

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

JÉFERSON POLIDORO RUARO PIMENTEL

DESENVOLVIMENTO DA FÉ E EDUCAÇÃO CRISTÃ NA INFÂNCIA PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ DA CRIANÇA

São Leopoldo

2014

JÉFERSON POLIDORO RUARO PIMENTEL

DESENVOLVIMENTO DA FÉ E EDUCAÇÃO CRISTÃ NA INFÂNCIA PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ DA CRIANÇA

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientador: Roberto Ervino Zwetsch

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P644d Pimentel, Jéferson Polidoro Ruaro
Desenvolvimento da fé e educação cristã na
infância para a formação cidadã da criança / Jéferson
Polidoro Ruaro Pimentel ; orientador Roberto Ervino
Zwetsch. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
121 p.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em
Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Crianças – Vida religiosa. 2. Educação cristã de
crianças. 3. Desenvolvimento da fé. 4. Ética cristã. I.
Zwetsch, Roberto Ervino. II. Título.

JÉFERSON POLIDORO RUARO PIMENTEL

DESENVOLVIMENTO DA FÉ E EDUCAÇÃO CRISTÃ NA INFÂNCIA PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ DA CRIANÇA

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Data:

Roberto Ervino Zwetsch – Doutor em Teologia – EST

Professor Avaliador

Professor Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, Chaiane Tadler Pimentel, que com paciência e dedicação está sempre ao meu lado, não permitindo que as dificuldades do dia a dia sejam mais fortes que a minha necessidade de continuar aprendendo. Agradeço também a meus pais, Adão Paulo dos Santos Pimentel e Suelí Fátima Ruaro Pimentel, que desde minha iniciação escolar incentivaram-me a estudar e jamais permitiram que eu me afastasse desse intuito, mesmo nos momentos em que qualquer adolescente não percebe a importância do estudo.

“Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens.”

Pitágoras

RESUMO

Esta dissertação se propõe a analisar como surge a fé, como ocorre a sua expressão em relação ao sagrado, e de que forma ela se desenvolve nos primeiros anos de vida do ser humano, dando ênfase à fase considerada como infância dentro da sociedade atual. A partir dessa abordagem, a pesquisa busca identificar se a educação cristã, orientada pelos princípios do evangelho de Jesus Cristo, apresenta em suas bases conteúdos capazes de desafiar a criança para uma vida cidadã. Sob uma visão filosófica, a ética e a moral foram estudadas como características pertinentes, que desafiam o ser humano ao exercício da cidadania e ao bom convívio social dentro do grupo ao qual ele pertence. A hipótese aqui defendida entende que a educação cristã, se utilizada como método pedagógico e interpretada de forma adequada, uma vez posta em prática por aqueles que se propõem a disseminá-la, pode direcionar a criança para uma vivência ética focada na sabedoria do amor.

Palavras-chave: fé; infância; educação cristã; ética; moral; sabedoria do amor.

ABSTRACT

This dissertation presents information about how faith arises, how its expression occurs in relation with the sacred, and in which way it develops in the first years of human life. Emphasis is placed on the life stage considered childhood in current society. With this approach, the research seeks to identify if the Christian education, oriented by the principles of Jesus' Gospel, features in its base information capable of leading a child to a citizen life. With a philosophical view, the moral and ethics were studied as relevant features, which challenge the human being to citizenship and to a good social co-existence inside the group to which he belongs. The hypothesis defended here understands that Christian education, if used as a pedagogic method and interpreted in an adequate form, when implemented by those who suggest its dissemination, may lead the child to an ethical life focused on the wisdom of love.

Keywords: faith; childhood; Christian education; ethics; moral; wisdom of love.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. A QUESTÃO DA FÉ COMO EXPRESSÃO DA RELAÇÃO HUMANA COM O SAGRADO	21
1.1 A expressão da fé	22
1.2 A experiência do sagrado	27
1.3 Síntese	32
2. O DESENVOLVIMENTO DA FÉ NA INFÂNCIA.....	37
2.1 Estágios da vida.....	38
2.2 Infância: um conceito em construção.....	40
2.2.1 Duas novas formas de infância.....	45
2.2.2 Perfil da infância por idade cronológica	47
2.3 A interação da criança com o meio cultural	52
2.4 A fé na infância	55
2.5 Síntese	61
3. EDUCAÇÃO CRISTÃ PARA O DESENVOLVIMENTO DA FÉ	63
3.1 A influência da educação cristã	66
3.2 Escola Bíblica Dominical.....	72
3.3 O professor da Escola Bíblica Dominical	77
3.4 A relação da educação cristã com os dez mandamentos e a conduta do ser humano	80
3.5 Síntese.....	82
4. A RELAÇÃO PARA ÉTICA, EDUCAÇÃO CRISTÃ E CIDADANIA	85
4.1 A sociedade na qual crescem as crianças	86
4.2 A educação para a cidadania.....	88
4.3 Ética como influência para o bom convívio social	90
4.4 O desafio da ética cristã.....	93
4.5 A moral como forma de conduta social	96
4.6 Entre a ética cristã e a moral: como conciliá-las?	101
4.7 A relação da ética com a corrupção.....	104
4.8 A relação entre educação cristã, ética e cidadania: uma busca permanente	108
4.9 Síntese	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A forte influência do momento individualista e os baixos valores éticos e morais em que vivemos fazem com que muitas crianças sejam educadas com princípios distorcidos em relação ao bom convívio social e ao exercício da cidadania. Parece que as crianças são incentivadas a pensar primeiramente no individual, deixando o coletivo em segundo plano, o que tende no futuro a formar adultos intolerantes e sem responsabilidade com questões éticas e sociais.

Mesmo com todas as diferenças de educação cristã encontradas entre as igrejas, percebe-se uma tendência de que crianças que passam por uma formação cristã de base tornam-se adultos mais conscientes e solidários. Tal educação parece oferecer referenciais sobre o que seria adequado ou inadequado ao convívio social, uma vez que seus pilares educativos contribuem para uma vivência ética e a moral em busca da cidadania. Assim, apesar de todas as atrocidades vistas pelo mundo, mantêm-se as esperanças na justiça e na convivência pacífica entre os seres humanos.

Esta dissertação pretende buscar subsídios para ajudar pais, mães, professores, professoras, educadores cristãos e demais adultos a orientar suas crianças a fim de desenvolver com elas o exercício da cidadania ativa, para que sejam educadas a partir de valores humanitários e sociais e alcancem, no futuro, um convívio social mais consciente e pacífico.

Portanto, o tema que orienta esta pesquisa pode ser assim apresentado: como o desenvolvimento da fé na infância e a educação cristã influenciam a criança para a formação de sua cidadania?

Considerando o tema assim descrito, o objetivo geral foi identificar a influência que a educação cristã, desenvolvida na infância, pode ter para a formação da cidadania na criança. A hipótese para responder à questão pode ser assim formulada: com base em teorias que pressupõem que o meio tem influência na formação do ser humano, é possível que as crianças educadas a partir de uma educação cristã explícita e consciente adquiram o discernimento necessário para que no futuro tenham um convívio social mais responsável e ativo no meio em que vivem, exercendo assim sua cidadania de forma plena. A partir desta hipótese foi possível definir na pesquisa os objetivos específicos:

- descrever o conceito “fé” e como ela se desenvolve na infância;
- identificar as características da fase vivida pela criança na infância;
- analisar estudos de teóricos sobre educação cristã para verificar se ela apresenta conteúdos direcionados ao exercício da cidadania;
- descrever o conceito “cidadania” e suas implicações para a vivência da fé cristã;
- avaliar de que forma a educação cristã e a ética dela decorrente, desenvolvida desde a vivência da fé na infância, podem contribuir para o exercício de uma cidadania ativa no meio social.

Assim, para atingir os objetivos citados acima, o quadro teórico dessa pesquisa valeu-se de pesquisa bibliográfica atualizada, a partir de autores de diferentes áreas da teologia, filosofia, sociologia, psicologia, educação, dentre outros, caracterizando este trabalho como um estudo interdisciplinar. Para tanto, abordamos teorias sobre os estágios da fé, a fé emprestada, a relação humana com o sagrado, a influência que a educação cristã e o meio em que está inserida podem representar para a formação da criança, as formas pelas quais as crianças interagem com a sociedade ao seu redor, como elas começam a moldar suas crenças e como suas experiências infantis e exemplos recebidos dos adultos, que são referência em suas vidas, influenciarão em suas crenças, desenvolvimento ético, moral e social.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro visa entender a fé como expressão da relação humana com o sagrado e, para tanto, a exposição se valeu das teorias sobre a fé como apresentadas nos estudos de Paul Tillich e sobre o sagrado nos estudos de Rudolf Otto.

O capítulo dois focaliza a infância, analisando a fase vivida por crianças de zero a doze anos de idade, e aborda a teoria dos estágios de fé que o psicólogo do desenvolvimento James Fowler classifica como lactância e fé indiferenciada, fé intuitivo-projetiva e fé mítico-literal. Os estudos de Fowler possibilitaram reconhecer como surge a fé emprestada que as crianças absorvem dos adultos de referência:

A fé intuitivo-projetiva [...] é a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos,

temperamentos, ações e estórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém relacionamentos primários.¹

Já na fase da fé mítico-literal, em que a criança frequenta a escola, foram mencionados os momentos em que ela começa a fazer uma interpretação literal e única dos símbolos, bem como das regras da crença de que se apropriou e das atitudes morais. Como Fowler explica, a fase

[...] da fé mítico-literal, é o estágio no qual a pessoa começa a assumir para si as estórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença a sua comunidade. As crenças são apropriadas com uma interpretação literal, assim como as regras e as atitudes morais. Os símbolos são entendidos como unidimensionais e literais em seu sentido.²

Os estudos de Lawrence Kohlberg e Jean Piaget serviram para identificar pontos relacionados à educação moral sobre os ensinamentos e os exemplos que as crianças irão absorver dos adultos que lhes são referência, como constata Piaget em suas pesquisas.³ Outro aspecto que se mostrou importante na educação das crianças diz respeito ao papel do transmissor das informações, apresentado como adulto de referência, seja representado pela figura do pai, da mãe, do professor ou outra pessoa importante das relações da criança.

O terceiro capítulo aborda a educação cristã e como ela vai interagir com o desenvolvimento da fé. Como exemplo de educação cristã, estudamos a Escola Bíblica Dominical (EBD), prática encontrada em diversas igrejas evangélicas aqui no Brasil. Utilizamos como referência a EBD batista, a partir dos estudos de Rodolfo Anders, para quem o sentido da educação religiosa na infância ou mocidade é “aproximá-la de Deus, despertar os sentimentos mais nobres da alma ou sublimar tendências menos louváveis”⁴. A pesquisa buscou verificar se a educação cristã nessas comunidades contribui para a formação cidadã da criança incentivando o convívio social responsável.

Os estudos de Paulo Freire contribuíram nas análises sobre a formação da pessoa a partir da concepção de uma educação libertadora, assim como os textos

¹ FOWLER, James. *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 116.

² FOWLER, 1992, p. 128-129.

³ MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 158.

⁴ ANDERS, Rodolfo. *A escola dominical: organização e administração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949. p. 14.

de Danilo R. Streck e Manfredo C. Wachs, a partir da experiência da educação popular na América Latina.⁵ Nesse capítulo, uma breve incursão pelo ensino dos dez mandamentos demonstra como se pode trabalhar com os ensinamentos bíblicos de forma crítica e construtiva, superando uma visão moralista da educação cristã.

O quarto capítulo analisou a sociedade em que as crianças vivem e na qual crescem e se tornam adultas. Analisa como os conceitos de ética, moral e cidadania influenciam para o convívio social do indivíduo, trabalhando particularmente com o desafio que a ética cristã representa para uma vivência social baseada na justiça e na responsabilidade cidadã. Destacou-se aqui a relevância da concepção cristã da *ética do amor*.

Além dos autores citados e outros que contribuíram para aprofundar o enfoque aqui adotado em relação à educação cristã com vistas ao exercício da cidadania, ao longo da pesquisa foram comentados trechos da Bíblia Sagrada⁶ pertinentes ao tema e que identificam a ligação entre a Palavra de Deus e a vivência social responsável.

As considerações finais retomam a trajetória da pesquisa, sintetizando os resultados obtidos e apresentando questões que ficaram em aberto para estudos futuros. Esperamos que esta pesquisa contribua para demonstrar a relevância da educação cristã na atualidade, principalmente porque ela propõe às crianças uma concepção ética que dignifica a vida humana e incentiva uma vivência social responsável segundo a justiça e o amor divinos.

⁵ STRECK, Danilo R.; WACHS, Manfredo C. Educação Cristã. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph (Org.). *Teologia prática no contexto da América Latina*. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, São Paulo: ASTE, 1998. p. 223. STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas*. Aproximações com a teologia. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, CELADEC, 1994.

⁶ Nesta pesquisa será utilizada a versão da *Bíblia Sagrada*, traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. 2ª ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

1. A QUESTÃO DA FÉ COMO EXPRESSÃO DA RELAÇÃO HUMANA COM O SAGRADO

A palavra “fé”, tão utilizada no dia a dia, principalmente entre grupos religiosos, tende a ser uma palavra de simples compreensão, mas costuma ser empregada de forma errônea pela maioria das pessoas que a expressam sem o conhecimento real de seu sentido ou sua profundidade espiritual. Assim, ao expressar um sentido dúbio, a questão da fé tende a confundir e causar desorientação ao invés de ajudar o indivíduo que a profere.⁷ Não tão longe, pode-se mencionar também o conhecimento sobre o sagrado e o desejo de experimentá-lo, até porque, em certos momentos, o ser humano pode ser tocado por um sentimento interior que o recorda que falta algo em sua vida, que lhe causa algo como um sentimento de vazio, impedindo-o de experimentar plenamente a sua condição humana.⁸

Conforme o pensamento do teólogo e psicólogo James Fowler: “Qualquer um de nós pode ser iluminado em nosso esforço de nos relacionarmos com o sagrado pela integridade que encontramos nas atitudes de fé de outras pessoas, quer sejam religiosas, quer não”⁹. Se isto é assim, é possível entender a fé como o mesmo fenômeno em qualquer pessoa e, ainda assim, por sua diversidade, percebê-la como um sentimento e uma experiência únicos em cada uma delas. Por isso, o seu desenvolvimento requer autoexame e compreensão para a fé de outros, uma vez que, além de ser formada por iniciativas próprias e de outras pessoas, também pode receber influência da graça divina, sendo inesgotavelmente misteriosa.¹⁰

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo visa identificar a relação da fé com o sagrado na vida humana. Para tanto, valemo-nos principalmente dos estudos do teólogo Paul Tillich e do psicólogo e teólogo Wunibald Müller, com o objetivo específico de relacionar a fé, na vida do indivíduo, com o sagrado. A relevância do assunto está em identificar como a fé e a experiência do sagrado exercerão

⁷ TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p. 5.

⁸ MÜLLER, Wunibald. *Deixar-se tocar pelo sagrado*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25-28.

⁹ FOWLER, 1992, p. 10.

¹⁰ FOWLER, 1992, p. 9-11.

influência nos sentimentos do indivíduo em relação ao transcendente e à própria vida humana.

Num primeiro momento, buscamos conceituar a palavra “fé” como central na vida da pessoa humana e, ao mesmo tempo, como referente a uma ligação com o transcendente. Também procuramos esclarecer algumas confusões de sentido que ocorrem em torno da palavra.

Em um segundo momento, vamos conceituar a palavra “sagrado”, relacionando o seu sentido, principalmente, à experiência da fé, com o objetivo de entender o relacionamento de uma com a outra na vida do indivíduo.

Por fim, apontamos as principais respostas encontradas nos questionamentos feitos durante os estudos para o desenvolvimento deste capítulo.

1.1 A expressão da fé

A palavra fé tem acompanhado a humanidade ao longo dos séculos e, mesmo que mal interpretada de tradução a tradução, de povo a povo, de geração a geração e tendo recebido várias conotações, algumas errôneas e outras apenas incompletas, seu sentido é fundamental para a vida humana. Conforme o teólogo Paul Tillich, “o homem como pessoa não é possível sem fé”¹¹. Por outro lado, Tillich afirma que também o “cético que é realmente cético não vive sem fé, mesmo que essa fé não tenha conteúdo concreto”¹². Assim, conhecer seu real sentido e a importância que ela exerce na vida de cada pessoa é fundamental para o equilíbrio e a manutenção da própria vida.¹³ De certa forma, podemos afirmar que a fé é algo que pertence estruturalmente à condição humana, mesmo quando não se refere a uma experiência religiosa, por exemplo.

O autor da carta aos Hebreus (11.1) faz a seguinte afirmação sobre a fé: "a fé é a certeza de coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não veem". Conforme Fowler, o sentido da palavra fé “é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos

¹¹ TILLICH, 1974, p. 17.

¹² TILLICH, 1974, p. 18.

¹³ TILLICH, 1974, p. 68-72.

partilhados”¹⁴. Ela não precisa ser necessariamente religiosa em seu conteúdo ou contexto, uma vez que representa algo mais profundo e pessoal que a religião, pois “é a maneira pela qual uma pessoa ou grupo responde ao valor e poder transcendentais, conforme são percebidos e apreendidos através das formas da tradição cumulativa”¹⁵. Ainda assim, fé e religião podem interagir uma com a outra e em alguns momentos apresentam reciprocidade, ajudando-se para continuarem vivas.¹⁶ Para Tillich, fé “é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”¹⁷, chegando a fazer a seguinte exposição:

Fé como estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente é um ato da pessoa como um todo. Ele se realiza no centro da vida pessoal e todos os elementos desta dele participam. Fé é o ato mais íntimo e global do espírito humano. Ela não é um processo que se dá numa seção parcial da pessoa nem uma função especial da vivência humana. Todas as funções do homem estão conjugadas no ato de fé. A fé, no entanto, não é apenas a soma das funções individuais. Ela ultrapassa cada uma das áreas da vida humana ao mesmo tempo em que se faz sentir em cada uma delas.¹⁸

Tillich também destaca em seus estudos que a “distorção mais frequente da fé consiste em considerá-la como um conhecimento que apresenta menor grau de certeza do que o conhecimento científico”¹⁹ e que a ela não deve ser vista como o simples ato de dar crédito a alguma coisa, de achar, de acreditar. Além disso, ela não é obra da vontade ou mera superstição sobre alguma coisa. Assim, a fé não precisa ter uma comprovação científica, basta que ela desperte no ser humano uma “preocupação incondicional”²⁰ de validade última, não apenas provisória e finita.²¹

Uma preocupação incondicional se manifesta em todas as áreas da realidade e em todas as expressões de vida da pessoa. Isso porque o incondicional não é um objeto entre outros, e sim a base e origem de todo ser, e como tal, o centro unificador da vida como pessoa. Estar sem uma preocupação incondicional significa estar sem um centro. Desse estado o homem só pode se aproximar, mas nunca se estará completamente entregue; pois um ser humano sem centro algum deixaria de ser humano. Por esse motivo não se pode conceber que haja alguém sem uma preocupação incondicional e, portanto, sem fé.²²

¹⁴ FOWLER, 1992, p. 15.

¹⁵ FOWLER, 1992, p. 20.

¹⁶ FOWLER, 1992, p. 20-24.

¹⁷ TILLICH, 1974, p. 5.

¹⁸ TILLICH, 1974, p. 7.

¹⁹ TILLICH, 1974, p. 24.

²⁰ Termo caro a TILLICH, 1974, p. 11.

²¹ TILLICH, 1974, p. 24-30.

²² TILLICH, 1974, p. 69.

A partir dessa abordagem da questão da fé, é possível falar sobre dois tipos de fé: a fé verdadeira e a fé falsa. Pode-se afirmar que a fé é “verdadeira” quando ela exprime adequadamente uma preocupação incondicional. Vista do lado objetivo, a fé é “verdadeira” quando seu conteúdo é realmente incondicional.²³ Neste caso, ainda que não haja uma comprovação científica, existe uma certeza absoluta mesmo com a presença da dúvida (dúvida existencial), pois essa fé engloba a coragem para correr o risco de qualquer incerteza, justamente por estar em meio a um sentimento concreto. “Ela não pergunta se uma determinada tese é falsa ou verdadeira, nem rejeita toda verdade concreta, mas ela conhece o elemento de incerteza próprio a toda verdade existencial”²⁴. Ao contrário, sempre que algo finito tentar reivindicar para si a infinitude, e a partir de falsos valores visar alcançar a posição de incondicional, ter-se-á uma fé considerada como falsa, pois ela não será capaz de superar a separação entre sujeito e objeto, podendo fazer essa fé chegar a um nível considerado como idólatra.²⁵

Na fé verdadeira a preocupação incondicional é o estar tomado pelo que é verdadeiramente incondicional; a fé idólatra, em contraste, eleva coisas passageiras e finitas à categoria de incondicionais. Esta adulteração leva fatalmente à “frustração existencial”, que solapa as bases da existência humana. A fé idólatra é dialética no que ela é fé e como tal um ato central da pessoa; mas o centro do qual ela parte se encontra mais na periferia, e com isso essa fé leva à perda do centro da essência e à destruição da pessoa. O caráter extático, que também é próprio de tal crença, só disfarça transitoriamente esta consequência.²⁶

A explicação sobre a fé pode ser completada com a seguinte constatação de

Tillich:

Um ato de fé é realizado por um ser finito, que está tomado pelo infinito e para este se volta. Trata-se de ato no âmbito do finito, com toda a limitação que como tal lhe é própria; mas também é um ato do qual participa o infinito transcendendo os limites do finito. Fé é a certeza na medida em que ela se baseia na experiência do sagrado. Mas ao mesmo tempo a fé é cheia de incerteza, uma vez que o infinito, para o qual ela está orientada, é experimentado por um ser finito. Esse elemento de insegurança na fé não pode ser anulado; nós precisamos aceitá-lo. E esta aceitação é um ato de coragem. A fé engloba a ambos: conhecimento direto, do qual provém a certeza, e incerteza. Aceitar os dois é ter coragem. É suportando

²³ TILLICH, 1974, p. 63.

²⁴ TILLICH, 1974, p. 18.

²⁵ TILLICH, 1974, p. 10-13.

²⁶ TILLICH, 1974, p. 12-13.

corajosamente a incerteza que a fé demonstra o mais fortemente o seu caráter dinâmico.²⁷

A fé faz com que o ser humano coloque o seu coração em alguma coisa, ainda que não seja visível aos olhos de todos ou que não tenha um sentido totalmente racional. Mesmo assim, fé e razão podem caminhar juntas e nem sempre irão opor-se uma à outra. Ao entender a razão somente como “instrumento para o conhecimento e domínio da realidade, ao passo que a fé indica o alvo, a cujo serviço está todo cálculo e domínio da realidade”²⁸, ela pode ser chamada de razão técnica por se ocupar apenas com os meios, dispensando os fins, contrapondo-se aqui, sim, com a fé. Ao entender a razão como o fator que permite ao ser humano viver em comunhão com os demais e ter a capacidade de distinguir preocupações últimas de provisórias, para assim encontrar o que realmente é incondicional, fé e razão passam a trabalhar juntas, levando o ser humano a sua humanização.²⁹ Desse modo, percebe-se que:

Fé não é, portanto, um ato de forças irracionais quaisquer, assim como também não é um ato do inconsciente; ela é, isto sim, um ato em que se transcendem tanto os elementos racionais como não racionais da vivência humana.³⁰

Além de expor suas próprias reflexões sobre esta questão da fé e da razão, Fowler refere-se em seus estudos à perspectiva do teólogo norte-americano Helmut Richard Niebuhr sobre a fé humana, destacando a ideia de que a fé começa a tomar forma a partir dos primeiros relacionamentos que a criança tem com aqueles que cuidam dela, e que esta fé cresce através das experiências de confiança e fidelidade, ou desconfiança e traição, com as pessoas mais próximas, sendo que normalmente são pais e mães que exercem este papel. Além disto, essa fé tem força e valor suficientes para manter unidos os grupos humanos e dar sentido às suas vidas.³¹

Ao estabelecer a relação entre fé, religião e a ligação da criança com os seus pais, o psicanalista alemão Erik Erikson, faz a seguinte exposição:

²⁷ TILLICH, 1974, p. 15.

²⁸ TILLICH, 1974, p. 50.

²⁹ TILLICH, 1974, p. 50-53.

³⁰ TILLICH, 1974, p. 9.

³¹ FOWLER, 1992, p. 16.

A fé dos pais que sustenta a confiança que emerge no recém-nascido tem procurado ao longo de toda a história sua salvaguarda institucional (e, às vezes, encontrou seu maior inimigo) na religião organizada. A confiança nascida do cuidado é, de fato, a pedra de toque da realidade de uma determinada religião. Todas as religiões têm em comum uma periódica rendição infantil ao provedor ou provedores que dispensam felicidade terrena assim como saúde espiritual.³²

Pode-se assinalar ainda que a fé em Deus é algo que não pode ser construído ou ensinado, pode apenas ser trabalhado. Assim, não há como existir uma educação voltada especificamente para a fé³³, uma vez que na relação do ser humano para com Deus a fé passa a ser pessoal, mesmo que não seja privada, já que é voltada para tudo que é relacionado à criação de Deus.³⁴

A partir deste mesmo pensamento, a fé cristã pode ser apontada como aquilo que expressa a relação entre Deus e o ser humano, sendo que a reprodução dos exemplos e aceitação dos ensinamentos de Cristo aumentam a intensidade deste relacionamento.³⁵

A fé cristã é um dom do Deus uno e trino. A fé não pode ser produzida, ela quer ser aceita, configurada e aprofundada. A fé é a relação viva entre Deus e o ser humano, que Deus nos quer doar a nós homens no Espírito Santo. Tal relação visa, portanto, a que na imitação de Cristo possamos sentir com sempre maior profundidade a presença de Deus, e que de acordo com isto modifiquemos radicalmente nossa vida interior e exterior.³⁶

Quanto aos cétricos em relação à fé, Tillich afirma “que toda negação da fé já é expressão de fé”³⁷ e por isso pode-se dizer que a rejeição sobre a existência da fé vem do desconhecimento sobre a sua natureza ou o seu real sentido.

