

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

KELLY SARTORI SEBEN

O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E A  
EDUCAÇÃO DE VALORES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

São Leopoldo

2007

KELLY SARTORI SEBEN

O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E A  
EDUCAÇÃO DE VALORES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Dissertação de Mestrado  
Para a obtenção do grau de Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Instituto Ecumênico de Pós- Graduação  
Religião e Educação

Orientadora: Gisela I. W. Streck

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S443d Sebben, Kelly Sartori

O desenvolvimento do julgamento moral e a educação de valores na disciplina de ensino religioso / Kelly Sartori Sebben ; orientadora Gisela I. W. Streck. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.

112 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Ensino religioso – Ensino fundamental. 2. Educação moral. 3. Desenvolvimento moral. 4. Valores. I. Streck, Gisela I. W. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da Escola Superior de Teologia

## BANCA EXAMINADORA

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia

---

Evaldo Luis Pauly – Doutor em Educação

---

Gisela I. W. Streck: Doutora em Teologia

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e por ter segurado minha mão em todos os momentos de minha vida, e que acima de tudo concedeu-me ânimo e forças para concluir a presente dissertação, apesar das dificuldades constantes e crescentes. Agradeço a Ele, por ter colocado em meu caminho alguns “anjos” que, igualmente, me ajudaram. Anjos, esses que se traduzem a todos/as aqueles/as que acompanharam a minha caminhada até a conclusão do presente trabalho.

Agradeço aos/as professores/as e funcionários/as do Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia e também aos/as funcionários/as da Biblioteca da Escola Superior de Teologia pelo apoio e ensinamentos oferecidos, em especial ao Secretário de projetos e relatórios Walmor Ari Kanitz.

Agradeço à Beatriz Nyland, Alessandra Madalosso e Eunice Wendt pelo carinho e atenção.

Agradeço à minha querida amiga e orientadora Gisela Streck, que incentivou-me e acreditou em meu potencial.

Agradeço às minhas amigas, pois estiveram ao meu lado durante a minha trajetória, em especial, à Marina, Fernanda, Ana, Carolina, Arielle, e tia Cris.

Agradeço a todos os meus familiares, pela contribuição de cada um, ao sucesso deste trabalho, especialmente, aos meus avós, Gabriel e Dalnei, a minha amável prima Ariane, meus tios Lidiane e Ademir e ao meu namorado Rafael.

Agradeço, ainda, a minha mãe, Liz, que apoiou-me carinhosamente, ajudando-me nas horas que desanimei e senti-me fraca frente às minhas atividades. Foi com ela e por ela que cheguei até aqui.

“É muito melhor arriscar coisas grandiosas, alcançar triunfos e glórias, mesmo expondo-se à derrota, do que formar fila com os pobres de espírito, que nem gozam muito, porque não conhecem vitória nem derrota.”

(Autor desconhecido)

## **RESUMO**

O presente trabalho tem o propósito de descrever etapas da história recente da disciplina de Ensino Religioso, sua trajetória e atual legislação, entender o desenvolvimento moral do indivíduo, observando as fases que o mesmo passa até chegar a um nível de maturidade em termos de moralidade; definir o que são valores, perceber como podem ser trabalhados na disciplina de Ensino Religioso e verificar se a educação de valores está presente na mesma. O objetivo dessa pesquisa é realizar um estudo sobre o desenvolvimento do julgamento moral na infância e pré-adolescência (educandos e educandas do Ensino Fundamental) e também sobre uma educação moral por meio de uma educação de valores na escola, especificamente na disciplina de Ensino Religioso. A pesquisa foi efetivada através de uma revisão bibliográfica e pesquisa social numa escola estadual, na cidade de Passo Fundo/RS. O método utilizado para a abordagem do problema foi o qualitativo, e quanto ao objetivo geral, em termos de instrumento de coleta de dados, utilizaram-se dois questionários, sendo que um foi respondido por educadores/as e o outro pelos educandos/as da escola, visando identificar o que é trabalhado na disciplina de Ensino Religioso e se a educação de valores está inserida no meio educacional. Como resultados, pode-se afirmar que a educação de valores está presente, mesmo que implicitamente, na disciplina de Ensino Religioso da escola pesquisada.

Palavras-Chave: Ensino Religioso; educação integral; desenvolvimento moral; valores.

## **ABSTRACT**

The present study has the purpose of describing the steps from the recent history of the discipline of Religious Studies, its trajectory and actual legislation, understanding the human moral development, observing the faces that it elapses until arrive to a level of maturity in terms of morality; defining what are values, noticing how they can be worked in the discipline of Religious Studies and verify if the education of values is inside of it. The objective of this research is realizing a study about the development of the moral judgment on the infancy and pre-adolescence and about a moral education through an education of values at school, specifically in the discipline of Religious Studies. The research was accomplished through a bibliographical revision and social research in a state school, in Passo Fundo, Rs. The method used to the boarding of the problem was quantitative and about the generality objective, in terms of instrument of collects of data, they have been used two questionnaires, on this way one of them was answered by educators and the other by educating of the school, intending identify which is worked in the discipline of Religious Studies and if the education of values is inserted in the educational environment. About the results, it can be affirmed that the education of values is present, even though implicity, in the discipline of Religious Studies of the researched school.

Key- words: Religious Studies; integral education; moral development; values.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO</b> .....	11
1.1 O desenvolvimento histórico do Ensino Religioso.....	11
1.2 O Ensino Religioso na atualidade.....	13
1.3 A diversidade religiosa na escola.....	18
1.3.1 O Pluralismo religioso no Brasil.....	18
1.3.2 A diversidade religiosa e a liberdade religiosa na escola.....	21
1.4 A disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental.....	24
1.5 Os conteúdos nos ciclos de 1ª a 8ª Série: a proposta do FONAPER.....	29
1.6 O currículo do Ensino Religioso.....	35
1.7 Ensino Religioso e a formação integral do ser humano.....	39
1.7.1 A educação integral.....	39
1.7.2 Ensino Religioso e a formação integral do ser humano.....	42
1.8 O/a educador/a de Ensino Religioso.....	43
<b>2 O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E O ENSINO RELIGIOSO</b> .....	47
2.1 O desenvolvimento do julgamento moral .....	47
2.2 O desenvolvimento do julgamento moral conforme a teoria de Lawrence Kolberg.....	49
2.3 A moralidade infantil conforme os estudos de Jean Piaget.....	52
2.4 Desenvolvimento moral: Heteronomia X Autonomia.....	57
2.5 Heteronomia e o juízo sobre o certo e o errado.....	62
2.6 O desenvolvimento moral e sua relação com questões de gênero.....	65
2.6.1 O conceito de gênero.....	65
2.6.2 Moralidade e sua relação com questões de gênero.....	68
2.7 A moral, os valores e sua relação com a ética.....	72
<b>3 A QUESTÃO DOS VALORES NA ESCOLA E NO ENSINO RELIGIOSO</b> .....	80
3.1 Definição do conceito “valores”.....	80
3.2 Valores na Escola e no Ensino Religioso.....	86
3.3 Ensino Religioso e valores – perspectivas a partir da pesquisa social.....	90
3.3.1 Contexto e Metodologia da pesquisa social.....	90
3.3.2 A fala de alunos e alunas do Ensino religioso.....	92
3.3.3 A fala das professoras de Ensino religioso.....	95
3.3.4 A proposta curricular para o Ensino Religioso – A questão dos conteúdos.....	97

3.4 Análise dos dados da pesquisa social e considerações.....	99
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, no Brasil, tem sido alvo de muitos debates quanto ao seu papel na escola. Atualmente, a principal questão está em assegurá-lo como elemento normal do currículo escolar.

O Ensino Religioso (ER) passou por inúmeras mudanças através dos tempos. Ele foi motivo de muitos conflitos entre Estado e entidades religiosas. Mas, a partir dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), começou a ser reconhecido. Apesar de sua difícil e conturbada história, é a partir desse momento que ele alcança conquistas mais significativas no campo da educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, algumas leis referentes ao Ensino Religioso são promulgadas e com o tempo aprimoradas. A partir dos anos 70, o Ensino Religioso começou a retomar seu espaço. Neste período houve várias tentativas de criar um material específico para as aulas. Nesta mesma época, alguns estados brasileiros (por exemplo: Santa Catarina) passaram a chamar a disciplina de Educação Religiosa Escolar (ERE), havendo uma maior discussão e reflexão sobre sua identidade e seus conteúdos, a fim de redefinir o papel da disciplina na escola.

Este trabalho pretende mostrar a importância do Ensino Religioso como parte integrante da escola e, é claro, do currículo escolar, de modo que o mesmo contribua para a formação do cidadão, colaborando, assim, para que o problema do preconceito e da discriminação, entre outros, possa ser tematizado no âmbito escolar. Neste sentido, buscou-se ressaltar a importância da Lei que ampara o Ensino Religioso, e as mudanças legais que possibilitaram seu aprimoramento nesses últimos anos.

Buscou-se também realizar um estudo sobre o desenvolvimento do julgamento moral na infância e pré-adolescência (alunos e alunas do Ensino Fundamental), sobre as questões de gênero e sobre uma educação moral por meio de uma educação de valores na escola, especificamente na disciplina de Ensino Religioso.

Este estudo tratará, também, do “valor” da educação para a vida do indivíduo, uma educação que visa não só à formação profissional, mas também à formação enquanto cidadão/ã consciente de seus direitos e deveres. Logo, trata-se de formar pessoas mais humanizadas.

Este trabalho pretende mostrar a importância dos valores para a vida do indivíduo e, principalmente, para o seu convívio em sociedade. A questão dos valores pode estar presente na disciplina de Ensino Religioso, de forma que a mesma contribua para a formação do cidadão e para o desenvolvimento de suas potencialidades. Neste sentido, busca-se ressaltar a relevância dos valores na vida dos indivíduos, que por sua vez podem colaborar para que os mesmos incorporem princípios morais bem definidos.

Esta dissertação constitui-se de um trabalho teórico, seguido por uma pesquisa social. Ela é composta de três capítulos. O primeiro tratará da disciplina de Ensino Religioso, onde serão abordados o desenvolvimento histórico, a trajetória do Ensino Religioso, questões curriculares e a relação do Ensino Religioso com a formação integral do ser humano. O segundo capítulo terá como foco o desenvolvimento moral do ser humano, observando como o mesmo se dá, e quando a questão dos valores se torna mais aparente na vida do mesmo, destacando a visão de dois autores: Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, Este capítulo também tratará sobre o desenvolvimento moral e sua relação com questões do gênero. O terceiro capítulo abordará a questão da educação de valores na disciplina de Ensino Religioso, nele será abordado: a definição do conceito “valor”, os valores na escola e a pesquisa social. Lembrando que, como referencial teórico, neste capítulo será utilizado, principalmente, Eurico dos Santos Veloso, bispo católico. Dessa forma, opta-se por uma visão mais Teológica quando se aborda a questão dos valores.

## **1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO**

Nos últimos anos, o Ensino Religioso no Brasil tem sido alvo de muitos debates quanto ao seu papel na escola, isso porque sua trajetória foi marcada por fatos históricos, polêmicas, dificuldades e avanços. O Ensino Religioso, no Brasil, inicialmente estava marcado pela presença da Igreja Católica Apostólica Romana. Passou por diferentes concepções ao longo de sua trajetória, porém a partir dos anos 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692/71, no seu artigo 7º, inclui o ER e o torna obrigatório para as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Com o passar do tempo, algumas leis referentes ao Ensino Religioso são promulgadas e vão sendo discutidas e aprimoradas.

Assim, faz-se necessário compreender a trajetória percorrida pelo Ensino Religioso. Nesse sentido, abordaremos as leis mais significativas que nesses últimos anos ampararam o Ensino Religioso e sua situação nos dias de hoje, como parte integrante do currículo escolar. Também trataremos sobre a diversidade cultural e religiosa no âmbito escolar.

### **1.1 O desenvolvimento histórico do Ensino Religioso**

Considerando que o Ensino Religioso vem sendo atualmente motivo de muitas discussões acerca de sua importância no contexto educacional brasileiro, faz-se necessário abordar inicialmente seu desenvolvimento histórico.

A primeira Constituição da República (1891) afirma que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.<sup>1</sup> Assim como já vinha sendo anteriormente, o Ensino da Religião continuou a ser orientado pela Igreja Católica nos estabelecimentos

---

<sup>1</sup>BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

oficiais de ensino. Foi na Constituição de 1934, art.153, que o Ensino Religioso foi mencionado pela primeira vez. Segundo ela:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>2</sup>

O Ensino Religioso (ER), de certa forma, sempre esteve ligado a interesses políticos, sociais, ideológicos e eclesiais. Caron<sup>3</sup> afirma que não é suficiente o Ensino Religioso estar amparado ou garantido pela legislação, pois questões relacionadas ao fazer pedagógico e à liberdade religiosa também devem ser fortemente consideradas.<sup>4</sup>

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que declarava como responsabilidade do setor público e privado ministrar o Ensino Religioso no país. A lei n. 4.024/61, em seu artigo 90, diz que:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.<sup>5</sup>

O parágrafo 1º da lei n. 4.024/61, em seu artigo 90, afirma que: “A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos”. E o parágrafo 2º: “O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”.<sup>6</sup>

O Ensino Religioso passou por inúmeras concepções. Inicialmente foi compreendido como “ensino da religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e ensino religioso confessional”.<sup>7</sup> A partir dos anos 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692/71, artigo 7, parágrafo 1º “incluiu o ensino religioso, obrigatório para as escolas de ensino fundamental e médio”. Este ensino passou a ser compreendido e

<sup>2</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934.

<sup>3</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Vale do Itajaí (1975) e mestrado em Teologia Prática pela Escola Superior de Teologia Instituto Ecumênico de Pós Graduação (1995). É doutoranda no Programa Educação: Currículo - PUC/SP. Atualmente é membro do Grupo de Reflexão Sobre Ensino Religioso e membro da Comissão Coordenadora do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

<sup>4</sup>CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões**: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal: IEPG, 1997. p.19-20.

<sup>5</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Lei 9.024/61.

<sup>6</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Lei 9.024/61.

<sup>7</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.8.

desenvolvido como confessional cristão e assume novas características no contexto educacional brasileiro.<sup>8</sup>

A última Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º, estabelece que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.<sup>9</sup>

## 1.2 O Ensino Religioso na atualidade

A partir dos anos 90, o Ensino Religioso no Brasil ganha um novo espaço. Em 1996 é concluída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, e segundo ela:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I- Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; II- interconfessional, resultado de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.<sup>10</sup>

Nesta Lei, de 1996, a confessionalidade permanece, mesmo que respeitando as confissões religiosas do/a aluno/a ou de seus responsáveis. A escola tem o dever de oferecê-lo, mas sem ônus para o Estado, cabendo às instituições religiosas definirem o currículo. A referida Lei n. 9.394/96 causou muita polêmica, desagradou a muitos, que ficaram descontentes com sua promulgação, e provocou, assim, uma mobilização em busca de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional.

No dia 22 de julho de 1997 foi aprovado o texto substitutivo de autoria do Pe. Roque, que alterou o artigo 33 da Lei 9.394/96. A nova redação do artigo 33 de LDB, pela lei 9.475/97, estabelece o seguinte:

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

<sup>8</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.8.

<sup>9</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

<sup>10</sup> PADRE ROQUE. **Ensino Religioso: uma grande mudança**. Brasília: Centro de Documentação e informações/coordenação de publicações, 1998. p. 6.

Dois parágrafos apresentam os seguintes avanços:

- \*incumbe o sistema de ensino de regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso, estabelecer normas para a habilitação e admissão dos professores;
- \*determina que seja ouvida entidade civil constituída pela diferentes denominações religiosas.<sup>11</sup>

Na nova redação do artigo 33 da LDB desaparecem os termos “confessional” e “interconfessional”. Outra mudança perceptível é a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, a mesma que, como já foi mencionado acima, causou muito desagrado e polêmica. Segundo a nova redação do artigo 33 da Lei n. 9.394/96, o Ensino Religioso é reconhecido como disciplina do currículo escolar.

Pauly<sup>12</sup> aponta para uma contradição no artigo 33 da LDB: o fato de o Ensino Religioso não ser obrigatório, mesmo sendo considerado parte integrante da formação básica do/a cidadão/ã, como a própria Lei diz. Para o autor, sendo formação para a cidadania, ninguém poderia optar por receber ou não essa formação. Por outro lado, Pauly diz: “[...] é óbvio que para ser cidadão/ã ninguém precisa frequentar o Ensino Religioso”<sup>13</sup>.

Com essas modificações, o Ensino Religioso assume um novo paradigma. A partir de julho de 1997, com a nova redação do artigo 33, são atribuídos sete novos enfoques ao Ensino Religioso, como afirma o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso:

- \*O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão;
- \*No Ensino Religioso é assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil;
- \*No Ensino Religioso são vedadas quaisquer formas de proselitismo;
- \*O Ensino Religioso é disciplina dos sistemas de ensino;
- \*O Ensino Religioso com professores habilitados e admitidos para ministrar essa disciplina;
- \*O Ensino Religioso tem na entidade civil a sua representante para acompanhar o seu desenvolvimento;
- \* A entidade civil do Ensino Religioso é constituída pelas diferentes denominações religiosas.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola.** S.L.: S.D. p. 7.

<sup>12</sup> Concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2000. Atualmente é professor do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação, além de pesquisador da Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE. Atua na área da Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Educação Popular.

<sup>13</sup> PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania:** questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação. São Leopoldo: Sinodal, 2002. p. 30-31.

<sup>14</sup> BOHNE, Vicente. V. E. ( coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares.** [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000. p. 15.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Religioso garante seu espaço e deixa de ser confundido com catequese escolar ou como doutrina de alguma religião. Assim, fica compreendido em uma nova perspectiva, “[...] que trata de valores que são fundamentais na vida dos seres humanos”, abrindo espaço para a liberdade religiosa e a pluralidade de culturas nas escolas.<sup>15</sup>

Na história recente do Ensino Religioso cabe destacar a atuação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) criado em 1995. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) não estabeleceu Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso na mesma medida como ocorreu com as outras áreas de conhecimento. Nesse contexto, o FONAPER, como entidade da sociedade civil, traz relevante contribuição ao Ensino Religioso, tais como: capacitação de docentes; elaboração de diretrizes para auxiliar na organização de cursos, em diferentes níveis, para a habilitação específica em Ensino Religioso; produção de material didático, como os cadernos temáticos, etc<sup>16</sup>. Também oferece propostas pedagógicas no campo do Ensino Religioso para as escolas, ficando a cargo das mesmas optarem por utilizar ou não as propostas curriculares do FONAPER, tendo assim autonomia para a elaboração de propostas pedagógicas próprias para a disciplina de Ensino Religioso.

O FONAPER realizou nove sessões ordinárias, sete congressos sobre capacitação docente, dois congressos nacionais para professores do Ensino Religioso. Também apresenta objetivos, aprovados no estatuto da entidade, e que dizem respeito não só aos alunos e à disciplina de Ensino Religioso, mas também à escola e à sociedade:

[...] Art. 3º - O FONAPER tem por objetivo consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso - ER, com vistas às seguintes finalidades:

- I. exigir que a escola seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza;
- II. contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente.
- III. subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
- IV. contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana;
- V. reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento;
- VI. promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais;

<sup>15</sup> KANITZ, Ildemar. **Ensino Religioso: de fundamentos a desafio**. São Leopoldo: IEPG, 2001. p. 135.

<sup>16</sup> JUNQUEIRA. Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER. Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 11.

VII. realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER [...] <sup>17</sup>

O Ensino Religioso é atualmente “previsto, possível e necessário” e está situado em um novo paradigma, “[...] no contexto dos propósitos educacionais que marcaram o início do novo milênio”. Por fim, há aqueles/as que “acreditam e reconhecem o valor do Ensino Religioso” e postulam sua inclusão não só no ensino fundamental, como também em todo o ensino básico, desde a educação infantil. <sup>18</sup>

O Ensino Religioso está inserido nas 10 áreas de conhecimento, estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação <sup>19</sup>, áreas tidas como importantes para a formação básica do ser humano. Assim ele é uma disciplina como todas as outras, sendo a única que está amparada por lei específica. Seu espaço está garantido nas escolas pela Constituição Federal e pelas constituições estaduais. Segundo Brandenburg <sup>20</sup>, o Ensino Religioso é na escola:

[...], um campo mediador da questão religiosa, da espiritualidade ou do saber religioso. Funciona como interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade pedagógica própria da escola. [...] Ensino Religioso escolar – confluência da realidade pedagógica com a religiosa. <sup>21</sup>

A luta por uma “educação pública de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares” <sup>22</sup>, movimenta diversas pessoas preocupadas com a educação, estejam elas inseridas ou não no meio educacional. A questão do Ensino Religioso na escola é polêmica e desperta, de um lado, aprovações e de outro, contestações e reprovações. Durante toda a sua história, ele provocou reações diversas na sociedade brasileira, e até hoje não foi encontrado um consenso.

<sup>17</sup> FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso <<http://www.fonaper.com.br>> Acesso em: 12 dez. 2006.

<sup>18</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Caderno Temático n° 1. [s.l.]: 2000, p. 8-9.

<sup>19</sup> As 10 áreas de conhecimento estabelecidas pelo MEC: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa. Conforme Resolução CEB n° 2 de 7 de abril de 1998, como citado em FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Caderno Temático n° 1. [s.l.]: 2000, p. 75.

<sup>20</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1981), especialização em Educação Pré Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1982) e doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2002). Atualmente é professora titular do Magistério Público Estadual e Professora da Escola Superior de Teologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: ensino religioso, educação-teologia, participação, currículo.

<sup>21</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 58.

É importante salientar um aspecto do Ensino Religioso citado por Kanitz. Segundo o autor, o que prejudica a compreensão do Ensino Religioso como disciplina é a falta de conhecimento, por parte de muitos professores, da nova lei e outros problemas que, assim como este, confirmam a necessidade da organização de um bom currículo e de professores/as bem preparados para assumir a disciplina.<sup>23</sup>

Há, também, aqueles/as que não consideram importante que a disciplina de Ensino Religioso faça parte do currículo escolar, achando esta desnecessária. Porém, Nogueira chama a atenção para a necessidade de haver um espaço nas escolas públicas para o Ensino Religioso. Ele questiona se há ou não a necessidade de um “estudo de religião para a formação de crianças e jovens”. O autor justifica tal questionamento afirmando que algumas pessoas não acham que “a religião deva fazer parte de um currículo da escola fundamental”.<sup>24</sup>

Segundo o autor, aqueles/as que não percebem a importância do Ensino Religioso na escola pensam que os/as estudantes deveriam estar dando mais atenção para o mundo da técnica e da ciência, ou ainda, que deveriam existir disciplinas mais “eficientes para o estudo do ser humano, de seus direitos, potencialidades, de sua vivência em sociedade”. Ainda, existem aqueles setores da sociedade e educadores que vêem a religião como algo desnecessário à formação da pessoa e acreditam que ela é prejudicial a esta formação<sup>25</sup>. Para justificar essa afirmação, as pessoas descrentes da função da religião, questionam se:

Não estaria voltando, com o Ensino religioso, o espírito de intolerância de imposição dogmática que imperava em estados teocráticos e que caracterizava grupos religiosos fundamentalistas? Não fica arranhada a salutar separação entre Igreja e Estado?<sup>26</sup>

Nogueira reconhece que esses temores também o atingem, porém sabe que a religiosidade não está restrita apenas ao mundo das instituições religiosas. Cita exemplos de disciplinas que compõe o currículo escolar, entendidas como áreas tecnológicas, que podem também trazer conseqüências para a vida dos educandos. O autor traz ainda dois elementos fundamentais para que o Ensino Religioso tenha “qualidade e relevância”: “[...] uma perspectiva de ensino definida através de parâmetros humanistas que construam o cidadão e a arte do educador”. Conforme Nogueira, não podemos mais ignorar a importância do Ensino

---

<sup>22</sup> RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania**. São Paulo: Edição e Pesquisa, 2002. p. 115.

<sup>23</sup> KANITZ, Ildemar. **Ensino Religioso: de fundamentos a desafios**. São Leopoldo: IEPG, 2001. p. 135.

<sup>24</sup> NOGUEIRA, Paulo. Ensino Religioso na Escola?. **Diálogo** – Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 10.

<sup>25</sup> NOGUEIRA, 1998, p. 10 - 11.

<sup>26</sup> NOGUEIRA, 1998, p. 12 - 13.

Religioso nas escolas e universidades, já que o mesmo trata de “fenômenos como a religiosidade popular”. Diz ainda que membros da sociedade e educadores/as, junto aos/às educandos/as, não podem permitir que nossos mitos e ritos não façam parte de nossa “autocompreensão e visão de mundo”.<sup>27</sup>

### **1.3 A diversidade religiosa na escola**

Faz-se necessário abordar sobre a pluralidade religiosa que norteia a escola e os sentimentos que ela pode causar naqueles que a constituem: alunos/as, professores/as, funcionários/as. Assim, tratar-se-á sobre o respeito à diversidade religiosa do cidadão, e o direito que cada um tem de expressar suas opções, inclusive a religiosa. Antes de abordar a diversidade religiosa presente no âmbito escolar, é necessário entender como as religiões começaram a fazer parte da realidade brasileira.

#### **1.3.1 O Pluralismo religioso no Brasil**

Nos quatro primeiros séculos, no Brasil não havia liberdade religiosa, as pessoas não podiam optar pela religião de sua preferência. Tratava-se de uma sociedade onde a pluralidade de religiões era uma ameaça a ser combatida. Quando o povo tentava manifestar qualquer preferência religiosa, que não fosse o catolicismo, o Estado intervinha para impedir que as pessoas fossem atraídas e viessem a pertencer a outras religiões, que não o catolicismo. Assim, “[...], este país se constituiu e se afirmou como uma sociedade uni - religiosa, sendo o catolicismo a religião oficial das classes dominantes, com seus interesses políticos.”<sup>28</sup>

Portanto, o pluralismo religioso e a liberdade de escolha por uma religião são relativamente recentes no Brasil. O que não impediu que nos séculos seguintes surgissem outras religiões, que se estabeleceram e tomaram seu espaço no país.

A pluralidade cultural também contribuiu para o estabelecimento de várias confissões religiosas existentes hoje no Brasil, que abriga uma infinidade de povos de diferentes culturas e etnias. Ao longo dos últimos anos surgiram novos movimentos religiosos que se fixaram no

---

<sup>27</sup> NOGUEIRA, Paulo. Ensino Religioso na Escola?. **Diálogo** – Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 12 – 13.

país e atraíram inúmeros fiéis: “em lugar de uma única religião, vai surgir uma grande variedade de religiões e a definição por uma ou outra entre múltiplas possibilidades torna-se uma questão de opção pessoal”.<sup>29</sup> O Brasil hoje se constitui num grande pluralismo religioso, segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil:

O Brasil no aspecto religioso é o resultado de encontros e desencontros de diferentes realidades religiosas, o que acabou gerando um rosto religioso diferenciado do restante dos países sul-americanos.<sup>30</sup>

Na tabela 1<sup>31</sup>, com base nos dados do “Censo Demográfico de 2000: características da população brasileira” pode-se verificar o montante de religiões existentes em nosso país. A tabela apresenta o total de adeptos pertencentes às diferentes confissões, mostra ainda as diferentes religiões existentes no Brasil, o número de pessoas pertencentes a cada uma delas e os números conforme o sexo e a situação do domicílio de seus membros. Convém lembrar que, apesar de os dados serem muito interessantes, o que realmente deve ser observado, para o presente trabalho, é a pluralidade religiosa que compõe o país.

O Brasil continua sendo um país relativamente católico, “[...], até os que se declaram ateus continuam respirando o ar cultural religioso católico”.<sup>32</sup> O catolicismo continua influenciando, até mesmo politicamente, uma grande parcela da sociedade. Contudo:

[...], catolicismo eclesial e/ou nominal está perdendo sua influência lentamente, tanto em razão do avanço do pluralismo religioso quanto pelo crescimento da secularização dos mecanismos básicos que estruturam a sociedade.<sup>33</sup>

Neste contexto, o IBGE apresenta alguns dados sobre a religiosidade do povo brasileiro. Abaixo podemos verificar que o Censo Demográfico de 2000, realizado pelo IBGE, apresentou os seguintes resultados relacionados à religião:

---

<sup>28</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa. O Ensino Religioso em um contexto pluralista. In: **Estudos de Religião**. CAMPOS, Leonildo Silveira (Diretor res.). São Paulo: Metodista Digital, ano XVII, n. 25, 2003. p. 74.

<sup>29</sup> JUNQUEIRA; ALVES, 2003, p. 75.

<sup>30</sup> JUNQUEIRA; ALVES, 2003, p. 75.

<sup>31</sup> A tabela 1 se encontra no final da dissertação, como Anexo A, Tabela 1.

