulo: Edições CNBB; Paulus; Paulinas, 2007.

DREWERMANN, Eugen. *Religião para quê? Buscando sentido numa época de ganância e sede de poder*. Em diálogo com Jürgen Hoeren/Eugen Drewermann. Trad. Walter Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Antropologia Social da Religião*. Rio de Janeiro: Campus, 1972.

FASTENRATH, Heinz. *Theologie und Philosophie*. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FERRER, Jorge; ÁLVAREZ, Juan Carlos. *Para Fundamentar a Bioética*. São Paulo: Loyola, 2005.

FERRY, Luc. *Aprender a Viver: Filosofia para novos tempos*. Tradução: Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FILORANO, Giovani; PRANDI, Carlos. *As Ciências das Religiões*. Tradução: José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FORTE, Bruno. *À escuta do Outro: filosofia e revelação*. Tradução: Mário José Zambiasi. São Paulo: Paulinas, 2003.

FRANKL, Viktor E. *A Presença Ignorada de Deus*. 7. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREUD, Sigmund. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril SA Cultural e Industrial, 1978.

FULLAN, Michael. *Leading in a Culture of Change: being effective in complex times*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2001.

GINTHER, John R. Tecnología, Filosofía y Educación. In: TICKTON, Sidney G. (Compilador). *La Educación en la Era Tecnológica*. Buenos Aires: Bowker Editores Argentina, S. A., 1974.

GONZÁLEZ REY, F. Lo Cualitativo y lo Cuantitativo en la Investigación de Psicología Social. *Psicología e Sociedade*, v. 10, n. 2, 1998.

_____. *La Investigación Cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2006.

GUSDORF, Georges. *Filosofia del Linguaggio*. Roma: Città Nuova, 1970.

HAMMES, Érico. Pode Teologia ser Ciência? *Teocomunicação – Revista Trimestral de Teologia – Faculdade de Teologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, v. 36, n. 153, setembro de 2006.

HATZFELD, Henri. *As Raízes da Religião – Tradição, ritual, valores*. Tradução: Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

HORKHEIMER, M; ADORNO, Th. W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HUXLEY, Thomas Henry. *Man's Place in Nature and Other Essays*. Londres, 1963, p. 52 (Digitized for Microsoft Corporation by the Internet Archive in 2007. From University of Toronto).

IMODA, Franco. *Psicologia e Mistério: o desenvolvimento humano*. (Coleção Pedagogia e Educação). Tradução: Adalberto Luiz Chitolina; Matthias J. A. Ham. São Paulo: Paulinas, 1996.

JAMES, William. *The Writings of William James*. A Comprehensive Edition. New York: Modern Library, 1969.

JANOTTI, Aldo. *Origens da Universidade: A Singularidade do Caso Português*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

KONINGS, Johan M. H. J.; ZILLES, Urbano (Orgs.). *Religião e Cristianismo*. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

KÜNG Hans. *Projeto de Ética Mundial – uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

_____. *O Princípio de Todas as Coisas – Ciências Naturais e Religião*. Tradução: Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2007.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Vozes, 1979.

LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (Orgs.) *O sagrado e as construções do mundo: roteiro para as aulas de introdução à teologia na universidade*. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Editora Universa, 2004.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A. *Construção do Saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBANIO, João Batista. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002 (Theologica, 8).

LIMA VAZ, Henrique C. *Escritos de Filosofia III – Filosofia e Cultura – Coleção Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LIPOVETSKY, GILES. *A Era do Vazio*. Tradução: Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'água Editores Ltda, 1983.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCFAGUE, Sallie. *Modelos de Dios: Teología para una era ecológica y nuclear*. Traducción: Agustín López y María Tabuyo. Santander: Editorial SAL TERRAE, 1994.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo e Revolução – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução: Márcia Moraes & Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MARITAIN, Jacques. *Religion et Culture*. Rio de Janeiro: Atlântica, 1945.