Em uma definição simples, pode-se identificar a fé como algo que estará sempre ligada à busca de segurança em alguém ou a alguma coisa que seja considerada como o *centro da vida humana*, já que todas as pessoas estão em uma busca contínua por algo que dê sentido para as suas vidas e sustente o seu ser pessoal. Considerando que para as crianças a segurança está centrada no contato

³² ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

³³ A educação pode direcionar para o desenvolvimento da fé e oferecer subsídios para ela, mas a educação não irá criar essa fé.

³⁴ BOURG, Florence C. *Educação religiosa de crianças e jovens*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 73.

³⁵ BOURG, 2002, p. 71-72.

³⁶ BOURG, 2002, p. 71.

³⁷ TILLICH, 1974, p. 82.

com seus pais e que até então eles são o seu centro, desse relacionamento pode ser percebido o início da fé.³⁸

No capítulo 02, serão apresentadas informações sobre a infância, para que, a partir desse conhecimento, se entenda como a fé descrita se desenvolve durante essa fase e influencia na formação da criança.

1.2 A experiência do sagrado

Como visto anteriormente, a fé não precisa estar necessariamente ligada à religião, mas pode ter a sua base nela. Nesse caso, é importante encontrar o ponto de equilíbrio dessa fé com o que é sagrado dentro da religião, uma vez que, como visto anteriormente, na busca pelo incondicional a fé pode acabar perdendo o seu sentido e virando idolatria. Tillich entende que algo “que nos toca incondicionalmente se torna sagrado”³⁹ e que a “experiência do sagrado é experiência do divino”⁴⁰. Portanto, há de se ter o cuidado para não confundir o sagrado com o significado popular que atualmente é designado à palavra “santo”⁴¹, pois, nesse caso, ao não conseguir separar o sujeito do objeto, a fé sobre ele passará a ser idólatra.⁴² Nesse sentido, é importante destacar que o sagrado não está necessariamente ligado à igreja, mesmo que possa ser experimentado dentro dela. Assim como, estar ligado ou a serviço da igreja não representa garantia do contato ou experiência com o sagrado.⁴³

O *Dicionário Aurélio* define a palavra “sagrado”, dentre outras acepções, como inviolável, venerável, respeitável.⁴⁴ Já Rudolf Otto faz a seguinte definição sobre o “sagrado”:

³⁸ FASSONI, Klênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). *Uma criança os guiará: por uma teologia da criança*. Viçosa: Ultimato, 2010. p. 201-202.

³⁹ TILLICH, 1974, p. 13.

⁴⁰ TILLICH, 1974, p. 13.

⁴¹ “‘Santo’ tomou o sentido de perfeição moral, principalmente em alguns grupos protestantes. [...] Originalmente santo significava algo que estava separado do mundo do cotidiano e das experiências comuns das pessoas. Ele está separado do âmbito do finito”. TILLICH, 1974, p. 13-14.

⁴² TILLICH, 1974, p. 13-15.

⁴³ MÜLLER, 2004, p. 166-169.

⁴⁴ DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Sagrado.html>>. Acesso em 05/04/2014.

Detectar e reconhecer algo como sendo “sagrado” é, em primeiro lugar, uma avaliação peculiar que, *nesta forma*, ocorre somente no campo religioso. Embora também tanja outras áreas, por exemplo, a ética, não é daí que provem a categoria do sagrado. Ela apresenta um elemento ou “momento” bem específico, que foge ao acesso racional no sentido acima utilizado, sendo algo *árreton* [“impronunciável”], um *ineffabile* [“indizível”] na medida em que foge totalmente à apreensão *conceitual*.⁴⁵

Otto apresenta ainda a ideia de que essa afirmação poderia seguir uma linha de pensamento falsa se o sagrado fosse utilizado no sentido filosófico e normalmente também no teológico, pois o ser humano habituou-se a usar a palavra sagrado fora de seu contexto original, entendendo-o “como atributo absolutamente *moral*, como perfeitamente *bom*”⁴⁶. Aqui, trabalha-se com o sagrado considerando-o como expressando o termo *heilig*, que também pode ser traduzido como “santo”, mas não o direcionando para o sentido de moralmente perfeito.

Wunibald Müller apresenta a ideia de que, atualmente, as pessoas estão interiorizando o sagrado como se ele fosse algo apenas referente à alma e que, fora do campo religioso, é usado para indicar algo supremo – um ser, uma coisa ou uma ideia que não podem ser negadas ou traídas e que ditarão a conduta da pessoa – por quem o ser humano passa a se dedicar totalmente, chegando a prestar alguma forma de culto a ele.⁴⁷ Conforme Müller:

O que torna o sagrado tão atraente e tão digno de respeito é o fato de ele estar subtraído ao nosso acesso. Nós não temos poder sobre ele. Só enquanto estivermos lembrados disto é que o sagrado há de produzir o efeito que nós esperamos. O sagrado tem que permanecer fora do nosso alcance. Do contrário, ele virá ao nosso encontro em nosso próprio nível. Nós temos necessidade de olhar o sagrado de baixo para cima, de poder nos ajoelhar diante dele.⁴⁸

O antropólogo Aldo Natale Terrin, a partir de estudos baseados nas teorias de Paul Ricoeur, Rudolf Otto e Paul Tillich, apresenta a ideia de que o sagrado não possui uma estrutura específica, pois ele representa uma percepção própria de cada indivíduo em relação aos seus sentimentos e forma de reagir frente à influência daquilo que está a seu redor, e, por isso, não consegue unir as ideias de “estrutura” e “sagrado” para construir um caminho lógico. Porém, a partir dos estudos de Émile

⁴⁵ OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis: Vozes, 2011. p. 37.

⁴⁶ OTTO, 2011, p. 37.

⁴⁷ MÜLLER, 2004, p. 17.

⁴⁸ MÜLLER, 2004, p. 19.

Durkheim, chega a apontar que a única possibilidade de estrutura para o sagrado é a sua oposição, ou seja, o profano.⁴⁹

O filósofo romeno Mircea Eliade apresenta a ideia “de que o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história”⁵⁰. Eliade complementa:

Pode-se medir o precipício que separa as duas modalidades de experiência – sagrada e profana – lendo-se as descrições concernentes ao espaço sagrado e à construção ritual da morada humana, ou às diversas experiências religiosas do Tempo, ou às relações do homem religioso com a Natureza e o mundo dos utensílios, ou à consagração da própria vida humana, à sacralidade de que podem ser carregadas suas funções vitais (alimentação, sexualidade, trabalho etc.).⁵¹

Demonstrando o grande abismo que existe entre o sagrado e o profano, Eliade faz a comparação entre o ser humano religioso e o a-religioso. O religioso vive em um cosmos sacralizado, mostrando-se capaz de prestar culto a um objeto pelo que ele representa, não pelo que ele é fisicamente. Trata-se do entendimento de que: “Manifestando o sagrado, um objeto qualquer torna-se *outra coisa* e, contudo, continua a ser *ele mesmo*, porque continua a participar do meio cósmico envolvente”⁵², e, nesse caso, o sentido do objeto passa a fazer parte de uma realidade sobrenatural, que não pertence ao nosso mundo, o profano. O a-religioso vive em um cosmos dessacralizado, não conseguindo perceber a hierofania⁵³ que envolve o objeto. Para esse, “é difícil aceitar que, para certos humanos, o sagrado pode manifestar-se em pedras ou árvores, por exemplo”⁵⁴.

Assim, o sagrado é identificado como algo que não pode ser tocado pelo ser humano, apenas sentido, pois é um poder superior e profundo. Por isso, também pode ser entendido como a alma posta em um estado religioso que é inspirada por ações características e transcendentais da divindade, fazendo com que, no caso de

⁴⁹ TERRIN, Aldo Natale. *Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 223-225.

⁵⁰ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 20.

⁵¹ ELIADE, 2008, p. 19-20.

⁵² ELIADE, 2008, p. 18.

⁵³ Hierofania é o termo utilizado por Eliade para indicar a manifestação do sagrado. ELIADE, 2008, p. 17.

⁵⁴ ELIADE, 2008, p. 17-18.

ser renunciado, a vida do indivíduo perca algum sentido, e, dessa forma, ao experimentar o sagrado, o indivíduo pode sentir-se mais próximo do divino.⁵⁵

Otto, para encontrar uma designação para o sagrado, visando preservar suas particularidades, abrangendo e designando estágios de desenvolvimento, utilizou o termo “numinoso” e em resposta ao que é ou como ele é, aponta-o como algo irracional dentro da seguinte linha de pensamento:

Como ele é irracional, ou seja, não pode ser explicado em conceitos, somente poderá ser indicado pela reação especial de sentimento desencadeado na psique: “Sua natureza é do tipo que arrebatava e move uma psique humana com tal e tal sentimento.” Esse sentimento específico precisamos tentar sugerir pela descrição de sentimentos afins correspondentes ou contrastantes, bem como mediante expressões simbólicas. À diferença de Schleiermacher, procuramos agora aquele sentimento *primário* em si, ligado a um objeto que, como acabamos de ver, é *seguido*, na autopercepção, pelo sentimento de criatura, como se este fosse uma sombra daquele outro.⁵⁶

Destaca que o sentimento do numinoso “eclode do ‘fundo d’alma’, da mais profunda base da psique, sem dúvida alguma nem antes nem sem estímulo e provocação por condições e experiências sensoriais do mundo, e sim nas mesmas e entre elas”⁵⁷. Aponta ainda o numinoso como algo *inquietantemente misterioso*⁵⁸, assombroso e fascinante.⁵⁹

A respeito desse numinoso, Otto apresenta um ponto central chamado de *mysterium tremendum*. Ao *mysterium* ele atribui um sentido de inexplicado, misterioso, pois provém do mundo natural e entende que o sentido de um simples objeto pode estar sobressaído a ele mesmo. Aqui, vê-se o misterioso como algo que é e permanecerá absolutamente incompreensível e não apenas como algo que não é entendido no momento, mas que possa sê-lo, pois isso seria algo apenas problemático. No campo religioso, o *mysterium* pode ser entendido como o “totalmente outro”:⁶⁰

[...] pode-se chamar esse “outro” de espírito, demônio, *Deva*, ou não lhe dar designação alguma, ou produzir novas fantasias para interpretá-lo e

⁵⁵ MÜLLER, 2004, p. 41-45.

⁵⁶ OTTO, 2011, p. 44.

⁵⁷ OTTO, 2011, p. 151.

⁵⁸ Termo utilizado por OTTO, 2011, p. 80.

⁵⁹ OTTO, 2011, p. 44-51.

⁶⁰ OTTO, 2011, p. 44-63.

preservá-lo, ou atribuí-las a entes fabulosos que a fantasia já produziu independentemente ou antes mesmo de se sentir o receio demoníaco.⁶¹

Otto faz ainda a seguinte atribuição ao mistério que envolve o misterioso:

O mistério não é só o maravilhoso [*wunderbar*], mas também aquilo que é prodigioso [*wundervoll*]. Além de desconcertante, é cativante, arrebatador, encantador, muitas vezes levando ao delírio e ao inebriamento – o elemento dionisíaco entre os efeitos do nume. Este chamaremos de aspecto “fascinante” [*Fascinans*] do nume.⁶²

Ao *tremendum*, após passar por várias interpretações conforme diversas línguas, como “pasma”, “estacou estupefato”, “assombro”, “ficar assombrado”, “arrepia-se”, “arrepiente”, “arrepio”, “arrepio sagrado”, “receio”, “receio religioso”, foi atribuído o sentido de “tremor” ou “temor”. Por se tratar de uma reação emocional específica, no hebraico esse temor pode ser entendido como santificar, sendo que, “‘Santificar algo em seu coração’ significa distingui-lo por sentimentos de receio peculiar, que não deve ser confundido com outros receios, significa valorizá-lo pela categoria do numinoso”⁶³.

Com isso, de forma simples, encontramos o *mysterium tremendum* como um mistério arrepiante, que faz parte da experiência diante da manifestação do sagrado na vida daquele que se deixa tocar por ele.⁶⁴ Conforme Müller:

Deixar-se tocar pelo sagrado significa – e não pode significar outra coisa – deixar-se tocar pelo sagrado verdadeiro. Não significa entregar-se a um clima, uma embriaguez, a um mero fascínio. Não tem o significado de se pagar tributo a um chefe humano que se apresenta e se faz celebrar como alguém que traz a salvação. Aquele que se deixa contagiar por tais momices prejudica a si próprio e à sua alma. Pois delas nada provém de salutar, apesar de todos os “clamores de santidade”. Aqui salvação e santidade estão sendo pervertidas.⁶⁵

O mesmo autor complementa:

Mas quando eu me deixo tocar pelo sagrado, eu experimento santidade e salvação. Do toque do sagrado não pode sair outra coisa senão santidade, cura, bondade, amor. Do contrário, isto seria tudo menos sagrado. Não estou sendo manipulado, ninguém está se aproveitando de mim para objetivos espúrios. Posso fazer a experiência da presença de Deus. Posso

⁶¹ OTTO, 2011, p. 59.

⁶² OTTO, 2011, p. 68.

⁶³ OTTO, 2011, p. 45.

⁶⁴ OTTO, 2011, p. 56-57.

⁶⁵ MÜLLER, 2004, p. 166.

sentir profundamente em mim a presença de Deus, posso ser por ela arrebatado. Quando sou realmente tocado pelo sagrado, eu estou imunizado contra as experiências que profanam o sagrado e a experiência do sagrado.⁶⁶

Justifica-se assim o fato de que o sagrado não pode ser fabricado e qualquer tentativa disso pode ser considerada como abuso do sagrado. Ele é dado ao ser humano e por ele deve ser sentido para que atinja o ponto mais profundo do seu íntimo, deixando-o atento ao seu modo de agir em relação às demais pessoas.⁶⁷

1.3 Síntese

Após a exposição do que se afirmou sobre as questões relativas à fé e à compreensão do sagrado, é importante destacar que a fé, ainda que pessoal e tendo sua base na infância a partir dos adultos de referência que cercam a criança, precisa ser constantemente nutrida para que se desenvolva ao longo a vida. Dentro dessa teoria, é possível afirmar que a “fé é interativa e social, requer comunidade, linguagem, ritual e alimentação”⁶⁸. Assim, a fé considerada como verdadeira, que traz consigo uma preocupação incondicional, não pode ser definida simplesmente como crer, acreditar ou achar algo sagrado, menos ainda considerar que ela seja um conhecimento inferior ao científico, uma vez que ela não necessita de comprovações científicas, precisa apenas gerar um conteúdo que seja verdadeiramente incondicional e que tenha validade última para a vida do indivíduo.

Destaca-se também que o sagrado representa algo inviolável para a vida do indivíduo que passa a se dedicar totalmente a ele, mesmo que não chegue a ter poder sobre ele, pois encontra-se subtraído ao acesso físico humano, podendo ser apenas sentido. Nessa perspectiva a experiência com o sagrado coloca o ser humano mais próximo do divino.

Após a exposição acima referida, é possível perceber que há uma relação intrínseca entre a fé e o sagrado em busca do divino, ainda que esse divino nada tenha a ver com o religioso, em princípio. Nesse sentido, conhecer como a fé atua

⁶⁶ MÜLLER, 2004, p. 166.

⁶⁷ MÜLLER, 2004, p. 169-171.

⁶⁸ FOWLER, 1992, p. 10.

na vida do indivíduo possui grande importância para a sobrevivência do próprio ser humano e o contato com o sagrado e faz com que o indivíduo consiga chegar ao estado de sentir-se possuído, já que o próprio sagrado pode ser o que o toca incondicionalmente, dando a ele o sentido que busca para a sua vida.

Para melhor entendimento do que pretendemos afirmar aqui, pode-se analisar a tabela apresentada abaixo que foi elaborada com base nas informações acima referenciadas:

Tabela relativa entre Fé e Sagrado			
Fé		Sagrado	
Central na vida da pessoa humana e, ao mesmo tempo uma ligação com o transcendente. Fé é a certeza na medida em que ela se baseia na experiência do sagrado.		A experiência com o sagrado coloca o ser humano mais próximo do divino. O ser humano não tem poder sobre o sagrado que nele se manifesta.	
É estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente.		Algo que nos toca incondicionalmente se torna sagrado.	
Gera uma preocupação incondicional de validade última.		O sagrado representa algo inviolável para a vida do indivíduo, subtraído ao acesso físico humano, podendo ser apenas sentido.	
A fé não precisa ser necessariamente religiosa em seu conteúdo ou contexto.		O sagrado não está necessariamente ligado à igreja.	
Todos possuem fé. Viver sem uma preocupação incondicional significa estar sem um centro. Um ser humano sem centro algum deixaria de ser humano.		No caso de ser renunciado a vida do indivíduo perde algum sentido.	
Dois tipos de fé: verdadeira e falsa		O oposto do sagrado é o profano	
Fé verdadeira: quando ela exprime adequadamente uma preocupação	Fé falsa: sempre que algo finito tenta reivindicar para si a infinitude e, a	Sagrado: é identificado como algo que não pode ser tocado pelo ser humano,	Profano: mundo natural; faz com que o ser humano viva num cosmos dessacralizado.

incondicional.	partir de falsos valores, visar alcançar a posição de incondicional.	apenas sentido, pois é um poder superior e profundo.	
A fé começa a tomar forma a partir dos primeiros relacionamentos que a criança tem com aqueles que cuidam dela.		O sagrado eclode do 'fundo d'alma', da mais profunda base da psique. É a alma posta em um estado religioso, inspirada por ações características e transcendentais da divindade.	
A fé, ainda que pessoal e tendo sua base na infância a partir dos adultos de referência que cercam a criança, precisa ser constantemente nutrida para que se desenvolva ao longo da vida.		Do toque do sagrado não pode sair outra coisa senão santidade, cura, bondade, amor.	
A fé em Deus é algo que não pode ser construído ou ensinado, pode apenas ser trabalhado. Assim, não há como existir uma educação voltada especificamente para a fé, uma vez que na relação do ser humano para com Deus a fé passa a ser pessoal, ainda que não seja privada, já que é voltada para tudo que é relacionado à criação de Deus.		O sagrado não pode ser fabricado e qualquer tentativa disso pode ser considerada como abuso do sagrado. Ele é dado ao ser humano e por ele deve ser sentido para que atinja o ponto mais profundo do seu íntimo.	
Não deve ser vista como o simples ato de dar crédito a alguma coisa, de achar, de acreditar, bem como não é obra da vontade ou mera superstição sobre alguma coisa.		Deve-se ter o cuidado para não confundir com o significado popular que atualmente é designado à palavra santo – tomado com o sentido de perfeição moral, principalmente em alguns grupos protestantes. Não deve ser entendido como atributo absolutamente moral, como perfeitamente bom.	
É um ato realizado por um ser finito, que está tomado pelo infinito e para este se volta. Trata-se de um ato no âmbito do finito, com toda a limitação que como tal lhe é própria; mas		Possui o numinoso como designação e o <i>mysterium tremendum</i> como ponto central do numinoso.	

também é um ato do qual participa o infinito transcendendo os limites do finito.	
--	--

<p>Conhecer como a fé atua na vida do indivíduo faz com que ele consiga chegar ao estado de se sentir possuído, uma vez que o próprio sagrado pode ser o que o toca incondicionalmente, dando a ele o sentido que busca para a sua vida.</p>

2. O DESENVOLVIMENTO DA FÉ NA INFÂNCIA

O contato humano é algo que está presente em todos os momentos da vida, uma vez que todas as pessoas necessitam de atenção e cuidado. Os primeiros relacionamentos iniciam ainda quando bebê, a partir dos cuidados de seus adultos de referência. Desse contato, provêm sentimentos fundamentais para o desenvolvimento da criança, tais como confiança ou desconfiança. Com isso, a partir de valores desenvolvidos e compartilhados com os demais grupos humanos com quem o indivíduo irá se deparar, tende a surgir o desenvolvimento da sua fé.

O presente capítulo, a partir dos estudos do teólogo e psicólogo James Fowler, do psicanalista Erik Erikson, do teólogo Roberto Daunis, da antropóloga Clarice Cohn, da pedagoga Leni Vieira Dornelles, do filósofo Ronald Duska e da educadora Mariellen Whelan, tem o objetivo específico de identificar como é a infância e de que modo se forma a fé nesse período. A relevância do assunto está em descobrir meios eficazes para contribuir com uma melhor orientação desses seres em formação, as crianças, para que elas tenham a possibilidade de atingir uma vida plena junto aos seus semelhantes.

O capítulo apresenta o conceito de infância, além de analisar a interação da criança com o meio ao qual ela pertence e como nasce a fé nessa fase da vida.

Para que o proposto seja possível, o capítulo está estruturado em tópicos, sendo que o primeiro parte dos estudos de Fowler sobre as fases que o ser humano passa ao longo da vida. O segundo tópico faz referência a crianças de zero a doze anos de idade e busca descrever como é ou ainda, se existe a infância. Nessa busca, serão apresentadas, também, algumas características das crianças por idade cronológica. O terceiro tópico expõe como o meio em que a criança está inserida pode influenciar na sua formação enquanto indivíduo e refletir na construção de sua fé. O quarto tópico, também seguindo os estudos de Fowler, apresenta os estágios de fé do ser humano, focalizando os estágios presentes na infância e relatando análises feitas a partir de pesquisas com crianças. Essa parte do estudo ainda descreve como se forma a fé na infância. Por fim, arrolamos as principais respostas encontradas aos questionamentos feitos durante os estudos para o desenvolvimento deste capítulo.

2.1 Estágios da vida

Para Fowler, o desenvolvimento humano passa por estágios sequenciais que normalmente não podem ser evitados, porém, mesmo que todos passem por esses estágios e que possam ser traçadas idades medianas, o momento exato da transição depende de pessoa para pessoa. São eles: lactância, primeira infância, infância, adolescência, jovem idade adulta, idade adulta, maturidade. Para caracterizar cada uma das fases citadas acima, Fowler utilizou como base os estudos da psicologia desenvolvimental de Erikson, desenvolvimento moral de Kohlberg e desenvolvimento cognitivo de Piaget, distribuindo as fases (indicadas pela palavra “Eras”) e idades medianas em uma tabela⁶⁹ que segue representada abaixo:

Tabela – Estágios do Desenvolvimento Humano: Paralelos Ideais

Eras e Idades	Erikson	Piaget	Kohlberg
Lactância (0-1,5)	Confiança Básica versus Desconfiança Básica (Esperança)	Sensório-Motora	–
Primeira Infância (2-6)	Autonomia versus Vergonha e Dúvida (Vontade)	Pré-Operacional ou Intuitiva	Nível Pré-Convencional 1. Moralidade Heterônoma
	Iniciativa versus Culpa (Propósito)		
Infância (7-12)	Indústria versus Inferioridade (Competência)	Operacional Concreta	2. Troca Instrumental
			Nível Convencional 3. Relações Interpessoais Mútuas
Adolescência (13-21)	Identidade versus Confusão de Papéis (Fidelidade)	Operacional Formal	
Jovem Idade Adulta (21-35)	Intimidade versus Isolamento (Amor)	–	4. Sistema Social e Consciência Nível Pós Convencional, Baseado em Princípios 5. Contrato Social, Direitos Individuais

⁶⁹ FOWLER, 1992, p. 52.

Idade Adulta (35-60)	Geratividade versus Estagnação (Cuidado)	–	6. Princípios Éticos Universais
Maturidade (60-)	Integridade versus Desespero (Sabedoria)	–	

Como visto, a infância e a adolescência fazem parte dos primeiros estágios da vida do ser humano e, mesmo que ele tenha a capacidade de aprender durante toda a sua vida, é nestes dois estágios que começa a sua formação como ser. Para que esta formação seja completa, é necessário que o ego humano seja desenvolvido adequadamente e, mesmo que a fase oral (presente na Lactância) seja fundamental para a formação estável dele, é preciso reconhecer que não se chega a uma saúde social na vida adulta sem que o ego seja fortalecido durante a passagem por estes dois estágios.⁷⁰

Conforme o disposto no *Estatuto da Criança e Adolescente*⁷¹, Artigo 2º, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”⁷². Indo além, com base em estudos de outras áreas, pode-se citar que existe uma discordância entre psicólogos, sociólogos e endocrinologistas/neurologistas sobre o momento de transição entre a infância e a adolescência, pois alguns indivíduos chegam a prolongar a infância até os catorze anos de idade, situando a adolescência entre os catorze e os dezoito anos, colocando-a apenas como uma transição para a idade adulta.⁷³ Conforme o psicanalista Contardo Calligaris, o início da adolescência é definido pela puberdade, tendo como base mudanças fisiológicas no corpo do jovem, que passa a ter funções e atributos iguais ao dos adultos, e com o amadurecimento de seus órgãos sexuais.⁷⁴ Então, é difícil definir uma idade específica para o final da infância ou início da adolescência, mas ainda pode-se considerar que “o fato de maior importância que marca a ruptura com o estado de infância é a possibilidade de dissociar a vida imaginária e a realidade, os sonhos e as relações reais”⁷⁵. Tomando como base os estudos de Piaget, o teólogo Roberto Daunis ainda faz o seguinte apontamento sobre as crianças e o fim da infância:

⁷⁰ ERIKSON, 1976, p. 225-266.