<sup>32</sup> ALTMANN, Walter ; ALTMANN, Lori (Eds.). **Globalização e Religião: Desafios à fé**. São Leopoldo/ Quito: CECA/ CLAI, 2000. p. 18.

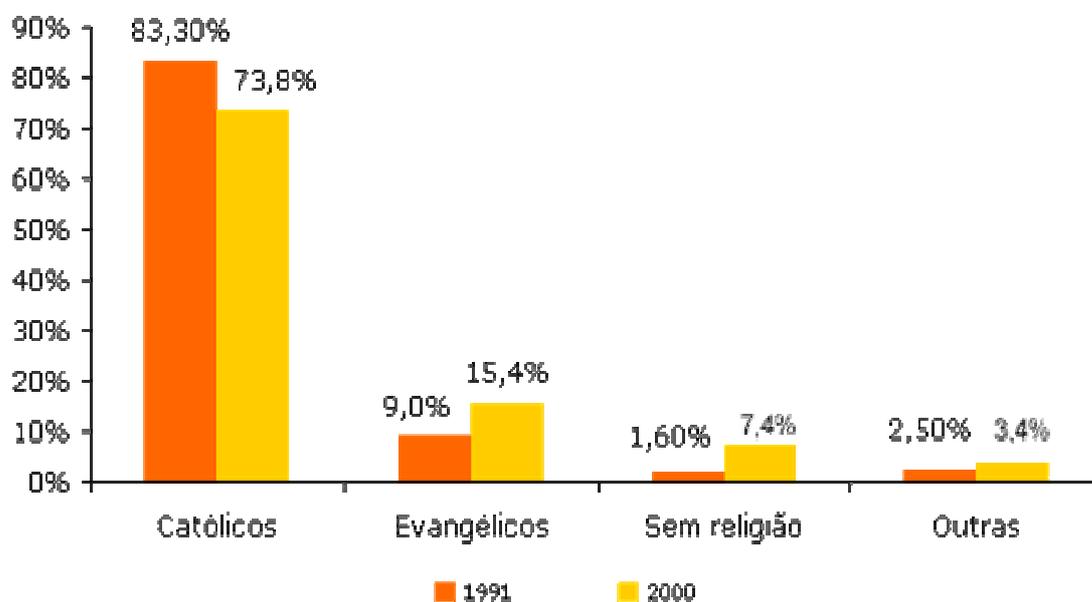
<sup>33</sup> ALTMANN; ALTMANN, 2000, p. 18.

Distribuição percentual da população residente, por religião – Brasil 2000 (%)

Católica Apostólica Romana	73,6
Evangélicos	15,4
Espíritas	1,3
Umbanda e Candomblé	0,3
Outras religiosidades	1,8
Sem religião	7,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População: Resultados da Amostra

Distribuição da população por religião



Fonte: Censo Demográfico 2000: Resultados do Universo

Apesar da grande resistência em relação a outras religiões durante os primeiros séculos, o Brasil constitui-se, hoje, num país com grande ecletismo religioso. Para se viver harmônica e democraticamente em uma sociedade composta de várias culturas, como é o caso do Brasil, é preciso aceitar e respeitar as diversas religiões e os grupos que as constituem. Um dos grandes problemas atualmente é o preconceito, a difícil convivência entre determinados grupos. Infelizmente, a escola também está imersa neste âmbito discriminante. Superar o preconceito é um dos grandes desafios, sendo que o ideal seria “(...) conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade brasileira”. Neste mesmo contexto, o

Ensino Religioso pode colaborar para que o educando aprenda a conviver e respeitar as diferentes culturas, opiniões e religiões.<sup>34</sup>

A religião deve ser vivida em diálogo inter-religioso, de maneira sadia, isto é, de modo que cada um/a viva a sua fé sem interferir, menosprezar, inferiorizar e criticar a vida religiosa do outro. A religião é uma maneira de aproximar as pessoas, “as religiões são maneiras concretas de as pessoas viverem individual e comunitariamente a sua religiosidade”.<sup>35</sup> Vivemos numa sociedade pluralista, onde existem diferentes religiões e, conseqüentemente, onde as pessoas pertencem a diferentes confissões religiosas. A grande maioria das pessoas está sempre em busca de um lugar que seja adequado às suas necessidades e à vontade de manifestar seu sentimento religioso, ou seja, onde elas possam expressar sua fé.

É importante mencionar que os direitos humanos proclamam o direito à liberdade para todos os seres humanos, não permitindo qualquer manifestação de discriminação e preconceito. De acordo com o Artigo 2º da Declaração, a liberdade é garantida para todos “sem distinção de qualquer tipo, tais como raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, nascimento ou outro ‘*status*’”<sup>36</sup>. Expressam a preocupação com a melhoria da vida do ser humano<sup>37</sup>. O respeito é imprescindível para que seja mantida a harmonia entre todas as pessoas.

### 1.3.2 A diversidade religiosa e a liberdade religiosa na escola

É sabido que a questão da diferença está implícita no processo educativo e, segundo Brandenburg, a discussão sobre a diferença evoca dois conceitos: o da inclusão e o da exclusão na escola. A autora afirma que “esses dois movimentos na pesquisa educacional brasileira mostram que considerar as diferenças pode fazer a diferença para muitas pessoas, porque pode significar inclusão e exclusão”<sup>38</sup>. Assim, justifica-se a importância de a igualdade e o respeito às diferenças estarem presentes na escola. Se esses dois conceitos

---

<sup>34</sup> BOHNE, Vicente. V. E. ( coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares**. [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000. p. 28.

<sup>35</sup> LUDWIG, Ir. Araci Maria. Ensino Religioso Escolar: desafios para o diálogo inter-religioso. RUBERT, Edjalmo; TESSARO, Marlo Flávio (coord.). **Caminhando com o Itépa**. Revista de Ensino Religioso. Passo Fundo: Imperial, n. 62, 2001. p. 23.

<sup>36</sup> KRUSCHE, Günther. Normatividade e relatividade dos direitos humanos. In: **DIREITOS Humanos: uma coletânea luterana sobre direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 1982. p. 104.

<sup>37</sup> KRUSCHE, 1982, p. 107.

<sup>38</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 45, n.1, 2005. p. 80.

estiverem inseridos no processo educativo, estará garantida a inclusão de todos/as, bem como uma maior abertura para o diálogo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem referência ao dever da escola em garantir a igualdade, e assim manter o respeito entre aqueles que compõem a escola. Na busca por consolidar um ensino que garanta a democracia bem como a pluralidade cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que:

[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, proporcionando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania, compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira.<sup>39</sup>

A igualdade social é imprescindível para que ocorram as transformações necessárias não só no Brasil, mas também no mundo, para que as pessoas aprendam a viver em comunhão. O *Dicionário Teológico Enciclopédico* diz: “a igualdade se baseia na afirmação da igualdade de direitos da qual todos devem gozar. O princípio da igualdade deve estar sujeito a profundas transformações nas diversas sociedades”.<sup>40</sup> Contudo, a igualdade se baseia na democracia, no livre arbítrio, na possibilidade das pessoas poderem optar pelo que acham ser melhor para elas, é claro, sem prejudicar a vida alheia.

Segundo Pauly, na busca da sociedade brasileira pela consolidação do bem comum, é necessário que a educação “[...] preserve a diversidade de práticas e teorias pedagógicas com base na eticidade democrática”<sup>41</sup>. Neste contexto, a Lei 9.394/96, ao tratar dos princípios e fins da educação nacional, recria o preconceito e a discriminação no meio educacional. Em seu artigo terceiro a Lei 9.394/96 estabelece o seguinte:

Art.terceiro. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

<sup>39</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/ SEF, 1998. p. 68.

<sup>40</sup> LEXICON. **Dicionário Teológico Enciclopédico**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 373.

<sup>41</sup> PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania**: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação. São Leopoldo: Sinodal, 2002. p. 23.

- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.<sup>42</sup>

A mesma Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, na nova redação do artigo 33, garante que, no Ensino Religioso, é assegurado o respeito à diversidade cultural do/a cidadão/ã e são vedadas quaisquer formas de proselitismo. Santos<sup>43</sup> faz referência ao sentimento de intolerância, que pode manifestar-se como intolerância religiosa na sala de aula, abrindo caminho para o preconceito e a discriminação. Mesmo que a Constituição Brasileira proíba qualquer tipo de discriminação, percebemos que ela ainda ocorre, mesmo no meio escolar.<sup>44</sup>

O *Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss* traz algumas definições para o termo intolerância. Entre elas, “intransigência com relação a opiniões, atitudes, crenças, modo de ser que reprovamos ou julgamos falsos; comportamento daquele que reprime por meio da coação ou da força as idéias que desaprova.”<sup>45</sup>

Portanto, no currículo da escola básica, as diferentes religiões devem ter seu espaço, de forma que todos os/as alunos/as possam conhecer melhor a sua religião e a de seus/suas colegas, buscando assim combater a intolerância religiosa e promovendo o respeito às diferenças. Como proposta para o currículo, o Ensino Religioso poderia “[...] integrar projetos pedagógicos que trabalham com a história econômica, social e cultural dos povos”.<sup>46</sup>

O Ensino Religioso deve fazer parte da escola básica, desde que cumpra todos os requisitos citados ao longo do presente texto, pois, assim, contribuirá na construção de valores democráticos e ajudará a combater o preconceito e a discriminação, sendo uma disciplina que incluirá e respeitará todos os/as alunos/as.<sup>47</sup>

<sup>42</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**: Lei 9.394/96.

<sup>43</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1972) , graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (1969) , mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1980) , doutorado em Educação pela University of London (1989) e pós-doutorado pela University of London (2004).

<sup>44</sup> SANTOS, Lucíola L. de C. P. **O Ensino Religioso no currículo escolar**. São Paulo: Diálogo, 2001. p. 8.

<sup>45</sup> LEXICON. **Dicionário Teológico Enciclopédico**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 1638.

<sup>46</sup> SANTOS, Lucíola L. de C. P. **O Ensino Religioso no currículo escolar**. São Paulo: Diálogo, 2001. p. 9.

## 1.4 A disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal nº 9.394/96 traz os princípios básicos que o Ensino Fundamental deve atender, e também o que ele deve proporcionar ao educando. Primeiramente, essa Lei “nomeia o Ensino Fundamental como educação básica e que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”<sup>48</sup>. Segundo o artigo 32 da LDB, essa formação do/a educando/a se dá através de diversas formas:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.<sup>49</sup>

Nota-se que, de certa forma, a educação tem como um de seus objetivos principais integrar a pessoa na sociedade, ou seja, visa a sociabilização do indivíduo, como fonte para uma vida social digna e, acima de tudo, baseada no bem comum. Em um único artigo da LDB se fala em ética, na seção IV, do Ensino Médio, artigo 35, em sua terceira finalidade:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.<sup>50</sup>

<sup>47</sup> SANTOS, Lucíola L. de C. P. **O Ensino Religioso no currículo escolar**. São Paulo: Diálogo, 2001. p. 9. p. 9.

<sup>48</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**.- Brasília: MEC/ SEF, 1998. p. 41.

<sup>49</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**: Lei 9.394/96.

<sup>50</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**: Lei 9.394/96.

Segundo Pauly, “[...], a LDB propõe-se a definir as diretrizes e bases da educação das pessoas brasileiras, mesmo que use a palavra ética em um único artigo que define uma das partes do sistema educacional”<sup>51</sup>. Porém o autor faz a seguinte pergunta: “Que ética é essa”, já que a LDB propõe uma ética para a ação educacional, mas o texto da lei não a define<sup>52</sup>.

É a partir da tarefa da escola de formar cidadãos e cidadãs cada vez mais preparados/as para viverem em sociedade, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam objetivos para o Ensino Fundamental. Convém lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais também abordam a questão dos valores éticos, buscando ressaltar a importância deles entre os/as jovens:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e do sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética de interação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos de qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando problemas a si mesmo e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.<sup>53</sup>

<sup>51</sup> PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania**: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação. São Leopoldo: Sinodal, 2002. p. 14.

<sup>52</sup> Esta questão vai ser aprofundada no capítulo 2 O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E O ENSINO RELIGIOSO, 2.7 A moral, os valores e sua relação com a ética.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), órgão da sociedade civil, que pretende contribuir para a educação nacional no que diz respeito ao Ensino Religioso, mesmo não tendo força legal estabelece alguns objetivos para esta disciplina. Cabe a cada escola incorporá-los ou não na sua proposta pedagógica. Esses objetivos buscam esclarecer algumas questões relacionadas à existência do ser, seu comportamento enquanto membro da sociedade, sobre as atitudes éticas e morais, além de possibilitar ao educando e à educanda um conhecimento mais amplo das diferentes culturas e tradições religiosas. Os objetivos para o Ensino Religioso, como estabelecidos pelo FONAPER são os seguintes:

- \*proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- \*subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- \*analisar o papel das tradições religiosas, a estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- \*facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades da fé das tradições religiosas;
- \*refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- \*possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção das estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.<sup>54</sup>

O Ensino Religioso pode colaborar para formação do ser humano. Kanitz justifica a importância da disciplina, afirmando que ela deve ter como objetivo fornecer aos educandos e educandas referenciais que tornem mais compreensiva a atual realidade. E que os/as torne cidadãos e cidadãs mais “responsáveis” e “justos”, buscando o bem para si e para a sociedade. O objetivo do Ensino Religioso não é moldar o/a aluno/a, mas sim “[...] ajudá-lo e instrumentalizá-lo para que descubra a si em relação ao outro, ao mundo e ao transcendente.”<sup>55</sup>

O objetivo do Ensino Religioso não é tentar converter educandos e educandas, também não obrigá-los a se tornarem membros de uma confissão religiosa ou ainda ensiná-los a ter fé. Ele é fundamental no processo educativo, pois “seu objetivo é a formação integral, para a qual contribui de forma original, específica e decisiva”<sup>56</sup>, e, assim como a educação, é um direito de todo o/a cidadão/ã. Segundo o “Texto Referencial para o Ensino Religioso

<sup>53</sup> BOHNE, Vicente. V. E. ( coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares**. [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000. p. 16.

<sup>54</sup> BOHNE, 2000, p. 27.

<sup>55</sup> KANITZ, Ildemar. **Ensino Religioso: de fundamentos a desafios**. São Leopoldo: IEPG, 2001. p. 137.

<sup>56</sup> CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Regional Sul III. **Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 92.

Escolar”, publicado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Ensino Religioso é:

[...] continuação, explicação e aprofundamento do processo educativo da família e da comunidade. Toda a vida da pessoa, mesmo quando totalmente desintegrada, deve ser assumida no processo educativo. A pessoa ou desenvolve valores ou se fecha para eles. Humaniza-se ou desumaniza-se.<sup>57</sup>

Conforme Veloso, bispo católico, o ser humano, ao buscar o transcendente, implica seu desejo por um mundo melhor e mais justo, o desejo de torná-lo mais fraterno e solidário. Veloso afirma que cabe à educação e, principalmente ao Ensino Religioso, fazer com que os “talentos”, as potencialidades e as capacidades dos seres humanos sejam desenvolvidos, “para a realização de seus projetos pessoais e comunitários”<sup>58</sup>.

O FONAPER, por meio da Secretaria da Educação, disponibilizou para as escolas o caderno temático nº 1 “Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola”, e elaborou o *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Assim, o FONAPER apresenta uma proposta de conteúdo para o Ensino Religioso.

Os conteúdos do Ensino religioso eram tradicionalmente organizados em programas, porém atualmente são apresentados “em conjunto, em blocos, compactos”. Portanto, os mesmos pretendem ser “[...] um recorte programático do conhecimento viável para aquela série/ciclo/período”. Essa forma de trabalho colabora para um real entendimento da realidade, percebida, assim, por seus receptores.<sup>59</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do FONAPER enquadram os conteúdos abordados na disciplina de Ensino Religioso em três grandes categorias, como segue:

- a) conteúdos conceituais, aqueles que envolvem fatos e princípios e a capacidade para operar com símbolos, imagens e representações;
- b) conteúdos procedimentais, que expressam um saber fazer, que permitem aos alunos construir instrumentos de análise que, em última instância, serão um modo de pensar e de construção do conhecimento, também no Ensino Religioso;
- c) conteúdos atitudinais que impregnam e permeiam todo o conhecimento escolar, que, considerados positivamente, contrariam a pretensa neutralidade da apresentação do saber científico. Também os valores da vida cidadã propostos pelas Diretrizes

<sup>57</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. S.L.: S.D. p. 27.

<sup>58</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 74.

<sup>59</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. S.L.: S.D. p. 28.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental perpassam os conteúdos do Ensino Religioso.<sup>60</sup>

A proposta de conteúdos quer ajudar os/as educandos/as a refletir sobre o convívio em sociedade, sobre o saber-fazer, ou seja, que a reflexão seja colocada em prática, e que busquem trazer para o seu meio a questão dos valores éticos e morais. Portanto, os conteúdos curriculares do Ensino Religioso são um recorte do conhecimento religioso, “[...] possível de ser veiculado na escola, e que necessita ser de domínio do/a professor/a por se constituir em referencial teórico de ensino”. Segundo o *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*, o objeto de estudo, na disciplina de Ensino Religioso, é o fenômeno religioso, “[...] é a busca do Ser ante a ameaça do Não-ser”. Neste contexto, o Referencial apresenta quatro respostas que a humanidade ensaiou, estas norteadoras do sentido da vida além-morte: “ a Ressurreição, o Ancestral, a Reencarnação, o Nada.”<sup>61</sup> E é dessas quatro respostas, que são retirados “[...]os critérios para a organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso”<sup>62</sup>.

Os conteúdos do Ensino Religioso no Ensino Fundamental buscam corresponder às expectativas dos/as alunos/as, e obviamente devem coincidir com os conhecimentos que o aluno está adquirindo durante o Ensino Fundamental. O *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola* apresenta a caracterização dos conhecimentos veiculados na escola, especificamente na disciplina de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, “[...] com respostas às indagações dos educandos e suas atitudes em vista daquilo que lhe é proposto”<sup>63</sup>. Assim, podemos entender melhor como se dá o Ensino Religioso nos ciclos do Ensino Fundamental.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. S.L.: S.D. p. 29.

<sup>61</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, p. 29.

<sup>62</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, p. 29 apud PCNER p. 32.

<sup>63</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, p. 33.

<sup>64</sup> Tabela retirada de FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, p. 32.

Categorias	I ciclo	II ciclo	III ciclo	IV ciclo
O conhecimento na organização da escola	- Codificação e decodificação de idéias e sinais	- Estruturação do código (conhecimento)	- Análise do código	- Síntese do código
Respeito à indagação do educando	O que é?	- De onde é? - Como é? - De Quando é?	Por que é?	Para quem é?
A atitude do educando diante do conhecimento	Admiração	Assimilação	Investigação	Indagação
Conhecimento religioso veiculado	-Idéia do transcendente -Símbolo religioso - Alteridade	- Rituais - Divindades -Narrativas sagradas	-Idéia do transcendente -Estruturas religiosas -Ideologias religiosas - Reflexão - Hermenêutica e contexto dos textos sagrados	-Determinações das tradições religiosas -Verdades de fé -Vida além-morte -Valores -Alteridade -Espiritualidade -Limites
Operacionalização	Pela decodificação	Pela decodificação	Pela decodificação	Pela decodificação

## 1.5 Os conteúdos nos ciclos de 1ª a 8ª Série: a proposta do FONAPER

Visando colaborar para a organização das atividades escolares referentes ao Ensino Religioso, o FONAPER traz o *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*, e estabelece os critérios para a seleção de conteúdos a serem tratados:

A organização social das atividades, do tempo-espço e da seleção de materiais e recursos processa-se através da **caracterização do educando, do objetivo para o período, dos encaminhamentos para acompanhar a aprendizagem, dos conteúdos em blocos e do respectivo tratamento didático.**<sup>65</sup>

Abaixo veremos em que consiste a caracterização do/a educando/a, como é traçado o objetivo para o período, como são feitos os encaminhamentos para acompanhar a aprendizagem do aluno, qual é a função dos blocos de conteúdos, e o que compreende o tratamento didático.

<sup>65</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. S.L.: S.D. p. 38.

\*Caracterização: busca focalizar o/a educando/a como ele/a é em relação a sua religiosidade, perceber se o mesmo pertence a alguma religião ou não, e a partir disso analisar “[...] à sua abertura ao Transcendente”.

\*Objetivo: consiste em atingir o objetivo desejado pelo Ensino Religioso com uma determinada turma, com um determinado ciclo ou série, sendo feito a partir da caracterização do/a educando/a.

\*Encaminhamentos para acompanhamento da aprendizagem: é o acompanhamento para a aprendizagem do/a educando/a, “[...], o professor precisa estabelecer os passos do processo para atingir os objetivos estabelecidos para aquele ciclo/série”.

\*Função dos blocos de conteúdos: sua função é ajudar o/a educador/a com os conteúdos, os mesmos que são organizados e estabelecidos por entidades civis, formadas por muitas Tradições Religiosas. Os conhecimentos que constituem os conteúdos abordados em aula “são selecionados a partir do fenômeno religioso”.

\*Tratamento didático: compreende a forma como são trabalhados os conteúdos da disciplina, ou seja, o encaminhamento dado ao fenômeno religioso “na perspectiva da operacionalização com as demais áreas, evidencia o tratamento didático dado ao assunto”.<sup>66</sup>

A forma como se elabora a organização social das atividades, a seleção de materiais e os recursos apresentados acima, são tratados, no texto, em cada ciclo abordado. Porém, para os fins da presente dissertação, será abordada apenas a caracterização do/a educando/a no respectivo ciclo e o objetivo pretendido naquele mesmo ciclo, de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.<sup>67</sup>

### **O Ensino Religioso no primeiro ciclo: 1ª e 2ª série**

Caracterização: o/a educando/a, de 1ª e 2ª série, se encontra na idade das perguntas, a criança demonstra uma enorme curiosidade e interesse sobre as coisas. Nesta fase ela está despertando para uma consciência moral, porém ainda não consegue distinguir o real do irreal, aqui a mentalidade é mágica, ela “ainda atribui poderes superiores aos pais ou a pessoas adultas em quem confia”.

Objetivo: 1ª série: Ao final da primeira série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] a compreensão de sua identidade religiosa numa

---

<sup>66</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola.** S.L.: S.D. p. 38-40.

<sup>67</sup> O texto, acima, está baseado em, FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, p.41-58.

construção em reciprocidade com o outro e na percepção da idéia do Transcendente, expressas de maneiras diversas pelos símbolos religiosos”.

Objetivo: 2ª série: Ao final da segunda série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna o entendimento do significado dos símbolos religiosos na sua vida e no convívio em sociedade, “[...] assim como o valor da reverência ao Transcendente, expressas de maneiras diversas pelos símbolos religiosos”.

No primeiro ciclo, o/a educando/a está construindo a sua identidade e por isso precisa do contato com outras pessoas, um contato fora do seio familiar. A partir dos conteúdos abordados em aula e do convívio com outras pessoas, espera-se que ele aprenda a respeitar as diferenças, tanto em sala de aula quanto fora dela e entenda a importância das normas coletivas. É esperado que o/a educando/a saiba que o Transcendente é único, porém pode ser compreendido por outras culturas ou denominações religiosas, por outros nomes e expressões. Nesta fase o educando se guia muito pelo que é concreto, pelas imagens. Assim, os símbolos religiosos se tornam fundamentais para promover seu entendimento sobre o Transcendente.

### **O Ensino Religioso no 2º ciclo: 3ª e 4ª série**

Caracterização: a maior característica desta fase é a ação, pois o/a aluno/a é atraído pelo que “vê e toca”. Nesta fase o/a educando/a tem maior facilidade de formar grupos, de se sociabilizar e de ser influenciado pelo grupo. O/a aluno/a, nesta fase, interessa-se muito por histórias e se identifica com os personagens delas. Aqui, “seu universo religioso se apóia sobre o concreto e a ação”.

Objetivo: 3ª série: Ao final da terceira série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna o entendimento e compreensão das histórias e “[...] da origem da palavra sagrada na história das tradições religiosas, relacionando-as com as práticas religiosas significantes para os diferentes grupos”.

Objetivo: 4ª série: Ao final da quarta série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] a compreensão das representações do Transcendente, na Tradição Religiosa, como valor supremo de uma cultura e expressão de sua relação com o Transcendente”.

No segundo ciclo, o/a educando/a demonstra uma grande curiosidade pelos acontecimentos históricos, assim haverá uma maior abertura, por parte dos mesmos, para aprender sobre os textos sagrados, sobre os mitos, sobre as histórias dos povos. Assim, espera-se que eles/as aprendam e valorizem as diferentes práticas religiosas e as diferentes representações do Transcendente.

### **O Ensino Religioso no 3º ciclo: 5ª e 6ª série**

Caracterização: neste período escolar o/a aluno/a já apresenta facilidade para a “ação e reflexão – fazer e pensar sobre o que fez”. O educando apresenta seu emocional instável nesta fase. E, religiosamente ele/a “[...] se orienta para um Transcendente mais próximo, mais pessoal, que se confunde um pouco com o ideal confuso que traz em si”.

Objetivo: 5ª série: Ao final da quinta série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] o conhecimento da formação da idéia do Transcendente na evolução da estrutura religiosa, percebendo-a como uma idéia orientadora e referente para a vida”.

Objetivo: 6ª série: Ao final da sexta série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] o conhecimento da evolução da estrutura religiosa no decorrer dos tempos, assim como das ideologias religiosas que perpassam as redações dos textos sagrados e dos textos orais e aquilo que determina a verdade sobre o Transcendente para o grupo”.

Nesta fase o/a educando/a está passando da fase lógica indutiva para a fase dedutiva, assim ele/a já está criando seus próprios conceitos sobre as questões e, como o nome já diz, fazendo as sua deduções. Neste ciclo, os/as alunos/as basicamente analisam e refletem as “verdades” construídas pelo ser humano sobre o Transcendente, ou seja, o que pensam, dizem e ensinam sobre Ele.

### **O Ensino Religioso no 4º ciclo: 7ª e 8ª série**

Caracterização: neste período escolar o aluno apresenta uma maior capacidade de raciocínio, e acaba por ampliar seus interesses, especialmente o intelectual. Nessa fase, o/a educando/a “[...] tem necessidade de encontrar um objetivo na vida e muitas vezes se interessa pela religião”.

Objetivo: 7ª série: Ao final da sétima série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] o conhecimento do sentido da vida sustentado pelas crenças, doutrinas, normas e métodos de relacionamento com o Transcendente, com os outros, consigo mesmo”.

Objetivo: 8ª série: Ao final da oitava série, o Ensino Religioso deve ter proporcionado ao aluno e à aluna “[...] o conhecimento das possíveis respostas dadas à vida além-morte, pelas tradições religiosas, como orientadoras das crenças, normas e atitudes éticas dos fiéis, o que deve conduzi-lo ao estabelecimento de compromissos sociais solidários”.

Esta fase é a da consciência moral, por isso o/a professor/a precisa estar atento/a para que os /as educandos/as incorporem os valores éticos e morais, de modo que a formação de sua consciência moral esteja fundamentalmente voltada para os limites éticos trazidos pelas

tradições religiosas. Este ciclo vai mais além, pois são tratadas questões sobre o sentido da vida e sobre vida além-morte. Assim, estudam a posição das diferentes culturas e denominações religiosas sobre as questões existenciais.

Contudo, nota-se que em todos os ciclos, a idéia fundamental é garantir o respeito às diferenças, a partir de um Deus único que não faz distinções e que está presente, mesmo que com diferentes nomes e expressões, em todas as culturas e confissões religiosas. E ainda, fazer com que o/a aluno/a construa a sua própria percepção sobre o Transcendente.<sup>68</sup>

Brandenburg realizou um estudo com o propósito de apresentar e conhecer as concepções epistemológicas que norteiam o Ensino Religioso nas escolas estaduais. As concepções epistemológicas abordadas foram analisadas sob quatro aspectos: Área Relacional, Religiões, Confissão Cristã e Culturas e a partir da maior incidência de idéias a eles concernentes. Brandenburg explica cada um desses aspectos procurando mostrar sua ligação com o Ensino Religioso.

**Área Relacional:** a base da área relacional, como o próprio nome já sugere, são as relações. Na área relacional cabem conteúdos como “[...] relação entre eu e o outro, eu e a família, valores éticos e morais na vivência em sociedade, temas atuais entre outros”<sup>69</sup>. A partir dos registros dos conteúdos escolares trabalhados na disciplina de Ensino Religioso, a pesquisadora constatou que a área relacional foi de todas as outras áreas abordadas, a que teve maior espaço nas aulas de Ensino Religioso. A partir da fala dos/as alunos/as percebeu que eles/as encontraram nessa abordagem um espaço para “aprender as boas atitudes”<sup>70</sup>, já que foram abordados assuntos relacionados à ética e à moral, e às relações com o outro. A autora notou também, que o Ensino Religioso está assumindo um novo enfoque: “[...] um espaço de diálogo entre educando/as e educadores/as que precisa ser de todas as áreas de conhecimento”<sup>71</sup>.