_____. *Rumos da Educação*. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1959.

_____. *Por um Humanismo Cristão – Textos Seletos*. Tradução: Gemma Scardini. São Paulo: Paulus, 1999.

MARTINS, J.; BICUDO M. A. V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MASLOW, Abraham H. *Introdução à Psicologia do Ser*. Tradução: Álvaro Cabral. Riode Janeiro: Eldorado, [1974?].

_____. *La Personalidad Creadora*. Traducción: Rosa M.^a Rourich. 3. ed. Barcelona: Kairós, 1987.

MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino – Fundamentos de uma Antropologia Religiosa*. Tradução: Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 1992.

METTE, Norbert. *Pedagogia da Religião*. Tradução: Rui Rothe-Neves. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, Mário de França. La Iglesia entre la Inculturación y la Globalización. Revista *TEOLOGÍA* – Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Tomo XLIV, n. 92, abril 2007.

MONDIN, João Batista. *O homem, quem é ele?* Elementos de Antropologia Filosófica. Tradução: R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes – O desafio do século XXI*. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2001.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *A Cabeça Bem-Feita – Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *Ciência com Consciência*. 8. ed. Edição revista e modificada pelo Autor. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. Tradução: Maria Teresa Esteban. In: LEITE, Regina Garcia (Org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

NEUTZLING, Inácio (Org.). *A teologia na universidade contemporânea*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

NICOLESCU, Basarab *et al.* *Educação e Transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello; Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

_____. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

NORDSTRÖM, *Moyen Âge et Renaissance*. Paris: Librairie Stock, 1933.

OLIVEIRA LIMA, Manuel. *Obra seleta*. Organizada sob a direção de Barbosa Lima Sobrinho. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971.

ONFRAY, Michel. *Tratado de Ateologia: física da metafísica*. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Obras Completas. 3. ed. Madrid: Rev. de Occidente, 1969-1971. 11 v., p. 1289.

ORTIZ, Antonio Jiménez. Posmodernidad y Jóvenes. La Niebla Cae Sobre la Pregunta por el Sentido. *Proyección teología y mundo actual*. AÑO LIII, n. 220, Enero-Marzo 2006.

PACE, Enzo. Religião e Globalização. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto (Org.). *Globalização e Religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PADEN, William E. *Interpretando o Sagrado – Modos de Conceber a Religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

PAPA JOÃO PAULO II. Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, 1990.

_____. *Fides et Ratio – Carta Encíclica sobre as relações entre Fé e Razão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PARENTELLA, Irma; MALAJOVICH, Ana. Globalização ou fragmentação educativa? Tradução: Alfredo Alejandro Gugliano e Márcia Ondina Vieira Ferreira. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). *Fragmentos da Globalização na Educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PARISI, Antônio. *ho teólogos nuova serie – Quadrimestrale della Facoltà Teológica di Sicília “S. Giovanni Evangelista”*. Società del Benessere (Welfare Society) e cultura della vita, *HTh* 22 (2004).

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. Trad. de Octanny Silveira da Mota; Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEREIRA, Potiguara Acácio. *O que é pesquisa em educação?* São Paulo: Paulus, 2005.

PERESSON, Mario L. Pedagogias e Culturas. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Orgs.) *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

PIAZZA, Waldomiro. *Introdução à Fenomenologia Religiosa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *Religiões da Humanidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

PLATÃO, *O Sofista*, 259e.

PETTERS, Ted; GAYMON, Bennet (Orgs.) *Construindo Pontes entre a Ciência e a Religião*. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola; Editora UNESP, 2003.

QUEIRUGA, Andrés Torres. *A Revelação de Deus na Realização Humana*. São Paulo: Paulinas, 1995.

_____. *Recuperar a Criação: por uma religião humanizadora*. Tradução: João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1999.

_____. *O diálogo das religiões*. Tradução: Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 1997.

RESENDE, Paulo-Edgar Almeida. O Arco do Sagrado e do Profano. In: GUERREIRO, Silas (Org.). *O Estudo das Religiões – Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003.

RIBAS, Leonardo Felipe de Oliveira. Comunhão e missão diante do “nomadismo teológico”: A reconstrução de uma identidade “católica” a partir do diálogo inter-religioso. *Revista Eclesiástica Brasileira*, v. 66, fasc. 262, abril de 2006.