⁷¹ Também conhecida com ECA.

⁷² BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.

⁷³ DOLTO, Françoise. *A causa dos adolescentes*. Aparecida: Ideias & Letras, 2004. p. 13-28.

⁷⁴ CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009. p. 19-21.

⁷⁵ DOLTO, 2004, p. 21.

Elas têm estruturas mentais próprias, **diferentes** das dos adultos. Além disso, o mero fato de uma criança ter alcançado uma determinada idade não a leva automaticamente a atingir o estágio posterior ou superior de capacidades e atividades mais desenvolvidas. As formas diferentes de interação social, e não simplesmente só a idade, determinam o desenvolvimento individual.⁷⁶

A antropóloga Clarice Cohn aponta que as perguntas “como é”, “o que é” ou ainda “se existe infância” podem ser respondidas de maneira diferente conforme o contexto cultural em que a criança está inserida, considerando que “a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”⁷⁷. Ela continua:

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...].⁷⁸

A pedagoga Leni Vieira Dornelles destaca que, dependendo do meio em que a criança está inserida, a infância pode ser vista de diversas maneiras, como “infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc.”⁷⁹. Pode também ser tratada apenas como uma convenção social e cultural com variações nas idades ou pode nem mesmo existir. Assim, para o levantamento de informações no desenvolvimento dessa dissertação, serão consideradas como infância as fases que Fowler definiu como lactância, primeira infância e infância, dentro das idades medianas de zero a doze anos.

2.2 Infância: um conceito em construção

As crianças são consideradas seres a serem socializados pelos adultos que devem, como educadores, providenciar ambientes e cuidados para que elas tenham suas próprias experiências culturais e adquiram competências, formando assim a

⁷⁶ DAUNIS, Roberto. *Jovens, desenvolvimento e identidade: troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 2000. p. 29.

⁷⁷ COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 21.

⁷⁸ COHN, 2009, p. 22.

⁷⁹ DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 71.

sua personalidade. Neste processo, os adultos tendem a recusar às crianças um espaço com o seu lugar na sociedade, vendo-as apenas como receptoras de informação dentro da sociedade.⁸⁰ Conforme Cohn:

A criança pode ser uma tabula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia por um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado.⁸¹

Portanto, uma vez que estão no mundo, carecem ser educadas para que não fiquem sujeitas às tentações negativas⁸² e expostas às crueldades praticadas por certas pessoas, a fim de adquirirem discernimento suficiente para identificar estes atos como bárbaros e jamais como normais, focando assim na orientação para a prática plena de sua humanidade como “criaturas racionais”.⁸³ Neste momento, pais e mães, que serão as figuras principais e de referência na educação, devem tomar cuidado para não se limitarem apenas a uma educação baseada em métodos de permissão e proibição. Será necessário encontrar um meio de mostrar para as crianças que tudo o que fazem possui um significado, visto que “as crianças não ficam neuróticas por causa das frustrações, mas da falta ou da perda de significado social nessas frustrações”⁸⁴. O teólogo Anton A. Bucher apresenta o seguinte exemplo:

Se uma criança for castigada por não ter obedecido, disso poderá resultar, como consequência, que ela no futuro obedeça por resolução própria. Poderá, todavia, numa outra criança, punida por idêntico motivo, reforçar o entendimento de que os pais lhes proporcionam atenção na medida em que age em contrário às expectativas deles. Ela continuará manifestando-se amuada!⁸⁵

Em seus estudos, Bucher apresenta o entendimento de que é necessário fazer com que a criança entenda as ordens que lhe são dadas, visto que, a partir

⁸⁰ COHN, 2009, p. 7-11.

⁸¹ COHN, 2009, p. 7.

⁸² Socialmente falando, seriam aquelas que mesmo trazendo alguma satisfação ou benefício para si são consideradas impróprias para o bem estar de sua convivência social ou para o meio no qual está inserido.

⁸³ CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação*. Era uma vez... quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147.

⁸⁴ ERIKSON, 1976, p. 229.

⁸⁵ BUCHER, Anton. Crianças como sujeitos. *Concilium*, Petrópolis: Vozes, nº 2, 1996. p. 59.

disso, ela passará a perceber e interpretar a ordem e, assim, assimilá-la e aceitá-la, tendo-a também como base para situações futuras.⁸⁶

Duska e Whelan indicam em seus estudos que, referindo-se à moralidade da criança, o psicólogo do desenvolvimento Kohlberg demonstra empiricamente que existe uma falta de fundamento de que a moralidade tem as suas bases impostas pela sociedade. Em sua teoria psicanalítica, defende a ideia de que os “valores morais são o produto – em grande parte inconsciente – de motivos irracionais (como o medo da castração) e se baseiam na necessidade de manter fora da consciência os impulsos anti-sociais”⁸⁷. Na teoria da aprendizagem, em que a moralidade aparece como um conjunto de atos e omissões, Kohlberg demonstra uma posição contrária quanto ao método de permissão e proibição. Aponta ainda que a aprendizagem e o relacionamento das crianças com as outras pessoas são fatores que influenciam o seu modo de avaliação (mesmo não sendo a origem fundamental), pois “a criança é um ser que intrinsecamente busca valores e espontaneamente faz julgamentos do ‘bem’ e do ‘mal’ sobre os outros, sobre os objetos e sobre si e seus próprios atos”⁸⁸.

Duska e Whelan, baseados nos estudos de Piaget com crianças de seis a doze anos de idade⁸⁹, destacam que ele identificou dois grandes estágios de desenvolvimento: heteronomia e autonomia. Ele aponta a heteronomia como sendo o estágio das crianças menores, mais novas, em que as regras, ainda que sagradas, são vistas como leis externas impostas pelos adultos.⁹⁰

Assim, as regras contra o dano, contra a mentira ou contra o roubo não são vistas como maneiras de agir fixadas para um melhor funcionamento da sociedade, mas, sim como arbitrarias, isto é, como “leis da divindade” que não devem ser transgredidas.⁹¹

A autonomia, estágio das crianças maiores, com mais idade, e que surge gradualmente conforme diminui o estágio da heteronomia, é o estágio em que as regras são merecedoras de respeito por serem resultados de uma decisão liberal e aceitas por um consenso mútuo. Essa autonomia irá produzir uma base para que a

⁸⁶ BUCHER, 1996, p. 58-59.

⁸⁷ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 8.

⁸⁸ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 8.

⁸⁹ Período que Fowler aponta como final da primeira infância e infância já completa.

⁹⁰ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 20.

⁹¹ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 20.

criança alcance a sua interação social e é imprescindível para o seu desenvolvimento moral. “As regras sobre a propriedade, a mentira, o roubo são respeitadas porque são uma necessidade do próprio grupo, e não porque vêm de um superior”⁹².

Piaget ainda aponta que as crianças são ativas e estão sempre em ação de uma forma natural, o que as ajuda a descobrir o mundo e dar sentido a ele, uma vez que a aprendizagem deve partir também de suas ações – experiências – e não apenas das palavras que recebem de outros, pois assim elas podem construir o seu próprio conhecimento, integrando as informações absorvidas de forma cada vez mais complexa.⁹³

Ao longo dos séculos, a sociedade adulta acostumou-se a ver as crianças como seres incompletos e sem relevância social, mas estudos antropológicos, como os realizados por Cohn, passam a mostrar as crianças como seres sociais plenos, sujeitos produtores de cultura e com relevância social. Assim, as crianças consideradas como atuantes exercem uma posição ativa na constituição das relações sociais das quais participam, além de interagirem com os adultos e outras crianças.⁹⁴ O educador Paulo Freire reforça que os estudantes, incluindo as crianças no início da fase escolar, também trazem consigo saberes e uma compreensão de mundo, que nesse caso, é baseada em sua prática social.⁹⁵ Freire vai além, afirmando que nem mesmo ao chegar à fase adulta o ser humano se torna perfeito, pois é um ser aprendente. Para que a sua evolução seja contínua, deve reconhecer-se como um ser inacabado, em constante transformação e estar aberto a novos aprendizados, pois somente assim será capaz de evoluir e assumir na sociedade o seu papel de sujeito e não apenas de objeto. Dentro dessa linha de pensamento, vem a importância de fazer com o que os estudantes, sejam eles crianças, jovens ou mesmo adultos, usem de sua autonomia para questionar, indagar, para que sejam curiosos e vão ao encontro de respostas aos seus questionamentos, pois somente assim construirão o seu conhecimento, ainda que permaneçam sempre incompletos.⁹⁶ Ao reconhecer estes fatos, é possível chegar à constatação de que

⁹² DUSKA; WHELAN, 1984, p. 20.

⁹³ DAUNIS, 2000, p. 30.

⁹⁴ COHN, 2009, p. 10.

⁹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 41-45.

⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21-24.

as crianças não são “adultos em miniaturas”⁹⁷ ou, simplesmente, seres incompletos que treinam para a vida adulta.⁹⁸ Conforme Cohn:

[...] os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais. Elas não entendem menos, mas, como afirma, explicitam o que os adultos também sabem mas não expressam.⁹⁹

Ou seja, as crianças não sabem menos do que os adultos, apenas possuem experiências diferentes, o que, por consequência, lhes proporciona pontos de vista diferentes. Então, para Dornelles, considerando o “pressuposto de que as crianças têm maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias”¹⁰⁰, também é propício destacar o fato de que elas devem ser vistas como o começo, a origem dos adultos, e por isso é pertinente pensar em pedagogias próprias para o seu aprendizado, estabelecendo métodos compatíveis com a sua idade e desenvolvimento para que não sofram traumas a serem tratados durante a vida. Freire defende a ideia de que:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.¹⁰¹

Analisando uma linha de tempo, é possível destacar também que as famílias pré-modernas tratavam as crianças como seres imperfectíveis num mundo decaído, enquanto as famílias do mundo moderno tendem a ver as crianças como perfectíveis num mundo imperfeito. Todavia, as crianças do mundo pós-moderno talvez sejam consideradas as mais complicadas, moral e espiritualmente, pois são vistas como imperfeitas e até potencialmente voláteis num mundo imperfeito e volátil.¹⁰² Assim, conforme Dornelles, da mesma forma que é possível afirmar que existem várias formas de infância ou que, dependendo da cultura, ela pode nem mesmo existir, também é possível afirmar que não existe um tipo único de criança ou um modo

⁹⁷ Termo utilizado por COHN, 2009, p. 28.

⁹⁸ COHN, 2009, 27-33.

⁹⁹ COHN, 2009, p. 34.

¹⁰⁰ DORNELLES, 2005, p. 72.

¹⁰¹ FREIRE, 1996, p. 28.

¹⁰² BOURG, 2002, p. 55.

universal de ser criança e que, da mesma forma que elas podem ser puras e ingênuas¹⁰³, também podem ser ardilosas, desafiadoras, reivindicadoras, seres que produzem informações e contribuem para a “reinvenção”¹⁰⁴ dessa fase da vida.

2.2.1 Duas novas formas de infância

Com a força da economia global e o que ela tem caracterizado como importante na vida do indivíduo nos dias de hoje, tem sido difícil deixar de lado as preocupações materiais para focar no espiritual e no desenvolvimento humano. Esse movimento repercute diretamente na formação de grupos sociais¹⁰⁵ e no modo como eles interagem entre si, diga-se, também, excluindo-se. Destaca-se, ainda, que ele vem criando estruturas que afetam diretamente a todas as pessoas, mesmo que de maneiras diferentes.¹⁰⁶

As que estão à margem têm menos participação no sistema. Para ser mais específico, os que estão à margem da economia global, os que em sua maior parte são excluídos dela – o grande número dos desempregados ou mesmo os empregados casualmente, para quem a economia tem pouca utilidade até como consumidores –, não têm participação no sistema, exceto, talvez, quando recolhem as migalhas que caem de sua mesa.¹⁰⁷

Em meio a esse movimento, Dornelles destaca em seus estudos que existem diversas maneiras de ver a infância e dentre elas aponta dois “novos modos de ser infantil”¹⁰⁸: ela os tem chamado de infância ninja e cyber-infância. Dornelles julga que os principais pontos determinantes para a formação desses dois novos tipos de infância estão diretamente relacionados com as “mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas associadas ao acesso das crianças às informações a

¹⁰³ Lembro que elas também podem ser cruéis, como nos casos de *bullying*.

¹⁰⁴ Ideia utilizada com essa palavra para caracterizar o fato de que as mudanças da infância ao longo da história não seguem uma tendência lógica, de fácil previsão ou controle e que, aliada ao fato de que hoje as crianças são capazes de muitas coisas sem o auxílio dos adultos, elas acabam por nos escapar, ditando assim a sua própria história. DORNELLES, 2005, p. 72.

¹⁰⁵ Sejam eles formados por situações étnicas, geográficas ou simplesmente por possuírem pontos comuns que sejam de relevância para suas vidas.

¹⁰⁶ MÍGUEZ, Néstor; RIEGER, Joerg; MO SUNG, Jung. *Para além do espírito do Império: novas perspectivas em política e religião*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 15-46.

¹⁰⁷ MÍGUEZ; RIEGER; MO SUNG, 2012, p. 198.

¹⁰⁸ DORNELLES, 2005, p. 72.

que estão expostas no mundo globalizado”¹⁰⁹ e que se deve atentar para o nível de desigualdade que existe entre eles. Segundo Dornelles:

A infância ninja é aquela infância que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana.¹¹⁰

Complementa ainda que:

Atualmente as crianças ninjas são encontradas dentro de esgotos, embaixo de viadutos e pontes. São vistas diariamente nas esquinas com sinalinhas fazendo malabarismos, vendendo coisas, pedindo esmolas, isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa, aquela que, mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência.¹¹¹

Ou seja, a infância ninja é aquela que faz parte da vida das crianças financeiramente menos privilegiadas ou que não possuem uma base familiar, sem pai, mãe ou mesmo com eles, mas como se não os tivesse, ficando à mercê dos efeitos da globalização econômica e todos os desejos despertados por ela, vivendo em um mundo paralelo, sofrendo com sonhos que momentaneamente não serão atingidos.

Já em relação à cyber-infância, Dornelles faz a seguinte observação:

[...] aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa. Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa. Vê-se na *cyber*-infância um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la. Discursos que produzem efeitos de verdade e acabam se tornando verdades incontestáveis.¹¹²

Nesse tipo de infância a globalização¹¹³ está facilmente acessível às crianças, que terão dentro de seu próprio lar o contato direto com as tecnologias ofertadas pelo mundo cibernético, transformando, inclusive, um espaço da casa que anteriormente era considerado como um abrigo particular da criança, o seu quarto,

¹⁰⁹ DORNELLES, 2005, p. 72.

¹¹⁰ DORNELLES, 2005, p. 72.

¹¹¹ DORNELLES, 2005, p. 78.

¹¹² DORNELLES, 2005, p. 78.

¹¹³ Míguez, Rieger e Mo Sung falam em um mundo no qual não existem fronteiras (sociais, econômicas, de gênero...) para o trânsito das informações e no qual, na teoria, tudo é possível para todos. MÍGUEZ; RIEGER; MO SUNG, 2012, p. 15-46.

em uma sala informatizada, ou que poderia ser chamada de “quarto/*lan house*”¹¹⁴, deixando a criança viver em uma realidade on-line, com games e demais softwares em que, a partir da internet e alguns cliques, tem acesso ao mundo real dentro do virtual, inclusive aquele não é pertinente a sua idade ou fase de desenvolvimento.¹¹⁵ “Assim, da cyber-infância fazem parte as pedagogias culturais que concorrem para engendrar as crianças numa variedade de espaços sociais, incluindo e não se limitando ao espaço escolar”¹¹⁶.

Com todas essas informações e possibilidades ao livre acesso das crianças e pela falta de conhecimento de muitos adultos quanto a sua manipulação, os adultos acabaram por perder a autoridade que acreditavam ter por saberem coisas que antes não eram acessíveis às crianças, o que lhes proporcionava criar um ambiente de proteção/domínio em relação a elas. Desse modo, tanto as crianças da infância ninja quanto as da cyber-infância acabam vulneráveis ao mundo, ainda que cada qual em sua realidade.¹¹⁷

2.2.2 Perfil da infância por idade cronológica

Ao nascer, o bebê passa por sua primeira experiência traumática: a separação de sua mãe. Desde o nascimento até os dezoito meses, ele estará envolvido com a descentralização do seu “eu” em relação ao mundo que começa a experimentar. Nessa fase de sua vida desenvolve a capacidade de reter e construir imagens. Entre os doze e dezoito meses o bebê começa a desenvolver a fala. A partir do contato com os adultos de referência surgem os sentimentos de confiança¹¹⁸ e desconfiança básica.¹¹⁹

Em relação aos estágios no desenvolvimento das capacidades cognitivas, Piaget aponta que, entre os dois e os quatro anos de idade, a criança se encontra no estágio da inteligência pré-operativa ou simbólica. Neste estágio, ela ainda não é

¹¹⁴ Termo utilizado pela autora em DORNELLES, 2005, p. 79.

¹¹⁵ DORNELLES, 2005, p. 78-89.

¹¹⁶ DORNELLES, 2005, p. 81.

¹¹⁷ DORNELLES, 2005, 98-102.

¹¹⁸ O teólogo Rudolf Von Sinner apresenta a ideia de que a confiança não é apenas um sentimento, e sim, uma expectativa baseada na experiência com outras pessoas/universal. SINNER, Rudolf Eduard von. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 9-18.

¹¹⁹ FOWLER, 1992, p. 53-55.

capaz de realizar operações cognitivas a partir de uma reflexão própria, pois pensa de maneira intuitiva. “Ela explica as vivências ou descreve a ordem dos eventos e a relação causa-efeito sem lógica formal. Compreende intuitivamente o que os outros falam e interioriza regras de comportamento social”¹²⁰. Com dois anos, ela aprende a linguagem e começa a criar símbolos. Já aos três anos, descobre a si mesma e aprende a dizer “eu”. A partir dessa idade, iniciam as perguntas e a fase dos “porquês”.¹²¹

Conforme exemplo que segue, entre os quatro e cinco anos de idade, as crianças ainda não possuem senso de dimensão e espaço, mesmo que consigam manusear com os objetos:

Crianças de 4/5 anos pensam que um copo mais alto, embora mais delgado, contém mais líquido do que outro copo que é mais baixo, porém mais largo. Embora elas constatem, manipulando os copos e o líquido, que exatamente a mesma quantidade de cada copo passe para dois outros copos completamente iguais em altura e em diâmetro, continuam insistindo que o copo mais largo contém mais líquido.¹²²

Entre os dois e seis anos de idade, durante a realização de atividades, a criança tende a observar os indivíduos maiores e a fazer imitações. Nesta fase, a criança demonstra ter ciência de que as regras existem e as considera como sagradas e invioláveis, pois sabe que elas regem as atividades. Porém, a criança pratica essas regras de forma egocêntrica, utilizando-a a seu favor e ignorando a atividade como um fim social. Assim, o senso de obrigação da criança em relação às regras passa a influenciar em suas ações, mesmo que ela ainda não tenha uma estrutura cognitiva suficiente para aplicá-las de outra forma que não seja através da imitação.¹²³ As informações anteriores podem ser percebidas com base nos estudos de Duska e Whelan, que utilizaram um jogo e bola de gude como exemplo:

Do ponto de vista cognitivo, a criança no estado egocêntrico não diferencia a si mesma do mundo externo. Não sabe quem ela é enquanto pessoa e, portanto, não pode situar-se no meio de um grupo e partilhar socialmente uma atividade. Há, porém, um forte desejo de imitar o ritual do grupo social e de pertencer à sociedade daqueles que jogam bolinha de gude.¹²⁴

¹²⁰ DAUNIS, 2000, p. 31.

¹²¹ DAUNIS, 2000, p. 31.

¹²² DAUNIS, 2000, p. 31.

¹²³ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 21.

¹²⁴ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 22.

Duska e Whelan apontam também que, passando a fase egocêntrica, a criança passa a ver as regras de forma ainda mais profunda:

As crianças que já ultrapassaram o estágio egocêntrico assumem uma posição verbal claríssima, em que as regras são sagradas e imutáveis. Crêem que as regras do jogo foram feitas pelos adultos; algumas crêem até que foram ditadas por Deus desde o início e que qualquer modificação é considerada como uma transgressão.¹²⁵

É possível que, entre os quatro e onze anos de idade, com o aumento da autonomia, comece a surgir na criança o respeito pelas regras a partir da obediência e do conhecimento sobre elas. Nesta idade, “os encontramos humildemente submissos a todas as regras que governam a vida”¹²⁶. Como as crianças de idade até os sete ou oito anos ainda não possuem experiência suficiente para saber como as regras foram formuladas ou para diferenciar o sagrado do intocável, eles podem adquirir respeito pelas regras entendendo que nelas pode existir alguma origem mística.¹²⁷

Por volta dos seis ou sete anos de idade, a criança inicia a chamada “idade da razão”, que é o momento em que a sua inteligência, a sua consciência e a sua afetividade têm um novo começo, pois as operações de conhecimento começam a ser realizadas mentalmente pelo pensamento prático, surgindo então a reflexão. Através da reflexão, a criança passa a ter a possibilidade de construir o seu pensamento próprio a partir da coordenação lógica de vários pontos de vista que passam a ser possíveis, além de ter maior capacidade para compreender as regras. “A criança aprende a contar, desenvolve o conceito linear de tempo e relacionada aos objetos concretos, operando praticamente com eles. Toma em consideração duas dimensões de espaço ao mesmo tempo”¹²⁸.

Ao chegar por volta dos sete anos de idade, as crianças passam por uma transformação de pensamentos e percepções sobre o mundo e tudo que as cercam, começando, assim, a realizar os primeiros pensamentos lógicos. Este sistema é chamado de pensamento operacional concreto.¹²⁹

¹²⁵ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 22.

¹²⁶ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 25.

¹²⁷ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 25-26.

¹²⁸ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 31.

¹²⁹ FOWLER, 1992, p.108-117.

Poderíamos dizer que mente operacional concreta reflete com as operações do pensamento lógico, mas ainda não reflete sobre essas operações. É uma lógica de objetos e ainda não uma lógica de proposições a respeito de objetos. Semelhantemente, o pensamento operacional concreto está voltado para a realidade. Trabalhando para alcançar uma “objetividade” qualitativa nova, ou descentração do eu em relação aos outros, o pensamento operacional concreto concentra-se naquilo que é.¹³⁰

Conforme os princípios da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, a partir dos pressupostos de Piaget, pelos sete ou oito anos de idade a criança assimila o princípio da autoridade formal. Aqui, toda informação proporcionada por sua mãe será entendida como justa e certa, então, qualquer coisa que os pais exijam, mesmo que seja injusto, ela irá fazer.¹³¹

Entre os sete e os dez anos de idade, ao realizar atividades com jogos, a criança deixa de lado o simples prazer psicomotor, passando para o prazer derivado da competição com os outros. Isto acontecerá a partir da implantação de regras e acordos firmados em consenso com o grupo com quem ela está interagindo. Nesta fase, as crianças conseguem ver as regras como essenciais para conduzir o jogo como uma atividade social e as observações sobre os outros passam a ter sentido além da imitação. Neste momento, a regra passa a ser também uma forma de controle para se certificar que os demais jogadores estão respeitando o que foi acordado entre eles, uma vez que, para essas crianças, vencer só terá importância se for de acordo com as regras firmadas e aceitas por todos. Aqui um conceito de justiça começa a se formar e também destaca-se a forte vontade de cooperação da criança, que, mesmo não compreendendo de forma clara as regras, aceita resolver as diferenças encontradas através dos compromissos firmados, transformando o jogo realmente em uma atividade social.¹³²

Neste estágio, há um desejo forte de entender as regras e de jogar respeitando o combinado. É provável que as divergências na intenção e na prática das regras sejam devidas a uma falta de conhecimento das regras, mais do que uma falta de respeito por elas.¹³³

Conforme os princípios da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, entre os oito e os doze anos de idade, a criança assimila o princípio da igualdade linear (o “igualitarismo”), em que “o moralmente justo e certo é só o que concorda

¹³⁰ FOWLER, 1992, p. 63.

¹³¹ DAUNIS, 2000, p. 35.

¹³² DUSKA; WHELAN, 1984, p. 22-23.

¹³³ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 23.

estritamente com a justiça distributiva”¹³⁴, em que a criança vai contestar e não vai querer fazer as coisas que seus pais exijam e que lhe pareça injusto.¹³⁵

Entre os onze e doze anos de idade, os meninos passam a ter grande interesse pelas regras, chegando ao ponto de dar mais importância a elas, ou criar novas regras, do que ao desenvolvimento das atividades as quais elas regem. É nesta fase que se desenvolve a capacidade de raciocínio abstrato e acontece a codificação delas. “Nesta idade, há um forte desejo de trabalhar em grupo e as regras são uma estrutura para esta colaboração”¹³⁶. Aqui, as regras devem ser estabelecidas e aplicadas recebendo a devida importância, sempre de forma precisa e em seus mínimos detalhes, pois a consciência sobre elas e sua aplicação andarão em paralelo.¹³⁷

Observe-se um grupo de meninos entre onze e doze anos organizando um jogo de futebol em um terreno diferente. Nenhum detalhe será deixado de lado: qualquer árvore ou pedra que possa de alguma forma influenciar o jogo será alvo de discussão, muitas vezes acalorada, para estabelecer as regras do jogo.¹³⁸

É nesta idade, entre os onze e os doze anos, que, em seus princípios da teoria do desenvolvimento moral, Kohlberg aponta o princípio da equidade, em que a criança procura ser igualmente justa com tudo e com todos, é um momento em que ela pretende dar a cada pessoa o que lhe parece bom e adequado, conforme seu ponto de vista pessoal.¹³⁹

Ainda que a infância possa ser vista de vários modos e passar por vários momentos de aprendizagem, conforme as experiências vividas e informações absorvidas, a partir de estudos com base na infância e toda a história que a acompanha, não é adequado fazermos uma generalização acerca do que se acredita ser infantil, pois é necessário ter a consciência de que a própria cultura vem se modificando ao passar dos tempos. Assim, apesar de qualquer transformação que pareça padrão durante o ciclo de construção da criança em indivíduo ativo na sociedade e no processo de internalização de suas experiências, dar-se-á ênfase na imposição e no controle que a família exerce em relação à criança e ao papel da

¹³⁴ DAUNIS, 2000, p. 35.