Com base na fala dos/as professores/as, Brandenburg constatou também que os valores se encontram presentes na prática docente e que eles têm maior ênfase dentre os conteúdos abordados na disciplina. Neste contexto, a autora afirma que:

O trato com os valores no ER está relacionado com um dos eixos curriculares estabelecidos pelo FONAPER e documentos oficiais da Secretaria de Educação, o

<sup>68</sup> O texto, a seguir, está baseado em FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola.** S.L.: S.D. p. 41-58.

<sup>69</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 46, n. 2, 2006. p. 48.

<sup>70</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 48.

<sup>71</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 48.

“Ethos”<sup>72</sup>. Isso significa que a aula de ER torna-se espaço para aprender o que podemos e devemos ou não fazer na vida.<sup>73</sup>

**Religiões:** as religiões aparecem com menor frequência nos registros dos conteúdos abordados. Neste contexto, Brandenburg diz que isso “[...] talvez evidencie a falta de professores/as qualificados/as para abordar as religiões, bem como a falta de estrutura da escola para assumir essa tarefa”<sup>74</sup>. A partir das falas dos/as alunos/as, a autora notou que eles/as apresentam interesse por estudar as religiões, principalmente o cristianismo, que teve maior destaque nas falas dos/as estudantes.

**Confissão cristã:** Brandenburg observou que a confissão cristã tem maior destaque do que outras religiões. A partir das respostas dos/as alunos/as, a autora relatou também, que especificamente a confissão cristã, não se encontra inserida nos planos dos conteúdos abordados. Porém, essa categoria inclui as seguintes idéias: “Jesus Cristo, parábolas, histórias bíblicas”<sup>75</sup>, as mesmas que se encontram presentes nas respostas dos/as educandos/as. Brandenburg destaca a importância e a necessidade dessa categoria ser devidamente abordada em sala de aula, dizendo que:

A confissão cristã precisa encontrar seu espaço no Ensino Religioso ao lado das outras religiões, espaço esse que lhe permitirá redescobrir nas aulas um momento para dialogar de igual para igual com outros saberes sobre a experiência com o transcendente. O/a educador/a, alunos e alunas serão os grandes sujeitos facilitadores desse processo.<sup>76</sup>

**Culturas:** esta categoria inclui as diferentes culturas, tais como: “lendas gaúchas, folclore brasileiro, Grécia, povo indígena, cultura de cidades específicas, entre outros”<sup>77</sup>. A partir da fala dos/as educandos/as e dos registros dos/das professores/as, esta categoria se mostra presente nos conteúdos abordados em aula.

Brandenburg, posteriormente analisando os dados coletados na sua pesquisa, concluiu que apesar de ainda existirem lacunas na abordagem da religiosidade, percebe-se que as escolas têm desempenhado um grande esforço para “[...] compreenderem esse novo jeito de

<sup>72</sup> FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997. p. 32-38. Encontra-se também no documento: RIO GRANDE DO SUL. Referencial curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre: [s.n], 2006. p. 20.

<sup>73</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. *Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. Estudos Teológicos*, São Leopoldo, ano 46, n. 2, 2006. p. 50.

<sup>74</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. *Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. Estudos Teológicos*, São Leopoldo, ano 46, n. 2, 2006. p. 50.

<sup>75</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 51.

<sup>76</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 51.

<sup>77</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 51.

trabalhar com Ensino Religioso”<sup>78</sup>. Brandenburg traz ainda alguns pontos essenciais para o Ensino Religioso na escola. São algumas concepções epistemológicas que foram percebidas na sua pesquisa:

- o desenvolvimento do respeito à diversidade;
- a relação entre identidade e diferenças;
- convivência respeitosa e alteridade;
- tolerância e resolução de conflitos.<sup>79</sup>

A partir destas concepções nota-se que o Ensino Religioso ocupa um espaço relevante na escola, como possibilidade para a educação de valores éticos e morais, representados principalmente por uma educação que visa desenvolver o respeito às diferenças e à diversidade, seja no campo étnico, religioso, social.

## 1.6 O currículo do Ensino Religioso

Antes de abordar especificamente sobre o currículo do Ensino Religioso, é importante fazer algumas considerações sobre o porquê e a finalidade do currículo. Segundo Klein<sup>80</sup>, a principal questão na elaboração do currículo é “[...], saber qual conhecimento deve ser ensinado. O quê? O que ensinar? O que saber?”. O autor cita Tomaz Tadeu da Silva que classifica o currículo como uma questão de identidade e poder.<sup>81</sup>

Klein cita Menegolla e Sant’ Anna, que abordam sobre o que não é currículo. A seguir, alguns pontos do que não deve ser considerado como currículo:

[...] Ele não se constitui apenas por uma seriação de estudos, que chamamos de base curricular [...] ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das diferentes disciplinas para serem estudados de forma sistemática, na sala de aula. [...] não deve ser concebido apenas como uma seleção de conteúdos delimitados ou

<sup>78</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 46, n. 2, 2006. p. 57.

<sup>79</sup> BRANDENBURG, 2006, p. 58.

<sup>80</sup> Possui curso de graduação em Letras Português-Inglês Licenciatura Curta pela Universidade de Passo Fundo (1976), graduação em Letras Português-Inglês Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1982), especialização em Literatura Brasileira pela UNISINOS, mestrado em Teologia na área de Concentração em teologia Prática pela Escola Superior de Teologia (1996) e doutorado em Teologia na área de Concentração em Religião e Educação também pela Escola Superior de Teologia (2004).

<sup>81</sup> KLEIN, Remi. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remi, FUCHS, Henri Luiz, WACHS, Manfredo Carlos. (org.). **O ensino religioso e o pastorado escolar: Novas Perspectivas – Princípios Inclidentes**. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/IEPG, 2001. p. 75-76.

isolados. [...] O currículo não é algo restrito somente ao âmbito da escola ou da sala de aula.<sup>82</sup>

Para uma maior compreensão da questão curricular, Klein parte das seguintes perguntas: “O que entendemos por currículo?” “O que faz parte do currículo?”.<sup>83</sup>

Sacristán organiza as concepções de currículo e o analisa a partir de cinco âmbitos, segundo ele, bem diferenciados:

\*O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.

\*Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

\*Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.

\*Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecções de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

\*Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas.<sup>84</sup>

O campo do currículo é extremamente amplo. Ele possui diferentes perspectivas, acepções e definições. É difícil citar todas as funções que o currículo adota. O currículo pode depender “[...] segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica social ou pedagógica”. Portanto, o currículo pode ter várias funções no sistema educativo. A definição do currículo descreve claramente as funções da escola e a “forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc.”<sup>85</sup>

Silva afirma que a tradição crítica em educação compreendeu que “[...], o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos, saber, poder e identidade”. Ele diz, ainda, que:

[...] o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes

<sup>82</sup> MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ ANNA, Ilza Soares. **Por que planejar?** Currículo – área – aula, p. 213– 214. apud KLEIN, 2001. p. 75.

<sup>83</sup> KLEIN, Remi. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remi, FUCHS, Henri Luiz, WACHS, Manfredo Carlos. (org.). **O ensino religioso e o pastorado escolar: Novas Perspectivas – Princípios Inclidentes.** São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/IEPG, 2001. p. 74.

<sup>84</sup> SACRISTÁN. Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 14-15.

<sup>85</sup> SACRISTÁN, 2000, p. 15.

grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'.<sup>86</sup>

Santos introduz a questão do currículo escolar abordando as grandes transformações ocorridas no mundo através dos tempos e sobre o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento. Afirma, no entanto, que este desenvolvimento não chegou às classes menos favorecidas, deixando-as excluídas do “progresso” e do “bem-estar social”.<sup>87</sup>

A escola precisa encontrar formas para resgatar e incorporar, no processo educativo, a questão dos valores éticos e morais, o respeito às diferentes culturas, crenças, etnias, a igualdade social, a fraternidade, o respeito aos direitos humanos. Para Freire, isso significa o desenvolvimento de “uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”<sup>88</sup>. Convém lembrar que todo processo educativo, seja formal ou informal, ou seja, qualquer que seja o processo de construção de conhecimento, este precisa incorporar todos os requisitos básicos da educação para conseguir promover a inclusão de todos, não só na escola, mas também na sociedade.

Neste mesmo contexto, Santos afirma que é necessário um currículo que permita a inclusão de todos/as os/as alunos/as no sistema escolar. Segundo ela, existem duas posições sobre o que deve ser ensinado na escola: há aqueles/as que “[...] defendem a idéia de que a escola deve trabalhar com a sociabilização dos conhecimentos que fazem parte da chamada cultura legítima”; e por outro lado, há quem afirme a “[...] necessidade de a escola valorizar a experiência do/a aluno/a, como forma de dar voz às culturas marginalizadas pela sociedade, fortalecendo os grupos que estão em desvantagem social”, sendo esta última posição chamada de multiculturalismo.<sup>89</sup>

Os/as que defendem o multiculturalismo afirmam que a escola trabalha com uma parcela muito pequena da experiência humana. Dizem ainda que o currículo deve privilegiar a diversidade cultural e que a escola deve englobar as experiências dos/as educandos/as de diferentes classes sociais, pois a desvalorização da cultura do aluno é uma das causas do fracasso escolar.<sup>90</sup>

---

<sup>86</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 10.

<sup>87</sup> SANTOS, Lucíola L. de C. P. **O Ensino Religioso no currículo escolar**. São Paulo: Diálogo, 2001. p. 5- 8.

<sup>88</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 102.

<sup>89</sup> SANTOS, Lucíola L. de C. P. **O Ensino Religioso no currículo escolar**. São Paulo: Diálogo, 2001. p. 5- 8.

<sup>90</sup> SANTOS, 2001, p. 5-8.

A partir destas considerações, o currículo de Ensino Religioso precisa ser multicultural<sup>91</sup>, em virtude da grande diversidade cultural existente no país. Não se está falando de um currículo multirracial, pluricultural<sup>92</sup>, ou transcultural<sup>93</sup>, ou ainda de biculturas<sup>94</sup>, mas sim de um currículo multicultural que atenda as necessidades de um país que envolve pessoas de diferentes culturas e confissões religiosas<sup>95</sup>. Assim, o currículo do Ensino Religioso deve atender a diversidade cultural existente no Brasil, portanto, deve ser multicultural. Assim, contemplar o fenômeno religioso em um currículo multicultural significa:

- \*capacidade de educação para acolher a diversidade;
- \*projeto aberto para uma cultura de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos;
- \*entendimento de que cultura, na escola, é mais que simples conteúdos (disciplinas e temas);
- \*acolhimento de todas as culturas inclusive das minoritárias no Brasil<sup>96</sup>.

Conforme Klein, a questão curricular do Ensino Religioso e o projeto político pedagógico não são preocupações apenas da escola, pois ultrapassam “[...] as paredes e muros da sala de aula e da escola”. Para ele, existe uma forte relação entre currículo, ética, pluralidade cultural e cidadania, “[...] não só na atual proposta do Ensino Religioso, mas também nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no projeto político pedagógico das escolas”.<sup>97</sup>

É importante salientar que o Ensino Religioso, como disciplina, não deve ser confundido e, portanto, nem ministrado na escola, como aula de religião ou catequese. A escola, através dos conteúdos, “[...] tem a responsabilidade de fornecer as informações e

<sup>91</sup> Multicultural: coexistência de várias culturas num mesmo território, país, etc. Cf. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1.976.

<sup>92</sup> Pluricultural: composto de várias culturas; multicultural. Cf. HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 2.241.

<sup>93</sup> Transcultural: o dicionário traz apenas o conceito de Transculturização: transformação cultural que resulta do contato de duas culturas diferentes. Cf. HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 2.750.

<sup>94</sup> Biculturas: composto de ou relativo a duas culturas. O dicionário traz também o conceito de Biculturalismo: 1. Propriedade do que ou de quem é bicultural 1.1. convivência de duas culturas em uma mesma nação. Cf. HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 449.

<sup>95</sup> BOHNE, Vicente. V. E. ( coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares**. [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000. p. 21.

<sup>96</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. S.L.: S.D., p. 30.

<sup>97</sup> KLEIN, Remi. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remi, FUCHS, Henri Luiz, WACHS, Manfredo Carlos. (org.). **O ensino religioso e o pastorado escolar**: Novas Perspectivas – Princípios Inclidentes. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/IEPG, 2001. p. 77.

responder aos aspectos principais do fenômeno religioso, presente em todas as culturas e em todas as épocas”.<sup>98</sup>

Conforme Klein, atualmente não faltam teorias, leis e iniciativas que amparam a questão curricular. Porém, precisamos também mesclar a teoria com a utopia, com o sonho e com a ação crítica e reflexiva, pois a dimensão curricular depende também, como já vimos, de “conexões de poder e de ideologias”.<sup>99</sup>

## 1.7 Ensino Religioso e a formação integral do ser humano

Quando nos referimos à formação integral do ser humano necessariamente estamos falando em educação integral. Para uma formação integral do indivíduo é necessária uma educação direcionada para o seu desenvolvimento global. Sendo assim, antes de abordarmos a relação entre o Ensino Religioso e a formação integral do ser humano, trataremos primeiramente sobre a educação integral.

### 1.7.1 A educação integral

A aprendizagem e o conhecimento são empreendimentos humanos, na medida em que contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Neste contexto, Assmann<sup>100</sup> e Sung<sup>101</sup> afirmam que “[...] educar, aprender e conhecer implicam numa aposta positiva na perfectibilidade e educabilidade ‘humanizante’ do ser humano”.<sup>102</sup>

Para os autores, o ser humano, durante sua trajetória de vida, está inserido em um processo de desenvolvimento. Assim, encontra-se em um processo de “vir-a-ser”, está sempre

---

<sup>98</sup> BOHNE, Vicente. V. E. (coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares**. [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000. p. 23.

<sup>99</sup> KLEIN, Remi. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remi, FUCHS, Henri Luiz, WACHS, Manfredo Carlos. (org.). **O ensino religioso e o pastorado escolar: Novas Perspectivas – Princípios Includentes**. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/IEPG, 2001. p. 8.

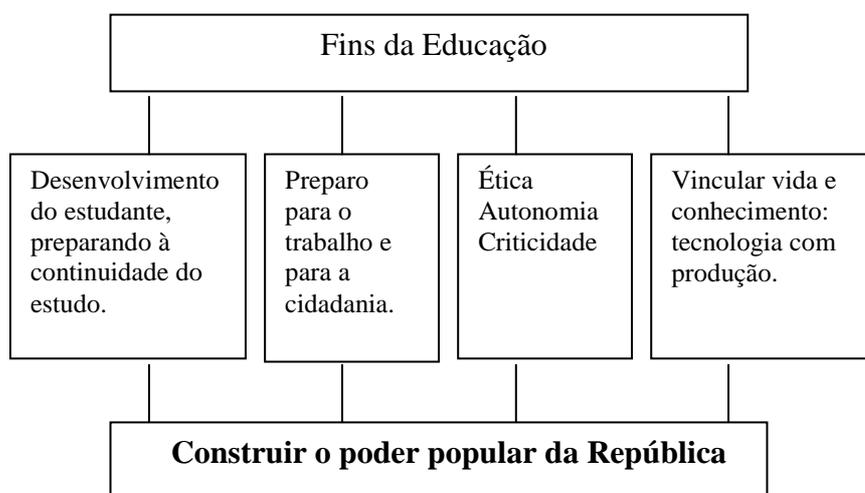
<sup>100</sup> Concluiu o Doutorado em Teologia – Pontifícia Universidad Gregoriana em 1961. Atualmente é professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba .

<sup>101</sup> Possui graduação em Filosofia (1984) e em Teologia (1984) doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1993) e pós-doutorado em Educação pela Univ. Metodista de Piracicaba (2000). Atualmente é professor titular da Universidade Metodista de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

<sup>102</sup> ASSMANN, Hugo. SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis : Vozes, 2000. p. 244.

evoluindo, sem conseguir alcançar uma total plenitude. Segundo Assmann e Sung, é a partir desse pressuposto, que “a afirmação de que educar e aprender valem a pena e são processos humanos”<sup>103</sup> adquire sentido.

A educação é um processo de conquistas que promove a libertação do ser humano, é o caminho para a emancipação do ser. Segundo Pauly, a educação é dever do Estado e da família e obviamente é direito da criança, do/a adolescente e mesmo daquele/a que já passou da idade, mesmo porque a educação é direito de todos/as. Pauly destaca os fins da educação:<sup>104</sup>



A educação integral está inserida num contexto de educação “permanente” do ser, já que o mesmo está sempre evoluindo. Segundo Gadotti<sup>105</sup>, a educação “permanente” significa “[...] que o homem tem a possibilidade de reler constantemente sua realidade, da qual ele é sempre um aprendiz.”<sup>106</sup> A educação assume um papel importante e crucial para uma civilização solidária, no momento em que ela pode ser o caminho para a garantia e salvação de toda a espécie humana e do planeta, além de dar maiores possibilidades para o ser humano.

<sup>103</sup> ASSMANN, Hugo. SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis : Vozes, 2000. p. 245.

<sup>104</sup> Figura se encontra em: PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação.** São Leopoldo: Sinodal, 2002. p. 14.

<sup>105</sup> Licenciado em Pedagogia (1967) e em Filosofia (1971). Fez mestrado em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra ( Suíça, 1977) e Livre Docência na Universidade Estadual de Campinas (1986).

<sup>106</sup> GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 47.

Edgar Morin<sup>107</sup> diz que o ser humano precisa estar a par do que está acontecendo ao seu redor, ou seja, no mundo. Ele afirma que somente a partir do conhecimento é que os indivíduos conseguirão conhecer e também reconhecer os problemas atuais, problemas universais que atingem todas as pessoas. Os problemas aos quais Morin se refere, além de serem universais, também se confrontam com a educação do futuro.<sup>108</sup>

Esse reconhecimento da realidade pelo ser humano leva Morin a afirmar que é necessária a reforma do pensamento: “[...], esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento”<sup>109</sup>. E a partir do conhecimento interagir com os problemas atuais, buscando formas que podem promover mudanças na sociedade.

A educação tem a função de promover o que Morin chama de “inteligência geral”: “[...] apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”<sup>110</sup>. A educação deve ter bem evidentes estes quatro pontos para que o conhecimento seja realmente pertinente.

A educação deve favorecer o uso da inteligência geral, de forma que a pessoa possa vir a resolver e/ou formular problemas essenciais. Morin afirma que:

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.<sup>111</sup>

Morin fala também em ensinar a condição humana, já que para o autor é essencial uma educação voltada para a condição humana, em que o mesmo possa reconhecer que no mundo ninguém é igual a ninguém, e que, acima de tudo, aprenda a conviver com essa diversidade de culturas. Para Morin “[...] a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”<sup>112</sup>. O autor diz ainda que:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua

---

<sup>107</sup> Sociólogo e pensador francês de origem Judaico – Espanhola. Pesquisador emérito do CNRS. Formado em Direito, História e Geografia, se adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia. Um dos principais pensadores sobre complexidade.

<sup>108</sup> MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-36.

<sup>109</sup> MORIN, 2000, p. 35.

<sup>110</sup> MORIN, 2000, p. 36.

<sup>111</sup> MORIN, 2000, p. 36.

<sup>112</sup> MORIN, 2000, p. 15.

humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.<sup>113</sup>

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola contribui para a formação integral do ser humano, desenvolvendo “um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la”<sup>114</sup>. A educação deve colaborar para o bem comum, para a difusão do engajamento social, tem o compromisso de construir, resgatar e incorporar os valores no seio da sociedade. Assim, muitos vêm na educação um caminho para uma sociedade mais humana, depositam nela seu anseio por mudança e suas esperanças. Dessa forma, Grybowiski, citado por Frigotto diz que:

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma maior compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.<sup>115</sup>

### 1.7.2 Ensino Religioso e a formação integral do ser humano

Conforme Ferreira<sup>116</sup>, a meta principal da educação é a busca pela formação integral do ser humano, porém é importante salientar que esta formação não depende apenas das instituições escolares, pois outras, como a família, o Estado, a religião, também são responsáveis pela formação integral do ser.<sup>117</sup> O meio em que o indivíduo cresce é fundamental para a sua formação integral, bem como a educação que recebe.

É importante salientar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 2, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

<sup>113</sup> MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47.

<sup>114</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 27.

<sup>115</sup> GRYBOWISKI apud FRIGOTTO. Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 26

<sup>116</sup> Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989), mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Atualmente é adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor de Filosofia e Ética (graduação, especialização e mestrado), pesquisador na área de educação e Ciências da Religião.

<sup>117</sup> FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino Religioso nas Fronteiras da Ética**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9.

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”<sup>118</sup>. Para a LDBEN, a educação deve ser promovida pelo Estado e pela família. A Lei não inclui a religião nesse contexto. Porém o artigo 33 da LDBEN estabelece claramente que o Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”<sup>119</sup>, estabelecendo assim uma contraposição entre o Art. 2 e o Art. 33 da LDBEN.

O Ensino Religioso deve estar engajado na formação integral do ser humano, buscando cada vez mais prepará-lo para a vida em sociedade, em comunhão com o outro. Dom Eurico dos Santos Veloso<sup>120</sup>, bispo católico, ao abordar o tema Ensino Religioso, valores e educação, trata principalmente sobre a educação e sobre a sua função fundamental, que, segundo ele, é o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, e entre essas se encontra a religiosa. Conforme o autor, todo o ser humano é religioso por natureza. Nesse mesmo sentido, Veloso afirma que:

[...], a educação desempenha a função, desde a raiz, fazendo brotar e crescer a disposição natural desde ser para a busca do “transcendente”; busca esta que poderá desabrochar numa religião, a partir de uma opção livre, consciente, madura e responsável. A educação religiosa é a base da formação integral, perpassando todas as dimensões do ser humano, favorecendo o seu desenvolvimento harmonioso, tornando-o mais consciente da sua condição humana, de suas capacidades, principalmente em se tratando de seu relacionamento com o transcendente – como forma de predispor-lo a exercitar a sua religiosidade; no relacionamento com os outros – suscitando ou favorecendo o seu espírito de fraternidade e solidariedade; seu relacionamento com o mundo- respeitando a natureza criada, cuidando dela como um bom administrador.<sup>121</sup>

Veloso afirma que cabe à educação e principalmente ao Ensino Religioso fazer com que os “talentos”, as potencialidades e as capacidades dos seres humanos sejam desenvolvidos, de modo que possam viver mais harmoniosamente em sociedade, e que também passa colaborar “para a realização de seus projetos pessoais e comunitários”<sup>122</sup>.

O Ensino Religioso na escola deve preparar alunos e alunas para o presente e para o futuro, fazendo-os refletir sobre a realidade atual. Assim, percebe-se a importância do Ensino Religioso para a formação integral do cidadão.

---

<sup>118</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Artigo 2º.

<sup>119</sup> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB): art. 33 da Lei 9.394/96.

<sup>120</sup> Arcebispo Metropolitano de Juiz de Fora, Minas Gerais.

<sup>121</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 74.

## 1.8 O/a educador/a de Ensino Religioso

Tanto a escola quanto os/as educadores/as possuem grande responsabilidade em instrumentalizar o educando e a educanda, de forma que os mesmos possam progredir em sua caminhada e colaborar para o bem comum. Na disciplina de Ensino Religioso, a posição pessoal do/da educador/a é determinante na hora de transmitir conteúdos e construir conhecimentos. Neste contexto, Ruben Alves diz que o/a educador/a de Ensino Religioso é um construtor/a de esperanças e sonhador/a de mundos, no momento em que sonha com um mundo melhor e tenta fazer com que os/as educandos/as percebam em si e nos outros possíveis agentes transformadores da realidade. Por isso, Alves fala em educadores e educadoras e não em professores e professoras de Ensino Religioso:

[...], em muitas disciplinas é possível ser professor e não educador, mas no Ensino Religioso só há uma alternativa: a de ser educador, a de ser um *sonhador de mundos e construtor de esperanças*. Esta perspectiva o distingue em relação aos educadores de outras disciplinas.<sup>123</sup>

Os/as educadores/as devem educar de acordo com a realidade de seus alunos e alunas, e saber que uma pessoa é diferente da outra, que cada um/a tem uma forma de aprendizado, tem seu tempo ou momento certo e que todos/as têm a capacidade de aprender, que não existe ninguém incapaz. Todos têm a possibilidade ou a capacidade de aprender quando há motivação, quando o/a educador/a motiva e acredita nas potencialidades de cada aluno/a.

O trabalho educacional inclui as intervenções para que os/as educandos/as aprendam a respeitar as diferenças, a estabelecer vínculos de confiança, além de uma prática cooperativa e solidária.<sup>124</sup> Assim, o/a educador/a deve ter consciência da necessidade do diálogo inter-religioso no mundo pluralista em que vivemos e de seu papel como mediador desse entendimento.

O/a educador/a de Ensino Religioso, assim como os demais, tem a responsabilidade de preparar cidadãos/ãs conscientes que futuramente contribuirão para o bem comum. Precisa estar preparado/a para lidar com seres humanos com diferentes personalidades, que acumulam experiências diferenciadas e que ainda estão em formação.

<sup>122</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 74.

<sup>123</sup> ALVES, Rubem apud WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso como formação integral da pessoa. **Estudos Teológicos**. v. 1, nº 1, 1998. p. 80.

É natural que em uma sala de aula estejam manifestadas várias confissões religiosas, que haja alunos/as de diferentes religiões. O/a educador/a de Ensino Religioso pode ajudar os/as educandos/as a reconhecerem sua “tradição religiosa e a dialogar com as outras, num clima de liberdade e respeito”<sup>125</sup>, contribuindo, dessa forma, para que os/as educandos/as possam ser cidadãos/ãs aptos/as a dialogar e conscientes da necessidade de haver respeito entre as pessoas. Estas que não precisam necessariamente fazer as mesmas escolhas, que podem pensar de maneira diferente, mas que nem por isso precisam entrar em conflito, pois juntas podem chegar a um entendimento através do diálogo.

O/a educador/a de Ensino Religioso, comprometido com o bem-estar e com liberdade religiosa dos/as educandos/as, deve se preocupar em estar sempre atualizado a respeito das diversas religiões.

Ele deve ser um conhecedor do fenômeno religioso, do conteúdo – objeto próprio das diversas religiões. O professor de Ensino Religioso deve ser um conhecedor das múltiplas manifestações do fenômeno religioso, dos objetos, das teologias, dos ritos, dos símbolos das religiões, para que possa respeitar a diversidade cultural do povo brasileiro, sem quaisquer formas de proselitismo.<sup>126</sup>

Os/as educadores/as devem respeitar as diferenças entre seus alunos e alunas “[...] contribuir para o amadurecimento das diferentes opções que o estudante deverá fazer, inclusive a religiosa”.<sup>127</sup> Devem realizar um trabalho baseado no respeito à diferença e serem capazes de amar os/as alunos/as nas suas diferenças.<sup>128</sup>

O papel do/a educador/a na escola é fundamental, pois, os/as educandos/as se espelharão e aprenderão a respeitar as outras confissões religiosas com ele/a. É claro que os pais também têm um papel relevante no aprendizado de seus filhos e filhas, mas o/a educador/a de Ensino Religioso deve ser um/a profissional instruído/a para colaborar com o diálogo inter-religioso, de modo que entre educador/a e educando/a se estabeleçam vínculos “de confiança além de uma prática cooperativa e solidária.”<sup>129</sup>

---

<sup>124</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rógerio Azevedo; MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 18.

<sup>125</sup> LUDWIG, Ir. Arací Maria. Ensino Religioso Escolar: desafios para o diálogo inter-religioso. RUBERT, Edjalmo; TESSARO, Marlo Flávio (coord.). **Caminhando com o Itepa**. Revista de Ensino Religioso. Passo Fundo: Imperial, n. 62, 2001. p. 20.

<sup>126</sup> LUDWIG, 2001, p. 26.

<sup>127</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rógerio Azevedo; MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 24.

<sup>128</sup> JUNQUEIRA; MENEGUETTI; WASCHOWICZ, 2002, p. 53.

É importante que sejam respeitadas todas as religiões e opções religiosas dentro da escola, mesmo que o/a aluno/a não pertença a nenhuma religião ou, seja ateu, deve ser tratado/a e respeitado/a como os demais colegas. Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

Na escola deve-se apresentar todos os fenômenos religiosos possíveis, sem proselitismo, como também sem exclusividade. Todas as religiões têm seu espaço na escola; não só as credenciadas e todos os professores, independentemente de sua opção religiosa, podem ensinar as novas gerações num verdadeiro diálogo inter-religioso. Também as razões do ateísmo precisam ser estudadas.<sup>130</sup>

Os/as educadores/as precisam estar conscientes de que são responsáveis pelo que ensinam, devem ser profissionais ativos/as e reflexivos/as, preocupados/as com o futuro de seus alunos e alunas, para que possam ser cidadãos/ãs críticos/as, ativos/as e autônomos/as,<sup>131</sup> podendo assim promover mudanças na sua vida.