RICOEUR, Paul. *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RUEDELL, Pedro. *Educação Religiosa – Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. *Educar e Conviver na Sociedade Global – As Exigências da Cidadania*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SÄNGER, Monika. *Praktische Philosophie – Ethik: Grundpositionen der normativen Ethik*. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1999.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*.

_____. *Sermões*.

SIGNORE, M. *Lo sguardo delle responsabilità: política, economia e tecnica per un antropocentrismo relazionale*. Roma: Edizione Studium, 2006.

SODRÉ, Olga. A Perspectiva Teológica da Alteridade e o Novo Pentecostes. *Perspectiva Teológica*. Ano XXXIX, n. 108, Maio/Ago 2007 – Revista Quadrimestral do Departamento de Teologia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Belo Horizonte – Teologia e Ciências da Religião: duas epistemologias.

SOLOMON, Robert C. *Espiritualidade para céticos – Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI*. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Um Discurso sobre as Ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

STAMER, Uwe. *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie*. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1998.

STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: Uma Abordagem Interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CELADEC, 2005.

SUESS, Paulo. *Introdução à Teologia da Missão – Convocar e enviar: servos e testemunhas do Reino*. Petrópolis: VOZES, 2007.

SUSIN, Luiz Carlos. O Estatuto Epistemológico da Teologia Como Ciência da Fé e a Sua Responsabilidade Pública no Âmbito das Ciências e da Sociedade Pluralista. *Teocomunicação – Revista Trimestral de Teologia – Faculdade de Teologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, v. 36, Nº. 153, setembro de 2006.

TAVARES, Sinivaldo S. Fé e ciência na contemporaneidade In: *Repensar – Revista de Filosofia e Teologia*. Instituto de Filosofia e Teologia Paulo VI. Nova Iguaçu/RJ - Ano 02, n. 2, 2006.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas & MOROSINI

Marília Costa (Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Orgs.). *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

TERRIN, Aldo Natale. *Nova Era – A religiosidade do pós-moderno*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *O Sagrado off Limits: A experiência religiosa e suas expressões*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Introdução ao Estudo Comparado das Religiões*. Tradução: Giuseppe Bertazzo. São Paulo: Paulinas, 2003.

_____. *Antropologia e Horizontes do Sagrado – Culturas e Religiões*. Trad. Euclides Luiz Callorni. São Paulo: Paulus, 2004.

TILLICH, Paul. *Teología de la Cultura y Otros Ensayos*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1965.

TOURAINÉ, Alain. *Um Novo Paradigma – Para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIGG, Roger. *Racionalidade e Religião: Precisar a Fé da Razão?* Tradução: Jorge Pinheiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *Origem da Religião: Evolucionismo e Difusionismo – Dissertação para obtenção de Livre-Docência em Antropologia – PUCRS – 1974*.

_____. *Antropologia Cultural*. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1983.

_____. *A Universidade Medieval*. 2. ed., revista e aumentada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

WILBER, Ken. *Uma Teoria de Tudo – Uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. Tradução: Denise de C. Rocha Delela; Rogério Tadeu Corrêa de Leão Lima. São Paulo: Cultrix, 2003.

_____. *Espiritualidade Integral: Uma nova função para a religião neste início de milênio*. Tradução: Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2007.

WITKOWSKI, Nicolas (Coord.). *Ciência e Tecnologia Hoje*. São Paulo: Ensaio, 1994.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZILLES, Urbano. *Teoria do Conhecimento*. 4. ed. Edição revista e ampliada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. *Filosofia da Religião*. 5. ed., São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Perfil do Intelectual Cristão. *Atualização – Revista de divulgação teológica para o cristão de hoje*. Ano XXXV, n. 312, janeiro/fevereiro, 2005.

_____. *Tecnociência – desafios atuais*. Porto Alegre: EST Edições, 2006.

ZOHAR, Danah. *QS: Inteligência Espiritual*. Rio de Janeiro: Record, 2000.