¹³⁵ DAUNIS, 2000, p. 35.

¹³⁶ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 23.

¹³⁷ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 23.

¹³⁸ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 23.

¹³⁹ DAUNIS, 2000, p. 36.

escola como instituição enquanto “um aparelho de aprender”¹⁴⁰, bem como das Ciências Humanas através da imposição de normas e disciplinas a serem seguidas. Ainda assim, pode-se produzir um discurso em relação a “um sujeito infantil universal naturalmente racionante”¹⁴¹ que é pensante e problematizador, um sujeito-aprendiz que deve ser orientado quanto às dúvidas e às curiosidades normais que serão despertadas durante o seu processo de aprendizagem, e experimentações dentro de sua situação histórica e meio de convivência.

2.3 A interação da criança com o meio cultural

Enquanto se prepara para vir ao mundo, o ser humano precisa passar por um período de formação de nove meses dentro do útero da mãe, lugar onde fica totalmente dependente dela. E, mesmo após nascer, permanece na dependência de outras pessoas, já que necessita de cuidados para que sejam atendidas as suas necessidades, uma vez que não tem capacidade de agir sozinho em benefício e defesa própria. Esta dependência irreversível é algo que pode diferenciar o humano de outros animais, ainda que no mesmo grupo de mamíferos.¹⁴²

Somos maravilhosamente dotados de potencial inato para adaptar-nos a este novo mundo, mas a ativação e elaboração de nossas capacidades adaptativas depende tanto do progresso de nossa maturação global quanto da forma em que as pessoas e as condições de nosso ambiente nos recebem e nos fazem entrar em interação.¹⁴³

A dependência do adulto, fundamental para o desenvolvimento da fé do bebê, pode ir além dos primeiros meses de nascimento ou do período da infância, pois traumas gerados durante este período e não tratados podem interferir no que este novo ser humano vai se tornar no futuro.¹⁴⁴

Se a qualidade e consistência de nossa alimentação e higiene forem inadequadas e se não houver uma (ou mais) pessoa(s) com quem

¹⁴⁰ DORNELLES, 2005, p. 14.

¹⁴¹ DORNELLES, 2005, p. 15.

¹⁴² FOWLER, 1992, p. 105-107.

¹⁴³ FOWLER, 1992, p. 105.

¹⁴⁴ FOWLER, 1992, p. 105-107.

possamos manter um relacionamento complementar confiável de mutualidade, nossa confiança no mundo e em nós mesmos pode ser desequilibrada por desconfiança e desespero infantil.¹⁴⁵

De acordo com Erikson, o contato do bebê com a sua mãe é fundamental para o desenvolvimento da confiança dele no mundo e, para apresentar esta ideia, ele faz a seguinte exposição:

A PRIMEIRA demonstração de confiança social da criança pequena é a facilidade de sua alimentação, a profundidade de seu sono e a relaxação de seus intestinos. A experiência de uma regulação mútua de suas capacidades progressivamente mais receptivas com as técnicas maternas de dar alimento ajuda gradualmente a criança a compensar o desconforto causado pela imaturidade da homeostase com que nasceu.¹⁴⁶

Conforme Fowler, é a partir do relacionamento que o bebê vai ter com a sua mãe, com os demais adultos de referência e com o ambiente proporcionado por eles, que irá se moldar a confiança nele mesmo e no mundo. Acredita ainda que as primeiras pré-imagens de Deus se originam deste relacionamento, compondo-se das primeiras experiências de mutualidade, nas quais é formada a consciência inicial de si como ser separado, mas ainda assim dependente de outros mais poderosos que estiveram presentes na primeira tomada de consciência.¹⁴⁷

É durante a infância que ocorre o período ideal para desenvolver a socialização e a enculturação¹⁴⁸ do indivíduo, proporcionando que ele tenha uma formação cultural e absorva para si as normas e os símbolos do meio no qual está inserido.¹⁴⁹

Erikson aponta o seguinte comparativo do envolvimento da Igreja Católica no desenvolvimento da criança:

¹⁴⁵ FOWLER, 1992, p. 105.

¹⁴⁶ ERIKSON, 1976, p. 227.

¹⁴⁷ FOWLER, 1992, p. 105-107.

¹⁴⁸ “Enculturação” (em inglês: *enculturation*, em alemão: *Enkulturation*) é o termo que se refere aos processos especificamente ligados à integração, educação e formação cultural. Embora tenha, em português, aparência de neologismo, a palavra “enculturação” é a expressão exata (e não inculturação!), por tratar-se aqui da formação no âmbito cultural. Enculturação refere-se ao assumir pessoal e próprio do sujeito ativo capaz e avaliar, julgar, analisar e escolher. DAUNIS, 2000, p. 65. Inculturação é termo técnico da teologia da missão e refere-se à inserção de alguém ou missionário em *outra* cultura com a finalidade de aproximar-se respeitosamente daquela cultura e experiência vital. Cf. SUESS, Paulo. Inculturação: desafios – caminhos – metas. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis, V. 49, fasc. 193, p. 81-126, mar 1989.

¹⁴⁹ DAUNIS, 2000, p. 65.

O Catecismo da Igreja Católica destaca com razão que toda criança é moldada no desenvolvimento de sua fé através das relações familiares e da escola. Na família, na igreja e na escola as crianças descobrem sua própria vocação pessoal dada por Deus e aprendem como a fé pode ser configurada na liberdade e na responsabilidade.¹⁵⁰

Como as crianças tendem a ver, imitar e internalizar as ações de outros com base nas regras sociais estabelecidas, as ações motoras realizadas por elas com dada repetição podem tornar-se hábitos e influenciar as suas atitudes durante a vida, por isso em algumas sociedades e organizações adultas a heteronomia pode ser um fator unificante.¹⁵¹ Conforme Duska e Whelan:

Algumas regras motoras se tornam simples hábitos; na vida de cada pessoa existem áreas de submissão heterônoma: por exemplo, a submissão indiscutível às prescrições médicas, às normas da Igreja ou às leis estatais e regionais. Heteronomia e autonomia retratam o processo de desenvolvimento melhor que a orientação mental total do indivíduo. O homem pode ser autônomo no cumprimento de algumas regras e heterônomo no conhecimento e cumprimento de outras.¹⁵²

A partir de um exemplo com crianças Xikrin, uma etnia indígena do Pará que se autodenomina como *Mebengokré* e fala a língua *jê*, Cohn demonstra que os hábitos daqueles que constituem a tribo podem interferir na formação delas como seres a partir de imitações durante brincadeiras infantis:

Às vezes, grupos de meninos saem pelos arredores da aldeia para caçar passarinhos. Brincadeira, sim, mas ganha ares de seriedade quando, retornando à aldeia, eles oferecem os passarinhos às meninas, como os homens entregam às mulheres o produto da caça. Podemos interpretar isso de diversas maneiras: esvaziando seu sentido e dizendo que é só uma brincadeira, ou atribuindo-lhe um significado e dizendo que esses meninos estão treinando para a vida adulta, como um ensaio para o momento em que trarão a caça às suas esposas.¹⁵³

Atribuindo a esta brincadeira o significado disposto, é possível perceber que os atos dos adultos, aí interpretados na brincadeira das crianças, trazem grande influência na constituição de suas ações, que executadas repetidamente tendem a virar hábito a partir de ações conscientes, uma vez que na vida adulta serão reproduzidos de forma real e com um fim responsável.

¹⁵⁰ ERIKSON, 1976, p. 74.

¹⁵¹ DUSKA; WHELAN, 1984, p. 24-25.

¹⁵² DUSKA; WHELAN, 1984, p. 25.

¹⁵³ COHN, 2009, p. 30-31.

2.4 A fé na infância

Conforme os estudos de Fowler, durante a vida o ser humano irá passar por estágios de fé, que estão distribuídos da seguinte forma: Lactância e Fé Indiferenciada; Fé Intuitivo-Projetiva; Fé Mítico-Literal; Fé Sintético-Convencional; Fé Individuativo-Reflexiva; Fé Conjuntiva; e Fé Universalizante.¹⁵⁴ Destes, a Lactância e Fé Indiferenciada, Fé Intuitivo-Projetiva e Fé Mítico-Literal são os estágios presentes na infância das crianças e serão descritos a seguir de acordo com o foco deste trabalho.

A Fé Indiferenciada, presente na fase da lactância, entre zero e um ano meio de idade, é considerado um pré-estágio para a fé, pois é o momento em que a criança começa a despertar os seus primeiros sentimentos. Pode-se citar, entre eles, a confiança despertada pelo contato com a mãe e o medo do abandono. Sem a devida atenção nesse momento, do excesso de cuidado por parte dos pais pode surgir o narcisismo excessivo na criança, bem como a negligência pode levá-la ao isolamento. Esses sentimentos poderão acompanhá-lo durante toda a sua vida e ter influência direta no tipo de cidadão em que ela se tornar. É nesse momento que surgem as primeiras tomadas de consciência do ser humano.¹⁵⁵

Como este estágio da fé está ligado ao período inicial da vida do ser humano, no qual a sua comunicação não é clara, e talvez nem os seus sentimentos, muitas informações sobre este pré-estágio são inacessíveis às pesquisas.

A Fé Intuitivo-Projetiva, considerada por Fowler como o estágio 1, é mais típico entre as crianças de três (apesar de poder iniciar aos dois anos) a sete anos de idade. É neste estágio que as crianças iniciam as frequentes perguntas sobre “que” e “por quê”. Como nesta faixa etária é normal que a criança se defronte com as novidades do mundo para as quais ainda não formou uma operação estável de conhecimento, pois ainda o está descobrindo, ela será influenciada e irá imitar os atos dos adultos de referência, agindo assim com uma fé emprestada.¹⁵⁶

Fowler expõe em suas pesquisas uma entrevista com um menino de seis anos de idade, pertencente a uma família católica romana, em que a fé e a ideia

¹⁵⁴ FOWLER, 1992, p. 103-177.

¹⁵⁵ FOWLER, 1992, p. 105-107.

¹⁵⁶ FOWLER, 1992, p. 118-129.

dele sobre Deus é decorrente das experiências e dos símbolos apresentados pelos adultos de referência em sua vida, neste caso, seus pais. Neste estágio, as crianças em situação igual ao do menino entrevistado combinam partes de histórias¹⁵⁷ e imagens fornecidas através de sua cultura com seus próprios conjuntos de associações referentes a Deus e ao sagrado. As crianças pertencentes a lares não-religiosos ou antirreligiosos também demonstram as mesmas tendências em relação à formação de sua fé e ideia sobre Deus, ainda que as suas fontes de experiências e símbolos sejam diferentes ou mais limitadas, pois, mesmo que suas famílias tentem evitar o seu contato com símbolos religiosos, eles estão presentes de forma significativa na sociedade e na cultura, de tal forma que nenhuma criança chega à idade escolar sem ter constituído uma ou mais imagens sobre Deus.

Pode-se destacar que, a partir da fé emprestada que as crianças absorvem de seus pais ou demais adultos que as cercam e passam a ser transmissores de informações e exemplos, formam-se pontos de referência ou até mesmo bases para a sua formação como pessoas de tal forma que, se princípios cristãos forem inspirados nesta fé desde cedo, existem grandes possibilidades de que eles se mantenham ao longo de suas vidas.¹⁵⁸ O que não se deve esquecer é que tal tipo de fé precisa amadurecer ao longo da vida, como Fowler bem destaca em seu estudo, uma vez que a fé infantil não se sustenta como tal na vida adulta.

Tomás de Aquino¹⁵⁹ aparentemente presumiu que a vida familiar é o contexto normal onde se formam as virtudes sobrenaturais. Ele observa, por exemplo, que ser educada desde infância nas coisas pertencentes à vida cristã permite que mais facilmente se preserve nelas. [...] Na ordem natural, a educação paterna dos filhos é básica para a estrutura da criação de Deus; na ordem sobrenatural, o surgimento e desaparecimento das virtudes não precisa aderir aos padrões naturais.¹⁶⁰

O pensamento de Aquino ainda pode ser complementado quanto à importância da família neste processo:

¹⁵⁷ Nesse caso também poderia ter sido utilizado o termo “estória” no sentido de “Narrativa de ficção; exposição romanceada de fatos puramente imaginários (distinta da história, que se baseia em documentos ou testemunhos); conto, novela, fábula: estórias de quadrinhos”. DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Estoria.html>>. Acesso em 20/08/2014.

¹⁵⁸ BOURG, 2002, p. 12-13.

¹⁵⁹ Filósofo e teólogo nascido na Itália e considerado o grande teólogo da Idade Média, autor da *Suma Teológica*. Atuou no século XII.

¹⁶⁰ BOURG, 2002, p. 13.

[...] também acreditava que a formação da virtude sobrenatural envolve a formação humana e a cooperação livre; os humanos podem *dispor-se* a receber essas virtudes e crescer nelas. O reconhecimento de alguma função para o esforço humano, orientação e prática também faz eco à experiência de hoje. Muitos autores que trataram de teologia e espiritualidade da família sugerem que as virtudes sobrenaturais são formadas na vida em família.¹⁶¹

Observa-se nesse momento que a fé dos pais, inclusive a institucional, terá relação direta com a confiança a ser estabelecida com o recém nascido e destaca-se também que a rendição infantil aos seus provedores é um ponto comum entre as religiões. Erikson fez a seguinte observação em seus estudos sobre confiança básica versus desconfiança básica¹⁶²:

A fé dos pais que sustenta a confiança que emerge no recém-nascido tem procurado ao longo de toda a história sua salvaguarda institucional (e, às vezes, encontrou seu maior inimigo) na religião organizada. A confiança nascida do cuidado é, de fato, a pedra de toque da realidade de uma determinada religião. Todas as religiões têm em comum uma periódica rendição infantil ao provedor ou provedores que dispensam felicidade terrena assim como saúde espiritual.¹⁶³

Essa mesma fé institucional vinda dos pais será, num primeiro momento, a fé a ser transferida aos filhos, mas, enquanto para algumas crianças a introdução à religião pode ser algo positivo na construção de sua fé e dos pilares que irão sustentar a sua vida, para outras, pode ter consequências traumáticas se os seus mentores as submeterem a uma formação inadequada ou precoce de identidade a partir de experiências para as quais elas ainda não estão preparadas psicologicamente, pois, ainda que esta introdução seja saudável para a vida de qualquer indivíduo, deve ser respeitado o estágio em que a criança se encontra e o tipo de informação que ela está pronta para receber.¹⁶⁴

Para cada criança cujos outros significativos compartilham histórias, imagens e símbolos religiosos de forma que abrem para a vida e sustentam amor, fé e coragem, deve haver pelo menos uma outra para qual a introdução à religião, conquanto igualmente poderosa, fez surgir medo, rigidez e brutalização das almas – a da própria criança e as de outros.¹⁶⁵

¹⁶¹ BOURG, 2002, p. 12.

¹⁶² A Confiança Básica versus Desconfiança está presente no estágio de fé apresentado por Fowler como Lactância e Fé Indiferenciada. FOWLER, 1992, p. 107.

¹⁶³ ERIKSON, 1976, p. 230.

¹⁶⁴ FOWLER, 1992, 108-117.

¹⁶⁵ FOWLER, 1992, p. 115.

Neste estágio, o pensamento lógico da criança não inibe o seu processo imaginativo, que vem da fantasia e junto com outras formas de conhecimento dominadas pela percepção. A imaginação dela será fértil na produção de imagens e sentimentos (positivos e negativos) que poderão durar por toda a sua vida e “que terão de ser classificados e ordenados pelo pensamento e pela valoração posteriores, mais estáveis e auto-reflexivos. Este é o estágio da primeira autoconsciência”¹⁶⁶. Ao atingir essa autoconsciência, a criança ficará egocêntrica em relação às perspectivas dos outros, chegando assim à primeira consciência da morte, do sexo e de outros fortes tabus, que até então são isoladas pela família e cultura dominante. Fowler destaca ainda:

O dom ou força emergente deste estágio é o nascimento da imaginação, a capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em estórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência.¹⁶⁷

O estágio 2 apresentado por Fowler, denominado estágio de Fé Mítico-Literal, apresenta a ideia de que a criança começa a assumir para si as histórias escutadas, as crenças apresentadas e as observâncias que simbolizam o meio ao qual está inserida. Ela passa a fazer uma interpretação literal e única dos símbolos, bem como das regras, da crença da qual se apropriou e das atitudes morais. Com esta fé, a criança faz uma construção mais linear e narrativa de coerência e sentido em relação à fé anterior (Fé Intuitivo-Projetiva), pois com o surgimento das operações concretas ela chega ao controle e ao ordenamento de sua imaginação, atingindo assim a capacidade de realizar uma composição imaginativa do mundo. Esta criança, que possivelmente já se encontra em idade escolar, irá trabalhar árdua e eficazmente para distinguir o real do faz de conta, mas, para isso, irá insistir em buscar provas que comprovem os seus pensamentos. Nesta etapa, a história torna-se o principal meio para dar valor e unidade à experiência e, para que o egocentrismo epistemológico desapareça ou diminua consideravelmente, a criança irá desenvolver a capacidade de coordenar a sua perspectiva com a de outros em um mundo mais previsível e padronizado.¹⁶⁸

¹⁶⁶ FOWLER, 1992, p. 116-117.

¹⁶⁷ FOWLER, 1992, p. 117.

¹⁶⁸ FOWLER, 1992, p. 118-129.

Enquanto as crianças do estágio anterior dependem da riqueza das histórias, símbolos e exemplos recebidos de outros, neste estágio, elas conseguem combinar as informações absorvidas através das suas experiências, montar suas conclusões e repassá-las. No estágio mítico-literal, ela adquire a capacidade de narrar suas próprias experiências, dando sentido a elas e ligando os fatos ocorridos.¹⁶⁹ “Mais do que isso, existem as condições para elas começarem a contar estórias autogeradas que tornam possível conservar, comunicar e comparar as suas experiências e significados”¹⁷⁰.

Assim, a educação religiosa¹⁷¹ oportunizada a crianças menores precisa dar ênfase às narrativas. À medida que estas crianças forem crescendo e começarem a se deparar com situações mais complexas em suas vidas, as histórias precisarão começar a trazer exemplos com questões morais para que elas consigam montar o seu próprio olhar sobre estas situações e direcionar as suas decisões para o que Jesus faria se fosse com ele.¹⁷² Conforme Florence Bourg:

Muitos dos recursos usados na educação religiosa de crianças mais crescidas focalizam questões de justiça social: por que um colega de escola não tem casa onde morar, por que o preconceito racial é coisa errada, como resistir às pressões dos colegas a roubar ou a fofocar a respeito dos outros, como celebrar o Natal sem excessos comerciais. As histórias que tratam de problemas morais visam muitas vezes levar os leitores a refletir sobre a questão “o que faria Jesus”?¹⁷³

Em uma entrevista com uma menina chamada Millie, com dez anos de idade, aluna da quarta série e de família protestante, Fowler identifica que, com as características adquiridas no estágio de fé mítico-literal, a criança já consegue montar a sua própria imagem e pensamento sobre Deus com a mesma riqueza que montará suas perspectivas em relação aos seus amigos e familiares, apesar de ainda apresentar traços das informações proporcionadas por seus pais.¹⁷⁴

Parece provável que aqui estejamos captando pensamentos que apreendem e repetem algumas coisas que seu pai ou sua mãe lhe ensinaram recentemente. Não obstante, percebe-se que Millie não está apenas papagueando, mas que passou os significados que lhe foram

¹⁶⁹ FOWLER, 1992, p. 118-129.

¹⁷⁰ FOWLER, 1992, p. 119.

¹⁷¹ A ideia do parágrafo vale para qualquer outro tipo de educação que vise a transmissão de informação, não sendo, necessariamente, apenas para a religiosa.

¹⁷² BOURG, 2002, p. 22-26.

¹⁷³ BOURG, 2002, p. 24-25.

¹⁷⁴ FOWLER, 1992, p. 118-126.

comunicados pelos filtros de suas próprias estruturas de conhecimento e valoração e que estamos ouvindo as suas primeiras formulações sobre essas questões.¹⁷⁵

Devido a sua formação cultural, tanto referente à região onde vive quanto à opção religiosa seguida dentro de sua família, Fowler aponta que a menina compara Deus a seus pais por Ele tomar decisões com o intuito de sempre fazer o que é melhor para seu povo, assim como os pais tomam as decisões pensando no que é melhor para a família.¹⁷⁶

Com a afirmação de Millie de que o fato de Deus fazer o que acha ser o melhor é semelhante ao fato de que os pais fazem o que acham ser o melhor para seus filhos, estamos em condições de captar uma percepção útil. A imagem de Deus de Millie toma formas oferecidas por sua cultura, tanto a cultura ocidental em geral quanto a cultura protestante mais particular de sua família. As formas, porém, são preenchidas com os conteúdos da perspectiva assumida por Millie em relação aos seus pais como pessoas que tomam as decisões.¹⁷⁷

É necessário destacar também que a fé desenvolvida durante o período da infância servirá como base para a fé adulta: “Nossa fé adulta está diretamente vinculada com a vivência no mundo infantil. A fé cultivada nas relações que travamos desde que nascemos. Portanto, está ligada aos significados e ao sentido que damos à vida”¹⁷⁸.

Os estágios de fé ao longo da vida, apresentados por Fowler, mostram que a fé humana passa por transformações e está constantemente sendo amadurecida a partir das informações recebidas pelo meio e das experiências vividas pelo indivíduo. Assim, é inegável a importância que possuem os adultos de referência que cercam as crianças, já que, com os seus exemplos e ensinamentos, proporcionarão o ponto de partida dessa fé, ainda que, em seu estágio final, devido à tomada de consciência desse indivíduo, possa se encontrar oposta às informações recebidas inicialmente.

¹⁷⁵ FOWLER, 1992, p. 122.

¹⁷⁶ FOWLER, 1992, p. 122-123.

¹⁷⁷ FOWLER, 1992, p. 123.

¹⁷⁸ FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 201.

2.5 Síntese

Cada pessoa é um ser em constante formação e, ainda que mude com o passar das fases de sua vida e aumento de sua idade cronológica, será a partir de suas experiências e da forma com que as internaliza que irá definir a proporção de sua evolução como indivíduo e ser social.

Quanto ao diagnosticado em relação ao objetivo inicial deste capítulo, primeiramente com o enfoque sobre como é a infância, foi possível perceber que ela é um período fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois neste período ocorrem grandes descobertas da vida, uma vez que, devido à falta de experiências, para a criança quase tudo é novidade e possui um grau de enorme importância na construção de pensamentos e ações. Percebe-se também que a infância pode receber olhares diferentes conforme a cultura social em que a criança está inserida.

Uma vez tendo identificado características em relação à evolução cronológica da criança é possível traçar meios pelos quais a transmissão de informações possa ser mais eficaz e atraente para elas, aumentando assim as possibilidades para que absorvam os pontos considerados como desejados para a sua formação.

A partir do segundo enfoque desse estudo, sobre a interação da criança com o meio em que está inserida, é possível perceber que, principalmente pela qualidade do contato que o bebê tem com a sua mãe, é que irá definir como será o desenvolvimento da confiança dele com o mundo. O relacionamento do bebê com os seus adultos de referência e com o ambiente proporcionado por eles também terá grande relevância nesse processo, pois é na infância que ocorrerá o período ideal para a socialização e enculturação do indivíduo, absorvendo então as normas e símbolos disseminados pelos adultos e que, impossível de conter, o rodeia. Assim, com a tendência de ver e imitar, a criança vai acabar internalizando as ações dos adultos, que também já estão baseadas em regras sociais estabelecidas anteriormente.

No terceiro enfoque, sobre o modo em que a fé se forma na infância, foi possível diagnosticar a grande influência que as crianças recebem de seus adultos de referência, normalmente pais e mães, mas esse papel também pode ser assumido pelos avôs/ós, tios/as, professores/as ou outros adultos que participam

ativamente da vida da criança e que acabam se tornando referências fundamentais na formação geral delas como indivíduos conscientes. Diagnosticou-se também que fé da criança, que é relacional, se transforma ao longo da infância a partir das experiências que ela vai vivendo. Essa fé faz parte do sentido de sua vida e influenciará em seu comportamento social, uma vez que o ser humano é moldado por centros compartilhados de valores, além do fato de que as instituições das quais participa irão mudar ao longo de sua vida, sendo renovadas e se desenvolvendo.

Com o estudo realizado foi possível perceber o quão sensível é a fase da infância e fundamental para a formação da criança como uma pessoa consciente de seus atos e seu papel na sociedade. Em meio a esse processo, é importante destacar a influência que os pais e demais adultos de referência exercem sobre ela a partir de seus exemplos e como lidam com as consequências de suas decisões. Percebe-se ainda que, mesmo que a criança seja um ser em processo de aprendizagem, é capaz de produzir e adquirir seu espaço junto ao meio em que está inserida, ainda que a sua posição seja provisória e em fases posteriores se descubra de outra forma. Assim, exemplos humanitários e orientações serão fundamentais para que no futuro ela tenha discernimento ao tomar suas decisões e enfrentar as fases confusas que ainda estarão por vir, como a adolescência e a jovem idade adulta.