Para Wachs<sup>132</sup> é fundamental que o/a educador/a de Ensino Religioso tenha um “posicionamento pessoal frente à questão religiosa e uma atitude de respeito e abertura ao posicionamento da outra pessoa”.<sup>133</sup> A posição pessoal do/a educador/a é determinante na hora de transmitir conteúdos e construir conhecimentos.

---

<sup>129</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rógerio Azevedo; MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 18.

<sup>130</sup> CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Regional Sul III. **Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 95

<sup>131</sup> GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997. p. 163.

<sup>132</sup> Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1977) , mestrado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1995) e doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2004) . Atualmente é professor titular da Escola Superior de Teologia, professor horista do Instituto de Educação Ivoti e professor do Instituto Superior de Educação Ivoti.

<sup>133</sup> WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso como formação integral da pessoa. **Estudos Teológicos**. v. 1, n°1, 1998. p. 80.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E O ENSINO RELIGIOSO

Para compreender melhor quando a questão dos valores se torna presente na vida dos seres humanos é necessário que se pergunte como ocorre o desenvolvimento moral. Uma segunda questão diz respeito ao papel que a escola e, mais especificamente, o Ensino Religioso, podem desempenhar na educação moral de crianças e de jovens. Os primeiros anos de vida do indivíduo são primordiais para o desenvolvimento de suas potencialidades, personalidade e caráter. Dessa forma, este capítulo tratará sobre o desenvolvimento do julgamento moral, a aquisição dos valores morais e sobre a relação entre a moral e a ética.

### 2.1 O desenvolvimento do julgamento moral

A criança não nasce com uma moralidade já definida, sabe-se que ela se forma a partir do meio em que a criança está inserida. Assim, se a criança já nasce com suas inteligências “acordadas” e a partir da 24ª semana já dá evidências disso, é possível dizer que a educação moral deve começar o quanto antes. Assim

[...] a moralidade não é um valor intrínseco ao ser humano que nasce com o mesmo como a cor de seus olhos ou seu tipo de cabelo, antes é *um sistema de regras adquirido* e, portanto, sua construção é puramente social. Por essa razão a *educação* para a mesma parece ser inquestionável.<sup>134</sup>

Existem diversas teorias que pesquisam o processo de desenvolvimento do ser humano, com interpretações diferenciadas. Duas merecem destaque, são elas: as que se fundamentam na psicanálise e as teorias cognitivo–construtivistas. As teorias que partem da

---

<sup>134</sup> ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 18.

psicanálise “consideram o desenvolvimento como um ciclo ou círculo das idades da vida”<sup>135</sup>. Já as teorias que partem do construtivismo e do desenvolvimento moral “[...] preferem a idéia de desenvolvimento como aquisição progressiva, por fases sucessivas, de capacidades do conhecimento intelectual, do julgamento moral e da fé”<sup>136</sup>. As teorias baseadas no conceito de construção do conhecimento e no de desenvolvimento moral estão alicerçadas nos estudos de Jean Piaget<sup>137</sup> e Lawrence Kohlberg<sup>138</sup>.

Duska e Whelan partem da seguinte pergunta sobre o desenvolvimento moral: “o que os pais e educadores podem fazer que seja realmente eficaz?”<sup>139</sup> Os estudos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg mostram que “[...] o julgamento moral se desenvolve através de uma série de reorganizações cognitivas chamadas estágios. Cada estágio tem uma forma, um esquema e uma organização bem definida.”<sup>140</sup>

Para Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, o desenvolvimento moral está profundamente ligado ao ambiente em que a pessoa está inserida e no qual ela cresceu e com as pessoas com as quais convive. Os seres humanos não nascem com noções de valores, essas se desenvolvem a partir de sua educação. Portanto, o desenvolvimento moral:

[...], não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas. E, por isso, depende do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social.<sup>141</sup>

As formas tradicionais de educação moral não têm os efeitos desejados sobre as crianças e jovens, pois não as levam a atingir “um comportamento que esteja de acordo com os princípios ensinados através do exemplo, do incentivo, da recompensa ou do castigo”<sup>142</sup>. Portanto, é essencial uma educação moral de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança, quando seus conceitos, sua personalidade e sua consciência estão em formação.

---

<sup>135</sup> DAUNIS, Roberto. **JOVENS – Desenvolvimento e identidade**: Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 19.

<sup>136</sup> DAUNIS, 2000, p. 19.

<sup>137</sup> Foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

<sup>138</sup> Lawrence Kohlberg iniciou publicamente seus trabalhos sobre julgamento moral com sua defesa de tese de doutorado em 1958, na Universidade de Chicago, tendo alguns anos depois se fixado na Universidade de Harvard, até sua morte em 1987, aos 59 anos de idade. A teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma seqüência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional.

<sup>139</sup> DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994. p. 18.

<sup>140</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 18.

<sup>141</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 19.

<sup>142</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 18.

## 2.2 O desenvolvimento do julgamento moral conforme a teoria de Lawrence Kohlberg

Duska e Whelan afirmam que depois de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg pode ser considerado o mais importante psicólogo que estudou o desenvolvimento moral. Ele, a partir de entrevistas, identificou em seis estágios o desenvolvimento moral. As entrevistas consistiam em dar “a cada sujeito uma situação de dilema moral; com base em tal dilema, eram formuladas perguntas para descobrir as razões pelas quais o sujeito dava uma solução específica ao caso”<sup>143</sup>. A pesquisa de Kohlberg mostra que:

[...], quando se consideram as razões que as pessoas dão para seus julgamentos ou ações morais, surgem imediatamente diferenças significativas na percepção moral das mesmas, ainda que o comportamento externo possa ser idêntico.<sup>144</sup>

Kohlberg identificou seis estágios, que estão divididos dois a dois e fazem parte de três níveis de julgamento moral: “pré-convencional”, “convencional” e “pós-convencional”.<sup>145</sup>

### Nível Pré-convencional

No nível Pré-convencional o/a jovem se mostra atento/a a algumas questões como, “as normas culturais, aos rótulos de bem e de mal, de certo e de errado”, porém a sua interpretação é baseada nas conseqüências hedonísticas, ou na base do poder físico.

O/a adolescente que se encontra neste nível possui uma visão estreita de sociedade, ele/a não se sente parte da mesma. Alguns adultos também podem raciocinar dessa maneira.<sup>146</sup>

Esse nível é dividido em dois estágios:

#### **Estágio 1: orientação para a punição e obediência**

Nesse estágio o que determina “a bondade ou a malícia de um ato são as conseqüências físicas do ato em si, sem considerar o significado humano e o valor de tais

<sup>143</sup> DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 53-54.

<sup>144</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 54.

<sup>145</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 56.

<sup>146</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 56-63.

atitudes”<sup>147</sup>, as pessoas do estágio 1, obedecem não por respeito a uma ordem moral, mas sim porque obedecer são valores em si mesmos.

### **Estágio 2: orientação relativista instrumental**

Nesse estágio a ação dita como justa é aquela que, de modo instrumental, “satisfaz às minhas necessidades e, ocasionalmente, às de outros”. As relações entre as pessoas são vistas de maneira similar às relações comerciais.

Pode-se dizer que este estágio se alcança na pré-adolescência e, pela primeira vez, a pessoa consegue se ver como semelhante aos demais.<sup>148</sup>

## **Nível Convencional**

Neste nível percebe-se que “a manutenção das expectativas da família, do grupo, da nação é vista como válida em si mesma, sem considerar as conseqüências óbvias e imediatas”.

O nível convencional requer uma passagem da visão que se tinha no nível pré-convencional, que era concreta e egoísta, “ao reconhecimento cognitivo do valor, das práticas e das normas do grupo”<sup>149</sup>. Assim como o nível anterior, este também compreende dois estágios:

### **Estágio 3: orientação interpessoal do “bom menino, boa menina”**

No estágio três, o bom comportamento é aquele que agrada aos outros, ou que os outros julgam ser bom e que os ajuda. Assim, o ser humano vê como importante as boas intenções e ações.

### **Estágio 4: orientação à lei e à ordem constituída**

No estágio 4 persiste uma orientação para atender as regras, a autoridade e para manter a ordem social. Neste estágio o bom comportamento é aquele que respeita a autoridade.

## **Nível pós-convencional: autônomo ou de princípio**

Neste nível percebe-se um forte desejo no indivíduo para

---

<sup>147</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 56.

<sup>148</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 56-67.

<sup>149</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57-69.

[...] redefinir os valores morais e os princípios que têm validade e aplicação, prescindindo da autoridade dos grupos ou das pessoas que mantêm tais princípios, aos quais não se identifica.<sup>150</sup>

Como os níveis anteriores, o nível pós-convencional, possui igualmente dois estágios:

### **Estágio 5: orientação legalista para o contrato social**

Este estágio tem, geralmente, características utilitárias. Nele, a ação tida como correta “tende a ser definida em termos de direitos gerais do indivíduo e modelos criticamente examinados e convincentes à sociedade”<sup>151</sup>.

### **Estágio 6: orientação ao princípio ético e universal**

Neste estágio o que define o justo é a “decisão da consciência do acordo com os princípios éticos escolhidos e que apelam para a compreensão lógica, universalidade e coerência”<sup>152</sup>. Esses princípios são universais de justiça, de igualdade, de direito, etc...

Existem quatro qualidades dos estágios morais, são elas:

1. Os estágios possuem uma seqüência que não varia, e para chegar a um estágio mais elevado é preciso, necessariamente, passar primeiro pelos anteriores. Além disso, é importante salientar que o desenvolvimento moral “é crescimento e, como todo crescimento, acontece segundo uma seqüência predeterminada”<sup>153</sup>.
2. No desenvolvimento por estágios, o indivíduo não consegue acompanhar o raciocínio moral de um estágio mais avançado do que aquele em que o mesmo se encontra.<sup>154</sup>
3. No desenvolvimento por estágios, ocorre que “os indivíduos são levados a raciocinar segundo um nível superior em uma unidade em seu nível predominante”<sup>155</sup>. Por exemplo, uma pessoa que se encontra em um determinado estágio é atraída pelo estágio seguinte, ou seja, pelo estágio mais avançado.
4. No desenvolvimento por estágios, a passagem de um estágio para outro acontece quando “se cria um desequilíbrio cognitivo, isto é, quando a

<sup>150</sup> DUSKA; WHELAN, 1994 DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994. p. 57.

<sup>151</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 57.

<sup>152</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 58.

<sup>153</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 58.

<sup>154</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 59.

<sup>155</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 59.

perspectiva cognitiva de um pessoa não é mais capaz de enfrentar um dado dilema”<sup>156</sup>.

Kohlberg lança a hipótese de um sétimo estágio, porém, não conseguiu resolver a fundo o último e mais elevado estágio, o estágio 6 - orientação ao princípio ético e universal. Pode-se perceber que existe uma grande dificuldade de compreensão acerca do estágio mais alto de raciocínio moral <sup>157</sup>, que raramente é alcançado pela maioria dos indivíduos. O estágio 6 é definido da seguinte maneira:

O justo, o certo é definido pela decisão da consciência de acordo com princípios éticos escolhidos autonomamente e que apelam para a complexidade lógica, a universalidade e a consistência. Tais princípios são abstratos e éticos (a regra de ouro, o imperativo categórico) e não são regras morais concretas como os Dez Mandamentos. Em essência são princípios universais de justiça, reciprocidade, igualdade de direitos e respeito pela dignidade dos indivíduos.<sup>158</sup>

Duska e Whelan fazem uma comparação entre o “estágio 5 - orientação legalista para o contrato social” e o “estágio 6 - orientação ao princípio ético e universal”, para possibilitar um melhor entendimento deste último. Conforme os autores, tanto num estágio como no outro se “requer uma decisão de consciência de acordo com princípios éticos autonomamente escolhidos”<sup>159</sup>. A diferença fundamental entre esses dois estágios está no apelo, já que no 5º estágio o ser humano está mais preocupado com a utilidade social, e em como as suas ações podem trazer conseqüências benéficas para a sociedade em geral; já o 6º estágio apela para a universalidade, a preocupação com a dignidade dos/as outros/as se torna um princípio muito importante na conduta do indivíduo. Conforme os autores, o estágio 6 é o dos “heróis morais”<sup>160</sup>, é a chegada à moralidade autônoma.

### 2.3 A moralidade infantil conforme os estudos de Jean Piaget

Piaget estudou o juízo moral nos primeiros anos de vida do ser humano e chegou a conclusões significativas que contribuíram muito para o estudo do desenvolvimento moral. Na sua pesquisa sobre o juízo moral analisava “as atitudes verbais da criança em relação às

<sup>156</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 60.

<sup>157</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 85.

<sup>158</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 86.

<sup>159</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 86.

<sup>160</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 88.

regras do jogo, à distração, à mentira e ao roubo e explorava muitos aspectos das noções de justiça das crianças”<sup>161</sup>.

As crianças menores encontram-se no estágio chamado heteronomia, quando as regras impostas pelos adultos são tidas como leis externas, justamente por serem impostas pelos adultos. As regras impostas às crianças contra o roubo ou a mentira, por exemplo, não são vistas como uma maneira para que a sociedade funcione de forma melhor, na verdade essas regras são vistas como arbitrárias, ou seja, as crianças as vêem como “leis da divindade’ que não devem ser transgredidas”<sup>162</sup>. Uma característica importante para explicar a heteronomia nesta fase da vida é o egocentrismo. A criança egocêntrica não consegue assimilar a diferença entre si e o mundo externo. Ainda não sabe quem ela é, porém, percebe-se que tem um forte desejo de “(...) imitar o ritual do grupo social e de pertencer à sociedade [...]”<sup>163</sup>:

A criança tem tal senso de obrigação com relação às regras que estas influenciam as suas ações. Mas a criança não tem, ainda, a estrutura cognitiva necessária para aplicá-las de outra maneira, senão recorrendo à imitação.<sup>164</sup>

Uma fase seguinte no desenvolvimento moral, apontado por Piaget, está situada entre sete e dez anos. Neste estágio, a criança apresenta um forte desejo de entender as regras, porém, ainda não as compreende em todos os seus detalhes. Portanto, quando a criança não respeita alguma regra, provavelmente foi por não tê-la entendido, conhecido ou compreendido e não por desrespeito a ela:

Durante os últimos anos deste período, a heteronomia começa a ceder o passo à autonomia. Graças ao jogo em conjunto, unido a uma maturidade cognitiva maior, a criança vê as regras como o produto de um consenso mútuo, e não como um código estabelecido por uma autoridade.<sup>165</sup>

Por volta dos nove ou dez anos, a criança demonstra um grande interesse por atividades em grupo, e é nesta fase da vida que ela desenvolve um sentimento que Piaget chamou de realismo moral. A partir desse sentimento, a criança passa a conviver com duas idéias:

---

<sup>161</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p.20.

<sup>162</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 20.

<sup>163</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 22.

<sup>164</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 22.

<sup>165</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 23.

\*Todo ato que é desenvolvido de acordo com as regras e com as normas passadas pelos adultos é sempre um bom e justo ato;

\*As regras valem pelo que dizem e não pela intencionalidade que as envolve. Quem, por exemplo machuca bastante sem intenção, merece punição maior que quem machuca pouco, mesmo que com clara intenção de dano. Julga, dessa maneira, muito mais as conseqüências do que a intencionalidade.<sup>166</sup>

Entre os onze e doze anos, o/a adolescente desenvolve a “capacidade de raciocínio abstrato e é neste ponto que a codificação das regras assume grande importância”<sup>167</sup>. Durante este estágio, as regras são detalhadamente conhecidas, portanto, há uma correlação entre a consciência das regras e sua prática.<sup>168</sup>

É somente com a cooperação que o/a adolescente consegue compreender e enxergar o objetivo das regras. O diálogo e a discussão são essenciais para que ele/a chegue à autonomia:

Ajudar o adolescente a entender os efeitos de suas ações sobre a comunidade familiar ou sobre a classe, facilita o desenvolvimento do senso de comunidade e do respeito mútuo, o que leva, automaticamente, a uma maior autonomia na prática e na compreensão das regras.<sup>169</sup>

Gardner Howard, ao descrever a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, diz que a partir das pesquisas de Piaget é possível notar que toda a criança, sem exceções, passa obrigatoriamente pelos mesmos estágios de desenvolvimento e na mesma ordem, “[...] esteja ela elaborando o domínio da causalidade ou o domínio da moralidade”.<sup>170</sup>

Piaget descreve a psicologia do desenvolvimento cognitivo da seguinte forma: os bebês, dos 5 aos 18 meses se encontram no estágio “sensório-motor”, ou seja, eles ainda estão “[...], construindo as primeiras formas do conhecimento do tempo, espaço, número e causalidade, de uma maneira virtualmente encaixada”.<sup>171</sup> Na infância, as crianças atingem o estágio “pré-operacional” ou “intuitivo”. Nesse estágio vão adquirindo o sentido de conceitos, pré-operacional ou intuitivo, de números e causalidade. Porém, ainda não conseguem sistematizar as situações e nem pensá-las de forma prática e lógica.

<sup>166</sup> ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 24.

<sup>167</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 23.

<sup>168</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 23.

<sup>169</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 26.

<sup>170</sup> HOWARD, Gardner. **A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 28.

<sup>171</sup> HOWARD, 1994, p. 28.

No estágio seguinte, a forma de pensamento é “operacional”. A criança “dominou aquelas compressões casual e quantitativa que a iludiram quando era mais nova”.<sup>172</sup> E por fim, o estágio “operatório formal”, que inicia em torno dos 12 anos, quando o ser humano já está apto a raciocinar, a deduzir, a concluir, etc.

É importante salientar que o desenvolvimento é marcado pela diferença entre um indivíduo e outro. O desenvolvimento do ser humano deve contribuir para que ele possa pensar por si próprio, de forma que possa fazer suas escolhas e tomar suas decisões. Assim, quanto mais autônomo se torna, mais ele tem a “[...] possibilidade de cooperar voluntariamente com os outros e construir seu próprio sistema moral de convicções”<sup>173</sup>. Ao contrário, irá agir pela vontade dos outros. Nesse contexto, é necessário insistir: “[...], na importância de dar à criança liberdade de escolha e decisão. Todavia, ele também reconhece que, na vida real, não se pode deixar que a criança tenha uma liberdade ilimitada. É impossível evitar totalmente a coerção do adulto”.<sup>174</sup> A educação moral é passível de ser conquistada a partir da educação, e essa flui mais rapidamente e de maneira mais eficaz através dos jogos coletivos.

Sobre os fins da educação moral, Piaget afirma que as experiências da criança e o convívio com outras são pilares da educação moral. Uma de suas grandes contribuições para a educação moral foi publicada em uma de suas obras chamada *Os procedimentos da Educação Moral*, na qual coloca duas alternativas para que esta aconteça, que é de formar personalidades livres ou conformistas:

No que concerne ao fim da educação moral podemos, pois, por legítima abstração considerar que é o de construir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissermos.<sup>175</sup>

Piaget percebia na educação um processo de aperfeiçoamento do ser humano, pois almejava sua emancipação. A educação deveria começar no seio familiar e continuar na escola; a escola deveria acrescentar ao que foi ensinado no meio familiar. Porém, quando a educação familiar é unilateral, sendo assim um obstáculo para a autonomia, não se trata de a

---

<sup>172</sup> HOWARD, Gardner. **A Criança Pré-Escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 28.

<sup>173</sup> KAMMI, Constance. DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 30.

<sup>174</sup> KAMMI; DEVRIES, 1991, p. 30.

<sup>175</sup> PIAGET, 1930 apud MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 154.

“escola aperfeiçoar o modelo familiar baseado na autoridade adulta; trata-se, justamente, de abandoná-lo por outro baseado na cooperação entre crianças”<sup>176</sup>.

Piaget insistia no direito de todo ser humano à educação e dizia ainda que isso exigia total engajamento e responsabilidade, pois a verdadeira educação não era apenas ensinar a ler e escrever. Segundo ele:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significava, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondiam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social.<sup>177</sup>

Para Menin<sup>178</sup>, Piaget faz uma distinção entre educação moral e disciplina, enfocando principalmente o desenvolvimento da afetividade e da inteligência, “as duas encontrando-se na moral”<sup>179</sup>. Menin assinala que nas bases teóricas da pesquisa desenvolvida por Piaget aparece a questão dos valores:

- a) Os afetos e a inteligência são duas categorias distintas de fatos psicológicos, irredutíveis uma à outra. São de natureza diferente.
- b) A afetividade não é causa da inteligência, ela não engendra nem modifica estruturas cognitivas. A afetividade intervém no conteúdo das estruturas, não da construção e forma.
- c) A inteligência refere-se às estruturas à energética que faz tais estruturas serem construídas e agirem. Neste sentido, afetividade e inteligência são inseparáveis pois não há conduta sem estrutura cognitiva e também não há conduta sem uma energia que a move.
- a) Sendo inseparáveis, afetividade e inteligência evoluem juntas, sendo possível, a cada estágio do desenvolvimento, observar transformações coerentes de ambas.
- e) O termo ‘valor’ é central para se compreender a afetividade: esta é a fonte de valorizações. Vale dizer que o investimento afetivo se traduz por uma valorização, seja da ação valorizada (autovalorização), seja de determinados objetos, notadamente de objetos-pessoas. Tais valores representam a motivação da ação. ‘O valor é um caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto. Ele constitui uma ligação afetiva entre o objeto e o sujeito’. Os valores atribuídos às pessoas constituem a base dos sentimentos morais: a moral será justamente a *conservação* destes valores.<sup>180</sup>

<sup>176</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 159.

<sup>177</sup> PIAGET, 1978, p. 34, apud MENIN, 1996, p. 159.

<sup>178</sup> Possui graduação em Faculdade de Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista Objetivo (1977), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1985), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1992), pós-doutorado pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (1997) e pós-doutorado pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (2005).

<sup>179</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 160.

<sup>180</sup> MENIN, 1996, p. 161.

## 2.4 Desenvolvimento Moral: Heteronomia X Autonomia

Na psicologia, o conceito de desenvolvimento do ser era utilizado apenas para descrever a evolução embrionária. Contudo, com o passar dos anos esse conceito mudou e os/as estudiosos/as do desenvolvimento perceberam que ele ocorre desde a origem até o final da vida humana, ou seja, ele estende-se na totalidade da vida humana. Inicialmente, os estudos acerca do desenvolvimento estavam voltados principalmente para as crianças, eles abarcavam especialmente as fases da infância. Atualmente, os estudos sobre o desenvolvimento enfocam todas as faixas etárias, da infância à velhice.

A partir dos estudos da psicologia e sobre a finalidade da educação moral, psicólogos/as e educadores/as concordam que “nenhuma realidade moral é completamente inata (que nasce com o indivíduo)”<sup>181</sup>. Assim

O que é dado pela constituição psico-biológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo – componentes do “respeito” – as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem como à sociedade de seus semelhantes. Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas: fonte dos piores excessos como todos os desenvolvimentos, a natureza psicológica do indivíduo como tal permanece neutra do ponto de vista moral. Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.<sup>182</sup>

Portanto, o indivíduo não nasce com uma moral ou ética. A realidade moral não é inata porque ela se forma durante a vida do ser humano, a partir do seu meio. O ser humano já nasce com certas capacidades e tendências. Mas, deixadas livres, ou seja, sem estímulos, ele não desenvolve essas capacidades e tendências adequadamente. A educação moral e a elaboração da realidade espiritual dependem da sociabilização do indivíduo, da relação que o mesmo mantém com seus semelhantes e do meio em que está inserido.

O desenvolvimento da pessoa dependerá de como se dá sua relação com os semelhantes, por exemplo com seus pais, e essa relação pode conduzir a diversos resultados. Dependendo de como a educação moral for empregada, se é por meio da coação ou da

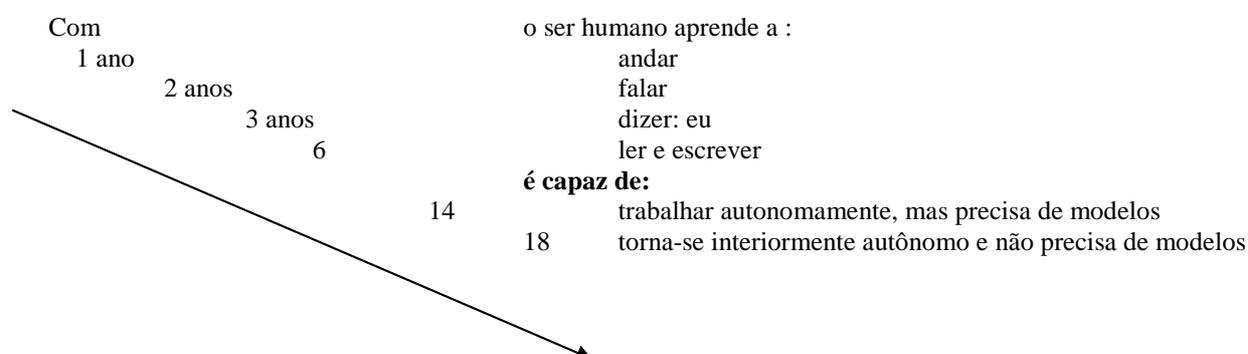
---

<sup>181</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 2.

<sup>182</sup> MENIN, 1996, p. 2-3.

cooperação, “ela moldará as consciências e determinará comportamento de modos diferentes”<sup>183</sup> por parte das crianças.

Convém lembrar que o desenvolvimento moral do ser humano ocorre principalmente na infância e na adolescência. Para Daunis<sup>184</sup>, o indivíduo percorre um longo caminho durante o seu desenvolvimento, buscando a “autonomia (na dependência), a maioria e identidade, liberdade na responsabilidade”<sup>185</sup>, sendo um processo inato, ascendente e irreversível. Abaixo é apresentado um diagrama que mostra o caminho que o ser humano percorre durante seu desenvolvimento, até a autonomia interna:<sup>186</sup>



É importante salientar que, “o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”<sup>187</sup>; o respeito mútuo, dos adultos para com as crianças e das crianças para com os adultos, é essencial para o desenvolvimento integral da criança. O modo respeitoso dos/as adultos/as para com as crianças servirá de modelo para que as mesmas ajam da mesma forma em relação a eles. Crianças educadas no respeito aprenderão a respeitar, numa relação mútua, de reciprocidade, e, conseqüentemente, se tornarão adultos com uma maior aquisição de noções morais.

<sup>183</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 3.

<sup>184</sup> Possui graduação em Teologia pela Universidade Gregoriana em Roma (1962) e doutorado em Teologia pela Universidade Frederico Alexandre (1964).

<sup>185</sup> DAUNIS, Roberto. **JOVENS – Desenvolvimento e identidade**: Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 21.

<sup>186</sup> Figura retirada de DAUNIS, 2000, p. 23.

<sup>187</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 4.

Segundo Menin, o fenômeno do respeito apresenta uma unidade funcional e divide-se em pelos menos dois tipos. Primeiro existe o respeito chamado unilateral, “[...] porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho.”<sup>188</sup> Esse respeito implica em uma relação de coação entre quem respeita e quem é respeitado, esta é a primeira forma de relação social em que impera “[...] uma coação inevitável do superior sobre o inferior”.<sup>189</sup>

Existe, ainda, uma segunda forma de relação social, que é a relação de cooperação. Nela não existe nenhuma coação, pois nesta o respeito é mútuo, “[...], porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente”.<sup>190</sup>

Dessa forma, ao existirem dois tipos de respeito, se poderia pensar em duas morais opostas, uma que possui as características da heteronomia e outra da autonomia, resultando em comportamentos muito diferentes, lembrando que essas duas morais não se encontram somente nas crianças, elas podem ser percebidas também nos adultos.

Obviamente as crianças, ao se tornarem adultos/as, carregam tudo aquilo que viveram e aprenderam na infância, inclusive trazem traços em sua personalidade da relação que tiveram com seus pais ou familiares e ainda da educação que receberam dos mesmos. Provavelmente a educação que darão a seus filhos e filhas será muito parecida, pois repassarão o que aprenderam, muitas vezes inconscientemente, pois são reflexos que ficam imbuídos no inconsciente humano e são carregados por toda a vida.

O respeito unilateral, juntamente com a relação de coação moral, conduz ao sentimento de dever, um dever primitivo, “assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente *heterônomo*”<sup>191</sup>. Ao contrário da relação de coação está a “moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação, pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do *bem*, mais inferior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente *autônomo*.”<sup>192</sup>

Conforme Menin, dependendo da relação que o ser humano manteve com os seus e do tipo de educação que recebeu, vai depender seu desenvolvimento moral e sua conduta na sociedade. Sobre isso: “Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no

---

<sup>188</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 4-5.

<sup>189</sup> MENIN, 1996, p. 5.

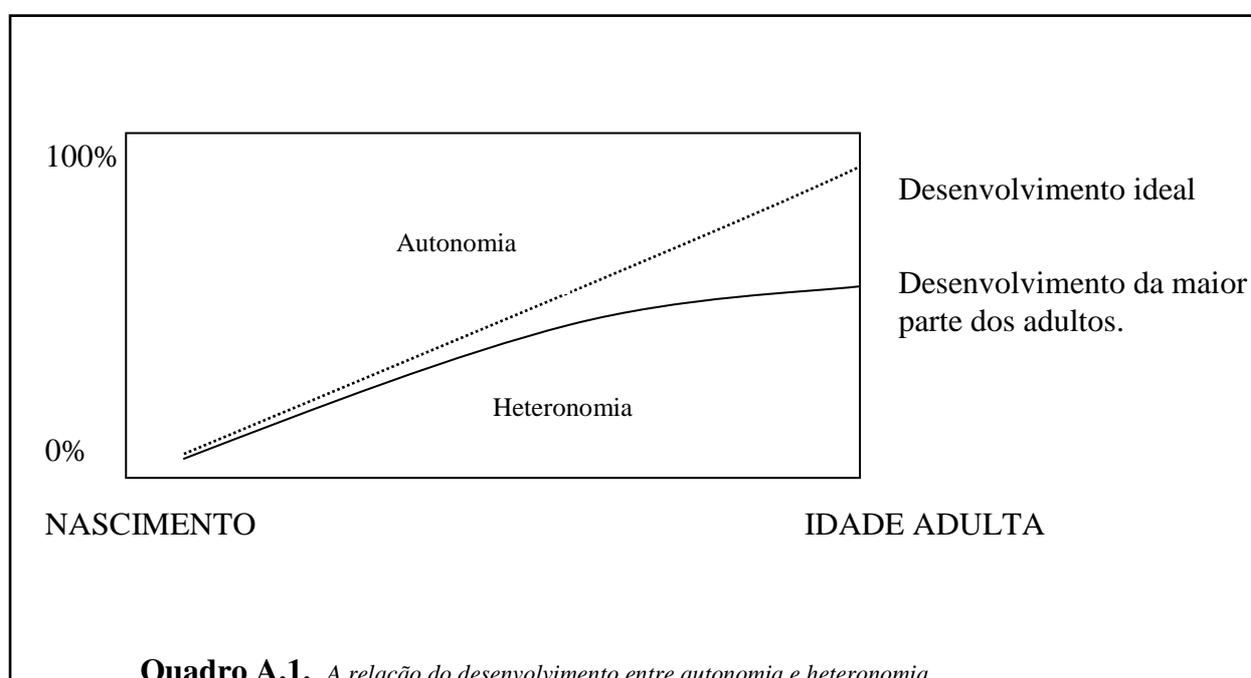
<sup>190</sup> MENIN, 1996, p. 5.

<sup>191</sup> MENIN, 1996, p. 5.

<sup>192</sup> MENIN, 1996, p. 5.

que se concerne à ‘forma’, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem.”<sup>193</sup>

Kamii<sup>194</sup>, ao abordar sobre a autonomia moral baseada na teoria de Piaget, afirma que todos os bebês nascem heterônomos, sendo assim, as crianças menores apresentam a moralidade da heteronomia. Conforme a criança vai crescendo, vai se tornando mais autônoma e, portanto, menos heterônoma. A grande maioria dos/as adultos/as não se desenvolve de forma completa, esse desenvolvimento é interrompido num nível baixo.<sup>195</sup> O que pode ser confirmado pelo quadro abaixo:<sup>196</sup>



No eixo horizontal do quadro acima percebemos “o tempo que vai do nascimento até à idade adulta”. Já no eixo vertical, observamos a “proporção da autonomia em relação com a heteronomia, de 0 a 100 por cento”<sup>197</sup>. E a linha pontilhada aponta para o desenvolvimento ideal do ser humano. O quadro acima comprova que o desenvolvimento da maior parte dos adultos é heterônomo.

<sup>193</sup> MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 9.

<sup>194</sup> Mestre em Educação e Doutora em Educação e psicologia, pela Universidade de Michigan, EUA.

<sup>195</sup> KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1989. p. 105-106.

<sup>196</sup> Figura retirada de KAMII, 1989, p. 105.

Na obra *O julgamento Moral da criança*, publicado em 1932, Piaget enfatiza a importância da moralidade da autonomia. A autonomia, que significa “ser governado por si próprio”<sup>198</sup>, é exatamente o contrário da heteronomia, que significa “ser governado por outrem”<sup>199</sup>.

Kamii disserta sobre a importância de pais e educadores/as na educação das crianças, mostrando o que é importante para que estas venham a se tornar adultos moralmente autônomos. A autora encontra resposta na teoria de Piaget, de que métodos que utilizam o castigo e a recompensa reforçam a heteronomia natural que encontramos nas crianças. Por outro lado, no momento em que os/as adultos/as compartilham pontos de vistas, idéias ou opiniões com as crianças estão colaborando para o desenvolvimento da autonomia das mesmas. Conforme Kamii:

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista das outras, não está livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano.<sup>200</sup>

Daunis traz um quadro onde são apresentados os degraus de crescimento do ser humano. Pode-se perceber que nesses degraus estão contidas as interações entre adulto e criança e adulto e jovem, apresentando a relação dos educadores com crianças e jovens. Porém, é necessário lembrar que essa relação não deve ser tomada exclusivamente como dever do/a educador/a, ao contrário, é de todos aqueles que são responsáveis pela educação do ser humano. O quadro procura mostrar, resumidamente, cada degrau de desenvolvimento do ser, a forma como evolui e o que a interação adulto-criança e adulto-jovem deve proporcionar.

---

<sup>197</sup> KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papyrus, 1989. p. 105.

<sup>198</sup> KAMII, 1989, p. 103.

<sup>199</sup> KAMII, 1989, p. 103.

<sup>200</sup> KAMII, 1989, p. 106.

## Degraus do crescimento <sup>201</sup>

### Partes dos educadores

Estágio Etário Bebê	Cuidado e providência abrangentes: dar de comer; dar calor de ninho >> renunciar a comodidades	>>receber tudo
Pequenos	Ajuda para aprender a caminhar e falar; muito tempo para brincar; formar a consciência; ensaiar o comportamento social >>levar perguntas a sério	>>adaptar-se >>auto-afirmar-se >>aprender a pensar e a perguntar
Escola elementar	Ajuda para começar na escola; reconhecer habilidades, esforços e resultados >>orientar para tomar decisões sensatas	>>vontade de aprender >>abertura para cumprir tarefas e deveres >>aceitar um novo meio social
Jovens	Possibilitar experiências; apoiar o desdobramento pessoa próprio; dialogar >>incentivar a tomar decisões maiores	>>refletir sobre experiências assim como o sentido da vida >>aceitar o seu lugar na família >>disposição para assumir obrigações e para entrar em novos relacionamentos
Adultos jovens	Aconselhar, eventualmente ajudar	>>disposição para assumir de forma total a <b>própria</b> responsabilidade <b>por si mesmo</b> e por <b>outros</b> .

### Partes das crianças e das/dos jovens

## 2.5 Heteronomia e o juízo sobre o certo e o errado

A educação moral deve levar em consideração o relacionamento entre adultos, jovens e crianças. Os/as adultos/as ficam bravos quando os/as jovens, de determinadas faixas etárias, não conseguem entender certos princípios e regras de certo e errado que lhes são ensinados. Os/as adultos/as tentam entender como deveriam aplicar essas regras de forma segura e eficaz. Segundo Duska e Whelan, a educação moral deve:

<sup>201</sup> Tabela retirada de: DAUNIS, Roberto. **JOVENS – Desenvolvimento e identidade**: Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, p. 23.

[...] ser igualada ao ensino de regras e do desenvolvimento do caráter, e se espera que se manifestem no comportamento expressivo através das virtudes tradicionalmente conhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo.<sup>202</sup>

Os autores explicam que punir quando a criança faz algo errado e recompensar quando faz algo certo, não é a forma correta de educar. Esse tipo de educação moral apenas demonstra um comportamento educado, ele se difere pouco do ensino de “regras de etiqueta”.<sup>203</sup>

Duska e Whelan apresentam estudos onde concluem que as formas tradicionais de educação moral não têm o efeito desejado sobre as crianças e jovens, elas não levam as mesmas a atingir “um comportamento que esteja de acordo com os princípios ensinados através do exemplo, do incentivo, da recompensa ou do castigo”.<sup>204</sup>

Neste contexto, Kamii traz três tipos de conseqüências que uma educação baseada na punição e no castigo podem acarretar na criança: a primeira conseqüência possível e a mais comum é o cálculo de riscos; aqui a criança punida “[...] repetirá o mesmo ato, mas, na próxima vez, tentará evitar ser descoberta”<sup>205</sup>. A segunda conseqüência possível é a conformidade cega; é quando as crianças se mostram conformadas simplesmente porque “a conformidade lhes garante segurança e respeitabilidade”<sup>206</sup>. A terceira conseqüência possível é a revolta; aqui é o caso daquelas crianças que demonstram um bom comportamento durante anos e de repente, num determinado momento, decidem que “estão cansadas de satisfazer a seus pais e educadores todo o tempo e que chegou a hora de começar a viver por si próprios”<sup>207</sup>.

A punição e o castigo, assim como a recompensa, reforça a heteronomia das crianças, impedindo, portanto, que as mesmas desenvolvam sua autonomia moral. A forma mais eficaz para que as crianças se tornem adultos/as autônomos/as é “encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais”<sup>208</sup>, e não oferecendo-lhes recompensa, impondo regras ou deixando-as de castigo.

<sup>202</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 17.

<sup>203</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 17.

<sup>204</sup> DUSKA; WHELAN. 1994, p. 18.

<sup>205</sup> KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1989. p. 107.

<sup>206</sup> KAMII, 1989, p. 107.

<sup>207</sup> KAMII, 1989, p. 107.

<sup>208</sup> KAMII, 1989, p. 108.

A criança heterônoma e egocêntrica está sempre rodeada de regras e normas e, portanto, sente-se obrigada a respeitá-las. E esse sentimento de obrigação aparece quando ela segue as ordens do adulto, como, por exemplo, não mentir e não roubar.<sup>209</sup> O egocentrismo é:

[...], um estado em que a organização interior não é influenciada pelo contato com a realidade. Em outras palavras, a criança não pode assimilar o ambiente nos próprios processos de pensamento porque ainda não dispõe das estruturas cognitivas para classificar acontecimentos, pessoas e idéias. Confunde o externo com o interno. Seus sonhos, desejos e pensamentos íntimos são tão reais quanto cadeiras, mesas, poltronas. Do ponto de vista cognitivo, não tem a capacidade de distinguir os fatos reais dos sonhos, as informações verdadeiras das opiniões falsas. Aceita tudo o que sente e vê sem senso crítico e sem distinguir o real do fantástico. Não consegue distinguir o passado do presente e confunde o que sente hoje com aquilo que sempre sentiu. Não considera a necessidade de justificar suas próprias razões aos outros ou de verificar eventuais contradições na sua lógica ou de reconhecer o seu ponto de vista como um entre tantos possíveis.<sup>210</sup>

Duska e Whelan apontam que Piaget estudou “os efeitos do realismo moral sobre o julgamento infantil”<sup>211</sup>, e buscou compreender a distração, (que tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, segundo o autor), o furto e a mentira. Elaborou histórias para cada um dos temas e a criança deveria julgar as ações que lhe tinham sido contadas<sup>212</sup>. Assim, percebeu que é a partir dos sete anos que a criança julga com base na responsabilidade objetiva. Constatou ainda que, as histórias relacionadas à distração e ao furto apresentaram dois estágios de julgamento moral:

[...], o estágio da heteronomia e do realismo moral, em que os atos são julgados na base da responsabilidade objetiva, e os estágios nos quais os atos são julgados na base da responsabilidade subjetiva.<sup>213</sup>

Piaget estudou também um problema que os autores julgam mais sério do que os dois anteriores, que é a mentira. Segundo Piaget, mentir é natural para criança. O autor investigou profundamente esse problema e constatou o seguinte: A criança até seis/sete anos considera a mentira uma palavra feia, isso porque a família considera a palavra mentir uma palavra feia, pois o/a adulto/a normalmente reage de forma negativa a ela. Classificar mentir como uma

<sup>209</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 28.

<sup>210</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 28.

<sup>211</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 29.

<sup>212</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 30.

<sup>213</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 31.

palavra feia é uma interpretação egocêntrica da regra, a criança associa “o mentir às regras verbais e o chama de ‘palavra feia’”.<sup>214</sup>

A criança entre os seis e os dez anos “define a mentira como algo que não é verdade”<sup>215</sup>, para elas, mentiras são tudo aquilo que não são fatos. Os erros, para as crianças também são mentiras, porém, a partir dos oito anos reconhecem que os erros não são uma mentira. As crianças desse estágio ainda não constituíram as suas próprias regras.

As crianças entre os oito e dez anos manifestam um grande desejo de participação, pois elas sentem a “necessidade da verdade nas relações de respeito mútuo”<sup>216</sup>. Para as crianças desse estágio, a mentira é qualquer informação que seja classificada como falsa. As crianças ainda não conseguem, por si mesmas, alcançar um julgamento mais adequado e necessitam de ajuda para tanto:

A criança necessita de ajuda para julgar as ações na base das intenções. Esta é uma perspectiva totalmente ausente nos primeiros anos. A família e a escola podem dar esta perspectiva através de várias situações: discutir histórias, julgar as ações dos outros, refletir sobre as ações da própria criança.<sup>217</sup>

## 2.6 O desenvolvimento moral e sua relação com questões de gênero

Antes de abordar especificamente sobre o desenvolvimento moral e sua relação com as questões de gênero, é necessário primeiramente definir o conceito e entender a forma como essa atribuição é dada aos seres humanos.

### 2.6.1 O conceito de gênero

Habitualmente “gênero” é definido a partir do sexo da criança, porém este conceito está equivocado na medida em que o gênero de um indivíduo é definido por uma série de outros fatores, entre eles, o fator histórico e cultural. Joan Scott define gênero em duas partes, que implicam em quatro elementos ligados entre si, porém, para efeitos de análise necessitam ser vistos de forma distinta. Conforme a autora:

---

<sup>214</sup> DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 33.

<sup>215</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 33.

<sup>216</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 33.

<sup>217</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 38.

O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

O gênero implica quatro elementos: primeiro, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias).

Em segundo lugar, os conceitos normativos que põe em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas.

O desafio da nova pesquisa histórica que consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, é descobrir a natureza do debate ou a repressão que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária do gênero. Este tipo de análise deve incluir uma noção de política bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto das relações de gênero.

O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva.<sup>218</sup>

É possível dizer que o conceito de gênero, além de apresentar horizontes capazes de incluir, transformar e questionar, também aponta para mudanças no âmbito das relações sociais, essas construídas entre os sexos. Assim, o conceito de gênero serve “[...], como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política,”<sup>219</sup> e que tem um caráter relacional. Em cada sociedade, em cada comunidade e também em cada ser humano pode-se dizer que coexistem uma diversidade de gêneros. É possível que o indivíduo durante a sua vida modifique a sua visão de gênero, isso, por causa das transformações que ocorrem consigo mesmo. Assim, a pessoa pode apresentar uma mudança nos seus valores e na forma que ela tem de compreender a si própria e aos outros. O gênero está inserido no cotidiano de cada ser humano e também na experiência do mesmo, seja homem ou mulher. Nesse contexto:

A percepção do sexo anatômico de uma criança, logo após seu nascimento, não necessariamente corresponderá ao seu gênero. As matrizes de gênero desenhadas nas culturas e processos históricos têm força de imprimir aos corpos algo que transcende sua anatomia.<sup>220</sup>

Conforme Lisboa<sup>221</sup>, a identidade sexual é um aspecto da identidade de gênero. Mas sexo e gênero não estão condicionados um ao outro, a sexualidade da pessoa é construída

<sup>218</sup> SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade. V.16, n.2, jul/dez. 1990. p. 14-16.

<sup>219</sup> SCOTT, 1990, p. 16.

<sup>220</sup> SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Religião no espaço da Produção do conhecimento - Corporeidade sob o prisma do gênero, da etnia e classe. In: MUSSKOPF, André S.; STRÖHER, Marga J. **Corporeidade, etnia, masculinidade**: Reflexões do Iº Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 57

<sup>221</sup> Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1979), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999).

social, histórica e culturalmente.<sup>222</sup> Assim, é possível perceber que os papéis atribuídos a homens e mulheres e as diferenças entre eles na sociedade não apareceram naturalmente, mas foram construídos. Contudo, podemos constatar que, se esses papéis e essas diferenças foram construídas e, é claro, aprendidas, então por certo elas podem ser transformadas. Então, o gênero masculino ou feminino não pode ser atribuído aos seres humanos a partir do órgão sexual que apresenta, mas gênero vai muito além. A pesquisadora Joan Scott afirma que:

[...] o sexo é o que *percebemos* do sexo anatômico de uma genitália de macho ou fêmea. A partir daí inicia-se o processo de sociabilização destes corpos com as imagens do masculino e feminino disponíveis na cultura. Por exemplo, vestir um corpo masculino de azul e um corpo feminino de cor-de-rosa é um dos muitos sinais desse processo de construção de identidade de gênero.<sup>223</sup>

Gebara<sup>224</sup> afirma que gênero significa “[...] uma construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um”.<sup>225</sup> Sobre a experiência das mulheres e a teoria do gênero, Neuenfeldt<sup>226</sup> diz:

A experiência das mulheres é marcada pelas diferenças biológicas e por construções genéticas. A teoria de gênero auxilia o entendimento de que essas construções genéticas geram desigualdades que não são “naturais”, que não nasce feminina/o ou masculina/o, mas que, num processo histórico, cultural, se aprende a formar tal processo identificatório. O instrumental de gênero possibilita desmistificar e conquistar o poder de questionar essas diferenças que se transformam em desigualdades. Ele clarifica a contradição existente entre as identidades impostas, construídas e a que realmente se vive no cotidiano. Portanto, se são características construídas e aprendidas nos processos de sociabilização, são passíveis de mudanças. Esta é a contribuição específica do instrumental de gênero à hermenêutica feminista.<sup>227</sup>

Assim sendo, o instrumental de gênero nos mostra que as desigualdades existentes na sociedade não são naturais, ao contrário são construídas e aprendidas, ou seja, as

<sup>222</sup> LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnia**. Florianópolis, Chapecó: UFSC, Argos, 2003. p. 19.

<sup>223</sup> SAFFIOTI, CF. H. Estado da arte e a questão do gênero no Brasil. Apud SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Religião no espaço da Produção do conhecimento - Corporeidade sob o prisma do gênero, da etnia e classe. In: MUSSKOPF, André S.; STRÖHER, Marga J. **Corporeidade, etnia, masculinidade**: Reflexões do Iº Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 57.

<sup>224</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Marília (1985) . Atualmente é Secretária Executiva do Instituto Euvaldo Lodi - Núcleo Regional do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Administração Hospitalar.

<sup>225</sup> GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 106.

<sup>226</sup> Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1991), com experiência de Intercâmbio de Estudos pelo Centro Intereclesial de Estudiosos Teológicos y Sociales de Nicarágua (1989), Mestrado em Teologia pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação (2001) e Doutorado em Teologia pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação (2004).

desigualdades foram incorporadas às pessoas através dos tempos. O comportamento e as atitudes de homens e mulheres não são inatos, mas sim construídos, tanto nos processos de socialização quanto nos de ensino-aprendizagem, e de forma diferente por cada grupo social. Contudo, quando se pensa ou se fala em gênero não se está referindo a homens e mulheres diferenciados biologicamente, mas a masculino e feminino construído basicamente a partir das relações sociais. Conforme Sampaio<sup>228</sup> é necessário

Compreender o conceito de relações de Gênero como instrumento capaz de captar a trama das relações sociais, bem como as transformações historicamente sofridas através dos mais distintos processos sociais, implica admitir que o processo de dominação-exploração não presume o total esmagamento da personagem que figura no pólo de dominada-explorada. De fundamental importância é tal compreensão quando desejamos superar o debate com a sociedade patriarcal, como se suas estruturas retirassem totalmente ou absolutamente o poder das mulheres ou das minorias étnicas, etc.<sup>229</sup>

## 2.6.2 Moralidade e sua relação com questões de gênero

Para uma educação que visa o conhecimento e o entendimento do processo de desenvolvimento integral do ser humano, é essencial levar em consideração que a questão de gênero também influi na percepção da pessoa, ou seja, existe uma grande diferença entre homens e mulheres no modo de pensar, de agir e de conceber a realidade. Antes de tudo é necessário dizer que os seres humanos carregam consigo marcas históricas e culturais, “pré-conceitos” que foram construídos durante todo o processo de socialização do ser. Auad<sup>230</sup> aborda sobre essa diferenciação feita pela sociedade entre o masculino e o feminino, e diz: “espera-se que as mulheres sejam mais pacientes, delicadas, educadas, caprichosas, preocupadas com a aparência e limpeza, organizadas; por outro lado, espera-se que os homens

<sup>227</sup> NEUENFELDT, Elaine Gleci. Gênero e hermenêutica feminista dialogando com definições e buscando as implicações. In.VV.AA. **Hermenêutica feminista e Gênero**. Série A Palavra na Vida. n. 155/156, CEBI: São Leopoldo, 2000, p. 49.

<sup>228</sup> Possui graduação em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (1981), graduação em Pedagogia Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1990) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1997).

<sup>229</sup> SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Religião no espaço da Produção do conhecimento - Corporeidade sob o prisma do gênero, da etnia e classe. In: MUSSKOPF, André S.; STRÖHER, Marga J. **Corporeidade, etnia, masculinidade**: Reflexões do Iº Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 59

<sup>230</sup> Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisadora colaboradora voluntária no Departamento de Sociologia da Universidade de Campinas, onde realiza pós-doutorado. Realizou doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (1998) e graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1995).

tenham mais iniciativa, sejam mais agressivos, desajeitados com o serviço doméstico e pouco preocupados com a aparência”<sup>231</sup>. As diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas sim, como já foi dito, construídas por um conjunto de elementos, acontecimentos e fatos, que no decorrer da história foram impostos como “verdades”. Assim, tanto as mulheres quanto os homens já crescem imbuídos desses conceitos.

Conforme Gilligan, homens e mulheres possuem “[...] diferentes idéias sobre o desenvolvimento humano, diferentes modos de imaginar a condição humana, diferentes noções do que é de valor na vida”<sup>232</sup>. Segundo a autora, a formação da personalidade depende do gênero do indivíduo, o desenvolvimento das atitudes morais de pessoas do sexo feminino giram em torno da responsabilidade, já a de pessoas do sexo masculino giram em torno dos direitos.<sup>233</sup>

Para Blum, o nascimento e o recebimento do nome pela criança são momentos de extrema importância para o entendimento da criança em relação à sua sexualidade e ao seu desenvolvimento enquanto sexo masculino ou feminino. O autor cita como exemplo um bebê que nasce e recebe um nome feminino: “[...] este é bombardeado com mensagens verbais e não-verbais que transmitem um sentimento de feminilidade da maneira como o sexo feminino é definido nessa família”.<sup>234</sup> Isso mostra a influência da família na formação de identidade desta criança.

Blum afirma que existem diferenças inatas observáveis entre bebês e crianças do sexo masculino e do sexo feminino. O autor explica que estas diferenças existem em diversas áreas, como “[...], motilidade, preferência por jogos e brinquedos, fantasia, autonomia e dependência, o que constitui situação de medo, conduta exploratória, reação à frustração e agressão”<sup>235</sup>. A forma como pai e mãe se relacionam com o bebê e/ou a criança do sexo feminino ou masculino também se dá de forma diferente, o que influi na formação da identidade de gênero e na aprendizagem do mesmo: “[...]. As expectativas e reforços seletivos

---

<sup>231</sup> AUAD, Daniela. **Feminismo: Que História é Essa**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003. p. 42.

<sup>232</sup> GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982. p. 15.

<sup>233</sup> GILLIGAN, 1982, p. 16-33.

<sup>234</sup> BLUM, Harold. **Psicologia feminina: uma visão psicanalítica contemporânea**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. p. 15-16.

<sup>235</sup> BLUM, 1982, p. 16.

transmitidos à menina são diferentes daqueles transmitidos ao menino, embora o processo geralmente seja sutil”<sup>236</sup>.

As diferenças na formação de personalidade entre o sexo feminino e o masculino acontecem logo no início da infância. É possível sugerir que a sagacidade que as meninas têm no desenvolvimento da moral já nos seus primeiros anos se apresenta nos meninos pouco mais tarde, na puberdade, quando eles passam a dominar o pensamento lógico formal. Meninas e meninos com idades próximas de 11 ou 12 anos mostram contrastes muito grandes na maneira de pensar e perceber os acontecimentos; as crianças dessa idade demonstram diferentes modos de entendimento moral<sup>237</sup>. Portanto, é possível afirmar: “[...]. A correspondência entre a ordem da teoria desenvolvimental e a estrutura do pensamento dos meninos contrasta com a disparidade entre a teoria existente e a estrutura manifestada no pensamento das meninas”<sup>238</sup>.

Assim, ao se tornarem adultos, homens e mulheres trazem pontos muito diferentes em suas personalidades, e com o tempo aprendem a conviver juntos, mesmo tendo um estilo de vida e de comportamentos diferente. Ambos carregam consigo ideologias diferentes, além do senso de justiça e cuidado. Gilligan traz McClelland quando disserta sobre as diferenças no comportamento de homens e mulheres:

[...] enquanto homens representam atividade poderosa como afirmação e agressão, as mulheres, pelo contrário, retratam atos de criação como atos de força. Considerando que sua pesquisa trata “em particular sobre as características da maturidade”, ele sugere que mulheres e homens maduros podem relacionar-se com o mundo num estilo diferente.<sup>239</sup>

As mulheres, ao se tornarem adultas, dão mais atenção ao campo do relacionamento, elas se preocupam muito mais do que os homens com os dois lados de um relacionamento interdependente. Constata-se que “[...] a psicologia das mulheres reflete ambos os lados dos relacionamentos de interdependência e a gama de possibilidades morais que esses relacionamentos geram.”<sup>240</sup> Assim, percebe-se uma maior tolerância por parte das mulheres no momento em que elas são capazes e estão dispostas a entender tanto o seu lado quanto o

<sup>236</sup> BLUM, Harold. **Psicologia feminina**: uma visão psicanalítica contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. p. 16.

<sup>237</sup> GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982. p. 36-43.

<sup>238</sup> GILLIGAN, 1982, p. 44.

<sup>239</sup> McCLELLAND, 1975, apud GILLIGAN, 1982, p. 180.

<sup>240</sup> GILLIGAN, 1982, p. 180.

lado do seu companheiro, ou mesmo de outras pessoas, pois demonstram uma maior maleabilidade no campo dos relacionamentos.

Conforme Gilligan, a chegada à meia-idade para homens e mulheres é ainda mais contrastante, já que as mulheres carregam não só uma história psicológica bem diferente do que os homens, como também viveram uma realidade em meio à sociedade, em relação a possibilidades de amor e de trabalho, bem diferente. Ainda segundo a autora, “[...], o desenvolvimento das mulheres delinea o caminho não só para uma vida menos violenta como também para uma maturidade concretizada através da interdependência e do cuidar.”<sup>241</sup> A compreensão e o respeito mútuo são a fonte para que homens e mulheres possam viver em entendimento, mesmo que de maneira diferente.

A reflexão sobre a questão de gênero também deve estar presente na escola, de forma que a mesma passe a dar uma maior atenção a questões sociais, estas que segundo Brandenburg, são muitas vezes “esquecidas”<sup>242</sup>. Valorizar essa questão no âmbito escolar é, acima de tudo, incluir e respeitar as diferenças, e fazer uma análise sociológica. Neste contexto, Brandenburg afirma que:

Por muito tempo acreditou-se, e algumas pessoas ainda acreditam, que escrever ou dizer “o homem” designa toda a humanidade. Segundo essa crença, todas as pessoas. Independente do gênero, se feminino, masculino, ou mesmo o assim chamado “terceiro sexo”, estariam nessa designação genética. Essa compreensão traz em seu bojo a idéia de que todas as pessoas estão incluídas na mesma categoria sociológica.<sup>243</sup>

Assim sendo, é um grande equívoco e acima de tudo uma forma de exclusão se referir aos seres humanos como “o homem”. É importante que meninos e meninas entendam, desde cedo, que cada um se desenvolve de forma diferente e que ambos os sexos têm seu valor na sociedade. E que esta “diferença” é uma construção social e cultural histórica, que acaba por gerar desigualdades na sociedade. Estas diferenciações feitas pela sociedade entre o feminino e o masculino não são naturais, mas construídas, aprendidas e incorporadas pela sociedade através dos tempos. Dessa forma, torna-se necessário dizer que existe diferença na maneira como pessoas do sexo feminino e do sexo masculino se desenvolvem e percebem o mundo, porém ambos os sexos devem ser tratados igualmente, vistos pela sociedade como seres que têm os mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos.