3. EDUCAÇÃO CRISTÃ PARA O DESENVOLVIMENTO DA FÉ

A espécie humana é a única com inteligência e consciência suficiente que permite a capacidade de planejar, executar e acompanhar todas as situações de sua vida. A partir desta capacidade, surgem os erros e os acertos que geram as grandes transformações do mundo. Ainda que muitas pessoas se considerem autosuficientes, o ser humano é a única criatura que necessita receber educação, ser ensinado, orientado, participar do conhecimento e experiências de outros para garantir a sobrevivência física, social e espiritual. Assim, conforme o tempo passa cronologicamente e o ser humano, como indivíduo, cresce e desenvolve sua autonomia e sua identidade, principalmente através da educação recebida, necessita adquirir discernimento para tomar suas decisões e se manter de forma saudável dentro da sociedade a qual pertence. Este discernimento, associado à ciência de que sua conduta e escolhas trarão consequências, é que definirá o sentido e a direção de sua vida.¹⁷⁹

No mesmo sentido, o advogado e cientista político Clóvis de Barros Filho, ao fazer uso dos estudos de Rousseau¹⁸⁰, defende que um ser humano, diferente de outros animais, não nasce com um instinto programado para viver como tal, mas nasce com o instinto pobre e precisa aprender a viver, pois a sua vida é complexa. Assim, para crescer e sobreviver, ele precisa transcender a sua própria natureza e, nesse caminho, a ética passa a ser fundamental para a convivência com os demais dentro do grupo no qual está inserido. Barros Filho faz a seguinte colocação sobre o assunto:

O homem transcende a sua natureza. Ele inventa, cria, improvisa, inova, empreende, pensa em soluções nunca antes pensadas para situações nunca antes vividas. E tenho a impressão de que, se não se entende isso, a ideia de ética fica “capenga”. Porque a ética surge por isso. Ela é transcendência em relação à natureza; a necessidade de encontrar caminhos quando o instinto não responde mais; a necessidade de perceber que vontade não é desejo, porque vontade, muito mais do que uma

¹⁷⁹ DAUNIS, 2000. p 176-179.

¹⁸⁰ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi filósofo suíço e enciclopedista, sendo um dos grandes nomes do Iluminismo francês, conhecido por defender que todos os homens nascem livres. Entre suas obras mais famosas estão *A nova Heloísa*, romance epistolar, o ensaio *O contrato social* e o tratado *Emílio, ou da educação*. Em 1776, ao final da vida, publica *Os devaneios de um caminhante solitário*. CORTELLA, Mario Sergio; BARROS FILHO, Clóvis de. *Ética e vergonha na cara*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014. p. 109.

inclinação do corpo, é uma decisão racional, elaborada e criativa sobre para onde queremos ir. E, por isso, claro está que cabe ao homem fazer o que nenhuma outra criatura mais precisa fazer, como já mencionei: inventar, criar, improvisar, inovar, empreender e, sobretudo, refletir sobre a melhor maneira de conviver.¹⁸¹

Assim, o ser humano deve utilizar a sua capacidade em prol do bem viver em comunidade, e a aplicação da ética em busca desse objetivo pode ter papel fundamental. O filósofo Mário Sérgio Cortella destaca que “as crianças, desde bebês, iniciam o seu aprendizado a partir da observação sobre a conduta de seus dois pais ou duas mães”¹⁸². Observa-se aí a importância da família na primeira educação da criança, seja para a harmonia, a disciplina ou a corrupção, o cinismo. Destaca ainda que, apesar da importância da escola no processo educativo da criança, ela possui limites, visto que o tempo que passa exposta às situações escolares é inferior ao que passa com a família absorvendo as informações que nela recebe junto com os cuidados e afetos.

Cortella, ao identificar a corrupção “como tudo aquilo que esboroa e apodrece a nossa capacidade de uma convivência decente”¹⁸³ e ao observar o descaso de muitas famílias com as suas crianças em relação à corrupção e desrespeito ao trabalho do professor, faz a seguinte consideração:

Hoje, na educação, há um modo de corrupção que não é de natureza monetária: é quando o pai e a mãe substituem a relação de respeito no trabalho do magistério pelo Código de Defesa do Consumidor. E, portanto, quando eles têm uma demanda no espaço escolar em relação ao filho, recorrem ao referido código e ensinam a criança a dizer: “Eu pago o seu salário”. E assim, uma relação docente-discente, que tem também uma finalidade de elevação de convivência ética saudável, de formação científica sólida, de estrutura de cidadania, acaba sendo transformada em mercadoria. O professor, considerado então como um mero prestador de serviço, será comprado pela ameaça. Não é o dinheiro que vai comprá-lo. É outra forma de corrupção [...].¹⁸⁴

Para compreender e valer-se da educação como forma de desviar desse modo de corrupção, Cortella vê o ensino confessional como fundamental dentro do processo histórico e destaca-o como importante na formação da criança, apesar de não ser a única maneira, desde que não trabalhe com um apelo puramente carismático.

¹⁸¹ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 40.

¹⁸² CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 85.

¹⁸³ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 86.

¹⁸⁴ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 87.

Nesse sentido, o site da Convenção Batista Brasileira, também conhecida por CBB, faz a seguinte descrição para deixar clara a sua contribuição na educação:

Ao longo de sua história de quase 150 anos, os batistas brasileiros têm primado por sua luta para implantar e desenvolver no país a verdadeira educação para a paz. Para tanto, mantém estruturas educacionais voltadas para o preparo teológico e religioso de seus líderes e membros em geral, tendo em vista o objetivo de possibilitar a todas as pessoas o conhecimento e a prática da verdade cristã. Seus seminários oficiais (STBSB, STBNB, Equatorial, CIEM e SEC) e sua editora (Editora Convicção) cumprem com total eficácia o papel de qualificar os vocacionados e de preparar as igrejas para o enfrentamento do desafio de trazer todo homem à perfeição em Jesus Cristo. Os educandários batistas de ensino secular representam uma contribuição de reconhecida relevância na formação da infância, da adolescência e da juventude brasileiras. Os graves problemas que afligem a sociedade brasileira têm nos princípios, na filosofia e na ação educacionais dos batistas um caminho real para a concretização de soluções viáveis e duradouras.¹⁸⁵

Assim, na busca por respostas a estas questões que envolvem educação cristã e fé, especialmente no que diz respeito às crianças, este capítulo apresenta o conceito de educação, enfocando-o a partir da filosofia cristã, com o intuito de identificar as suas contribuições no desenvolvimento da fé e se ela possui relevância para a formação da criança em um ser sociável e participativo dentro da sua comunidade.

Para tanto, o capítulo está estruturado em tópicos, iniciando com uma abordagem dos estudos do educador Danilo R. Streck. Este autor propõe identificar qual a influência da educação cristã na formação cidadã daqueles que estão abertos a recebê-la como fonte de conhecimento e princípio para sua vida.

O segundo tópico, a partir do exame da proposta de Escola Bíblica Dominical da denominação batista, busca mostrar a importância da escola dominical no processo educativo de seus membros, tendo o uso da Bíblia como o caminho para a verdade e fonte principal nesse processo.

O terceiro busca identificar as características e a preparação do professor da Escola Bíblica Dominical, enquanto no quarto tópico, com base nas informações já levantadas sobre a educação cristã, se irá traçar um paralelo entre os seus princípios e os dez mandamentos como direção para a conduta das pessoas na realidade comunitária e social.

¹⁸⁵ <http://batistas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=61>. Acesso em 15/05/2014.

3.1 A influência da educação cristã

A evolução da espécie humana e o desenvolvimento de cada povo torna-se possível através da educação recebida na convivência com o grupo, pois a educação contribui para o aprendizado e o crescimento do indivíduo em todos os sentidos. Esta experiência não é apenas individual, mas se manifesta também na vida coletiva da sociedade em questão. Conforme Streck:

Há consenso de que o ensino é um instrumento para a dinamização e edificação de comunidade. O ensino faz parte da própria dinâmica da comunidade, e a chave para se ter uma comunidade dinâmica consiste em aproveitar os dons dos seus membros e em cuidar do seu aperfeiçoamento.¹⁸⁶

“A palavra ‘educação’ vem do latim (do verbo *ducere* unido ao prefixo *ex*, tendo a acepção de ‘guiar’ ou ‘conduzir para fora’)¹⁸⁷, podendo significar: todas as influências educativas decorrentes do meio social e que geram a socialização; resultados de ações pedagógicas que foram planejadas e orientadas com o objetivo de educar; a própria educação para a ética; ou, numa perspectiva comportamental, a tentativa de direcionar o ser humano para o comportamento desejado o resultado de suas consequências.¹⁸⁸

Baseado na ideia de que educando um indivíduo é possível proporcionar a ele, além de conhecimento, bases sólidas dentro da ética e da moral, espera-se assim que adquira discernimento necessário e atue como um cidadão na sociedade em que está inserido. Diversos povos investem nesta ferramenta buscando a prosperidade e o desenvolvimento de seus participantes. Nesta ótica, povos cristãos acreditam que a Bíblia possui as informações necessárias para formação do indivíduo como cidadão e que tais informações, disseminadas e absorvidas, são capazes de criar uma sociedade justa, que pense em um bem universal entre os seus integrantes, pois a Bíblia não trata apenas de ideologias de um grupo, mas da

¹⁸⁶ STRECK, Danilo Romeo (Org.). *Educação e igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: CELADEC, IEPG, São Bernardo do Campo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 1995. p. 80.

¹⁸⁷ DAUNIS, 2000, p. 177.

¹⁸⁸ DAUNIS, 2000, p. 176-179.

aproximação do indivíduo com Deus através da aceitação de seus mandamentos e a busca por uma vida plena.¹⁸⁹

Daniel Schipani e Danilo Streck compreendem que a educação cristã, “na perspectiva do reino de Deus”, transcende o âmbito de uma comunidade eclesial. Ela não está limitada a uma ação educacional restrita a uma denominação e a uma comunidade religiosa, nem condicionada por uma visão eclesial de educação, nem por “modismo” teológico e pedagógico, tampouco por determinada análise conjuntural da realidade. A educação na perspectiva do reino de Deus, tendo o evangelho como sujeito e objeto, tem condições de mediar a análise crítica da reflexão e da prática educacional que transcende uma determinada igreja ou comunidade local.¹⁹⁰

Tratando diretamente de educação cristã, que pode ser chamada também de dinâmica de comunidade, identifica-se basicamente três tipos: educação cristã transformadora, que objetiva conhecer a realidade e promover mudanças dentro da própria comunidade, que visualiza de forma nítida a dimensão política de sua tarefa, utilizando a leitura da Bíblia como base para a leitura de sua realidade; educação cristã evangelizadora e missionária, em que o conhecimento da Palavra de Deus é utilizado como instrumento evangelizador com os grupos dentro da comunidade e nas atividades sociais dela. Neste tipo de educação, não há dimensão política explícita. E a educação cristã mantenedora de comunidade, na qual a ênfase recai no bom andamento da comunidade através da transmissão de certos valores e dimensão terapêutica, com suas atividades centradas na preservação e tendo o ensino como forma de enfatizar a transmissão de conhecimentos. Destaca-se que estes três tipos de educação não precisam se anular, uma vez que cada um possui aspectos distintos da vida de fé das pessoas e das comunidades, e cada um deles pode contribuir à sua maneira para a evolução da sociedade.¹⁹¹

Quando alguém é educado dentro de princípios cristãos, algumas características como “fé, esperança e caridade, hábitos de humildade, paciência, alegria, confiança na providência de Deus, de paz e justiça”¹⁹² podem surgir e ser cultivadas, mas, por mais que os sacramentos das igrejas ajudem nisso, a família deve fazer a sua parte na formação espiritual das crianças. É com base nessa compreensão de educação cristã que podemos falar de igreja doméstica, não só pela pertinência da educação, mas também porque as crianças sempre foram

¹⁸⁹ STRECK; WACHS. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, 1998. p. 214-216.

¹⁹⁰ STRECK; WACHS. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, 1998, p. 215.

¹⁹¹ STRECK, 1995, p. 80-81.

¹⁹² BOURG, 2002, p. 12.

presenças inevitáveis durante os encontros religiosos, uma vez que, estando presentes nos encontros com pais e mães, as crianças necessariamente participam dos serviços e são socializadas nesses encontros. É importante destacar também a convicção dos grupos cristãos de que elas pertencem a Deus e à igreja. A partir destes olhares, as crianças deixaram de ser meras expectadoras passivas nos encontros religiosos e passaram a ser ensinadas junto aos adultos e “não só os adultos tinham direitos e deveres quanto às crianças, mas estas também possuíam direitos e obrigações em relação aos seus pais”¹⁹³.

Com este posicionamento, a família cristã deixa de ser uma instituição autoritária para se tornar um lugar onde todos os seus membros possam se desenvolver na vida em Cristo.

As crianças eram parte integrante das primeiras igrejas domésticas não só por causa da sua presença inevitável, mas devido à importante convicção de que pertenciam a Deus e à igreja, sendo, por isso, consideradas “santas” (1Co 7.14). Como tais, elas não eram meras expectadoras passivas, mas deviam ser ensinadas e exortadas junto com os adultos (Ef 6.1-4; Cl 3.20ss).¹⁹⁴

Assim, com o passar do tempo, a educação religiosa tornou-se um assunto voltado às escolas dominicais e às mães de famílias, principalmente nas áreas suburbanas. Apesar disso, ao longo da história nota-se que muitos pais encontram barreiras para colocar em prática essa responsabilidade com os filhos e colocam a falta de tempo e a sobrecarga imposta pela sociedade como os principais empecilhos para cumprir esse compromisso.

Os pais se sentem divididos pelas expectativas sociais crescentes e múltiplas responsabilidades que pedem atenção. Em parte isto é provocado pelos meios de comunicação e pelo mercado, um segundo componente muitas vezes identificado como parte do problema. As forças culturais e econômicas, especialmente a indústria do entretenimento e sua produção indiscriminada de sexo e violência, estão, diz-se, travando uma “guerra silenciosa contra os pais”.¹⁹⁵

A partir deste ponto de vista, a educação cristã, apesar da importância que as igrejas lhe atribuem, precisa ser revisada, pois não se trata apenas de ensinamentos transmitidos por elas, mas “é aquela prática educativa construída

¹⁹³ FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 197.

¹⁹⁴ FASSONI; DIAS; PEREIRA, 2010, p. 196.

¹⁹⁵ BOURG, 2002, p. 51-52.

sobre uma visão de ser humano e de sociedade na relação explícita com a fé cristã, na perspectiva do Reino de Deus”¹⁹⁶. Esta educação mostra que existe uma estreita ligação entre a criança e a fé, crer e aprender, tendo Deus como garantia e doador da fé ao povo e também Jesus como o Mestre que as ensina a caminhar e perseverar naquilo que é justo, pois além de aprender e executar boas atitudes¹⁹⁷, o indivíduo também precisa acreditar que essas atitudes são corretas, tendo incorporado por si mesmo e dentro de si a convicção de que elas geram um bem universal, e por isso são boas para uma vida digna. “Assim, como uma fé que não aprende é morta, uma aprendizagem sem fé não será mais que a repetição do passado ou a perpetuação do presente”¹⁹⁸, argumenta Streck. Nestas relações, pode-se destacar ainda o seguinte:

Note-se que o verbo crer – assim como o substantivo credo – contém o radical latino *cor/cordia*, coração. Coração, na tradição linguística que se preserva até hoje, aponta para o que é mais central na vida, na pessoa. Crer, assim, é acima de tudo confiar ou colocar o coração em algo ou alguém. É diferente, portanto, da ideia moderna de crença com a apropriação de ou a adesão a um determinado corpo de ideias. Não se restringe a uma religião ou a algum conteúdo específico, mas se refere à condição humana de não caber em si, de transcender.¹⁹⁹

Procurando cumprir a função de educar as suas crianças na fé a partir das Escrituras, as famílias cristãs podem ser consideradas como “pequenas Igrejas” ao mostrar e transmitir para seus filhos e suas filhas o que precisam aprender para conhecer e enfrentar o mundo. Com base em histórias bíblicas contadas repetidamente, é possível que pais e mães consigam transmitir para as crianças mensagens de compaixão, amor para com os pobres, hospitalidade e caráter fiel, além de orientá-las quanto aos questionamentos pela busca desenfreada das riquezas do mundo.²⁰⁰

A educação cristã é um meio educativo que procura proporcionar ao indivíduo a transformação, a libertação e a capacitação dele e do meio no qual atua. Esta educação acontece junto à fé, e se desenvolve com a aceitação da missão

¹⁹⁶ STRECK, Danilo Romeo. *Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Edição revista e ampliada de *Correntes Pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes, São Leopoldo: Celadec – Brasil, 2005. p. 12.

¹⁹⁷ Boas atitudes no sentido de adequadas, justas, pertinentes e até generosas para o seu convívio dentro do grupo.

¹⁹⁸ STRECK, 2005, p. 20.

¹⁹⁹ STRECK, 2005, p. 20.

²⁰⁰ BOURG, 2002, p. 57-61.

dada por Deus e revelada através de Jesus Cristo segundo as Escrituras, e na convicção de que “a pessoa, uma vez tendo uma experiência com Deus, deveria refletir no seu comportamento a visibilidade de uma fé que promove a qualidade de vida em nível social e pessoal”²⁰¹.

Streck, ao fazer referência a Comenius²⁰², destaca: “Por um lado, educação é um ato de caridade, no sentido cristão; por outro lado, é também parte do processo de formação da própria natureza criada por Deus”²⁰³. Assim, ele indica que teólogos e demais religiosos devem desenvolver uma atenção para com a educação e questões escolares, pois o ser humano nasce sem conhecimento algum e é a partir de suas experiências – dentre elas, também as absorvidas a partir das experiências de seus adultos de referência – que irá adquirir conhecimento sobre as coisas e o mundo. Deste ponto de vista é que vem a importância dele ser acompanhado e orientado com bases que o direcionem a experiências positivas para sua convivência em grupo, humanitárias e até divinas.²⁰⁴ Danilo Streck aponta ainda que: “Estamos diante de um ser humano moldável, aberto às interferências de educadores que vão conceber a sua tarefa cada vez mais como uma ciência. Descobre-se a educabilidade como um traço fundante do ser humano”²⁰⁵.

Em relação à educação cristã, deve-se cuidar para que não ocorra um reducionismo dela em perspectiva à ideia do ensino, tendo em vista que, normalmente, ela faz referência a um programa formal de educação desenvolvido pelas igrejas e com isso, mesmo que apresentem em sua proposta de ensino um propósito tipicamente educativo, este reducionismo pode acabar levando as Igrejas a não desenvolverem um projeto global de educação para a sua formação, uma vez que a educação cristã não deve ser definida como modo de atrair ou manter o indivíduo dentro de um determinado grupo religioso, e sim, direcionar para os

²⁰¹ GARCIA, Renilda Martins. *Educação Cristã, Escola Bíblica Dominical e Revista Cruz de Malta: um tríptico desafio à fé integral*. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, 2005. p. 18.

²⁰² Jan Amos Comenius nasceu em 28/03/1592 na Morávia (República Checa) e integrou a comunidade protestante dos Irmãos da Morávia. Bispo e educador, ele acreditava na educação universal, onde é possível ensinar tudo a todos. Acreditava que o ser humano não se realizaria como um ser bom e racional sem educação e que ela é parte do processo para que a humanidade cumpra a sua missão sendo à imagem e semelhança de Deus na terra. GONÇALVES, Maria Fernanda Martins. *Comenius e a internacionalização do ensino*. Portugal: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millennium/fgon%C3%A7alves.htm>>. Acesso em 14/12/ 2012.

²⁰³ STRECK, 2005, p. 25.

²⁰⁴ STRECK, 2005, p. 24-31.

²⁰⁵ STRECK, 2005, p. 27.

princípios apresentados pelo evangelho como base para a vida e a convivência social.²⁰⁶

Além do conhecimento sobre a Palavra de Deus, que normalmente acontece nos encontros de educação cristã nas igrejas, os disseminadores desta informação necessitam de didática adequada para transmiti-la e garantir que ela chegue de forma clara e objetiva a quem está disposto a recebê-la. Para que o objetivo seja alcançado, deve-se juntar o conhecimento, a didática e a mobilização da vontade própria, conforme as teorias didáticas apresentadas pelo educador Paulo Freire:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças marcantes no mundo*.²⁰⁷

Referente ao conteúdo apresentado pela educação cristã e a forma com que propõe agir na sociedade, pode-se fazer seguinte definição:

Aparece de forma recorrente o desejo de que as igrejas levem mais seriamente em consideração as necessidades do grupo, bem como a relação entre o que é estudado e a realidade vivencial da comunidade. Tal reclamo assinala uma desconexão entre ensino e vida, e, em consequência – para usar o mote tão consagrado – entre fé e vida.²⁰⁸

E complementá-la com:

Ultrapassar as fronteiras do “puramente religioso” e promover uma educação cristã verdadeiramente embebida de vida exige uma atitude corajosa de seus agentes, que vai desde a superação do discurso com acento demasiadamente eclesial até o que poderíamos chamar de “sadia secularização”, querendo designar com este termo o rompimento com uma cosmovisão unívoca de origem teológico-dogmático-eclesial e um concomitante exercício de imersão na realidade, que é sempre construída de forma dinâmica e plurívoca.²⁰⁹

²⁰⁶ STRECK, 1995, p. 82.

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. p. 32.

²⁰⁸ STRECK, 1995, p. 81.

²⁰⁹ STRECK, 1995, p. 81-82.

Ainda que, através do artigo 33 da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)²¹⁰, se tente instituir o ensino religioso nas escolas regulares com o intuito de contribuir para a construção da cidadania, mesmo que não com base no cristianismo e respeitando as diversas culturas e tradições religiosas, a educação através do evangelho tende a ser considerada por sua contribuição dentro do campo ético, como exposto por Streck. Ele afirma que “os valores cristãos têm credibilidade; o compromisso é mais profundo e consolidado, portanto fidedigno; a educação cristã tem mais capacidade mediadora, maior acompanhamento a grupos e maior inculturação”²¹¹. Assim, ainda que direcionando os ensinamentos para certo grupo religioso, há de se considerar a contribuição prestada por igrejas que transmitem a educação cristã através de encontros realizados em suas sedes, como a Catequese, o Ensino Confirmatório e a Escola Bíblica Dominical (EBD), para os batistas, por exemplo, mas também chamada de Escola Dominical (ED) pelos metodistas.²¹² Segundo Streck, esta “é a atividade educativa mais marcante no programa de educação cristã das igrejas do protestantismo de missão”²¹³. Não menos importante neste processo de educação cristã, pode-se mencionar as escolas confessionais, também conhecidas como escolas comunitárias, que, além do ensino regular, possuem ênfase missionária e introduzem a igreja dentro da sociedade com o intuito de contribuir para a formação integral do ser humano, preocupando-se essencialmente com o ensino dos princípios éticos cristãos.

3.2 Escola Bíblica Dominical

Ao passar dos anos e apoiada por igrejas de tradição cristã, como a Batista, que se mantém com princípios cristãos muito conservadores quanto à Palavra, e a

²¹⁰ Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

²¹¹ STRECK; WACHS. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, 1998, p. 222.

²¹² Destaca-se aqui a grande contribuição histórica dos metodistas em relação à inserção e à disseminação das escolas dominicais pelo mundo, desde as experiências sociais e evangelizadoras pioneiras de John Wesley na Inglaterra no século XVIII. Mais recentemente, porém, alguns grupos dessa denominação têm optado pelo trabalho através de células e escolas de líderes nas igrejas locais, o que tem causado certa ruptura entre os grupos, tendo em vista que essa atitude é considerada por alguns como uma forma de romper com o Evangelho Social. <<http://alcnoticias.net/rsspor.php>>. Acesso em 29/09/2013.

²¹³ STRECK, 1995, p. 79.

Metodista, que foi uma das primeiras igrejas a trabalhar disseminando o ensino e a Palavra também aos domingos, a Escola Bíblica Dominical (EBD) adquiriu força enquanto corria o mundo, e hoje se tornou a escola de educação religiosa das igrejas evangélicas, que a utilizam como ferramenta a fim de cooperar com os lares e famílias na edificação moral e espiritual, principalmente das crianças e dos adolescentes de ambos os sexos. A EBD atende, assim, a finalidade da educação religiosa no sentido cristão, direcionando os seus participantes à possibilidade de passarem por uma experiência considerada vital e salvadora de Deus, que foi anteriormente revelada por Jesus Cristo.²¹⁴

O ensino aos domingos, dentro dos preceitos mencionados anteriormente, teve o seu início efetivo através da iniciativa do jornalista Roberto Raikes, em 1780, na cidade de Gloucester, sul da Inglaterra. A ideia inicial de Raikes era criar um ambiente onde fosse possível reunir todas as pessoas das famílias no domingo, principalmente crianças e adolescentes, que trabalhavam cerca de quatorze horas diárias de segunda a sábado e que em seu único dia de folga e lazer ficavam perambulando pelas calçadas e praças, tornando-se vítimas da crescente violência da época. Para mantê-los reunidos neste dia, Raikes e seus amigos colaboradores propunham-se a alfabetizar, ensinar noções de aritmética, moral e cidadania e instruir bíblicamente a todos que tivessem o interesse de participar dos encontros. Com as transformações sofridas pela sociedade ao longo dos tempos, a escola dominical foi deixando de atuar em áreas do conhecimento que acabaram sendo absorvidas por escolas regulares, e foi direcionando o foco de seu ensino para os ensinamentos bíblicos, mantendo o seu olhar principal na moral, na cidadania e na ética cristã.²¹⁵ Entende-se que este seja o caminho para a convivência pacífica em sociedade, o que fica evidente na afirmação de Rodolfo Anders:

[...] despertem o sentimento da presença do Senhor como uma realidade viva, de tal maneira que a comunhão com ele, na oração e no culto, se torne um hábito natural e um princípio de vida; que capacitem os alunos a interpretar as suas experiências crescentes da vida à luz dos valores supremos; que estabeleçam as atitudes e hábitos de viver que se assemelham ao método de vida de Cristo, no procedimento diário e em todas as relações humanas; que alarguem e aprofundem a compreensão dos fatos históricos, sobre os quais se apóia o Cristianismo; e que revelem o quão excelente é a experiência, a fé e a doutrina cristã.²¹⁶

²¹⁴ ANDERS, 1949, p. 13-23.

²¹⁵ ANDERS, 1949, p. 13-23.

²¹⁶ ANDERS, 1949, p. 13.

Conhecendo a importância da educação em todas as fases da vida das pessoas já naquela época, Anders destacava a importância da educação cristã na infância e na adolescência, expondo que o seu sentido é aproximá-los de Deus e despertar neles os sentimentos mais nobres da alma, e, assim, sublimar tendências menos louváveis, proporcionando a estas crianças e estes adolescentes uma vida plena e consciente, não apenas como cristãos, mas também como cidadãos, uma vez que terão condições de atuar em sua comunidade de forma ética e moral, pois terão o discernimento necessário para fazer suas escolhas e assumir a responsabilidade pelas suas consequências.

Renilda Martins Garcia, que direcionou seus estudos teológicos para a escola dominical da Igreja Metodista, destaca que ela “prioriza a Escola Bíblica Dominical como o principal espaço de educação cristã com vistas à transformação da pessoa e da sociedade”²¹⁷. Garcia destaca também que “a elaboração do currículo para a Escola Bíblica Dominical pode ser entendida como uma maneira de estudar a Bíblia sem perder de vista a realidade social”²¹⁸, o que demonstra uma preocupação para que a literatura da Escola Bíblica Dominical consiga colaborar para o crescimento e o fortalecimento da fé e da cidadania de seus membros através dos estudos bíblicos, estimulando a experiência com Deus e a transformação social, não trabalhando apenas com a transmissão de conhecimentos doutrinários, mas destacando que ela “é a esperança de que a fé seja vivenciada em todas as dimensões da vida humana”²¹⁹. Para Celma C. Rocha da Veiga, um ponto que chama a atenção e que deve ser considerado de forma especial na Escola Bíblica Dominical é a grande influência do professor, podendo ser tão ou mais marcante que o conteúdo ministrado durante os encontros. Conforme a autora, para os Batistas, a Escola Bíblica Dominical é uma das suas duas divisões do ensino religioso. A segunda dizia respeito ao “Crescimento Cristão”. A primeira foi definida da seguinte forma:

A Divisão Escola Bíblica Dominical tem como finalidade capacitar os membros da igreja no entendimento da revelação divina, o que implica a compreensão dos fundamentos bíblicos da doutrina cristã, dos objetivos bíblicos de adoração, da educação cristã, da evangelização e do serviço

²¹⁷ GARCIA, 2005, p. 13.

²¹⁸ GARCIA, 2005, p. 34.

²¹⁹ GARCIA, 2005, p. 34.

cristão, além de incentivá-los a buscarem seu crescimento pessoal nas virtudes bíblicas da santidade, da mordomia, do amor ao próximo, para a plena consolidação e o amadurecimento de sua fé.²²⁰

Veiga destaca ainda as tarefas cabíveis a essa divisão:

[...] “ensinar a Revelação Bíblica”, ou seja, a natureza da revelação bíblica, seu conteúdo, seu propósito; “alcançar as multidões”, ou seja, a expansão da Igreja; “evangelizar” através de programa dominical, visitação evangelística, testemunho pessoal e através da Escola Bíblica de Férias; levar cada membro a cultuar a Deus na sua vida diária; proporcionar organização e liderança treinada; fornecer informações sobre a Igreja e a denominação.²²¹

Segundo a autora do artigo, a Bíblia não é apenas um livro com normas e orientações transmitidas por um homem, e sim um documento que traz a fórmula para que todas as graças sejam alcançadas e o indivíduo consiga ter uma vida próspera em qualquer estágio de sua existência, com o simples propósito de reconhecer em Deus o caminho para isto. Veiga destaca também a percepção de que nas escolas batistas, mesmo não havendo uma estatística oficial com informações exatas, grande parte daquelas que estudam para ministrar os encontros nas escolas dominicais são do sexo feminino e têm sua formação voltada para o curso de Educação Cristã. Algumas dessas mulheres também atuam na Junta de Missões nacionais ou mundiais, poucas delas possuem a formação em Educação Religiosa e trabalham de forma voluntária, sem remuneração. São, em muitos casos, esposas de pastores ou meras voluntárias que entendem a importância desta missão para o mundo e para a formação daqueles que os rodeiam.

Conforme o teólogo batista Israel Belo de Azevedo, que também destaca a voluntariedade na educação cristã como um princípio batista, é bem reconhecida a posição batista quanto à educação de seus membros para o desenvolvimento de virtudes cristãs e o cumprimento de suas responsabilidades. Assim, tendo a Bíblia como fonte principal de suas regras, a prática da escola dominical é um dos elementos que dá a sua teologia o “caráter de pedra”²²². Ele afirma também que a teologia batista produzida no Brasil é pedagógica, pois assume a finalidade de

²²⁰ VEIGA, Celma C. Rocha da. A prática educacional batista (Igreja Batista). In: STRECK, 1995, p. 55.

²²¹ VEIGA. In: STRECK, 1995, p. 55.

²²² Termo utilizado pelo autor para definir o perfil do grupo batista como sólido em suas bases. AZEVEDO, Israel Belo de. *A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro*. Piracicaba: Unimep, 1996. p. 223.

instruir os seus membros, novos e antigos, às verdades bíblicas, proporcionando a eles que consigam pensar por si mesmos.

Vale a pena conferir o que a CBB afirma sobre a educação em seu site oficial:

A educação é o processo por meio do qual o ser humano, na condição de educando, toma consciência da vida e nela se desenvolve. Tal processo de conscientização e desenvolvimento abrange as áreas espiritual, moral, física, emocional e intelectual do ser humano, devendo ocorrer de maneira harmônica e equilibrada. A filosofia educacional dos batistas brasileiros tem por base princípios cristãos que permitam que se alcance o educando da maneira mais abrangente possível no SER, no SABER, no FAZER e no TER.²²³

Com a ideia de que a educação aplicada dentro das escolas batistas deve tocar o educando e sua família a partir dos meios de salvação disseminados por Jesus Cristo, a CBB destaca as seguintes diretrizes como fundamento para as suas bases educativas:

Promover e apoiar programas que fortaleçam e influenciem na formação da personalidade e caráter da criança, do adolescente e do jovem, atendendo às características dos seus estágios de desenvolvimento. Estimular o crescimento cultural e artístico, principalmente do povo batista, sob todos os aspectos que contribuam para prover os valores cristãos e para aprimorar o conhecimento e a expressão criativa de seus talentos.²²⁴

Destaca-se, pois, o Novo Testamento como o código de ética de todo cristão, tendo a sua hermenêutica como papel da igreja na coesão doutrinária para a sua educação, mesmo que o livre exame das Escrituras ainda seja respeitado. Com base em suas pesquisas, do ponto de vista batista, Azevedo faz a seguinte colocação:

[...] a Bíblia é a base da fundamentação teológica da fé, o que quer dizer que qualquer formulação doutrinária tem que estar explicitamente autorizada pelas Escrituras. De certo modo, pode-se dizer que na Escola Bíblica Dominical não se estuda doutrina, mas a Bíblia. Há formulações doutrinárias, mas elas vêm após a exegese. O *a priori* teológico está na escolha do texto bíblico, que confirma a formulação. A autoridade da igreja tem que se subordinar ao texto sagrado.²²⁵

²²³ <http://www.batistas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=294&Itemid=60>. Acesso em 15/05/2014.

²²⁴ <http://www.batistas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=294&Itemid=60>. Acesso em 15/05/2014.

²²⁵ AZEVEDO, 1996, p. 269.

O mesmo autor complementa a afirmação sobre a autoridade da igreja:

A regra de fé é também regra de prática, o que implica em dizer que ela contém todas as orientações para a vida. [...] As decisões a serem tomadas hoje nem sempre encontram um exemplo da experiência bíblica. A igreja, então, formula seus preceitos morais e os sustenta na Bíblia, a partir de uma interpretação. A formulação é apriorística.²²⁶

Ou seja, como a Bíblia não é explícita em relação a muitos problemas contemporâneos, é necessário fazer a sua leitura para encontrar a essência de sua mensagem e, assim, fazer que essa essência seja aplicada às realidades atuais. Para os teólogos batistas, essa é a tarefa fundamental das igrejas e dos leitores da Bíblia, ainda que, para alguns que esperam que a Bíblia seja clara, esse deveria ser o papel da igreja.²²⁷

3.3 O professor da Escola Bíblica Dominical

Já nos anos de 1960 o professor batista de Educação Religiosa Gaines S. Dobbins apontava a tarefa destacada anteriormente como fundamental também ao professor da Escola Bíblica Dominical, visto que seria desnecessário provar a superioridade em relação ao professor com vasto conhecimento geral da Bíblia e outros que ensinam apenas lições desconexas. Destaca ele ainda que o professor deveria olhar para a Bíblia com a devida reverência. E, ao perguntar qual o significado disso, dever-se-ia responder com as seguintes afirmativas:

Primeiro, significa **mente inclinada à adoração** – pois que na presença da Bíblia estamos na presença do que existe de melhor e de mais santo. Segundo, significa **atitude de oração** – pois através da Bíblia Deus Se está esforçando por tornar-Se conhecido e Sua Palavra é a resposta viva ao pedir, buscar e bater de Seus filhos. Terceiro, significa **desejo forte e ansioso** – pois êste é o quente resplendor emocional que acompanha a busca e é a antecipação de profundas satisfações da mente e do coração. Quarto, significa **firme determinação** – a vontade de persistir, a despeito de embaraços e tentações, num firme e habitual curso de estudo, que é tido como grande dever e santo privilégio. Finalmente, significa **espírito de sincera humildade** – de cordial disposição de se seguir a verdade para

²²⁶ AZEVEDO, 1996, p. 269.

²²⁷ AZEVEDO, 1996, p. 263-278.

onde quer que ela nos leve, reconhecendo-se humildemente as limitações e falhas pessoais e buscando-se mais luz dêsse Livro que é o único guia seguro para os pés incertos do peregrino. Quando assim se encara a Bíblia, ela abundante e livremente expõe seus tesouros ao professor honesto e sincero.²²⁸

Além dessas afirmativas, Dobbins destacava a importância de o professor colocar em prática os ensinamentos transmitidos, argumentando fortemente que ensina melhor quem pratica o que se propõe a ensinar, pois o que somos diz mais a nosso respeito do que o que falamos. Como exemplo, ele apontava para a vida de Jesus.²²⁹

Nos dias atuais, Abigail Albuquerque de Souza Daneluz, em sua dissertação de mestrado, defende a ideia de que a Escola Bíblica Dominical Batista, após passar por diversas dificuldades pedagógicas ao longo de sua história no Brasil, encontrou um novo momento na década de 1990, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo pastor Lécio Dornas²³⁰ que, pela primeira vez, trazia aos docentes brasileiros a possibilidade de trabalharem com um material produzido por um conterrâneo, com foco e linguagem aproximada da realidade nacional. A partir de sua trilogia *Socorro sou Professor da Escola Dominical*²³¹, *Vencendo os Inimigos da Escola Dominical*²³² e *A Nova EBD, A EBD de Sempre*²³³, Dornas lidera uma reestruturação no ensino da Escola Bíblica Dominical Batista e de outras denominações, realizando também diversos treinamentos, seminários e congressos para aperfeiçoamento de professores de Escola Bíblica Dominical.²³⁴

Em suas propostas sobre o que estudar nas aulas da escola dominical, Dornas defende o uso da Bíblia como livro de referência na busca de respostas para

²²⁸ DOBBINS, Gaines S. *Melhor ensino na Escola Dominical*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1960. p. 50-51.

²²⁹ DOBBINS, 1960, p. 52-53.

²³⁰ Nascido na cidade de Contagem, Minas Gerais, em 28 de janeiro de 1964, nasceu em uma família católica e aos 15 anos fez a sua conversão na Igreja Batista do Conforto em Volta Redonda, Rio de Janeiro. Em sua formação, possui o curso de Bacharelado em Teologia com Especialização em Educação Religiosa. Dentre suas atividades no meio batista, durante cinco anos foi Coordenador de Publicações Periódicas da JUERP, durante três anos foi Secretário Geral da Associação dos Educadores Religiosos Batistas do Brasil e durante quatro anos foi Relator da Comissão de Currículo da Coordenadoria de Educação Religiosa do Conselho da CBB. DANELUZ, Abigail Albuquerque de Souza. *Pressupostos pedagógicos e teológicos da EBD da Igreja Batista: uma leitura crítica da proposta de Lécio Dornas a partir de Paulo Freire e Juan Luis Segundo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Faculdade de Humanidades e Direito, Programa de Pós Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010. p. 37-41.

²³¹ DORNAS, Lécio. *Socorro sou Professor da Escola Dominical*. 9ª ed. São Paulo: Hagnos, 2002.

²³² DORNAS, Lécio. *Vencendo os Inimigos da Escola Dominical*. 8ª ed. São Paulo: Hagnos, 1998.

²³³ DORNAS, Lécio. *A nova EBD... a EBD de sempre*. 4ª ed. Rio de Janeiro: JUERP, 2001.

²³⁴ DANELUZ, 2010, p. 36-37.

as situações cotidianas, justamente por entendê-la como a Palavra de Deus, e trabalha com a ideia do Deus trino.²³⁵ Assim como Dobbins, Dornas acredita que o professor precisa trazer a Palavra para a sua vida e vivenciar o que ensina aos alunos, sendo exemplo para eles.

Analisando a trilogia de Dornas, Daneluz destaca os seguintes pontos em sua estrutura pedagógica: o processo educativo engloba outros personagens além de professor e aluno, para adquirir conhecimento e compreensão para a prática de ações conforme os exemplos de Cristo; a pedagogia aplicada deve considerar o estágio cognitivo, de desenvolvimento da personalidade e experiência religiosa do indivíduo; levar a educação onde estão as pessoas, não necessariamente nos templos e nem aos domingos; envolver no processo educativo ministros que tenham visão educacional; a avaliação de conhecimento no processo educativo; não focar no eclesiocentrismo característico em muitas igrejas.²³⁶

Para concluir o pensamento de Dornas quanto ao professor da escola bíblica dominical, é pertinente referir aqui o pensamento do educador Paulo Freire em relação ao conhecimento a ser transmitido para os alunos:

O professor deve ensinar. É, preciso fazê-lo. Só que *ensinar* não é *transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do, ou concomitante ao, ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando* se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado.²³⁷

Ou seja, o professor, baseado na forma com que ele se porta perante os seus alunos e se prepara para isso, terá influência direta no que eles se tornarão e no rumo que as suas vidas tomarão. É claro que esta influência nunca é absoluta, pois a vida das crianças e adolescentes é sempre complexa e suscetível a outras influências também. Mas o que aqui se quer destacar é o papel importante que a educação cristã tem na vida das crianças.

²³⁵ DORNAS, 1998, p. 69-74.

²³⁶ DANELUZ, 2010, p. 49-51.

²³⁷ FREIRE, 1997, p. 79.

3.4 A relação da educação cristã com os dez mandamentos e a conduta do ser humano

Dentro da educação cristã, a exemplo da escola bíblica dominical da Convenção Batista, tendo a Bíblia como referência, é possível destacar os dez mandamentos explícitos em Êxodo 20.1-17 como as normas expostas por Deus ao povo hebreu para a conduta do ser humano. Os mandamentos divinos visam a orientá-lo em seu comportamento e seu convívio social na busca por uma sociedade mais justa e pacífica entre seus membros.

Ao trabalhar os dez mandamentos como base, nota-se que os três primeiros procuram direcionar o indivíduo para o cumprimento de suas obrigações para com Deus e ao respeito que deve haver para com Ele, devido a todas as graças que Ele proporcionou ao seu povo.

Eu sou o Senhor teu Deus, que te tirei da terra do Egito, da casa da servidão. Não terás outros deuses diante de mim.
Não farás para ti imagem de escultura, nem semelhança alguma do que há em cima nos céus, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. Não as adorarás, nem lhes darás culto; porque eu sou o SENHOR, teu Deus, Deus zeloso, que visito a iniquidade dos pais nos filhos até à terceira e quarta geração daqueles que me aborrecem e faço misericórdia até mil gerações daqueles que me amam e guardam os meus mandamentos.
Não tomarás o nome do SENHOR, teu Deus, em vão, porque o SENHOR não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão. (Êxodo 20.2-7)

Estes mandamentos foram reinterpretados por Jesus no seu ministério e concentrados no duplo mandamento do amor, conforme encontramos no evangelho de Marcos 12:30 “Amarás, pois, o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todo o teu entendimento e de toda a tua força”, demonstrando o reconhecimento que deve haver por parte do ser humano para com Deus como resposta a tudo que Ele dá à humanidade com grande amor. Deste modo, todo indivíduo que aceitar seguir estes princípios como verdadeira orientação de vida, não precisará ter temor às leis da própria humanidade, por entender que o único temor existente deve ser em relação às leis divinas daquele que realmente julga e define o destino do ser humano. O que é preciso reafirmar aqui é que Deus julga com misericórdia. Este é o novo testamento que recebemos em e por meio de Cristo.

Os demais mandamentos, do quarto ao décimo, referem-se a princípios que direcionam o indivíduo para o bom convívio social. Estes mandamentos direcionam o agir para o respeito ao próximo e apontam a orientação a seguir que o ajude a evitar erros, discórdia e perturbação dentro do grupo com o qual convive. Eles proporcionam à pessoa um comportamento ético que lhe permite receber em troca o respeito do outro como retribuição a sua atitude e, assim, viver em harmonia, uma vez que ninguém pode ter uma vida plena vivendo de forma isolada e sem qualquer contato humano.

Lembra-te do dia de sábado, para o santificar. Seis dias trabalharás e farás toda a tua obra. Mas o sétimo dia é o sábado do SENHOR, teu Deus; não farás nenhum trabalho, nem tu, nem o teu filho, nem a tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o forasteiro das tuas portas para dentro; porque, em seis dias, fez o SENHOR os céus e a terra, o mar e tudo que neles há e, ao sétimo dia, descansou; por isso, o SENHOR abençoou o dia de sábado e o santificou
Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o SENHOR, teu Deus, te dá.
Não matarás.
Não adulterarás.
Não furtarás.
Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.
Não cobiçarás a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença ao teu próximo. (Êxodo 20.8-17)

Estes mandamentos podem ser resumidos e compreendidos exemplarmente como Jesus os interpretou como complemento necessário ao amor a Deus e sem o qual não se cumpre aquele. Conforme o evangelho de Marcos 12:31, Jesus disse: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”, tendo em vista o bem universal, não fazendo contra o outro aquilo que não quer que faça contra si mesmo. Sobre este mandamento duplo muito teria que ser dito, o que aqui não podemos fazer. Mas é diante deste mandamento que se pode aquilatar a vivência da fé cristã neste mundo e na relação com as pessoas. Não é apenas uma questão ética que está em jogo, mas da compreensão do que significa crer no Deus de Jesus e segui-lo como discípulos hoje.

O teólogo Ricardo W. Rieth, ao fazer uma reflexão com base nos pensamentos de Lutero sobre fé e ganância, relaciona o primeiro mandamento com a ganância financeira, colocando a idolatria ao dinheiro como culto a um segundo senhor – às riquezas –, sendo que não é possível que o ser humano sirva a dois senhores ao mesmo tempo. Rieth retoma a Primeira Epístola de Paulo a Timóteo

6.10, em que se lê: “Porque o amor do dinheiro é raiz de todos os males; e alguns, nessa cobiça, se desviaram da fé e a si mesmos se atormentaram com muitas dores”. A partir dessa afirmação e da releitura das posições de Lutero no século XVI, Rieth demonstra como a ganância tornou-se um dos principais comportamentos errôneos do ser humano, sendo que o amor ao próximo deveria ser o principal ponto de referência para a tomada de decisão de qualquer atividade. Assim, somente a fé pode combater a ganância se as pessoas se propuserem a seguir as orientações que estão no evangelho para instaurar na terra o Reino de Deus a partir da prática da justiça. É esse comportamento, colocando o coração em Deus e seguindo as suas orientações, que possibilitará ao ser humano um novo amanhã, pois, segundo as Escrituras sagradas, Deus não o abandonará.²³⁸

3.5 Síntese

A educação cumpre o seu papel social quando, junto com a família, colabora como uma das responsáveis pela formação do indivíduo. E ela assim o faz quando leva a ele não só informações, mas também o encaminha em direção a uma tomada de consciência do bem universal. Nesse sentido, a educação cristã tende a influenciar a vida das pessoas de fé ao retomar o evangelho de Jesus Cristo, seus ensinamentos e exemplos como fundamento da existência. Destaca-se que esses ensinamentos não necessitam ser doutrinas de uma determinada denominação, mas devem dirigir o indivíduo para a visão do que é ser humano e de qual é a sua participação dentro da sociedade a partir da fé despertada para a vivência do reino de Deus. A mensagem da educação cristã pode ser transmitida através das igrejas, escolas confessionais, mas também nas famílias que, em certos momentos, cumprem o papel de pequena igreja ao transmitir para suas crianças ensinamentos contidos nas Escrituras Sagradas, a partir dos quais poderão encontrar respostas para os questionamentos da vida.

²³⁸ RIETH, Ricardo W. Fé versus “ganância”: uma reflexão sobre o pensamento econômico de Lutero e suas implicações para a igreja e a teologia no Brasil. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 33, n. 2, p. 157-167, 1993.

A Escola Bíblica Dominical, assumindo a posição de principal escola de educação religiosa entre as igrejas evangélicas e utilizando a Bíblia como fonte de referência para que as graças sejam alcançadas a partir do encaminhamento do indivíduo em direção aos propósitos de Deus, mesmo que as suas Escrituras não sejam claras em relação a muitos dos problemas enfrentados pela sociedade nos dias atuais, fornece subsídios importantes para a formação cidadã através da ética, mas, para isso, conforme teólogos batistas, é necessário que as igrejas e os demais leitores da Bíblia busquem uma interpretação adequada dela para os dias de hoje.

Por esse e outros fatores, é necessário que os professores das escolas bíblicas dominicais dominem o seu conteúdo e procurem fazer uso de didática adequada para transmitir as mensagens deixadas pelos escritores sagrados. Para que isso seja possível, o conhecimento do professor em relação à Bíblia torna-se ponto fundamental para que a mensagem seja disseminada de forma adequada, apresentando vantagens em relação aos professores que não a dominam e trabalham lições desconexas durante as aulas.

Destaca-se também que o professor assume uma posição de referência perante os seus alunos e, por isso, é fundamental que, além de conduzir os estudos bíblicos, seja exemplo com os seus atos colocando em prática a mensagem que transmite, uma vez que internaliza melhor um conceito aquele que o experimenta, e o exemplo é a melhor forma de ensinar. Para tanto, é necessário que o professor encare a Bíblia com o devido respeito que ela exige: com a mente inclinada à adoração; com a atitude de oração; com o desejo forte e ansioso; com a firme determinação; com o espírito de sincera humildade. Além das características já citadas, o professor deve ter a ciência de que a sua má preparação pode comprometer o aprendizado dos alunos, enquanto sua dedicação, seu preparo e sua responsabilidade tendem a contribuir para que seus alunos visualizem caminhos prósperos em suas vidas.

Nessa missão educativa, apoiada no estudo da Bíblia, as aulas devem inserir em seus planos o estudo dos dez mandamentos deixados por Deus à humanidade, com a compreensão de que neles se encontram orientações que direcionam os seres humanos a uma participação na vida social a partir da relação de obediência para com Deus e a vivência do amor em relação ao próximo.

Dessa forma, o que aqui foi exposto permite afirmar que a educação cristã pode ser utilizada como meio de disseminar recursos, ideias e orientações que

levem o ser humano a viver pacificamente com os seus semelhantes. Mas para isso é fundamental que aqueles que assumem o compromisso de educar a partir dos ensinamentos de Jesus Cristo se proponham a fazê-lo com responsabilidade e dedicação a partir de um estudo bíblico sério, que consiga enxergar as necessidades daqueles que estão dispostos a receber sua mensagem. Assim, a Bíblia, a família e a educação, trabalhando juntas, podem ser consideradas como uma proposta adequada em prol de uma sociedade justa e harmônica.