---

<sup>241</sup> GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982. p. 184.

<sup>242</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 45, n. 1, 2005. p. 86.

<sup>243</sup> BRANDENBURG, 2005, p. 87.

A inclusão só reinará no meio educacional se todos que constituem a escola, educadores/as, educandos/as, funcionários/as, entre outros, respeitarem as diferenças. Sobre essa questão Brandenburg diz que apesar de muito se desejar a inclusão e a igualdade nas instituições escolares, as mesmas ainda não conseguem lidar com elas. Segundo a autora:

[...]. Tem-se o pressuposto de que todas as pessoas aprendizes possuem o mesmo ponto de partida. Toma-se como ponto inicial a suposta igualdade entre gênero masculino e feminino. As diferenças e os valores próprios de cada gênero são ignorados sob a falsa pretensão de busca de igualdade!?!(...).<sup>244</sup>

## 2.7 A moral, os valores e sua relação com a ética

De acordo com Saldanha, a ética em seu sentido mais amplo corresponde “ao conjunto de todas as formas de normatividade vigentes nas agrupações humanas<sup>245</sup>”. Segundo ele:

Em cada contexto (cultura, sociedade, época) a ética existe como um conjunto de estruturas – inclusive institucionais - e de idéias de comportamento, que se ligam a um ideal do ser humano: o que se chama de ética, em seu sentido historicamente efetivo, é um plano de relações entre aqueles ideais de comportamento e a avaliação efetiva dos comportamentos ocorridos.<sup>246</sup>

A ética é parte da filosofia, que se preocupa com a moralidade. Ética e moral são duas palavras freqüentemente utilizadas para designar o certo ou o bom, o imoral, o antiético. Ética e moral não se equivalem a moralmente certo ou moralmente bom, e se opõe a não- moral e não-ético e não a imoral e antiético<sup>247</sup>. Para André, “a ética, que é a prática da moral, deve ser a preocupação permanente de todo o cidadão consigo mesmo, no seu relacionamento com os seus semelhantes e na sua atuação em instituições públicas e privadas”<sup>248</sup>.

Dessa forma, um agir solidário e honroso é fundamental para a vida dos seres humanos, assim como uma ética individual ou auto-ética, em que o ser humano olha para dentro de si, buscando o seu melhor. Segundo Edgar Morin “a auto-ética forma-se no nível da autonomia individual para além das éticas integradas e integrantes, embora raízes ou ramos

<sup>244</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. O ensino religioso na escola pública estadual – o difícil exercício da diferença. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 45, n. 1, 2005. p. 89.

<sup>245</sup> SALDANHA, Nelson. **Ética e História**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998. p. 6.

<sup>246</sup> SALDANHA, 1998, p. 9.

<sup>247</sup> FRANKENA, William K. **Ética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 18.

<sup>248</sup> ANDRÉ, Alberto. **Ética e Códigos da Comunicação Social**. Porto Alegre: Sagra, 1994. p. 13.

dessas éticas permaneçam, muitas vezes, no espírito individual”<sup>249</sup>. A auto-ética deve estar anterior às éticas tradicionais, desse modo, as outras éticas devem passar pela ética individual.

Através da auto-ética o ser humano cria uma maior autonomia de análise, reflexão e decisão, que Morin chama de autonomia ética, que segundo ele “[...] é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta mais o mal-estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude da responsabilidade”<sup>250</sup>. A auto-ética significa verdadeiramente uma ética interior, para si e que naturalmente recai numa ética para o próximo.

Na intenção de enumerar os pressupostos fundamentais de uma ética para si, ou uma auto-ética Morin apresenta o seguinte quadro:

#### **Quadro da auto-ética**<sup>251</sup>

##### **1. A ética de si para si comporta**

- Auto-análise
- Autocrítica
- Honra
- Tolerância
- Prática de recursão ética
- Luta contra a “moralina”
- Resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro
- Tomada de responsabilidade

##### **2. Uma ética de compreensão**

- Com a consciência da complexidade e dos desvios humanos
- Com a abertura à magnanimidade e ao perdão

##### **3. Uma ética da cordialidade (com cortesia, civilidade)**

##### **4. Uma ética da amizade**

Todos esses pressupostos citados no quadro acima são fundamentais e colaboram para que o/a cidadão/ã seja ético/a consigo mesmo/a e, por conseqüência, com os/as outros/as. A auto-observação, como o próprio nome já diz, permite a análise e a percepção do verdadeiro eu, reconhecendo erros e acertos, falhas e fraquezas. Ou seja, a partir de uma auto-análise é

<sup>249</sup> MORIN, Edgar. **O Método**. 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 92.

<sup>250</sup> MORIN, 2005, p. 92.

<sup>251</sup> Retirado de MORIN, 2005, p. 93.

possível identificar virtudes e carências, reconhecendo o egocentrismo. Nesse contexto, Morin afirma que:

O sujeito, sem poder deixar de ser egocêntrico, deve elaborar um metaponto de vista que lhe permita se objetivar, tomar-se em consideração e agir pacientemente sobre si mesmo: longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade. Para isso, torna-se necessário reabilitar a introspecção, desprezada tanto pelas psicologias objetivistas quanto pelas psicologias de profundidade, somente o psicoterapeuta estando qualificado para sondar os espíritos.<sup>252</sup>

Convém dizer que a introspecção deve estar aliada à extrospecção, ou seja, a auto-análise deve ser completada com a análise do outro. Conforme Morin, tanto a auto-análise quanto a introspecção estão ligadas à autocrítica, uma precisa da outra para acontecer na medida em que a introspecção precisa da autocrítica, que por sua vez precisa da auto-análise. Porém, o grande problema da ética para si é que muitas vezes não se consegue perceber as falhas, isso por que cada um possui “[...] um núcleo egocêntrico indestrutível e, por causa disso, existe na vida moral uma parte amoral, de resto necessária ao exercício da moral, mesmo que seja por permitir a sobrevivência: uma ponte de indiferença é necessária para evitar a decomposição pela dor do mundo”<sup>253</sup>. O principal problema em relação à autocrítica é que o ser humano tende quase que naturalmente a tentar justificar seus atos, erros ou falhas. Quanto a isso, Morin diz que “a luta fundamental da autocrítica é contra a autojustificação”<sup>254</sup>.

Outro pressuposto da ética de si é a prática de recursão ética, esta que consiste em avaliar as próprias avaliações, “julgar os nossos julgamentos, criticar as nossas críticas”<sup>255</sup>. A recursão ética ajuda a julgar com mais discernimento as atitudes, de forma a ir contra a tendência de culpar o outro e não reconhecer as próprias falhas e erros.

A luta contra a “moralina” ou a resistência à “moralina” também está inserida na ética para si, no momento em que as pessoas julgam o erro do outro e designam-no falta de moral. Porém com a auto-ética se pode evitar julgar e reprovar as atitudes das outras pessoas pelos seus erros. Neste contexto, Morin diz que “a indignação da moralina serve de obstáculo ao conhecimento e à compreensão do outro”<sup>256</sup>

<sup>252</sup> MORIN, Edgar. **O Método**. 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 94.

<sup>253</sup> MORIN, 2005, p. 95.

<sup>254</sup> MORIN, 2005, p. 96.

<sup>255</sup> MORIN, 2005, p. 97.

<sup>256</sup> MORIN, 2005, p. 98.

Outro ponto fundamental da ética para si é a auto-ética da honra, na qual se deve buscar preservar a honra própria, respeitando o outro, assumindo a responsabilidade dos próprios atos. Segundo Morin a honra:

Impõe o respeito (“honrar”) por nossa assinatura e por nossa palavra. Exige que sejamos, em nossas ações, dignos da imagem que desejamos ter de nós mesmos; o termo “dignidade” humana ganha sentido quando significa que sabemos obedecer à nossa honra e respeitar a dos outros.<sup>257</sup>

Assim, torna-se necessário na ética para si assumir as responsabilidades de nossos atos e por nossa vida, nos apresentando como seres dignos que têm a consciência de responsabilidade. Conforme Morin, o indivíduo é irresponsável “[...] se o consideramos como um joguete de forças anônimas e obscuras (sociológicas, ideológicas, pulsionais) e responsável se o considerarmos como sujeito dotado de uma relativa autonomia”<sup>258</sup>. Dessa forma, o indivíduo responsável é aquele que possui consciência de suas responsabilidades enquanto ser pertencente de uma sociedade.

Morin diz que o ser humano percebe o outro como um ser ao mesmo tempo diferente e igual a ele<sup>259</sup>. Por esse motivo, muitas vezes julga e condena alguns atos de outras pessoas, mas compreende outros. Assim a ética da religação ou a ética altruísta “[...] exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro”<sup>260</sup>. Atualmente, a ética da religação é necessária para a sociedade, já que a mesma está carente de religação, pelo fato de as pessoas estarem se tornando cada vez mais individualistas. Conforme, Morin

[...] nossa sociedade separa mais do que liga. Estamos em déficit de religação e esta se tornou uma necessidade vital. Não é somente complementar ao individualismo, mas também uma resposta às inquietações e angústias da vida individual<sup>261</sup>.

Assim religar-se ao outro, incluí-lo em nossa vida, em nossa história e em nossa trajetória é uma forma de preencher a lacuna que se abre cada vez mais entre as pessoas. Desse modo, “a religação é um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade”<sup>262</sup>.

<sup>257</sup> MORIN, Edgar. **O Método**. 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 99.

<sup>258</sup> MORIN, 2005, p. 100.

<sup>259</sup> MORIN, 2005, p. 103.

<sup>260</sup> MORIN, 2005, p. 103.

<sup>261</sup> MORIN, 2005, p. 104.

<sup>262</sup> MORIN, 2005, p. 104.

A ética para o outro comporta reconhecer o/a outro/a e não desprezá-lo/a, perceber que todos/as na condição de seres humanos erram, mas também acertam, e que todos/as, cada um/a de seu jeito, buscam o mesmo: a felicidade. Felicidade que só pode ser alcançada por uma auto-ética aliada à ética para o outro, que se traduz na religação, no respeito, na tolerância, na igualdade, no reconhecimento, na amizade, no amor.

Comparato<sup>263</sup> afirma que os grandes princípios éticos estão relacionados ao comportamento do ser humano, são universais e se fundamentam basicamente na dignidade do indivíduo. Segundo Comparato os princípios éticos são:

[...] normas objetivas, sempre correlacionadas a virtudes subjetivas. São normas teológicas, que apontam para um objetivo final do comportamento humano, ao qual devem se adequar os meios ou instrumentos utilizados. São normas de conteúdo axiológico, cujo sentido é sempre dado pelos grandes valores éticos.<sup>264</sup>

Assim como a dignidade deve estar presente em cada ser humano, em todas as sociedades, nações, povos, grupos sociais e nas relações pessoais, os princípios éticos da verdade, da justiça e do amor devem também estar presentes em todas essas dimensões humanas. Convém lembrar que, conforme Comparato, os três princípios éticos citados “desdobram-se e especificam-se nos princípios de liberdade, igualdade, segurança e solidariedade”<sup>265</sup>. A verdade é o caminho para a felicidade e está necessariamente ligada à justiça e ao amor<sup>266</sup>. Assim sendo, a verdade, a justiça e o amor são princípios éticos fundamentais para uma vida, individual e social, plena e feliz. Esses princípios se fundem e completam um ao outro. Sobre isso o autor afirma o seguinte:

No tocante à relação específica entre justiça e amor, ela é propriamente indissolúvel. Entre valores e princípios éticos não há concorrência, mas complementaridade. A justiça tende a se estiolar e, portanto, a perder sua efetiva vigência, se não for incessantemente aprofundada pelo amor. Este, por sua vez, descamba para um egoísmo disfarçado, ou um túbio sentimentalismo, se não se fundar nas exigências primárias de justiça, das quais representa um aperfeiçoamento e jamais um sucedâneo.<sup>267</sup>

<sup>263</sup> Possui Graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1959) e Doutorado em Direito pela Université de Paris I (Pantheon-Sorbonne) (1963). Atualmente é professor titular- regime integral da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Teoria do Direito.

<sup>264</sup> COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: Direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 520.

<sup>265</sup> COMPARATO, 2006, p. 520 – 521.

<sup>266</sup> COMPARATO, 2006, p. 521.

<sup>267</sup> COMPARATO, 2006, p. 521.

A verdade está profundamente ligada a uma conduta ética, a um pensamento ético, ela está fundamentada na fidelidade e na confiança, pois o ser verdadeiro é também fiel e confiável. Comparato traz Gandhi, que percebe na humildade e no esforço o caminho da verdade:

Para encontrar a verdade não é preciso ir muito longe, pois ela se acha em cada um de nós, como uma pedra preciosa encoberta pela ganga de nossas impurezas pessoais. Para fazê-la aparecer é preciso muita humildade<sup>268</sup> e um esforço contínuo e metódico para eliminar de si toda a raiva, ódio ou egoísmo.<sup>269</sup>

Comparato também cita a justiça como um grande valor e um grande princípio ético. O ser justo não engana, prejudica ou engana ninguém, nem mesmo aquele que não conhece ou aquele que o desagrada. O autor, ao abordar sobre a justiça, traz alguns pensadores que buscaram colaborar para o bem comum, entre eles está Platão, que traz uma primeira definição sobre a essência da justiça: “não devemos fazer aos outros o que não queremos que eles nos façam”<sup>270</sup>, além de ser uma virtude voltada especialmente para o outro. Platão chama a atenção também para a existência de outra forma de justiça, baseada no ideal de que os mais providos, seja de dinheiro, de educação ou mesmo de força devem ajudar e amparar os menos providos<sup>271</sup>. Comparato traz também o pensamento de Aristóteles sobre justiça, no qual afirma que “[...], de todas as virtudes, a justiça é a única que se ocupa do bem alheio (*allogrion agathon*)”<sup>272</sup>.

Outro grande princípio ético citado por Comparato é o amor, que segundo o autor “[...] é o meio mais direto para alcançar a verdade”<sup>273</sup>. O amor é uma qualidade que torna o ser humano melhor para si e para os outros, ele promove na pessoa a vontade de doar-se aos outros. Neste contexto, o autor diz que o amor “é uma doação completa e sem reservas, não só das coisas que nos pertencem, mas da nossa própria pessoa. Aquele que ama torna-se despossuído de si mesmo: ele nada retém para si, mas tudo oferece ao outro”<sup>274</sup>.

<sup>268</sup> The Mind of Mahatma Gandhi, compilação de R. K. Prabu e U. R. Rao, Oxford University Press, Londres, 1945. apud COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: Direito, moral e religião no mundo moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 523.

<sup>269</sup> Gandhi, Na Autobiography – The story of my experiments with Truth, trazido do original em gujarati por Mahadev Desai, Boston, Beacon Press, 1957, p. 345. apud COMPARATO, 2006, p. 523

<sup>270</sup> COMPARATO, 2006, p. 525.

<sup>271</sup> COMPARATO, 2006, p. 527.

<sup>272</sup> Ética a nicômaco, 1130 a, 3-5 apud COMPARATO, 2006, p. 525.

<sup>273</sup> COMPARATO, 2006, p. 524.

<sup>274</sup> COMPARATO, 2006, p. 533.

Taille<sup>275</sup> aborda sobre o “saber fazer moral” na intenção de apontar a ligação e também as diferenças entre moral e ética. Segundo o autor, o “saber fazer moral” está ligado tanto à moral quanto à ética, porém, uma não se resume a outra, não se pode dizer que a ética se resume à moral, por exemplo. Nesse contexto, “[...], o “saber fazer ético” não se resume ao “saber fazer moral”<sup>276</sup>. O autor explica o significado da expressão “saber fazer moral” dizendo que: “Por ‘fazer’ entendo a realização da ação moral. E por ‘saber’ entendo as disposições intelectuais que permitem *decidir* o que fazer e quando fazer. Ou seja, o ‘saber’ diz respeito ao perceber, ao pensar ao refletir, ao julgar – logo diz respeito à razão”<sup>277</sup>. Assim, a moral precisa da presença da razão.

A moral e a razão estão necessariamente ligadas, pois quando nos referimos à moral, a razão, “[...] de uma forma ou de outra, sempre está presente”<sup>278</sup>. Bem como a questão da responsabilidade, pois no momento em que uma pessoa é considerada um ser moral, ela tem de ser responsável, na medida em que pratica ações. A não ser que o indivíduo seja ainda uma criança pequena, que ainda não tem consciência dos seus atos ou um indivíduo que não esteja no seu perfeito juízo mental.<sup>279</sup>

Outro ponto discutido por Taille é a ligação da moral com o conhecimento, já que a moral é, segundo ele, “um objeto de conhecimento”<sup>280</sup>. A moral apresenta ao ser humano regras, princípios e valores que o mesmo precisa conhecer. Nesse contexto, o autor afirma que “[...], a dimensão intelectual pressupõe o conhecimento das regras, dos princípios e dos valores. Ela também pressupõe conhecimentos culturais, psicológicos e científicos.”<sup>281</sup>

Taille identifica três conhecimentos que, segundo ele, são necessários para a ação moral: as regras, os princípios e os valores, esses essenciais para uma conduta moral do ser. Segundo ele, as regras são derivadas dos princípios e elas situam a moral, já os valores resultam da afetividade e estão localizados no plano ético. As regras, os princípios e os valores são necessários para um agir moral. Porém, o autor diz que:

---

<sup>275</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1977), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1984), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1989), e Livre-docência, em 2000. Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Sua área de pesquisa e publicação é a Psicologia Moral.

<sup>276</sup> TAILLE, Yves de la. **Moral e ética**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 71.

<sup>277</sup> TAILLE, 2006, p. 72.

<sup>278</sup> TAILLE, 2006, p. 72.

<sup>279</sup> TAILLE, 2006, p. 73.

<sup>280</sup> TAILLE, 2006, p. 73.

[...], a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento das regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de quais projetos de vida temos ou procuramos ter, de qual projeto de felicidade move nossas ações, de que rumo toma a expansão do nosso eu.

É importante salientar que outros conhecimentos também são importantes para um agir moral, como é o caso do conhecimento cultural. Segundo Taille é a partir do conhecimento cultural que o ser humano se torna melhor, capaz de entender e respeitar as diferentes opiniões, opções, costumes, culturas, religiões. Enfim, através do conhecimento cultural se torna mais tolerante às diferenças, e mais apto para viver com o outro e conviver em sociedade. Conforme Taille, o conhecimento cultural proporciona “[...] aprender a diversidade de modos de viver, a diversidade de valores, a diversidade das formas de pensar o sentido da vida”<sup>282</sup>. Em suma, o conhecimento cultural é um alicerce para a aquisição de uma ação moral.

---

<sup>281</sup> TAILLE, Yves de la. **Moral e ética**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 74.

<sup>282</sup> TAILLE, 2006, p. 75.

### **3 A QUESTÃO DOS VALORES NA ESCOLA E NO ENSINO RELIGIOSO**

Os valores estão presentes na vida de todos os cidadãos, sendo que, durante o processo de desenvolvimento moral do humano, eles vão sendo desenvolvidos e aprimorados. É neste contexto, que o Ensino Religioso contribui na vida do/a educando/a, no momento em que trabalha com a educação de valores. Porém, antes de abordar a questão dos valores no Ensino Religioso é necessário, primeiramente, compreender o seu significado, suas espécies e atribuições.

#### **3.1 Definição do conceito “valores”**

Dom Eurico dos Santos Veloso, bispo católico, faz um breve resumo histórico, onde aborda sobre o termo “valor”. O autor cita Sócrates (469 – 399 a.C.), que segundo ele foi o primeiro a discutir o termo valor, e acabou por dar uma enorme contribuição para a humanidade ao tentar compreender os valores éticos, “em torno dos quais se cristalizavam as ações humanas”<sup>283</sup>. O autor cita ainda Platão que reflete sobre a idéia de bem que é, “evidentemente, um valor”<sup>284</sup>. Veloso faz referência a muitos outros pensadores e filósofos que marcaram a história e contribuíram para uma rica reflexão em torno da questão dos valores. Para uma maior compreensão da essência dos valores, o autor parte da seguinte questão: “Onde vamos *situar* os valores? Onde está a sua “pátria”?”<sup>285</sup> O autor responde essas questões afirmando que:

---

<sup>283</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 14.

<sup>284</sup> VELOSO, 2001, p. 14.

<sup>285</sup> VELOSO, 2001, p. 20.

Uma primeira resposta vem do psicologismo axiológico. Segundo este, o valor se situa na região da “psique” ou na alma humana. O ser dos valores resume-se em seu “serem experimentados”, vividos, no seu próprio processo de vivência<sup>286</sup>.

A visão de Aristóteles também ajuda a responder essas questões: de certo modo, os valores estão assimilados à natureza. Ainda existe uma terceira e quarta respostas, que consiste na afirmação de que “os valores são seres em si, no sentido do ser ideal objetivo”.<sup>287</sup>

Veloso tenta definir o que é valor e afirma que ele não pode ser rigorosamente definido. Ele pertence a conceitos supremos, como por exemplo: ser e existência, que não admitem definição. O valor é dado em nossa “consciência de valores, na vivência que deles temos”<sup>288</sup>. Conforme o autor:

[...] esta vivência deles é dada a nós, preferencialmente, quando os valores nos atingem, nos afetam, nos iluminam, dando origem em nós, a um estado psíquico que, interiormente, nos enriquece e nos torna felizes<sup>289</sup>.

Para Veloso, o valor é atribuído a coisas como saúde e dinheiro. E são esses os valores que podem ser classificados como individuais e subjetivos; alguns podem ter valor somente para algumas pessoas e para outras não. Veloso cita ainda a alimentação e o vestuário como valores subjetivos gerais, que valem para todos os seres humanos. Os mesmos pertencem a “classe dos chamados valores inferiores e sensíveis”<sup>290</sup>. Existem também os valores mais elevados, conhecidos como espirituais:

Pertencem a um reino de validade intemporal e dirigem o seu incondicional apelo a todas as pessoas, exigindo de todas que os reconheçam válidos. Trata-se de uma validade objetiva absoluta. Objetiva porque reside na própria essência do valor e absoluta porque incondicionalmente independe de quaisquer valorações acidentais e particulares dos indivíduos. O valor absoluto é o próprio Ser transcendente, Deus.<sup>291</sup>

Para uma maior compreensão das diferentes classificações de valores, é possível fazer distinção em três aspectos:

- a) *a coisa*, algo de real e concreto que tem valor positivo ou negativo;
- b) *valor*, aquela qualidade que torna a coisa avaliável;

<sup>286</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 20.

<sup>287</sup> VELOSO, 2001, p. 20.

<sup>288</sup> VELOSO, 2001, p. 22.

<sup>289</sup> VELOSO, 2001, p. 22.

<sup>290</sup> VELOSO, 2001, p. 30.

<sup>291</sup> VELOSO, 2001, p. 30.

c) *as reações*, o que a visão dos valores provoca em nós. São aspectos diferentes, distintos entre si: a coisa que tem valor; o próprio valor e o comportamento humano ante o valor.<sup>292</sup>

Como foi mencionado acima, existem diversos tipos de valores e diferentes valores. Pode-se classificá-los como valores sensíveis e espirituais. Abaixo veremos como esses valores se apresentam:

#### A) Valores sensíveis

1. *Valores do agradável e do prazer*: como o próprio nome já sugere, envolve as sensações agradáveis e que nos causam prazer e satisfação, é “tudo o que é apto a provocá-la”<sup>293</sup>. Como exemplo “vestuário, alimentos, bebidas”, entre outros.
2. *Valores vitais*: como o próprio nome já sugere, esses são os valores “[...] de que é portadora a vida”<sup>294</sup>. São as exigências necessárias para o aperfeiçoamento da vida do indivíduo, ou dele próprio. Como exemplo: “força, saúde”, entre outros.
3. *Valores de utilidade*: “refere-se a tudo o que serve para a satisfação das nossas necessidades e os instrumentos que servem para a criação desses bens”<sup>295</sup>. Esses se constituem em valores derivados.

#### B) Valores espirituais

Os valores espirituais se referem ao humano como um ser espiritual. Portanto, os valores dividem-se nas seguintes categorias:

1. *Valores lógicos*: são as necessidades de “conhecer e explorar, em termos científicos, o mundo em que vivemos”<sup>296</sup>.
2. *Valores éticos ou morais*: “respondem às necessidades de sobrevivência e de harmonia em grupo”<sup>297</sup>. O ser humano desenvolve sua vida em grupo e não isoladamente, ele está sempre inserido numa determinada comunidade. Inserido na categoria ética, pode-se citar algumas atitudes valoradas, como: “honra, bondade, fidelidade”, entre outros. No texto são citadas algumas características essenciais dos valores éticos, como citadas abaixo:

<sup>292</sup> Cf. BOCHENKI, p. 67. apud Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 34.

<sup>293</sup> VELOSO, 2001, p. 36.

<sup>294</sup> VELOSO, 2001, p. 36.

<sup>295</sup> VELOSO, 2001, p. 36 –7.

<sup>296</sup> VELOSO, 2001, p. 37.

<sup>297</sup> VELOSO, 2001, p. 37.

- \* Só podem ser seus portadores as pessoas, nunca as coisas. Só os seres espirituais podem realizar valores morais. Por isso, o âmbito desses valores é relativamente restrito;
- \* aderem sempre a suportes reais;
- \* têm caráter de exigências e imperativos absolutos;
- \* exigem que a consciência os atenda e os concretize;
- \* dirigem-se ao ser humano em geral, a todas as pessoas; são universais. A sua pretensão a serem realizados é universal;
- \* constituem uma norma ou critério de conduta que afeta todas as esferas de nossa atividade e da nossa conduta de vida. São, portanto, valores de ação. Sempre implicam um dever - fazer; exigem ação.
- \* o valor ético e bem moral e este, na axiologia fenomenológica consiste sempre na preferência do valor mais alto.<sup>298</sup>

3. *Valores estéticos*: é tudo aquilo que preenche as necessidades ou exigências ligadas à parte estética. Portanto, “respondem às necessidades de ordem e de criação interior, que se manifestam de maneira emocional e espiritual”<sup>299</sup>. Os valores estéticos “dizem respeito ao belo, ao feio, ao rude, ao nobre etc.”<sup>300</sup> Os valores estéticos possuem algumas características essenciais:

- \* O belo não adere apenas a pessoas, mas também a coisas. Qualquer objeto, vivo ou morto, de natureza material ou espiritual, real ou irreal, pode tornar-se suporte de um valor estético;
- \* O belo reside essencialmente na aparência. A realidade estética é sempre uma realidade aparente;
- \* O valor estético é um valor de expressão;
- \* Tem uma presença imediata e intuitiva. Esta intuição, que põe o objeto diante de nós como uma essência susceptível de percepção sensível, pode ser: visual, auditiva, emotiva etc.<sup>301</sup>

4. *Valores religiosos*: eles são um “reconhecimento de ordem divina do mundo para os religiosos”<sup>302</sup>. E para as outras pessoas, acabam por responder necessidades que são inconscientes, como por exemplo “de proteção diante da angústia, do medo e da morte”<sup>303</sup>. Conforme o texto, os valores religiosos acabam sendo:

[...] o sustentáculo de todos os valores. Nenhum valor religioso autêntico poderá ser compreendido por nós a não ser quando o aprendemos relacionado com o transcendente, com Deus, isto é, na medida em que ocorre para a glória e louvor de Deus, aparecendo como uma irradiação da absoluta majestade de Deus.<sup>304</sup>

<sup>298</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37.

<sup>299</sup> VELOSO, 2001, p. 37.

<sup>300</sup> VELOSO, 2001, p. 37.

<sup>301</sup> VELOSO, 2001, p. 37 – 38.

<sup>302</sup> VELOSO, 2001, p. 38.

<sup>303</sup> VELOSO, 2001, p. 38.

<sup>304</sup> VELOSO, 2001, p. 38.

Cortella<sup>305</sup>, em sua obra “A escola e o conhecimento”, disserta sobre conhecimento e valores. Segundo o autor, todos os seres vivos têm como prioridade em suas vidas se manterem vivos. Porém, para os seres humanos “(...), não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em **conhecimentos** sobre o mundo: é fundamental que a vida valha a pena”<sup>306</sup>. Assim, o autor justifica a existência dos valores, que são criados pelo ser humano justamente para o existir humano. A vida ganha sentido no momento em que os seres humanos os criam, e quando “[...], estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma *ordem* na qual tudo se localize e encontre seu lugar *apropriado*”<sup>307</sup>.

Os valores são passíveis de mudanças, pois assim como os seres humanos, também eles estão sempre mudando. Cortella afirma que os valores não têm uma “existência autônoma”<sup>308</sup>, já que dependem dos seres humanos para serem elaborados, realizados e para serem manifestados. Os valores são moldados pela sociedade e pela cultura nas quais estão inseridos. Além disso, cada indivíduo vivencia os valores de forma diferente, dependendo de suas experiências e interesses, porém a construção dos mesmos acontece de forma coletiva, já que os seres humanos vivem em sociedade.

Cortella traz um elemento que diz ser importante ao abordar sobre as relações sociais. O autor afirma que “[...]: a vida social é, também, vida política, isto é, configura-se como um espaço de conquista e manutenção de **poder** sobre os bens e pessoas, não havendo, ainda, de composição igualitária”<sup>309</sup>. A partir dessa afirmação o autor diz que os valores e o conhecimento não são neutros, pois os mesmos estão envoltos pelo poder. E, que eles podem atender aos interesses sociais dos grupos com maior predominância na sociedade, sendo assim, eles podem acabar sendo difundidos na sociedade e aceitos pela maioria das pessoas.

Ainda segundo Cortella, as instituições sociais são “o principal canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos”<sup>310</sup>. Dentre as difusoras de conhecimento e de valores estão a Igreja, a família, a mídia, a escola, etc. Conforme o autor, os seres humanos precisam das instituições educacionais para a sua sobrevivência, assim “[...], a Educação é um instrumento basilar para nós”<sup>311</sup>.

---

<sup>305</sup> Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1975), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente é professor-titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e da Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na qual está desde 1977.

<sup>306</sup> CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45.

<sup>307</sup> CORTELLA, 2005, p. 46.

<sup>308</sup> CORTELLA, 2005, p. 47.

<sup>309</sup> CORTELLA, 2005, p. 48.

<sup>310</sup> CORTELLA, 2005, p. 49.

<sup>311</sup> CORTELLA, 2005, p. 49.

A educação pode estar presente na vida do ser humano de muitas formas, e não só no âmbito escolar, já que o indivíduo está inserido em um processo de aprendizado diariamente. Através de suas experiências e contatos com as outras pessoas, os indivíduos ao longo de sua trajetória estão sempre evoluindo, adquirindo conhecimentos e incorporando valores. Cortella compreende a educação a partir de duas categorias:

[...] educação vivencial e espontânea, o “vivendo e aprendendo” (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e educação intencional ou propositada, elaborada e organizada em locais predeterminados e, com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela mídia).<sup>312</sup>

Veloso afirma que todo o ser humano almeja “crescer, desenvolver-se no seu ser”<sup>313</sup>. E é na medida em que o ser humano aceita os valores, principalmente os mais altos que são os espirituais, se desenvolve e se aperfeiçoa. Quando o ser humano chega aos valores mais altos, ele atinge a chamada “personalidade”, que significa a realização de valores.

O ser humano vivencia o valor de diversas formas e em diferentes situações, os valores vão sendo descobertos pelo ser humano ao longo de toda a sua vida. O indivíduo descobre e atualiza os valores “por um processo de interiorização ou exteriorização na encarnação de suas obras”<sup>314</sup>. Sobre isso Veloso diz:

[...] O próprio ser humano, na medida em que cresce, descobre que o seu corpo, os seus gestos, a sua maneira de aparecer aos outros, manifestam a ele certos valores de que nem tinha consciência.<sup>315</sup>

Conforme o autor existem inúmeros valores, como: “honra, dignidade, fé religiosa, delicadeza”<sup>316</sup>; a vida é um grande valor e a pessoa se deixa dirigir por eles. O ser humano vive num “ambiente de valores, de símbolos e sinais”<sup>317</sup>. Portanto, é importante que o mesmo compreenda claramente os valores:

É preciso pautar nossas respectivas condutas de acordo com as leis da razão; só julgar depois de conhecer; só agir depois de planejar. Assim o ser humano deve fazer um bom aproveitamento das experiências. Estas são adquiridas não apenas no passar pela vida, mas com o interpretar, de maneira inteligente e adequada. A vida

<sup>312</sup> CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 49.

<sup>313</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 44.

<sup>314</sup> VELOSO, 2001, p. 45.

<sup>315</sup> VELOSO, 2001, p.45.

<sup>316</sup> VELOSO, 2001, p. 48.

<sup>317</sup> VELOSO, 2001, p. 48.

que passa, dela tirando todas as lições que só são percebidas por aqueles que sabem mergulhar em si mesmos, os que se habitam à reflexão, à meditação, os que aprenderam a ver o que deve se visto.<sup>318</sup>

### 3.2 Valores na escola e no Ensino Religioso

Cruz argumenta que existem valores “[...] falados, recomendados, debatidos na aula, e outros que são vividos, com maior ou menor grau de consciência nas relações humanas do dia-a-dia da escola”<sup>319</sup>. Se os valores forem opostos, “estará havendo um processo formativo paralelo e, com muita probabilidade, o vivido será mais eficiente do que o falado”<sup>320</sup>. Ela cita exemplos de alguns valores que estão presentes no Ensino Religioso e algumas vezes são desmentidos no comportamento escolar. Abaixo citaremos apenas três exemplos deles:

- Valor do serviço – Neste momento, ela pergunta como são tratados os serventes, porteiros, empregados; e como nos referimos às diferentes profissões.
- Humildade e perdão – Neste momento, ela fala da importância do educador reconhecer que pode errar, e quando necessário também deve se desculpar.
- Complementaridade de dons – Aqui se deve saber que Deus distribuiu talentos diferentes para as pessoas e que todos têm talento. A autora utiliza um bom exemplo do que acontece na escola: quando os/as educadores/as são perguntados sobre quem são os/as bons/as educandos/as, normalmente a resposta condiz com aqueles que tiram notas boas nas provas.

Contudo, a autora ressalta que se pode perceber que existem “[...] alguns problemas de relacionamento, de hierarquia de valores e de práticas didáticas que acabam se transformando em valores morais”<sup>321</sup>.

Sobre a questão dos valores na escola, Veloso diz que todos os seres humanos, na condição de sujeitos históricos e sociais, criam ou incorporam valores durante suas vidas, e a

<sup>318</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49.

<sup>319</sup> CRUZ, Therezinha M. L. da. **Didática de ensino religioso nas estradas da vida: um caminho a ser feito**. São Paulo: FTD, 1997. p. 85.

<sup>320</sup> CRUZ, 1997, p. 85.

<sup>321</sup> CRUZ, 1997, p. 87.

partir disso “[...] tornam-se cada vez mais humanos, mais aptos à convivência”<sup>322</sup>. Os valores devem estar presentes na vida das pessoas, além de serem um referencial para a vida do ser individual e social. O autor aborda a questão dos valores na escola e ressalta a importância da presença deles no meio educacional. Conforme ele:

É sumamente importante que em nossas escolas se desenvolvam experiências educativas significativas, onde os alunos incorporem e internalizem os valores, na perspectiva ética de não violência, da tolerância para com as diferenças. Esta urgência passa, também, pela necessidade de adoção de um sistema educacional mais humano, justo e solidário, bem como pelas práticas pedagógicas que desse sistema podem decorrer.<sup>323</sup>

Sobre os valores na escola, Pedro Ortega, Ramón Mínguez e Ramón Gil afirmam que quando falamos em educação estamos nos referindo aos valores que são “algo valioso que queremos que sejam produzidos nos educandos”<sup>324</sup> (tradução própria), sendo que não existe ato educativo de outro modo. Os valores são um elemento integrante da educação e estão presentes no processo educativo. O ser humano está envolto em uma cultura e igualmente em valores, os quais exigem uma interpretação. Neste contexto:

[...] aproximar-se do homem, conhecê-lo, entendê-lo significa interpretar o mundo de significados ou valores através dos quais todo homem se expressa, sente e vive..., significa contemplar o homem em sua história, em seu próprio hábitat fora do qual será completamente irreconhecível. Por isso os valores são conteúdos explícitos ou implícitos, inevitáveis na educação.<sup>325</sup> (tradução própria)

Conforme Ortega, Mínguez e Gil, a escola não é uma instituição autônoma, pois ela está diretamente ligada “à vida real de sociedade”. É necessário que assuma um caráter responsável de modo que reivindique “uma educação total da pessoa”, buscando seu pleno desenvolvimento. De forma que, nesta educação, estejam presentes os valores, que são considerados pelos autores como “enzimas no processo educativo”.<sup>326</sup>

Segundo os autores, a escola, além de ter a missão de ensinar a ler, escrever, etc., também tem a missão de formar cidadãos/ãs responsáveis e aptos/as a atuar na sociedade.

<sup>322</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 80.

<sup>323</sup> VELOSO, 1997, p. 81.

<sup>324</sup> ORTEGA, Pedro. RAMÓN, Mínguez. GIL, Ramón. **Valores y educación**. Barcelona: Ariel, 1996. p. 9. “algo valioso que queremos que se produzca en los educandos”

<sup>325</sup> ORTEGA; RAMÓN; GIL, 1996, p. 9. (...) Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive..., significa contemplar al hombre en su historia, en su propio hábitat fuera del cual será del todo irreconocible. Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación.

<sup>326</sup> ORTEGA; RAMÓN; GIL, 1996, p. 10-12.

Para eles, é na instituição escolar que se inicia a aprendizagem de algumas atitudes e valores que contribuem para a vida em sociedade. Conforme os autores:

[...] a escola se propõe também formar bons cidadãos, pessoas solidárias, tolerantes, amantes da paz e preocupadas com o meio ambiente. Sem deixar de ensinar a adquirir conhecimento, parece que temos entendido que o homem é algo mais que pensamento e inteligência. Também é cultura, entendida esta como forma de vida; por isto mesmo, um ser de valores.<sup>327</sup> (tradução própria)

Veloso cita alguns pontos importantes, que devem estar presentes não só no meio educacional, mas também na vida do indivíduo. São eles:

### **A descoberta do outro**

Descobrir o outro é importante e fundamental para a redescoberta de si mesmo e isso só pode acontecer a partir de um “diálogo fecundo entre o eu e o tu, sem preeminência de um sobre o outro, mas de forma interativa, recíproca, generosa”<sup>328</sup>. Os valores constituem a “mola-mestra” das relações humanas a partir do momento em que passam a conduzir a vida das pessoas.

### **Tender para objetivos comuns**

É a partir do diálogo, do confronto e dos argumentos que podemos chegar à realização “de projetos comunitários, norteados por objetivos comuns, permitindo a cada um encontrar as próprias razões de seu projeto de vida pessoal”<sup>329</sup>.

Veloso chama a atenção para o Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que tem o título *Educação, um tesouro a descobrir*, no qual são estabelecidos quatro pilares básicos para a educação integral do ser humano. São eles:

#### **1) Valores e educação para “aprender a conhecer”**

Antes de tudo, aprender a conhecer significa aprender a aprender, e para isso é necessário exercitar alguns pontos, como:

<sup>327</sup> ORTEGA, Pedro. RAMÓN, Mínguez. GIL, Ramón. **Valores y educación**. Barcelona: Ariel, 1996. p. 13. [...] la escuela se proponga también formar buenos ciudadanos, personas solidarias, tolerantes, amantes de la paz y preocupadas por el medio ambiente. Sin dejar de enseñar a adquirir conocimientos, parece que hemos entendido que el hombre es algo más que pensamiento o inteligencia. También es cultura, entendida ésta como forma de vida; por lo mismo, un ser de valores.

<sup>328</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81.

<sup>329</sup> VELOSO, 2001, p. 82.

[...], *a atenção* – atenção ao mundo que nos rodeia e às pessoas; *a memória* – seu exercício é um antídoto necessário contra a subversão proporcionada pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social; *o pensamento* – seu exercício, comporta avanços e recuos entre o concreto e o abstrato.<sup>330</sup>

## 2) Valores e educação para “aprender a fazer”

Além de a escola preparar o/a cidadão/ã para a vida profissional, ela deve também prepará-lo/a para enfrentar os obstáculos e as situações que a vida lhe trará. Também ajudará a preparar o/a cidadão/ã não só para a capacitação profissional, mas também para:

[...] o cultivo de qualidades pessoais em que a concepção e incorporação de valores éticos e outros mais, já abordados nas partes anteriores, os preparem integralmente para o melhor desempenho de suas funções na sociedade do presente e do futuro.<sup>331</sup>

A aprendizagem deve evoluir conforme a própria evolução do tempo. E essa evolução deve permitir que cada vez mais as habilidades que foram adquiridas através dos tempos se impliquem na vivência dos valores. Para Veloso “[...] aprender a fazer é algo que acontece ao longo de toda a vida, no meio social constituído pela comunidade a que pertence cada cidadão ou cidadã, principalmente na família”<sup>332</sup>.

## 3) Valores e educação para “aprender a viver juntos”

Quando aborda esse ponto, Veloso, afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais, não por acaso, incluem a ética, que segundo ele é um tema que perpassa toda a atividade pedagógica. Segundo o autor, apesar de haver discussões sobre o planejamento e elaboração dos Parâmetros, eles, de certa forma, evidenciam “[...] o cuidado dos especialistas ou educadores que os elaboram, em manter um certo vínculo com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”<sup>333</sup>. Neste contexto, a principal questão está em assegurar os interesses e necessidades não apenas nacionais, mas também universais. De forma que, a educação promova melhora no campo das relações sociais, na vida de pessoas do mundo inteiro. Logo, Veloso traz a seguinte citação:

Trata-se de aprender a desenvolver o conhecimento acerca dos outros, da sua história, das suas tradições e da sua espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes

<sup>330</sup> VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 77.

<sup>331</sup> VELOSO, 2001, p. 78.

<sup>332</sup> VELOSO, 2001, p. 79.

<sup>333</sup> VELOSO, 2001, p. 80.

interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.<sup>334</sup>

#### 4) Valores e educação para “aprender a ser”

Conforme Veloso, é essencial, para que o ser humano viva dignamente, o “reconhecimento do próprio ser na condição humana e a redescoberta das razões de estar no mundo”<sup>335</sup>. Ainda segundo o autor:

Somente o ser humano está capacitado a ter consciência de que existe e questionar sobre a origem e as razões dessa existência. No entanto, não é um ser acabado; é um contínuo vir-a-ser; e, para chegar a sê-lo na perspectiva do sempre mais, concretiza seus ideais, partindo sempre de questionamentos comuns em todas as etapas de sua existência: - Quem sou? Para quê? Para quem? Por quê? O que faço aqui? Para onde vou?<sup>336</sup>

Para o desenvolvimento integral do próprio ser, e para contribuir com o desenvolvimento dos demais, é necessário uma atitude de “co-responsabilidade, respeito mútuo e liberdade”<sup>337</sup>. Somente assim o ser humano poderá atuar no mundo, a partir das habilidades que serão adquiridas por ele:

[...] como um ser pensante e portador de outras potencialidades próprias de sua condição humana, entre as quais está a consciência moral. A capacidade de atribuir e conceber valores relacionados com o próprio significado da vida só pode emanar dessa consciência.<sup>338</sup>

### 3.3 Ensino Religioso e valores – perspectivas a partir da pesquisa social

#### 3.3.1 Contexto e metodologia da pesquisa social

O objetivo desta pesquisa foi analisar o que é trabalhado na disciplina de Ensino Religioso e perceber se a educação de valores está inserida no meio educacional. Assim, justifica-se a importância da pesquisa, já que a partir dela poderá ser percebido o que está

<sup>334</sup> Jacques Delors, p. 19 apud VELOSO, Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 80.

<sup>335</sup> VELOSO, 2001, p. 83.

<sup>336</sup> VELOSO, 2001, p. 83.

<sup>337</sup> VELOSO, 2001, p. 83.

<sup>338</sup> VELOSO, 2001, p. 83.

sendo trabalhado na disciplina de Ensino Religioso e, principalmente, se os valores estão presentes nos conteúdos trabalhados em aula.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, localizada na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Atualmente a escola possui aproximadamente 1.400 alunos.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados pela própria pesquisadora e respondidos por alunos e alunas e por educadoras da referida escola. A partir das respostas foi analisado o que é trabalhado na disciplina de Ensino Religioso em termos de educação de valores.

Participaram da pesquisa sessenta e nove alunos e alunas, entre 10 e 16 anos, da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental que responderam as seguintes perguntas:

1. Quais os temas que estão sendo trabalhados este ano na disciplina de Ensino Religioso?
2. Dos temas que estão sendo abordados neste ano, quais foram, a seu ver, os mais importantes para sua vida?
3. Qual foi o tema mais importante?
4. Por que este tema foi importante para você?
5. Que temas você gostaria de discutir com a turma e que ainda não foram abordados?

Também participaram da pesquisa, três educadoras de Ensino Religioso, que ministram a disciplina na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, e responderam as seguintes perguntas:

1. Qual a importância de se trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?
2. Você trabalha a questão dos valores na sua disciplina?

Sim ( ) Não ( )

3. Se a resposta for SIM, quais temas relacionados com a questão dos valores foram trabalhados este ano?
4. Como você avalia o interesse e a participação de seus alunos e alunas?
5. Se a resposta for NÃO, quais os motivos para não trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?

A pesquisa aconteceu durante o período de aula, no dia 29/09/2006, sendo que, todos/as os/as educandos/as, que estavam presentes no dia da realização da pesquisa aceitaram participar dela. Além disso, houve uma conversa informal com os/as alunos/as, apesar da mesma não estar programada, sendo que os/as mesmos/as falaram de suas expectativas para com a disciplina de Ensino Religioso, fizeram reclamações em relação ao conteúdo abordado e ao/a professor/a e também deram sugestões dizendo o que gostariam de estudar.

### 3.3.2 A fala de alunos e alunas do ensino fundamental

Na pesquisa realizada com a 5ª série do Ensino Fundamental, vinte alunos e alunas, entre 10 e 12 anos responderam o questionário. A primeira pergunta respondida pelos alunos/as foi: “*Quais os temas que estão sendo trabalhados este ano na disciplina de Ensino Religioso?*” As respostas dos alunos foram as seguintes: família ( 3 ), amizade ( 7 ), deficientes ( 2 ), Deus ( 3 ), vida ( 3 ), Campanha da Fraternidade ( 3 ). Os/as alunos/as também relataram em conversa informal com a pesquisadora, durante a aplicação do questionário, que produziram muitos textos, entre eles, sobre o término do inverno e o início da primavera, além de interpretações de textos.

Em relação à segunda pergunta: “*Dos temas que estão sendo abordados neste ano, quais foram, a seu ver, os mais importantes para sua vida?*”, a maioria das respostas foi: família, deficientes, amigos; alguns responderam “Nenhum”, e três alunos mencionaram Deus, sendo que um desses relatou no questionário que o tema mais importante para a sua vida é “ter fé em Deus”. A partir das respostas obtidas, nota-se que os/as alunos/as responderam no máximo três temas diferentes.

Na terceira pergunta: “*Qual foi o tema mais importante?*” as repostas foram praticamente as mesmas da pergunta anterior. Chamou a atenção, dentre as respostas, uma na qual um aluno respondeu que o tema mais importante para ele foi aquele no qual tivera que escolher seu melhor amigo e fazer um cartão para o mesmo. Ao ler sua resposta na terceira pergunta, “*Qual foi o tema mais importante?*”, me surpreendi com a mesma, pois este aluno respondeu que era porque ele tinha muitos amigos e achou difícil escolher apenas um.

Na quarta pergunta: “*Por que este tema foi importante para você?*” a maior parte dos/as alunos/as respondeu que escolheram o tema por entenderem que a família é muito importante na vida deles. Alguns também responderam que foi muito válido terem estudado sobre o tema da deficiência, pois assim aprenderam a respeitar as diferenças.

Na quinta e última pergunta: “*Que temas você gostaria de discutir com a turma e que ainda não foram abordados?*” os mais citados foram: Deus( 4 ), violência ( 4 ) e esportes ( 3 ). Porém, a maior parte dos/as alunos/as ( 8 ) respondeu “nenhum”.

Na 6ª série, vinte e cinco alunos/as responderam o questionário, com idades entre 11 e 13 anos. As respostas obtidas na primeira pergunta “*Quais os temas que estão sendo trabalhados este ano na disciplina de Ensino Religioso?*” foram as seguintes: família, vida, amigos, Campanha da Fraternidade e deficientes. Além disso, os alunos relataram que fizeram

textos sobre o inverno e a primavera. A partir das respostas obtidas, nota-se que os temas abordados na 6ª série foram praticamente os mesmos abordados pela 5ª série.

Na segunda pergunta “*Dos temas que estão sendo abordados neste ano, quais foram, a seu ver os mais importantes para sua vida?*” as respostas que apareceram com mais frequência foram: família, deficientes e preconceito. Novamente os/as educandos/as não citaram mais do que três temas, a maioria deles apontou apenas um ou dois temas.

Na terceira pergunta “*Qual foi o tema mais importante?*” as repostas foram praticamente as mesmas da pergunta anterior. A maior parte dos alunos respondeu a família e os deficientes.

Na quarta pergunta “*Por que este tema foi importante para você?*”, um número representativo respondeu que foi a família, pois ela é muito importante, e os deficientes, porque passaram a conhecer mais sobre este assunto.

Na quinta e última pergunta, “*Que temas você gostaria de discutir com a turma e que ainda não foram abordados?*”, as respostas que mais apareceram foram: aborto ( 3 ), drogas ( 10 ), violência ( 2 ) e futebol ( 2 ). Porém, 7 responderam que não gostariam de discutir nenhum tema.

Na sétima série, vinte e quatro alunos, com idades entre 12 e 14 anos, responderam o questionário. Na primeira pergunta “*Quais os temas que estão sendo trabalhados este ano na disciplina de Ensino Religioso?*”, a grande maioria respondeu: família, Campanha da Fraternidade e doenças. Os/as alunos/as, em conversa informal com a pesquisadora, durante a aplicação do questionário, reclamaram que a professora fala muito sobre sua própria vida e que dificilmente passa matéria. Um fato que muitos fizeram menção, nessa conversa, é que a professora, ao abordar os temas citados acima, sempre fala de si. Muitos dos/as alunos/as responderam que a professora fala da família, mas da família dela. Alguns deles/as comentaram ainda que a professora fala muito sobre a vida alheia.

Na segunda pergunta “*Dos temas que estão sendo abordados neste ano, quais foram, a seu ver os mais importantes para sua vida?*”, a resposta que apareceu com mais frequência foi “família”. Porém, alguns mencionaram a Campanha da Fraternidade ( 3 ) e as “síndromes” ( 2 ). É importante dizer que uma parte muito significativa dos/as alunos/as respondeu que nenhum ( 10 ) dos temas abordados em aula foi importante para as suas vidas. No próprio questionário, muitos/as alunos/as, ao responderem esta pergunta fizeram reclamações sobre a professora, dizendo que ela abordava o mesmo tema em muitas aulas.

Na terceira pergunta “*Qual foi o tema mais importante?*”, a maioria respondeu: família, “síndromes” e Campanha da Fraternidade. O que mais chamou a atenção foi que

exatamente metade dos vinte e quatro alunos/as disse que nenhum tema foi importante. Como justificativa a esta resposta, já na quarta pergunta “*Por que este tema foi importante para você?*”, os alunos e alunas responderam que “ela só fala da vida dela e isso não nos interessa”; outros escreveram “nenhum” ou deixaram em branco. Houve também aqueles que responderam: “a família”, por sua importância, e as “síndromes”, porque passaram a entender um pouco mais sobre algumas delas, e porque eles puderam perceber que todas as pessoas são iguais.

Na quinta “*Que temas você gostaria de discutir com a turma e que ainda não foram abordados?*”, responderam que gostariam de discutir sobre as dificuldades da adolescência, sobre drogas, violência, favelas, roubos; outros ainda disseram que gostariam que a professora abordasse “alguma coisa sobre ER mesmo”, e outros responderam “nenhum”.

A educadora, além de ministrar Ensino Religioso com essa turma, também é responsável pela disciplina de Filosofia. Os/as alunos/as relataram que ela mistura as matérias das duas disciplinas. Nota-se que muitos se apresentam desestimulados não só com a educadora, como também com a disciplina, pois escreveram “nenhum” nas respostas de todas as perguntas; muitos se manifestaram pessoalmente dizendo que queriam outra educadora. A partir dos dados obtidos, é possível perceber que tanto na 5ª quanto na 6ª e na 7ª séries, três temas foram abordados durante as aulas de Ensino Religioso: família, “síndromes” (ou “deficiências”, como eles/elas chamam) e Campanha da Fraternidade. Porém, nota-se que os/as alunos/as possuem uma enorme vontade de aprender e principalmente de descobrir do que realmente trata o ER.

Na oitava série, vinte e cinco alunos e alunas responderam o questionário, com idades entre 14 e 16 anos. Na primeira pergunta “*Quais os temas que estão sendo trabalhados este ano na disciplina de Ensino Religioso?*”, a maioria dos/as educando/as respondeu que dentre os temas que estão sendo abordados estão: Bíblia, Dez Mandamentos, algumas religiões, religiões cristãs e não cristãs, Campanha da Fraternidade, família, amizades e deficiências. Os alunos e alunas também fizeram sínteses de capítulos da Bíblia.

Na segunda pergunta “*Dos temas que estão sendo abordados neste ano, quais foram, a seu ver os mais importantes para sua vida?*”, responderam: religiões, fraternidade, deficiências. Alguns alunos relataram que ficaram muito surpresos em saber que não existe apenas uma religião.

Na terceira pergunta “*Qual foi o tema mais importante?*”, a maioria respondeu: família, deficiências, Campanha da Fraternidade, amigos, religiões e Bíblia. Nesta pergunta ninguém respondeu “nenhum” ou deixou a resposta em branco.

Na quarta pergunta *“Por que este tema foi importante para você?”* a maioria conseguiu definir bem o seu motivo. Os/as alunos/as que responderam a Bíblia e a religião disseram que foi muito importante, pois passaram a conhecer outras religiões, que a partir desse tema foi despertado o interesse religioso. Já, aqueles/as que responderam as deficiências, justificaram dizendo que aprenderam a importância de ajudar os deficientes físicos, disseram também que puderam perceber como eles são excluídos e que perceberam que todos têm direito a uma vida “normal”. Os/as educandos/as que responderam a família disseram que puderam perceber a importância dela em suas vidas, sendo que uma aluna respondeu que a partir desse tema pode perceber que a família não é mais como era antigamente. Os/as que responderam os amigos, relataram que eles são muito importantes. E quem respondeu a Campanha da Fraternidade, disse apenas “porque sim”. É importante salientar que os/as alunos/as que responderam “as diferentes religiões”, afirmaram que passaram a conhecer religiões que nem sabiam que existiam.

Na quinta pergunta *“Que temas você gostaria de discutir com a turma e que ainda não foram abordados?”*, responderam que gostariam de discutir sobre assuntos do cotidiano, sobre a Igreja, a Fé, a paz no mundo; sobre drogas, gravidez, eleições, desemprego, corrupção, violência, sexo e alcoolismo. Alguns responderam “nenhum” e “não sei”, ou deixaram em branco.

### **3. 3. 3 A fala das educadoras de Ensino Religioso**

A educadora que ministra a disciplina de Ensino Religioso para as 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental tem 44 anos de idade. Na primeira pergunta *“Qual a importância de se trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?”*, respondeu: “Contribuir na educação de pessoas mais responsáveis e mais comprometidas socialmente”.

Na segunda pergunta *“Você trabalha a questão de valores na sua disciplina?”* a professora respondeu: “Sim”. Na terceira pergunta *“Se a resposta for SIM, quais temas relacionados com a questão dos valores foram trabalhados este ano?”*, respondeu: Família, Comunidade, Meio Ambiente”. Na quarta pergunta *“Como você avalia o interesse e a participação de seus alunos e alunas?”* respondeu: “Através da participação nas dinâmicas individuais e de grupo e pelos trabalhos entregues. Depende também do tema a ser abordado”. Na quinta *“Se a resposta for NÃO, em relação à terceira pergunta, quais os motivos para não*

*trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?*”, a educadora deixou a resposta em branco.

A educadora que ministra a disciplina de Ensino Religioso para a 7ª série do Ensino Fundamental tem 50 anos de idade. Na primeira pergunta *”Qual a importância de se trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?”*, respondeu: “É de fundamental importância, pois favorece ao resgate de valores familiares e ao conhecimento de tantos outros, que em conjunto...muito favorece a construção de um/a “cidadão” capaz e consciente...”. Na segunda pergunta *“Você trabalha a questão de valores na sua disciplina?”* a educadora respondeu: “Sim”. Na terceira pergunta, *“Se a resposta for SIM, quais temas relacionados com a questão dos valores foram trabalhados este ano?”*, respondeu: “A família/ a Escola/ a sociedade/ as Pessoas e os grupos...como se constituem; - como participamos (nos inserimos,... – que valores e preocupações temos(quando estamos inseridos... – amizade/companheirismo/compromisso/lealdade/ - sinceridade/ - sou solidário?/ - sou criativo e participo frequentemente?”. Na quarta pergunta *“Como você avalia o interesse e a participação de seus alunos e alunas?”* a educadora respondeu: “Sempre pelo seu desempenho/ participação/interesse/ capricho e criatividade nas aulas e nos trabalhos/ - a exposição de suas idéias e atuação com colegas/ e na turma...”. Na quinta pergunta, *“Se a resposta for NÃO, quais os motivos para não trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?”*, a educadora colocou um grande ponto de interrogação.