4. A RELAÇÃO PARA ÉTICA, EDUCAÇÃO CRISTÃ E CIDADANIA

Os movimentos dos grupos que formam as sociedades atuais levam o indivíduo para um sentimento de liberdade, pois em nenhum outro momento da história do mundo se teve tanto espaço para expor pensamentos e ideias, nem tantas opções de escolha, levando-o a pensar que não está preso a nenhum tipo de força física, ainda que, entenda que não há como fugir do fato de que todos precisam seguir as normas impostas pela sociedade. Logo, ainda que exista o sentimento de liberdade, é preciso aceitar que não há como consegui-la agindo contra essa sociedade em que o indivíduo vive e atua. Do excesso dessa liberdade, corre-se o risco da individualização e o fim dos questionamentos.²³⁹

Cortella destaca um tipo de força invisível existente dentro da sociedade e que influencia a formação do cidadão: o exemplo. Essa força invisível vai ter destaque principalmente dentro da família, que pode fazê-lo de forma adequada ou distorcida, cínica. Ela pode também partir de outras pessoas que compõem os diversos grupos sociais nos quais o indivíduo está inserido, como colegas da escola, da empresa, personagens da mídia, dentre outros. Conforme o filósofo:

[...] como a nossa formação, dentro de uma sociedade e cultura, se dá a partir daquilo que temos como espelhamento de conduta, crianças e jovens, em grande medida, se formam eticamente a partir daquilo que observam como conduta prática correta do pai e da mãe. Daí a dificuldade de se admitir que o cinismo possa existir no seio da família; porém, é exatamente dentro dela, mais do que na empresa, que ele tem lugar.²⁴⁰

Streck, baseado em argumentos de Paulo Freire, destaca que a educação é um ato político dentro da sociedade e que, dentro de certos projetos, ainda que não tenham o poder de determinar o indivíduo, o condicionará. Nisso, tanto a liberdade quanto o compromisso levarão o indivíduo a diversas possibilidades.²⁴¹

O presente capítulo apresenta o conceito de termos como cidadania, ética e moral, visando identificar o resultado de como as suas aplicações dentro da sociedade podem influenciar nos resultados de interação social do indivíduo. Para isso, vamos focalizar a educação cristã como norteadora dos atos do indivíduo.

²³⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 25-47.

²⁴⁰ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 37.

²⁴¹ STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-71.

Para que o proposto seja possível, o capítulo está estruturado em tópicos, sendo que o primeiro faz uma caracterização de como está constituída a sociedade dos dias atuais, com o que está envolvida e quais tipos de influências que ela pode trazer ao indivíduo. As informações serão sustentadas principalmente pelas teorias sociais de Z. Bauman.

O segundo tópico busca conceituar o termo cidadania e identificar como pode contribuir para o bem social entre os indivíduos que participam de determinada sociedade. Enquanto o terceiro tópico conceituará o que entendemos por ética, a fim de identificar como a sua aplicação influenciará nas decisões do indivíduo e, conseqüentemente, qual o reflexo que tais decisões éticas geram dentro da sociedade.

O quarto tópico apresenta uma visão de como princípios cristãos podem influenciar na ética do indivíduo, enquanto o quinto tópico irá relacionar estas abordagens com o conceito de moral, a fim de identificar sua influência nas decisões vivenciais do indivíduo na sua vida social.

O sexto tópico irá traçar um paralelo entre ética e moral para descobrir em que momento elas se encontram no processo de construção da cidadania, enquanto o sétimo tópico buscará identificar qual a relação existente entre a ética ou a falta dela e a corrupção enquanto desmoralização da vida social. Nesse momento vamos valer-nos de forma especial dos estudos de Cortella. A síntese do capítulo aponta as principais respostas encontradas nos questionamentos feitos durante esta reflexão, que tem como ponto de partida a experiência de aprendizado das crianças durante a infância.

4.1 A sociedade na qual crescem as crianças

Bauman apresenta a ideia de que estamos vivendo em uma era de grupos, porém, com delimitações não tão claras e evidentes, principalmente por esses grupos serem muitos e estarem constantemente chocando-se entre si. Esse fato é o que faz com que os padrões da sociedade sejam desfeitos, podendo gerar confusões e dificultar a autoconstrução do indivíduo.

Os teólogos Néstor Míguez, Joerg Rieger e Jung Mo Sung descrevem a sociedade atual como moldada por um império que nasce de diversos desequilíbrios sociais e age através de forças que ultrapassam quaisquer tipos de fronteiras, sejam elas econômicas, culturais ou territoriais. Esse império leva os integrantes da sociedade a um desejo de consumo que não é natural e que é provocado por anunciantes que buscam manter esse sistema em andamento.²⁴² Bauman refere-se a esse desejo de consumo como um vício, uma compulsão por comprar que vai além da necessidade ou utilidade e pode se apresentar na forma de “liberação de fantasias desejosas”²⁴³ que possivelmente irão permanecer insaciáveis:

Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de imobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade de comprar, e uma variedade da máxima importância, seguramente à luz das lições gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal mas que somos (como diz Michael Parenti) pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, e poderíamos, ser se nos esforçássemos mais.²⁴⁴

É preciso destacar também o poder exercido pelos meios de comunicação sobre o povo, seja de forma coletiva ou individual, que estabelece aquilo que deve ser seguido e as necessidades citadas anteriormente. Dentre suas influências, observa-se que

[...] a vida desejada tende a ser a vida ‘vista na TV’. A vida na telinha diminui e tira o charme da vida vivida: é a vida vivida que parece irreal, e continuará a parecer irreal enquanto não for remodelada na forma de imagens que possam aparecer na tela.²⁴⁵

Nesse mundo globalizado, em que na teoria tudo é possível para todos, mas “quem não tem dinheiro não tem direito aos recursos que fazem a vida, não tem direito à existência”²⁴⁶, as pessoas ficam vulneráveis à gama de opções ofertadas pelo mercado e destacadas pelos meios de comunicação.

Numa sociedade sinóptica de viciados em comprar/assistir, os pobres não podem desviar os olhos; não há mais para onde olhar. Quanto maior a liberdade na tela e quanto mais sedutoras as tentações que emanam das vitrines, e mais profundo o sentido da realidade empobrecida, tanto mais

²⁴² MÍGUEZ; RIEGER; MO SUNG, 2012, p. 15-52.

²⁴³ BAUMAN, 2001, p. 89.

²⁴⁴ BAUMAN, 2001, p. 87.

²⁴⁵ BAUMAN, 2001, p. 99.

²⁴⁶ MÍGUEZ; RIEGER; MO SUNG, 2012, p. 31.

irresistível se torna o desejo de experimentar, ainda que por um momento fugaz, o êxtase da escolha. Quanto mais escolhas parecem ter os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos.²⁴⁷

Bauman chama a atenção para o fato de que viver em um mundo cheio de oportunidades e possibilidades, cada uma com a tendência de ser mais atraente que a outra, aparenta ser uma experiência interessante, principalmente porque nada tende a ser definitivo, irreversível, e é dessa variedade que pode acabar vindo a infelicidade dos consumidores/indivíduos, não da falta de escolha, mas do excesso que os vai deixar com a dúvida de ter feito a escolha certa ou não, e com isso a aflição de nunca ter os seus desejos plenamente atendidos.

4.2 A educação para a cidadania

O educador Ricardo Brisolla Balestreri acredita que é possível educar o indivíduo para a cidadania. Ele destaca que o despertar da consciência cidadã pode acontecer de forma mais ampla e não somente dentro da sala de aula ou da escola, mas que é possível fazê-lo “nas comunidades, nas igrejas, nas organizações da sociedade civil, nas famílias, nas associações”²⁴⁸, enfatizando também, que essa educação deve ser pensada e desafiada dentro dos macroparadigmas, que se formam na contemporaneidade. Em seus estudos, Balestreri conceitua os termos cidadania e cidadão da seguinte forma:

Cidadão, no passado, era sinônimo de membro *respeitável* (leia-se “com poderes”, “com prerrogativas especiais”) da comunidade, com direito à participação política, à influência, à vez e voz. Contemporaneamente, o termo “cidadania” expandiu-se e passou a compreender todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais, indisponíveis, inalienáveis, naturais (é preciso resgatar corajosamente essa dimensão, *patrulhada* como “*idealista*”), transculturais, trans-históricos e transgeográficos. Alguns desses direitos e deveres estão magnificamente sintetizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. “Cidadão” é o sujeito da história, de sua própria história e, com outros cidadãos, da história de sua comunidade, de sua cidade, de sua nação, de seu mundo. Cidadão é o que se eleva em dignidade e direitos por sobre as Instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa. Cidadão é todo homem e toda a mulher, sem discriminação etária,

²⁴⁷ BAUMAN, 2001, p. 104.

²⁴⁸ BALESTRERI, Ricardo Brisolla. *Cidadania e direitos humanos: um sentido para a educação*. Passo Fundo: CAPEC, Pater Editora, 1999. p. 41.

racial, sexual, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica.²⁴⁹

Para que essa educação aconteça, Balestreri também afirma a necessidade de dar o exemplo, como dito anteriormente, reforçando a ideia de que não é possível que o educador ensine sobre o respeito se ele próprio não é capaz de respeitar, que ensine sobre fraternidade se ele mesmo é um opressor, que pregue sobre participação se ele é hipócrita ao ponto de calar aqueles que têm direito a falar. Ponderando esse fato e fazendo alguns questionamentos, Balestreri responde em cinco itens a pergunta “O que é educar para a cidadania?”²⁵⁰

1º - É provocar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente, de qualquer raça, de qualquer credo, de qualquer nação, de qualquer orientação sexual, de qualquer extrato social;

2º - É desafiar a reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social;

3º - É estimular cada um para a fé no próprio potencial, como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido;

4º - É chamar à fraternidade, ao sentido social da vida, sem jamais roubar, com isso, a singularidade de cada parte do todo, de cada projeto personalizado, de cada contribuição nominal;

5º - É instar a consciência moral à luta pacífica, mas encarnizada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue, a quem quer que seja, plenos, iguais e reciprocamente reconhecidos direitos. Enquanto houver na terra um só sem posse total desse “status” igualitário os demais só se justificam, como cidadãos em construção, pela luta.²⁵¹

Com tamanha responsabilidade em direcionar vidas e contribuir para a harmonia da sociedade, Balestreri ainda chama a atenção para o fato de que só “educa para Direitos Humanos quem se *humaniza* e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma *conduta humanizada*”²⁵², entendendo que a aplicação da cidadania está diretamente relacionada ao respeito pelos direitos humanos.

Fazendo referência a um processo de participação popular nas decisões de governo existente no estado do Rio Grande do Sul, chamado de Orçamento Participativo (OP), Streck visualiza nesse tipo de participação uma oportunidade de o indivíduo desenvolver a sua cidadania, uma vez que, participando dele, é possível

²⁴⁹ BALESTRERI, 1999, p. 41.

²⁵⁰ BALESTRERI, 1999, p. 42.

²⁵¹ BALESTRERI, 1999, p. 42.

²⁵² BALESTRERI, 1999, p. 52.

contribuir para a conquista de um bem comum e não apenas pessoal, proporcionando também diversos tipos de aprendizagem ao próprio indivíduo, inclusive a negociação e o consenso. Com essas oportunidades, o Orçamento Participativo passa a ser um ambiente de socialização no qual todos os membros da comunidade, indiferente de classe social, raça, gênero ou qualquer outra particularidade, têm o mesmo poder de decisão. Nele, a pessoa tem a oportunidade de ensinar e aprender, por isso é considerada uma organização aprendente. Além disso, esse processo permite desenvolver algo que pode ser chamado de ética da solidariedade, que visa um modo de ser em relação aos que o rodeiam.²⁵³

Apesar do que já foi afirmado sobre o Orçamento Participativo, devido a sua força política governamental e aliado ao fato de que a própria população não o considera como um lugar de aprendizagem, e sim de decisões, poder-se-ia questionar se – com o tempo – esse movimento não perde sua força educativa, não fosse o fato de que ele instiga o despertar e o aprendizado da cidadania através de seu exercício prático, o que não pode ser desconsiderado a nível pedagógico.²⁵⁴

Esse processo também vai ao encontro de uma questão destacada por Bauman. Ele afirma que o cidadão é aquele que procura alcançar o seu bem-estar a partir do bem-estar de sua comunidade, tendo a consciência de que o bem comum leva ao bem individual, mesmo que não seja uma causa comum, e que a individualização é uma forma de desintegrar a sociedade e a cidadania. Por isso, a sensação de autossuficiência, gerada pela individualização, passa a ser uma ilusão e a leva a se tornar uma fatalidade e não uma escolha do indivíduo.

4.3 Ética como influência para o bom convívio social

A palavra ética é um derivado do grego *ethos*, que indica um “conjunto ordenado dos princípios, valores e das motivações últimas das práticas humanas, pessoais e sociais”²⁵⁵. Indica também “o caráter, o modo de ser de uma pessoa ou

²⁵³ STRECK, 2003, p. 111-131.

²⁵⁴ STRECK, 2003, p. 111-131.

²⁵⁵ BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39.

de uma comunidade”²⁵⁶. Conforme Leonardo Boff, pode-se fazer a seguinte definição desse conceito central para a convivência humana:

A ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter e boa índole.²⁵⁷

Analisando a concepção aqui referida, a palavra ética pode ser remetida ao julgamento entre o certo ou o errado, conforme as convicções e os princípios internos do indivíduo, ou seja, de acordo com a sua crença e não apenas pelas convenções sociais estabelecidas. Porém, o “correto” pode ter vários pontos de referência, como o que seria o correto para a legislação, para a sociedade em que se vive e para o indivíduo como pessoa. Por exemplo: se vivemos em uma sociedade onde um ladrão tem a sua mão amputada ao ser pego roubando, pode-se considerar ético, do ponto de vista da legislação, cortar a sua mão para que seja aplicado o castigo instituído; já do ponto de vista social dos Direitos Humanos, pode ser considerado ético não cortar a sua mão por entender que isso seria um atentado contra a integridade dessa pessoa como ser humano; e, ainda, pode ser considerado ético, do ponto de vista do indivíduo, não cortar a sua mão por uma questão pessoal, de princípio, entendendo que esse castigo é muito severo para ser aplicado ao próximo, uma vez que as Escrituras Sagradas judaico-cristãs falam em amar ao próximo como a si mesmo e defenderem o perdão como norma e atitude que podem recuperar a pessoa faltosa.

O filósofo alemão Immanuel Kant apresenta em suas teorias a ideia de que a ética não deve seguir um ponto fixo como, por exemplo, a legislação, mas que ela exige discernimento na tomada de decisão. Kant destaca:

A uma associação dos homens sob simples leis de virtude, segundo a prescrição desta ideia, pode dar-se o nome de sociedade ética e, enquanto estas leis são públicas, sociedade civil ética (em oposição à sociedade civil de direito), ou uma comunidade ética.²⁵⁸

²⁵⁶ BOFF, 2003. p. 39.

²⁵⁷ BOFF, 2003, p. 37.

²⁵⁸ KANT, Immanuel. *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70, 1992. p. 108.

A ética pode encontrar-se dividida em dois campos: situacional e social. A ética situacional²⁵⁹ é associada ao nome do professor e filósofo americano Joseph Fletcher e utiliza a lógica evolutiva do filósofo alemão Friedrich Nietzsche como pano de fundo. Fletcher defende a ideia de que, como não existem casos idênticos na natureza, eticamente cada situação deve ser analisada e avaliada de forma diferente, individual, como única, pois um caso sempre será diferente do outro e por isso merecerá tratamento diferente. A ética social²⁶⁰ tem uma preocupação moral com os indivíduos e seus atos dentro do grupo ao qual pertencem, sendo, portanto, uma ética socialmente qualificada que se preocupa com o comportamento do indivíduo dentro da sociedade e sua interatividade com ela.

Kant faz referência também a uma comunidade ética em que o indivíduo procure tomar suas decisões sempre visando o bem comum do grupo²⁶¹ e como um dever de índole particular, embora cada um mantenha o seu dever privado; nessa comunidade existe uma concordância entre todos, visando à ordem e ao bem comunitário. Dentro desta comunidade, os indivíduos precisam submeter-se a uma legislação pública, com o próprio povo como legislador e a visão de que a legislação vem dos princípios e da vontade geral de todos, destacando a moralidade das ações. O legislador desta comunidade ética deve ser alguém que entenda os seus deveres e, ao mesmo tempo, consiga entender o que se passa com os demais integrantes da comunidade, proporcionando a cada um deles aquilo que realmente merecem, ou seja, ser líder com o espírito ético. Este seria também o conceito de Deus como soberano moral do mundo. Por isso, a comunidade ética pode ser vista como uma comunidade sob mandamentos divinos, como um povo de Deus que está de acordo com leis de virtude, podendo ser compreendida pela seguinte ideia:

Logo que algo se reconhece como dever, ainda que seja um dever imposto pelo simples arbítrio de um legislador humano, é ao mesmo tempo mandamento divino obedecer-lhe. As leis civis estatutárias não podem, sem dúvida, chamar-se mandamentos divinos, mas, se são justas, a sua observância é simultaneamente mandamento divino.²⁶²

²⁵⁹ CLARK, Gordon H. Ética situacional. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 280-281.

²⁶⁰ STOB, Henry. Ética social. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 280-281.

²⁶¹ KANT, 1992, p. 111.

²⁶² KANT, 1992, p. 115.

Assim, ainda que uma lei seja formulada por um líder humano, se conseguir atender aos desejos e aos objetivos de Deus, poderá ser aplicada como algo correto, ainda que não de origem explicitamente divina, mas plenamente social, humana, histórica.

4.4 O desafio da ética cristã

Na ética cristã, os princípios e os valores do indivíduo são norteados pelas referências teológicas oriundas da fé cristã. O teólogo alemão Dietrich Bonhoeffer, a partir da tese de doutorado *Sanctorum Communio* de 1927 e publicada em 1930, com a ajuda das ciências sociais, propôs-se a superar a ideia de que a igreja é uma comunidade de pessoas observáveis do ponto de vista sociológico, tese defendida por E. Troeltsch; ou de que a igreja é a comunidade dos que acolhem a Palavra de Deus, conforme a tese de Karl Barth. Bonhoeffer, juntando as duas perspectivas (sociológica e teológica), afirmou que a Palavra de Deus é acolhida numa comunidade sociológica de pessoas.²⁶³ Esta tese tem consequências importantes para a concepção ética da comunidade cristã no mundo, como interpreta Gibellini:

A Igreja é ao mesmo tempo essencial e visível: a Igreja essencial não existe a não ser empiricamente; a Igreja é desejada por Deus e, portanto, é um fenômeno espiritual, mas ao mesmo tempo é impregnada de carnalidade histórica e, portanto, é um fenômeno sociológico; a Igreja é *freiwillige Kirche*, Igreja das vontades livres que confessam a fé, mas ao mesmo tempo é *Volkskirche*, Igreja de povo e de massa; a Igreja não é apenas “sanctorum communio em forma pura”, é também “Igreja ‘visível’, comunhão de homens em carne e corpo”.²⁶⁴

Assim, a fé e a aceitação da Palavra de Deus através do Cristo, sendo seguida como princípio, faz com que o cidadão tome suas decisões de forma ética dentro da comunidade, simplesmente pela consciência de que graça e ação estão associadas uma à outra, entendendo que não existe fé sem boas obras, assim como não existem boas obras sem fé. Seguindo o pensamento de Bonhoeffer, Gibellini acrescenta:

²⁶³ GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 106.

²⁶⁴ GIBELLINI, 2003, p. 107.

“Somente quem crê obedece”: a fé exige como consequência a obediência (à Palavra de Deus). Mas, ao mesmo tempo e dialeticamente, “só quem obedece crê”: a fé só existe na obediência e nutre-se da obediência à palavra de Deus. Jesus chama ao seguimento, e o seguimento não é somente fé, mas fé e obediência, obediência e fé.²⁶⁵

Bonhoeffer, que acabou desenvolvendo uma teologia mais ética do que dogmática, trabalhou na redação de uma obra sistemática que teria o subtítulo *Ensaio de uma ética cristã*, publicada postumamente por Eberhard Bethge em 1949, simplesmente com o título de *Ética*. Nessa obra, Bonhoeffer expõe a ética na perspectiva cristã como algo que não pode ser baseado apenas em normas ou princípios, mas ser entendida e aplicada. Para ele, a ética vai além do conhecimento sobre o bem e o mal regido pelas normas, pois assim ela se torna abstrata, e, sim, deve ir de encontro à vontade de Deus a partir das ações do ser humano, tornando-se concreta e vinculada à realidade dos mandamentos de divinos.²⁶⁶

Desta forma, entende-se que não existem meios termos ou qualquer tipo de obrigação ditadora em relação à ética cristã, pois os mandamentos divinos são claros e serão atendidos de forma plena apenas se o indivíduo tiver consciência que os deve aplicar por convicção, tendo a Palavra de Deus como valor e orientação em sua vida e não apenas porque alguém ou algum grupo lhe está dizendo que deve ser assim, mesmo que ele não queira ou não concorde. Para quem segue os mandamentos de Deus não existe meio certo, pecado menor ou maior, existe apenas a vontade de Deus que deve ser seguida por convicção no amor e respeito a Ele. Assim, “o ponto de partida da ética cristã, não é um princípio ou uma norma, mas o fato da reconciliação do mundo com Deus realizada em Cristo”²⁶⁷, já que Cristo não veio ao mundo apenas para entregar aos homens programas éticos ou religiosos com a finalidade de que o mundo seja configurado nessas bases, “mas con-figura (sic) a si a Igreja, e na Igreja os cristãos, como uma nova humanidade, a fim de que por meio deles aconteça a con-figuração (sic) do mundo a Cristo”²⁶⁸, como explica Gibellini.

A vida ética deve ser vivida pela pessoa individual a partir da responsabilidade por seus atos e suas escolhas, tendo a percepção de que cada

²⁶⁵ GIBELLINI, 2003, p. 110.

²⁶⁶ BONHOEFFER, Dietrich. *Ética*. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 54-60.

²⁶⁷ GIBELLINI, 2003, p. 111.

²⁶⁸ GIBELLINI, 2003, p. 112.

“sim” e cada “não” que venha a proferir sempre terá um efeito no mundo; para que a consequência de um ato não vire algo negativo, a escolha por este “sim” ou por este “não” deve ser consciente ao ponto de honrar a vida proposta por Cristo e a solidariedade com o próximo, lembrando que a liberdade concedida para tais escolhas traz riscos quando da tomada da decisão. Ou, como continua Gibellini, ao expor a concepção de Bonhoeffer:

A ética cristã não é nem uma ética vitalista, que vive só o “sim” ao mundo; nem uma ética da renúncia, que vive somente o “não”, e sim uma ética da responsabilidade, que vive a tensão, a unidade polêmica entre o sim e o não: “A vida que encontramos em Jesus Cristo sob forma do ‘sim’ e do ‘não’ pronunciado para a nossa existência exige como resposta uma vida que acolha e unifique aquele ‘sim’ e aquele ‘não’”.²⁶⁹

Então, mesmo que amparados pelo livre arbítrio concedido por Deus aos seres humanos, isto não significa que eles têm direito ao “sim” absoluto que atenderá a todas as suas vontades como se isso tivesse influência apenas nas suas vidas, deixando de lado o fato de que cada “sim” deve ser consciente e amparado nos propósitos designados por Deus, pois o “sim” deve trazer em sua base o desejo divino e não o desejo do ser humano como indivíduo, para satisfazer ao seu ego e suas vontades. Desta forma, se o indivíduo tem três opções de escolha para uma determinada situação e duas destas atendem às orientações de Deus, enquanto a terceira não, esta passa a não ser uma opção válida, mesmo que exista a autorização para o livre arbítrio, e a liberdade de escolha passa a valer apenas para as duas primeiras. Do mesmo modo, deve vir a consciência para a escolha pelo “não”, amparada pelo discernimento entre o que é bom para Deus ou não, e não para a satisfação pessoal e omissão humana. Assim, com o mundo à disposição, com mandamentos bem claros e com opções de escolha para suas tomadas de decisões, o ser humano necessita de objetivos para dar sentido a sua vida e direcionar essas decisões.

Assim, de acordo com a *Ética* de Bonhoeffer, Deus atribuiu aos seres humanos algumas tarefas no mundo, que não são simplesmente princípios éticos a serem aplicados. Estas tarefas não são igualmente “ordenações da criação” que notificam a vontade divina, são antes os seus desejos na diversificada realidade do mundo e da história. Elas são chamadas por Bonhoeffer de mandamentos e estão

²⁶⁹ GIBELLINI, 2003, p. 114.

dispostas em quatro âmbitos da realidade: o *trabalho* e a *cultura*, que permitem ao indivíduo criar valores; o *casamento* e a *família*, que criam vidas e assim a continuidade da espécie; as *autoridades*, que ajudam a manter a ordem dentro das comunidades; e a *Igreja*, que afirma Cristo em suas pregações, disciplina e vida nova, como sintetiza Gibellini.²⁷⁰

Segunda esta concepção, que nos parece muito atual, a ética cristã tende a enraizar-se no íntimo do indivíduo se tornando uma lei própria que irá guiar as suas escolhas e direcionar a sua vida (cf. Jeremias 31.33). Ora, uma das principais orientações do cristianismo é amar ao próximo da mesma forma e com a mesma intensidade que a pessoa ama a si mesmo. Seguindo esta concepção vivencial dos mandamentos de Deus, é possível deixar todos os seres humanos em posição de igualdade e colocar de lado a obsessão desenfreada pelo poder e pela superioridade de um sobre o outro, que tanto corrompe e faz mal aos seres humanos e à sociedade, dividindo-os em grupos e até mesmo individualizando-os, impossibilitando, assim, a convivência entre eles como irmãos e irmãs. A *ética do amor* é um grande desafio porque não tem princípios *a priori* para seguir cegamente. Ela se concretiza *a partir do outro* e é isto que a torna, ao mesmo tempo, tão difícil e tão libertadora.²⁷¹

4.5 A moral como forma de conduta social

A palavra moral, assim como a ética, também é derivada do grego *ethos*, indicando “os costumes, os hábitos e os comportamentos concretos das pessoas”²⁷². Posteriormente, os latinos passaram a chamar de *mores*, donde se deriva moral em português. Conforme Leonardo Boff, pode-se definir moral como segue:

²⁷⁰ GIBELLINI, 2003, p. 113.