A educadora que ministra a disciplina de Ensino Religioso para a 8ª série do Ensino Fundamental tem 55 anos de idade. Na primeira pergunta *”Qual a importância de se trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?”*, respondeu: “É o coração do Ensino Religioso [sic] os Valores são de máxima importância [sic] sem eles o ser humano não se completa como cidadão.” Na segunda pergunta *“Você trabalha a questão de valores na sua disciplina?”* respondeu: “Sim”. Na terceira pergunta, *“Se a resposta for SIM, quais temas relacionados com a questão dos valores foram trabalhados este ano?”*, a educadora respondeu: “Respeito - solidariedade - amizade – família – as pessoas deficientes serem recebidas na sociedade como seres que tem muito valor”. Na quarta pergunta *“Como você avalia o interesse e a participação de seus alunos e alunas?”* respondeu: “Quando ele questiona e participa e passa a mensagem acredito que a missão foi cumprida”. Na quinta pergunta, *“Se a resposta for NÃO, quais os motivos para não trabalhar a questão dos valores na disciplina Ensino Religioso?”* respondeu: “A disciplina de ER é uma área de conhecimento. Se o educador não perceber a importância dela em sua aula então será incompleta sua missão”.

### 3.3.4 A proposta curricular para o Ensino Religioso – a questão dos conteúdos

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, como instituição privada, e na intenção de colaborar na organização das atividades escolares referentes ao Ensino Religioso, sugere para a escola, por meio da Secretaria de Educação, materiais didáticos que pretendem auxiliar educadores/as no planejamento e na elaboração dos temas ministrados na disciplina. Um deles é “O Caderno Temático nº 1 sobre o Ensino Religioso na proposta pedagógica da Escola”, “*Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*”. Convém lembrar, ainda, que fica a cargo das escolas optarem ou não por utilizar as propostas curriculares sugeridas pelo FONAPER para o Ensino Religioso. Nesse contexto, as escolas têm autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas no campo da disciplina.

Com base nas respostas dos/as alunos/as e das educadoras nota-se que são abordados os mesmos assuntos nas séries pesquisadas. Percebe-se que as propostas feitas pelo “*Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*” para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, não são seguidas pela escola e nem pelas educadoras de Ensino Religioso.

A partir das respostas de alunos e alunas, que apresentaram reclamações e sugestões para a disciplina, e a partir das respostas das educadoras, surgiu a seguinte dúvida: Por que os mesmos temas são abordados em quase todas as séries pesquisadas? Para obter uma resposta a essa questão, as educadoras foram entrevistadas e responderam as seguintes perguntas: *Você conhece as propostas para o Ensino Religioso do FONAPER? Utiliza o “Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola” para ministrar a disciplina? Em que se baseia para ministrar as aulas de Ensino Religioso? O fenômeno religioso é abordado em aula?*

A educadora que ministra a disciplina para a 5ª e 6ª séries respondeu a primeira pergunta dizendo que já ouviu falar do FONAPER e do “*Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*”, mas que não segue as suas propostas e que não buscou conhecê-las melhor. Diz que, na verdade, não poderia estar ministrando a disciplina de Ensino Religioso, pois não tem formação devida, mas que busca fundamentalmente trabalhar valores com os alunos e alunas. Na segunda pergunta *No que elas se baseiam para ministrar as aulas de Ensino Religioso e se o fenômeno religioso é abordado em aula?* respondeu que busca trabalhar temas atuais, mas não utiliza nenhum material para ministrar as aulas de Ensino

Religioso. Segundo ela, a religião é pouco trabalhada em sala de aula, sendo que prefere trabalhar com os valores.

A educadora que ministra a disciplina para a 7ª série respondeu a primeira pergunta, *Se ela conhece as propostas para o Ensino Religioso do FONAPER e se utiliza o “Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola” para ministrar a disciplina?*, dizendo que também já ouviu falar no FONAPER e no *“Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”* mas que também não o utiliza. Na segunda pergunta, *No que elas se baseiam para ministrar as aulas de Ensino Religioso e se o fenômeno religioso é abordado em aula?*, respondeu que também não utiliza nenhum material específico para ministrar a disciplina, mas que trabalha com a Bíblia e com interpretações de textos bíblicos. Porém, ela relatou que trabalha mais com valores.

A educadora que ministra a disciplina para 8ª série respondeu a primeira pergunta, *Se ela conhece as propostas para o Ensino Religioso do FONAPER e se utiliza o “Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola” para ministrar a disciplina?*, dizendo que conhece muito bem, tanto um como o outro, pois faz parte do Conselho de Ensino Religioso (CONER), mas não se baseia neles para ministrar as suas aulas. A educadora informou que para o próximo ano, ela, juntamente com as/os demais educadoras/es de Ensino Religioso, pretende utilizar as propostas feitas pelo FONAPER por meio do *“Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”* para ministrar a disciplina. Na segunda pergunta, *No que elas se baseiam para ministrar as aulas de Ensino Religioso e se o fenômeno religioso é abordado em aula?*, respondeu que, por enquanto, não se baseia em nenhum material e que neste ano não trabalhou o fenômeno religioso com as 8<sup>as</sup> séries, mas que quando surgia alguma pergunta sobre as religiões ela respondia. A educadora disse que este ano trabalhou fundamentalmente os valores com os/as educandos.

### 3.4 Análise dos dados da pesquisa social e considerações

Na análise dos dados da pesquisa social é possível perceber que a educação de valores está presente na disciplina de Ensino Religioso na Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Nas respostas de alunos e alunas e das educadoras sobre os temas abordados (a família, a Campanha da Fraternidade, a amizade e as “síndromes”) nota-se que foram trabalhadas questões ligadas ao respeito, às diferenças, ao preconceito, à igualdade social, à importância da família e dos amigos na vida das pessoas, ou seja, a educação de valores está, de certa forma, implícita nas aulas de Ensino Religioso da referida escola.

A partir das respostas conclui-se que os alunos/as entendem a importância dos temas tratados em aula. Neste sentido, estão desenvolvendo uma consciência moral e crítica sobre o que é bom ou mau, correto ou incorreto para eles e também para a sociedade. Os/as alunos/as já conseguem avaliar as consequências de determinados atos, ou seja, conseguem perceber o que é bom ou ruim para si mesmos e para os outros. Prova disso, foi a resposta dada pelos alunos e alunas da 7ª série para a seguinte pergunta: *“Por que este tema foi importante para você?”*, a que responderam “a família”, por sua importância, e as “síndromes”, porque passaram a entender um pouco sobre algumas delas, e porque puderam perceber que todas as pessoas são iguais em seus direitos. Na resposta sobre as “síndromes” é possível perceber que os/as alunos/as, a partir dos temas abordados em aula, puderam refletir sobre as diferenças, sobre a discriminação e o preconceito. Puderam identificar assim, que todas as pessoas têm o mesmo direito à vida.

A partir dos questionários e da conversa informal com os/as alunos/as da 5ª e 6ª séries, eles/as manifestaram uma enorme vontade de discutir e aprender sobre temas atuais e polêmicos. É importante lembrar que nesta fase, por volta dos 12 anos, o diálogo e a discussão são essenciais para que o indivíduo chegue à autonomia, que é um estágio avançado do desenvolvimento moral, quando a pessoa passa a compreender melhor que seus atos podem trazer efeitos bons ou maus para a sociedade. Assim, percebe-se também a importância de o/a educador/a estar aberto ao diálogo com os/as alunos/as.

A resposta para a terceira pergunta, *“Qual foi o tema mais importante?”*, respondida por um dos educandos da 5ª série, na qual ele relata encontrar dificuldade em escolher apenas um amigo como seu melhor amigo, reflete um equívoco por parte da educadora. Estimular uma escolha desse tipo pode gerar uma postura de preconceito e discriminação. O ideal seria oferecer para os/as educandos/as atividades que inibam o preconceito e a discriminação,

mostrando que todos/as podem e devem se relacionar bem, que podem ter mais do que um/a melhor amigo/a, ou seja, que podem nutrir o mesmo sentimento por várias pessoas ao mesmo tempo.

A partir das respostas da 5ª e 6ª séries, percebeu-se que os/as educandos/as das duas séries estudaram praticamente os mesmos temas. Parece-me que isso acontece porque não há planejamento dos conteúdos a serem tratados e também não há uma preocupação em termos de organizar o currículo, de tal forma que estimule o desenvolvimento dos/as alunos/as. Este deve ser um dos motivos pelo qual a educadora da 7ª série fala de sua vida e das outras pessoas em suas aulas e aborde o mesmo tema em muitas aulas. Por não ter um planejamento dos conteúdos a serem abordados e por não utilizar nenhum material como referencial há uma repetição de temas e conteúdos e a falta de outros que seriam relevantes para que houvesse uma educação de valores e um desenvolvimento moral mais efetivo para alunos e alunas. A resposta de metade dos/as alunos/as da 7ª série, dizendo que nenhum tema abordado em aula foi importante para a sua vida, reforça esta interpretação dos dados e evidencia a necessidade do planejamento em conjunto para todas as séries do Ensino Fundamental.

Ao analisar as críticas feitas pelos/as educandos/as e o desejo que expressaram, em todas as séries pesquisadas, de abordar determinados temas, é possível perceber claramente que querem discutir, dialogar, informar-se sobre temas atuais e polêmicos. Neste sentido, os dilemas morais, como apresentados por Kohlberg na sua pesquisa sobre o desenvolvimento do julgamento moral, podem ser um recurso didático importante para que crianças e jovens reflitam sobre valores e princípios morais e para que possam incorporá-los na sua vida, de forma que aprendam a pensar por si próprios, fazer suas escolhas e tomar suas decisões, tornando-se pessoas mais reflexivas e autônomas. Terão, assim, uma maior possibilidade de formular suas próprias convicções, além de serem estimulados/as a construir seu sistema de valores.

Os/as educadores/as podem buscar recursos para a elaboração de dilemas morais em jornais, revistas, na mídia, etc., e a partir deles formular perguntas e criar situações nas quais os/as educandos/as possam refletir, argumentar e apresentar seu ponto de vista em relação ao assunto em pauta. Os/as jovens manifestaram interesse em discutir temas relevantes como: aborto, drogas, violência, Igreja, Fé, Deus, paz no mundo, gravidez, eleições, desemprego, corrupção, sexo, alcoolismo, futebol, roubos, ou seja, temas atuais e do cotidiano. Esses temas estão próximos da realidade dos/as educandos/as e a partir da discussão destes assuntos poderão conhecer melhor a sociedade na qual estão inseridos e o mundo a que pertencem. Dessa forma, crianças e jovens estarão incorporando valores, através de seus questionamentos

e suas reflexões poderão desenvolver maior autonomia de raciocínio. Convém lembrar que o desenvolvimento moral do ser humano ocorre principalmente na infância e na adolescência.

A falta de formação específica das educadoras é outro fator a considerar. Uma decorrência disso pode ser percebida na dificuldade de relacionar os assuntos do cotidiano com o fenômeno religioso. Os/as educando/as da 8ª série disseram que, ao estudar a Bíblia e as religiões, passaram a conhecer as outras religiões, fato que despertou neles/as o interesse religioso. As educadoras poderiam buscar formas de vincular os assuntos do cotidiano com valores e com o fenômeno religioso. Convém lembrar que os/as jovens que estão na 7ª e 8ª séries encontram-se na fase da consciência moral, por isso o/a educador/a precisa estar atento/a para que os/as educandos/as incorporem os valores éticos e morais, de modo que a formação de sua consciência moral esteja fundamentalmente voltada para os limites éticos trazidos pelas tradições religiosas.

Os valores são importantes para a vida do ser humano e devem estar presentes na disciplina de Ensino Religioso, porém as questões religiosas podem estar aliadas a eles. O estudo das tradições religiosas e do fenômeno religioso, juntamente com a questão dos valores, pode colaborar para reforçar, nos/as jovens, o respeito às diferenças, a igualdade social e outros aspectos importantes para a vida individual e social.

## CONCLUSÃO

Considerando que o indivíduo não nasce com uma moral já formada, é essencial que o mesmo receba uma formação baseada no respeito e na cooperação desde a sua infância, para que a partir do exemplo e dos estímulos ele desenvolva de forma adequada sua consciência moral e para que o mesmo, desde cedo, vá incorporando valores éticos e morais. Assim, percebe-se a necessidade de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança, quando seus conceitos, sua personalidade e sua consciência estão em formação. Dessa forma, boas influências e bons exemplos tornam-se a base para que tornem-se adultos/as comprometidos/as com o bem-estar social.

Partindo do princípio que todo o ambiente em que o ser está inserido colabora para a sua formação, ou seja, que todas as pessoas próximas dele podem influir no desenvolvimento de sua consciência moral, justifica-se a importância da escola para a formação de pessoas mais humanizadas e conscientes moralmente. A escola deve ser um meio de alfabetizar, preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, porém, primeiramente ela deve buscar sociabilizar o ser, e instrumentalizá-lo para a vida em sociedade. Portanto, a escola é um instrumento para formar cidadãos e cidadãs mais críticos e responsáveis, que poderão atuar como agentes transformadores da realidade. E, é neste contexto que o Ensino Religioso pode ter seu espaço, já que pode e deve contribuir para a vida particular e social do indivíduo, apresentando-lhe caminhos que podem colaborar tanto para seu crescimento pessoal quanto para seu crescimento espiritual.

Os valores estão presentes na vida de todos os seres humanos e permeiam o seu cotidiano, sendo que durante o processo de desenvolvimento moral do indivíduo eles vão sendo desenvolvidos e aprimorados. Desse modo, uma educação baseada em valores pode representar um diferencial na educação para cidadania, quando o ser humano aprende a respeitar o outro e a viver em sociedade. Contudo, é necessário vincular valores e fenômeno

religioso, e dessa forma, apresentar as diferentes religiões, as diferentes formas de professar a fé, de se pensar o transcendente, mostrando que cada religião tem seus valores e que alguns são comuns a todas as religiões. Por exemplo, o amor ao próximo, a justiça, a paz que fundamentalmente é um valor que contempla todos os outros valores.

No momento em que este estudo e este conhecimento são trazidos para o seio da sala de aula é preservada a convivência com o outro, a tolerância e o respeito, já que quando a pessoa é capaz de entender e respeitar as diferentes opiniões, opções, costumes, culturas, religiões ela se torna uma pessoa melhor, mais tolerante às diferenças. Contudo, se os/as estudantes compreenderem e conhecerem as diferentes culturas e a história de diferentes grupos sociais, o preconceito dará espaço ao respeito e à compreensão, proporcionando, assim, a aquisição de uma ação moral.

Existe uma grande necessidade de uma formação específica para educadores/as do Ensino Religioso, de forma que eles/as possam aprender e conhecer do que, fundamentalmente, trata a disciplina de Ensino Religioso, e a partir disso poderão ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Percebeu-se também a necessidade de organizar o conteúdo curricular da disciplina, num planejamento mais amplo, que diga respeito a todo o Ensino Fundamental. Somente assim, os/as educadores/as poderão se orientar e a cada ano letivo, de forma continuada, contribuir para o aprimoramento do conhecimento dos/as educandos/as acerca do fenômeno religioso, do Transcendente, da diversidade cultural existente não só na escola como também no Brasil, de questões éticas e morais, reconhecendo, dessa forma, o que é bom para si e para os outros, e incorporando valores éticos e morais. Convém dizer também que é importante que o conteúdo curricular da disciplina de Ensino Religioso tenha vínculo com a realidade dos /as educandos/as.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Walter; ALTMANN, Lori (Eds.). **Globalização e Religião: Desafios à fé**. São Leopoldo/ Quito: CECA/ CLAI, 2000.

ANDRÉ, Alberto. **Ética e Códigos da Comunicação Social**. Porto Alegre: Sagra, 1994.

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSMANN, Hugo. & SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Escola pública numa perspectiva histórica**. Porto Alegre – RS, Ano XVII, n. 63. A maio 1997.

AUAD, Daniela. **Feminismo: Que História é Essa**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

BENINCÁ, Elli. O ensino religioso e a fenomenologia religiosa. In: KLEIN, Remí; FUCHS, Henri; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). **O ensino religioso e o pastorado escolar**. Novas perspectivas – princípios includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 46, n. 2, 2006.

BRANDENBURG, Laude E.; APPELT, F. D. As diferenças religiosas na educação - O Ensino Religioso na rede estadual de escolas/RS. In: **1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação** - poder, identidade e diferenças. Canoas: ULBRA, 2004.

BRANDENBURG, Laude E.; APPELT, F. D. Religião, Educação e diferenças - O Ensino Religioso como espaço das questões de gênero e corporeidade. In: **I Congresso Latino-americano de Gênero e Religião** - corporeidade, etnia e masculinidade, 2004, São Leopoldo/RS.

BRANDENBURG, Laude E.(Org.); FUCHS, Henri Luiz; KLEIN(Org.), Remi; WACHS, Manfredo Carlos(Org.). **Concepções epistemológicas do Ensino Religioso. In: III Simpósio de Ensino Religioso. O Ensino Religioso na Escola** - bases, experiências e desafios. São Leopoldo/RS: Oikos, v. 1, 2005.

BRANDENBURG, Laude E. **A interação pedagógica no Ensino Religioso.** São Leopoldo/RS: Sinodal, 2004.

BRANDENBURG, Laude E. **Transformação - Nosso compromisso; subsídios para o Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal, . v. 2, 1990.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretária de Educação Fundamental.**- Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretária de Educação Fundamental.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):** Lei 9.024/61.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):** Lei 9.394/96.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BLUM, Harold. **Psicologia feminina**: uma visão psicanalítica contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões**: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal; IEPG, 1997.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Regional Sul III. **Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**: Direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Therezinha M. L. da. **Didática de ensino religioso nas estradas da vida**: um caminho a ser feito. São Paulo: FTD, 1997.

DAUNIS, Roberto. **JOVENS – Desenvolvimento e identidade**: Troca de perspectiva na psicologia da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

DREWERMANN, Eugen. **Religião para quê?** Buscando sentido numa época de ganância e sede de poder. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

BOHNE, Vicente. V. E. ( coord.). **Ensino Religioso e seus parâmetros curriculares**. [S.L.], Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, n. 12, Set./Dez. 1999.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. Ensino Religioso, direitos humanos e cidadania. **Diálogo**, Vol./No. 1, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso <<http://www.fonaper.com.br>> Acesso em: 12 dez. 2006.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. S.L.: S.D., (*Caderno Temático n. 1*).

FRANKENA, Willian K. **Ética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GILLIGAN, Carol. **Uma Voz Diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. **Ensino religioso e formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOWARD, Gardner. **A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografias e Estatísticas <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em: 10 nov. 2006.

LUDWIG, Arací Maria. Ensino Religioso Escolar: desafios para o diálogo inter-religioso. RUBERT, Edjalmo; TESSARO, Marlo Flávio (coord.). Caminhando com o Itepa. **Revista de Ensino Religioso**. Passo Fundo: Imperial, n. 62, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa. O Ensino Religioso em um contexto pluralista. In: **Estudos de Religião**. CAMPOS, Leonildo Silveira (Diretor res.). São Paulo: Metodista Digital, ano XVII, n. 25, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGUETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KAMMI, Constance. DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KANITZ, Ildemar. Ensino Religioso: de fundamentos a desafios. In KLEIN, R.; WACHS, M.; FUCHS, H. L.(org.). **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**: Novas perspectivas – princípios includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001.

KLEIN, Remi. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remi, WACHS, Manfredo Carlos. FUCHS, Henri Luiz, (org.). **O ensino religioso e o pastorado escolar**: Novas Perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001.

KRUSCHE, Günther. Normatividade e relatividade dos direitos humanos. In: **DIREITOS Humanos**: uma coletânea luterana sobre direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 1982. p. 104.

KUHN, Ademildo. O Ensino Religioso como parte elementar da formação integral. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 44, n. 2, 2004.

LEXICON. **Dicionário Teológico Enciclopédico**. São Paulo: Loyola, 2003.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnia**. Florianópolis, Chapecó: UFSC, Argos, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1959.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Cinco Estudos de Educação Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

METTE, Norbert. **Pedagogia da religião**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. In: MORIN, Edgar. **Os princípios do conhecimento pertinente**. São Paulo : Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método**. 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEUENFELDT, Elaine Gleci. Gênero e hermenêutica feminista dialogando com definições e buscando as implicações. In.VV.AA. **Hermenêutica feminista e Gênero**. Série A Palavra na Vida. n. 155/156, CEBI: São Leopoldo, 2000.

NOGUEIRA, Paulo. Ensino Religioso na Escola?. **Diálogo** – Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas. Ano III, n. 9, março/ 1998.

ORTEGA, Pedro. RAMÓN, Mínguez. GIL, Ramón. **Valores y educación**. Barcelona: Ariel, 1996.

PADRE ROQUE. **Ensino Religioso**: uma grande mudança – Propostas para mudar a LDB. Substitutivo que apresenta o ensino religioso como parte integrante da nova lei. Brasília: Centro de Documentação e informações/coordenação de publicações, 1998.

PAULY, Evaldo L. A eclesiologia republicana e o Ensino Religioso. In: **IIIº Simpósio de Ensino Religioso na escola**, 2005, São Leopoldo. Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005.

PAULY, Evaldo L. **Ética, educação e cidadania**. Questões de fundamentação teológica e filosófica da ética da educação. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania**: questão colocada pelos movimentos sociais. São Paulo: Edição e Pesquisa, 2002.

SACRISTÁN. Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Religião – no espaço da Produção do conhecimento – Corporeidade sob o prisma do gênero, da etnia e classe. In: **Corporeidade, etnia e masculinidade** – Reflexões do I Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. André S. Musskopf e Marga J. Ströher (orgs.). São Leopoldo: Sinodal, 2005.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. O Ensino Religioso no currículo escolar. **Diálogo**. São Paulo, ano VI, nº 22, maio/ 2001.

SALDANHA, Nelson. **Ética e História**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SCHLATTER, Agnes Francisca Schriek. **Ensino religioso, mediador do papel social do jovem**. São Leopoldo, [s.n.], 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade. V.16, n.2, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRECK, Gisela I. Waechter. A disciplina Ensino Religioso com adolescentes. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 44, n. 2, 2004.

TAILLE, Yves de la. A questão indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro. LA TAILLE, Yves de. HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TAILLE, Yves de la. **Moral e ética**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WACHS, Manfredo Carlos. Ensino religioso como formação integral da pessoa. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 1, n°1, 1998.

VELOSO. Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001.

## ANEXO A – Diferentes religiões existentes no Brasil

Tabela 1.3.1 – população residente, por sexo e situação do domicílio, segundo a religião – Brasil.

Religião	População residente, por sexo								
	total	homens	mulheres	Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
				total	homens	mulheres	total	homens	mulheres
Total	<b>169 872 856</b>	<b>83 602 317</b>	<b>86 270 539</b>	<b>137 925 238</b>	<b>66 864 196</b>	<b>71 061 042</b>	<b>31 947 618</b>	<b>16 738 120</b>	<b>15 209 48</b>
Católica apostólica romana	124 980 132	61 901 888	63 078 244	98 475 959	47 971 222	50 504 735	26 504 174	13 930 666	12 573 508
Católica apostólica brasileira	500 582	250 201	250 380	430 245	213 184	217 061	70 337	37 017	33 319
Católica ortodoxa	38 060	19 495	18 565	33 668	17 147	16 520	4 392	2 348	2 045
Evangélicas	26 184 941	11 444 063	14 740 878	22 736 910	9 815 123	12 921 787	3 448 031	1 628 940	1 819 091
Evangélicas de missão	6 939 765	3 062 194	3 877 571	6 008 100	2 605 913	3 402 187	931 665	456 281	475 384
Igreja evangélica luterana	1 062 145	523 994	538 152	681 345	327 456	353 889	380 800	196 538	184 262
Igreja evangélica presbiteriana	981 064	427 458	553 606	904 552	391 082	513 470	76 512	36 376	40 135
Igreja evangélica metodista	340 963	146 236	194 727	325 342	138 630	186 712	15 620	7 605	8 015
Igreja evangélica batista	3 162 691	1 344 946	1 817 745	2 912 163	1 229 440	1 682 723	250 528	115 506	135 022
Igreja evangélica congregacional	148 836	64 937	83 899	125 117	53 404	71 713	23 719	11 533	12 186
Igreja evangélica adventista	1 209 842	538 981	670 860	1 029 949	452 492	577 457	179 893	86 490	93 403
Outras igrejas evangélicas de missão	34 224	15 642	18 582	29 630	13 408	16 222	4 593	2 234	2 360
Evangélicas de origem pentecostal	17 617 307	7 677 125	9 940 182	15 256 085	6 578 931	8 677 154	2 361 222	1 098 194	1 263 028
Igreja assembléia de deus	8 418 140	3 084 658	4 613 482	6 857 429	3 070 906	3 786 523	1 560 711	733 752	826 959
Igreja congregacional cristã do Brasil	2 489 113	1 130 329	1 358 785	2 148 941	970 593	1 178 349	340 172	159 736	8 528
Igreja Brasil para Cristo	175 618	76 132	99 485	159 713	68 756	90 957	15 904	7 376	8 528
Igreja evangelho quadrangular	1 318 805	545 016	773 789	1 253 276	515 274	738 001	65 529	29 741	35 788
Igreja universal do reino de deus	2 101 887	800 227	1 301 660	1 993 488	755 230	1 238 258	108 399	44 997	63 402
Igreja casa da benção	128 676	51 557	77 119	120 891	48 163	72 728	7 785	3 394	4 391
Igreja deus é amor	774 830	331 707	443 123	649v252	274 959	374 293	125 577	56 747	68 830
Igreja maranata	277 342	117 789	159 553	266 539	113 186	153 353	10 803	4 603	6 201
Igreja nova vida	92 315	35 352	56 964	91 008	34 812	56 196	1 307	540	767
Outras igrejas de origem pentecostal	1 840 581	784 359	1 056 222	1 715 548	727 052	988 496	125 033	57 307	67 726
Sem vinculo institucional	1 046 487	454 087	592 400	945 874	405 724	540 151	100 612	48 393	52 249
Evangélicos	710 227	309 380	400 847	640 140	275 400	364 740	70 087	33 980	36 107
Evangélicos de origem pentecostal	336 259	144 707	191 552	305 734	130 324	175 410	30 525	14 383	16 142
Outros evangélicos	581 383	250 657	330 725	536 850	224 555	302 296	54 532	26 102	28 430
Outras cristãs	235 532	103 483	132 049	201 090	86 947	114 143	34 442	16 537	17 906
Cristãs	230 325	101 090	129 235	196 171	84 683	111 488	34 154	16 407	17 747
Outrs religiosidades cristãs	5 208	2 394	2 814	4 919	2 264	2 655	289	130	159
Igreja de Jesus cristo dos santos dos últimos dias	199 645	92 197	107 448	195 198	90 070	105 128	4 446	2 127	2 319

Testemunhas de Jeová	1 104 886	450 583	654 303	1 045 600	423 859	621 742	59 286	26 725	32 561
Espírita	2 262 401	928 967	1 333 434	2 206 418	901 478	1 304 940	55 983	27 490	28 494
Espiritualista	25 889	10 901	14 987	24 507	10 148	14 358	1 382	753	629
Umbanda	397 431	172 393	225 038	385 148	166 218	218 929	12 283	6 175	6 108
Candomblé	127 582	57 200	70 382	213 214	54 943	68 271	4 368	2 257	2 111
Judaísmo	86 825	43 597	4 228	86 316	43 316	43 000	509	281	228
Hinduismo	2 905	1 521	1 383	2 861	1 513	1 348	43	9	35
Islamismo	27 239	16 232	11 007	27 055	16 093	10 962	183	139	45
Budismo	214 873	96 722	118 152	203 772	91 098	112 675	11 101	5 624	5 477
Outras religiões orientais	7 823	3 764	4 068	7 244	3 422	3 822	588	342	246
Novas religiões orientais	151 080	58 784	92 295	145 914	56 622	89 292	5 166	2 162	3 004
Tradições esotéricas	58 445	27 637	30 808	55 693	26 186	29 507	2 752	1 451	1 301
Tradições indígenas	17 088	9 175	7 913	6 493	3 563	2 901	10 625	5 612	5 012
Outras religiosidades	15 484	7 393	8 091	13 243	6 137	7 106	2 241	1 256	985
Sem religião	12 492 403	7 540 682	4 951 721	10 895 989	6 561 133	4 334 856	1 596 414	979 549	616 865
Não determinada	357 648	159 191	198 458	310 720	136 180	174 540	46 929	23 011	23 918
Sem declaração	383 953	206 245	177 708	312 011	168 595	143 416	71 943	37 650	34 292

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografias e Estatísticas. Censo demográfico 2000 <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em: 10 nov. 2006.