²⁷¹ Cf. a respeito MUELLER, Ênio R. Um balanço da Teologia da Libertação como *intellectus amoris*. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *Sarça ardente*. Teologia na América Latina: perspectivas. São Paulo: Paulinas, SOTER, 2000. p. 41-47. Nesse artigo o autor conclui que o amor/solidariedade é o motivo “básico da teologia latino-americana”. E isto é assim porque este motivo, primeiro, se encontra no coração da bíblia; segundo, é o motivo por excelência do cristianismo; terceiro, porque revaloriza a ética como subjetividade, corporeidade e como desejo, desde a solidariedade com o outro, isto é, “como abertura ética para o outro, com tudo o que isto representa”. (p. 47).

²⁷² BOFF, 2003, p. 13.

A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência) mas não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios).²⁷³

Aqui, entende-se que a moral faz parte da filosofia e encontra-se dentro da ética, mas não está ligada diretamente aos valores do indivíduo – como a ética – e, sim, aos atos humanos, aos bons costumes e aos deveres do ser humano dentro da sociedade à qual ele pertence.

Seguindo esta linha de pensamento, um indivíduo moral deve, em geral, seguir as regras de conduta impostas pelo meio em que vive, para que assim ajude a manter uma sintonia com os que o rodeiam, procedendo sempre conforme a honestidade e a justiça estabelecida pelo meio, mesmo que esta conduta não represente exatamente os seus ideais, aquilo que crê, mas seja o ideal para o meio que o cerca.

De acordo com alguns autores clássicos que desenvolveram estudos sobre a moral, ela pode ser definida “como a relação essencial com a norma ou lei”²⁷⁴. Como explica Dussel, “Kant exigia amar a lei”²⁷⁵. Em uma reflexão kantiana sobre a moral, ela deve ser definida como algo mais complexo do que simplesmente dizer que basta agir de acordo com as regras sociais ou leis que nos cercam, pois ela não está ligada somente aos bons costumes de cada povo. Para este filósofo, a moral deve seguir um princípio universal, incondicional, válido por si mesmo como uma máxima (princípio de ação, um motivo reacional para agirmos) que a pudesse fazer desejar tornar-se uma lei universal.²⁷⁶ Assim:

A moral tem que indicar como “bom” ou como “certo” algo que possa aparecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa desse mundo, em qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim, universal!²⁷⁷

Com isso, o que é considerado bom para o indivíduo deve ser bom também para o seu próximo, o que é aplicado como punição para o próximo deve também

²⁷³ BOFF, 2003, p. 37.

²⁷⁴ DUSSEL, Enrique D. *Ética comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 44.

²⁷⁵ DUSSEL, 1986, p. 44.

²⁷⁶ MACEDO, 1996. p. 37-39.

²⁷⁷ MACEDO, 1996, p. 38.

ser para o indivíduo, indiferente de ser conveniente ou não. Para o indivíduo, tudo o que é válido para si deve valer para o outro também, e vice-versa.

Segundo a moral kantiana, para algo ser moralmente correto não basta que o indivíduo siga uma lei imposta por terceiros como se ela fosse o indicador da ordem, mesmo que isso lhe traga alguma conveniência, seja por comodidade ou benefício. É preciso que o indivíduo tenha o discernimento necessário para tomar decisões e ter atitudes que o levem a um bem comum. Assim, a “correção” ou a “bondade” de um ato não deve estar ligada a uma lei, uma regra ou uma norma a ser obedecida, mas deve ser levado em conta o porquê de obedecer a tal lei, regra ou norma, dando ênfase ao princípio da obediência e não ao ato obediência²⁷⁸.

Se deixarmos de agredir alguém (ou de roubar, mentir, atrair, etc...) por conformidade a uma lei, pois de outra forma seríamos presos, por prudência para não sermos punidos, por inclinação porque gostamos dessa pessoa, não há aí, nenhum valor moral no que fazemos, embora possa haver adequação social.²⁷⁹

Através desta ideia, identifica-se que há o ato de fazer o certo, mas não a consciência ou o desejo. Não há o discernimento de que o ato não deve ser realizado puramente por não ser algo bom de forma universal, e, sim, para evitar que o indivíduo sofra uma represália imposta pelo meio em que está inserido. Portanto, ainda baseado na moral kantiana:

Não há valor moral porque nos casos acima se não houver perigo de prisão, ou outros castigos, ou risco de perda de afeto, passamos a agredir (roubar, mentir, enganar...) tranquilamente... Haverá valor moral se optarmos por não agredir entendendo que a agressão não pode ser uma “lei universal” do tipo: “Todos poderemos sair batendo por aí sempre que qualquer um de nós se sentir lesado”!²⁸⁰

Kant entende também que a moral conduz inevitavelmente à religião, tendo Deus como um legislador moral poderoso, que impõe suas leis, deixando-as claras, inclusive com suas recompensas e punições, dando ao mesmo tempo aos seres humanos a oportunidade de tomarem suas próprias decisões, que, por sua vez, podem ser morais ou não.²⁸¹ Kant afirmou a esse respeito:

²⁷⁸ MACEDO, 1996, p. 37-39.

²⁷⁹ MACEDO, 1996, p. 39.

²⁸⁰ MACEDO, 1996, p. 39.

²⁸¹ KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 75-81.

A religião não se distingue em ponto algum da moral quanto à matéria, quanto ao objecto, pois tem em geral a ver com deveres, mas distingui-se dela só formalmente, ou seja, é uma legislação da razão para proporcionar à moral, graças a idéia de Deus engendrada a partir desta, uma influência sobre a vontade humana para o cumprimento de todos os seus deveres.²⁸²

Ainda que exista algum questionamento sobre se é moral ou não atender o desejo de um único legislador, neste caso Deus, vale também considerar o fim último, levando-se em conta que Deus não institui leis para que Ele mesmo seja beneficiado com elas, mas que existe um bem universal a partir delas e a vontade de Deus visa a que a própria humanidade seja beneficiada. Esta é uma das diferenças em relação a atender os desejos do legislador supremo e de um legislador humano, que, por sua vez, impõe leis visando apenas à ordem e não focando no bem comum, pois ordem e bem comum não estão diretamente ligadas.

É inevitável que em alguns momentos as leis divinas e dos seres humanos se encontrem, e, quando isto ocorre, seja se cruzando ou na mesma direção, Kant faz a seguinte colocação:

A proposição "Importa mais obedecer a Deus do que aos homens" significa apenas que, quando os últimos ordenam algo que em si é mau (imediatamente contrário à lei moral), não se lhes pode nem deve obedecer. Mas, inversamente, se a uma lei civil política, em si não imoral, se opõe algo que se tem por lei divina estatutária, há fundamento para considerar a última como espúria, porque está em antagonismo com um dever claro e, inclusive, nunca pode autenticar-se de modo suficiente que ela seja efectivamente mandamento divino, para se estar autorizado a transgredir, de harmonia com ela, um dever, aliás, consistente.²⁸³

Conforme esta proposição, o indivíduo pode manter-se firme no compromisso com o propósito divino, ao invés de se sentir pressionado a acatar tudo o que lhe é imposto pela sociedade ou meio social, simplesmente na afirmação de que a lei dela é a legítima por ser aprovada e autorizada por outros.

Seguindo uma linha de pensamento distinta da de Kant, o filósofo Enrique D. Dussel argumenta sobre um sistema moral vigente que indica que, para o bom convívio dentro do meio social, o indivíduo deve se dispor a cumprir as normas impostas para que todos andem em uma mesma direção, tenham as mesmas obrigações e sejam julgados da mesma forma, e deste modo se tenha um parâmetro para identificar quando alguém está certo ou errado. Dussel destaca:

²⁸² KANT, 1993, p. 43-44.

²⁸³ KANT, 1992, p. 129.

Assim aparece um sistema moral “vigente” (não importa que na sua origem, e para a sua subsistência, haja um pecado original e institucional de dominação em todos os níveis). Quem cumprir este sistema em suas práticas, suas normas, seus valores, suas virtudes, suas leis, é um homem bom, justo, benemerente, louvado pelos semelhantes.²⁸⁴

Desta forma, mesmo que a lei tenha seu princípio em algo considerado como não ideal, se ela atingir um objetivo comum entre os indivíduos que fazem parte do meio, aquele que a cumprir passa a ser moral. É como afirmar que o fim justifica o meio.

Dussel também faz referência quanto aos casos em que as leis acabam sendo voláteis e que não são elas que determinam como deve ser o meio, mas, ao contrário, o meio acaba definindo como devem ser as normas. Com isso, o que seria certo no dia de hoje pode ser considerado errado no dia de amanhã e vice-versa, ou, ainda, o que seria considerado moral no dia de hoje pode ser considerado imoral no dia de amanhã e vice-versa. Assim, o indivíduo que hoje segue as normas e as incute em si como sendo corretas, amanhã será obrigado a decidir se continuará seguindo o que tomou para si como correto ou se redefinirá seus conceitos para se manter dentro dos padrões sociais e ser considerado moral, já que nestes casos o indivíduo pode criar uma consciência tranquila, pois, mesmo a norma sendo perversa, é aprovada pelo sistema.

Dussel destaca que a teologia católica é sensível a essas variações morais com o ponto de vista de que “o que hoje é bom amanhã pode ser mau, não porque o princípio seja relativo, mas porque mudaram as circunstâncias (e a primeira *circumstância* é o ‘círculo’ do sistema como totalidade vigente)”²⁸⁵. Dussel faz a seguinte referência a este respeito:

Desse modo se produziu uma inversão total. A dominação e o pecado se transformam no fundamento da realidade. A práxis perversa é agora bondade e justiça. A ideologia – como encobrimento da realidade da dominação – vem justificar a práxis da carne e o mundo como se fosse o próprio Reino de Deus.²⁸⁶

Então, a prática de inversão dos atos morais, que acaba ocorrendo por influência do legislador humano com a justificativa de readequação da sociedade, é

²⁸⁴ DUSSEL, 1986, p. 44.

²⁸⁵ DUSSEL, 1986, p. 115.

²⁸⁶ DUSSEL, 1986, p. 44.

seguida pela igreja para que ela também tenha uma readequação social. Um aspecto destacado por Dussel aborda as igrejas que seguem o evangelho como base para decisões éticas. Deve-se observar que o evangelho “não pode ‘evoluir’”²⁸⁷, já que as exigências que partem dele devem ser válidas e seguidas em qualquer época ou situação, pois representam princípios absolutos, indiferente da fase em que se encontra a humanidade ou dos conceitos impostos pelo ser humano.

4.6 Entre a ética cristã e a moral: como conciliá-las?

As palavras ou os conceitos “ética” e “moral” comumente são confundidos e considerados como se tivessem o mesmo sentido. Apesar de ambas derivarem do mesmo termo grego *ethos* e a filosofia indicar que a moral está dentro da ética, as duas são distintas e cada qual possui sua importância. L. Boff faz a seguinte colocação:

Na linguagem comum e mesmo culta, ética e moral são sinônimos. Assim dizemos: “aqui há um problema ético” ou “um problema moral” ou unindo as duas: “um problema ético e moral”. Com isso emitimos um juízo de valor sobre alguma prática pessoal ou social, se boa, se má ou duvidosa.²⁸⁸

Explicando cada uma das palavras, Boff apresenta a ideia de que a ética está ligada ao caráter, aos princípios e aos valores próprios do indivíduo, enquanto a moral é a realização dos atos do indivíduo dentro dos costumes, dos hábitos e dos valores culturalmente estabelecidos dentro da sociedade. Neste sentido, o indivíduo pode tomar decisões com seu ponto de vista ético ainda que, nesta decisão, não haja moral. Assim como pode tomar decisões agindo com uma motivação moral, ainda que, para tal decisão, deixe de lado seu princípio ético.

Para a filosofia, a moral vem de dentro da ética, porém, a própria ética questiona a moral no que tange ao agir contra os seus princípios para atender algo estabelecido, pois isso não seria uma vontade genuína do indivíduo e, portanto, perderia o valor, uma vez que seria necessário agir com ética – com consciência e

²⁸⁷ DUSSEL, 1986, p. 236.

²⁸⁸ BOFF, 2003, p. 37.

aceitação – para que este ato se tornasse moralmente sincero, não demagógico. Dussel discute a questão e faz a seguinte colocação:

Um momento determinante da ética, e toda a ética é libertadora (se não, é apenas moral), é a interpretação que se pode dar àquela expressão de Mt 5,3: “Felizes os pobres *tôpneúmati*”, que pode ser traduzido : “de espírito”, “espiritual”, “os que escolhem ser pobres”, etc. Esta é uma porta aberta para esvaziar, inverter, aniquilar a *ética* do Evangelho e transformá-la numa *moral* de dominação, a fim de que os “ricos” possam também ser “pobres” (mesmo que seja na “intenção”).²⁸⁹

Com isso, entende-se que os pobres de espírito, aqueles que vivem em ignorância conforme a Palavra e que não possuem o discernimento necessário entre o bem e o mal para tomar suas decisões, podem passar a vida dentro da moral do meio ao qual pertencem, seguindo suas normas e crenças de que estão fazendo a coisa correta, quando, ao contrário, deveriam ser ricos de espírito e com o discernimento necessário para tomar suas decisões de forma consciente e com a convicção de que assim estão ajudando ao seu povo. Dussel ainda destaca que a ética deve libertar o indivíduo ao ponto dele mesmo se sentir bem com os seus atos e não ser apenas um mero reprodutor do que o meio em que vive lhe impõe como agir moral.

O indivíduo que possuir o poder legislador dentro de seu meio, se não tiver ética e nem respeitar a ética dos indivíduos que formam seu povo, ao invés de criar leis morais que tragam a prosperidade e o bem comum, poderá criar leis em seu benefício, ou seja, sem a devida moral, e exigir que seu povo as acate em nome da moral, para fazer o certo, que, neste caso, é cumprir a lei.

Para Dussel, ao contrário, “Jesus, de fato, se opõe a toda ‘moral’ de dominação. Opõe-se ao vigente ‘moral’ em nome do absoluto transcendental e horizonte crítico de toda ‘moral’: o ‘ético’”²⁹⁰. O autor estabelece uma relação entre a ética e a moral, apontando em que consiste a ética, do ponto de vista da teologia cristã baseada no evangelho:

É a práxis – como ação e relação – para o outro como outro, como pessoa, como sagrado, absoluto. O *ético* não é regido pelas normas morais, pelo que o sistema indica como bom; rege-se pelo que o pobre reclama, pelas

²⁸⁹ DUSSEL, 1986, p. 64.

²⁹⁰ DUSSEL, 1986, p. 63.

necessidades do oprimido, pela luta contra a dominação, as estruturas, as relações estabelecidas pelo “Príncipe deste mundo”.²⁹¹

E complementa:

O ético é assim transcendental ao moral. As morais são relativas: há moralidade asteca, hispânica, capitalista. Cada uma justifica a práxis de dominação como boa. A ética é uma, é absoluta: vale para toda situação e para todas as épocas.²⁹²

Com isso, sempre que a ordem moral deixa de atender ao bem comum para realizar práticas dominantes, deixa de ser ética porque não representa mais uma “ordem futura de libertação, as exigências de justiça com respeito ao pobre, ao oprimido, e seu projeto de salvação”²⁹³. Da mesma forma, sempre que um indivíduo ético deixa de seguir algo que pode ser bom para a moral, porque acredita que é ruim para a sua ética, ele passa a ser imoral para o meio em que vive. Em muitos momentos das ditaduras militares da América Latina, nos anos de 1970 e 1980, isto ocorreu para muitas pessoas que se opuseram aos regimes de exceção em função de seus princípios e opções éticas pela justiça e contra o arbítrio dos poderes dominantes.

Mesmo sendo diferentes em seu sentido final, tanto a ética quanto a moral devem estar presentes na vida do indivíduo para que ele tenha uma participação satisfatória e ativa dentro do meio no qual vive e no relacionamento com seu próximo, pois, ainda que cada indivíduo tenha suas próprias convicções, jamais conseguirá viver sozinho, ignorando o fato de que precisará interagir com outros, tendo assim que respeitar as convicções deles, que, em muitos casos, serão diferentes das suas, mas não menos importantes do ponto de vista comunitário e principalmente para o bom convívio social. Esta ideia pode ser compreendida através do pensamento do poeta inglês John Donne, citado nos estudos de Marcus De Martini:

Nenhum homem é uma ilha, inteiramente isolado, todo homem é um pedaço de um continente, uma parte de um todo. Se um torrão de terra for levado pelas águas até o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar de teus amigos ou o teu próprio; a morte

²⁹¹ DUSSEL, 1986, p. 63-64.

²⁹² DUSSEL, 1986, p. 64.

²⁹³ DUSSEL, 1986, p. 40.

de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntai: Por quem os sinos dobram; eles dobram por vós.²⁹⁴

Ou seja, o indivíduo faz parte de um sistema que é alimentado através de suas escolhas, sendo elas éticas ou não, morais ou não, mas sempre determinantes para o desenvolvimento do mundo e para a continuidade da espécie humana.

4.7 A relação da ética com a corrupção

Cortella e Barros Filho tratam sobre a ética nos dias atuais dentro da sociedade brasileira, utilizando como base, entre outros, pesquisas de filósofos como Sócrates, Platão, Kant e Morin²⁹⁵. Ao levantarem seus questionamentos no campo da ética, colocam a corrupção como um dos principais comportamentos humanos que levam o indivíduo em direção contrária à ética e à moral no campo público e privado.

Cortella aponta que, em muitos casos, a corrupção pode partir de dentro de casa, da própria família, a partir de exemplos e pequenos atos cotidianos de seus integrantes, destacando que, tanto na vida familiar quanto na vida pública, se a conduta não for adequada, se proporciona a possibilidade de destruição da disciplina e da ordem, indo ao encontro da corrupção. Sobre as atitudes dos pais, mães, ou aqueles que educam as crianças, Cortella faz a seguinte observação:

De nada adianta falar contrariamente à corrupção na vida estatal, mas no cotidiano contradizer essa conduta dentro da família. Isto é, a criança observa que a relação do pai ou da mãe com uma eventual serviçal é de natureza autoritária e que, ao mesmo tempo, eles negam a ela o registro a que tem direito. Ou, por outro lado, o pai e a mãe pregam algo, mas, quando sondados por um agente público de trânsito, tentam minimizar o modo de relacionamento e até de penalidade que deverão ter. Numa festa, por exemplo, a criança percebe quando o pai, para ser mais bem servido, deposita uma nota de R\$ 20,00 ou de R\$ 50,00 no bolso do garçom para que ele dê prioridade àquela mesa.²⁹⁶

²⁹⁴ MARTINI, Marcus de. John Donne: considerações sobre vida e obra. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 33, p. 121-137, 2007.

²⁹⁵ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 108.

²⁹⁶ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 85-86.

Portanto, seria fácil dizer que a corrupção é decorrente dos problemas do sistema²⁹⁷, que ele não funciona ou não é adequado às necessidades do povo. Mas, nesse caso, se obscurece o fato de que o sistema é formado por pessoas, que são elas que o constroem e o fazem girar, embora não de acordo com suas vontades pessoais. Então, se ele não funciona adequadamente, se é corrupto, é por consequência das escolhas das pessoas e das estruturas que nele se criaram e das quais as pessoas participam. O ideal seria que os processos estivessem centrados cada vez mais em normas decorrentes do exercício de um poder compartilhado e em processos institucionais democráticos e participativos, ao invés de deixá-lo centrado nas pessoas enquanto indivíduos. Barros Filho levanta uma situação pertinente quanto à legalidade da corrupção, quando no caso ela se apresenta como legal, mas injusta e ilegítima:

A corrupção seria exatamente isso: a exclusão sistemática e permanente de certos segmentos da sociedade em proveito de outros. E percebe qual é a graça dessa definição: é que ela não vincula necessariamente a corrupção a um ato de ilegalidade.²⁹⁸

Considerando essa constatação e utilizando como referência a teoria citada anteriormente de que a ética é formada por princípios e valores internos que visam o bem universal, e a moral como o seguimento de normas, é possível deparar-se novamente com a possibilidade do indivíduo ser antiético, ainda que agindo de forma moralmente aceitável. Essa possibilidade contribui para que a corrupção passe a ser vista como algo normal, comum, devido a sua frequência em meio à vida coletiva, e ainda pelo fato de, em alguns casos, estar amparada²⁹⁹ pela legislação.

Analisando o aspecto de que aquele que produz a corrupção, conhecido por corruptor, detém algo que é de interesse daquele que será corrompido, seja um capital econômico, social, político ou qualquer outro que traga algum benefício ao corrompido, Barros Filho diferencia um do outro a partir da seguinte ideia: “O corruptor detém algo que o corrompido almeja”³⁰⁰. Aqui, claramente coloca-se o

²⁹⁷ Entende-se por sistema, nesse caso, o conjunto de princípios ou normas que geram a organização social a fim de garantir a harmonia do todo.

²⁹⁸ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 69.

²⁹⁹ Não que essa seja a ideia da legislação, mas em alguns casos ela deixa brechas e fica na dependência da interpretação de quem a analisa, ficando em aberto sua aplicação, tornando-se algo mais pessoal do que crítico.

³⁰⁰ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 78.

ponto de vista das relações de poder e de interesse pessoal. Nesse sentido, a perspectiva da teologia de Lutero pode tornar-se um auxílio para a reflexão proposta, cujo foco está na educação das crianças.

Voltando aos estudos de Ricardo W. Rieth sobre o pensamento econômico de Lutero em relação ao tema “Fé *versus* ‘Ganância’”³⁰¹, o autor chama atenção para a compreensão do conceito de ganância, algo que continua bem presente no sistema capitalista atual (aliás, a palavra “lucro” em espanhol se traduz pelo termo *ganancia*). De modo geral, é possível colocá-lo como um dos principais motivos que leva o ser humano à corrupção, seja como corrupto ou corruptor, levando-o a atitudes antiéticas e, de certo modo, imorais, por deixar de lado o bem universal. Baseado em Lutero, Rieth revela o seguinte achado como conceito para ganância:

Lutero falou e escreveu, em alemão, a respeito de *geytz*; em latim, a respeito de *avaritia*. Levando em consideração o uso corrente de ambas as palavras no século XVI, podemos distinguir dois significados: o de “querer reter, manter para si, acumular” (ser avarento) e o de “querer ter mais” (ser ganancioso, exercer a cobiça). Ambos os significados estavam intrinsecamente ligados em *geytz* e *avaritia* – bem como nos respectivos correlatos – na época da Reforma. Como, porém, para Lutero o significado “querer ter mais” (ser ganancioso) está mais presente quando faz uso de *geytz* e *avaritia*, vamos falar aqui em “ganância”.³⁰²

Rieth aponta que, mesmo que no século XVIII a ganância possa ter tido uma interpretação positiva, por ter sido considerada como uma virtude empreendedora no meio econômico do capitalismo industrial incipiente, essa interpretação era totalmente contrária ao pensamento de Lutero, que a definia “como uma propriedade negativa do ser humano, como comportamento equivocado, irracional e injusto, como pecado e vício”³⁰³, levantando a possibilidade de o ser humano, indo contra o segundo mandamento, colocar a idolatria ao dinheiro como uma forma de idolatrar a outro deus (idolatria pelas riquezas). Lutero destacava a passagem em 1 Timóteo 6.10, que apresenta a ganância econômica como princípio para o pecado: “Porque o amor do dinheiro é raiz de todos os males; e alguns, nessa cobiça, se desviaram da fé e a si mesmos se atormentaram com muitas dores”. Assim, Lutero colocou a ganância como uma atitude que leva o ser humano a colocar-se contra Deus, além de levá-lo também a agir contra o seu próximo. Lutero entendia que esta é uma

³⁰¹ RIETH, 1993, p. 158-162.

³⁰² RIETH, 1993, p. 158.

³⁰³ RIETH, 1993, p. 159.

forma oculta que faz com que o ser humano seja explorado pelo próprio ser humano, que pode até utilizá-la disfarçada de boa intenção. A ganância, assim, desenvolve-se

[...] a partir da natureza egoísta das pessoas e assume dentro do contexto econômico sempre novas formas e estruturas. Por causa dessa característica de apresentar-se como virtude, seria muito difícil no fim das contas identificar a origem da “ganância” no mal e na tentação pelo mundo, pela carne e pelo diabo. Por isso, somente a lei de Deus pode reconhecer a “ganância” como pecado. A natureza humana tem condições no máximo de reconhecer as consequências do pecado. Daí Lutero querer sempre de novo analisar a conjuntura social e econômica em que estava inserido a fim de ver se o amor ao próximo estava sendo observado ou não. Isso porque tomou o amor ao próximo como princípio para o julgamento das mais diferentes atividades – política financeira, salarial, de preços, formação de monopólios, comércio exterior. Deste modo, queria desmascarar e denunciar situações de pecado.³⁰⁴

Então, através da compreensão de que a ganância leva o ser humano à corrupção de sua natureza como ser humano, somente através da fé em Deus e da aceitação do evangelho, que se torna assim orientação e desafio para a prática do amor e da solidariedade, é que o ser humano conseguirá atingir a transformação econômica de seu meio, superando a ganância e a corrupção existentes na sociedade, atingindo um equilíbrio sadio para a convivência entre seus membros.

A partir desse ponto, podemos retomar os estudos de Cortella, que identifica a corrupção não como um ato de ocasião, como se o indivíduo agisse de forma corrupta apenas quando não está sendo observado ou por influência do meio que é corrupto e o leva a isso, pelo contrário, a partir do momento em que o indivíduo passa a ser considerado capaz³⁰⁵, ele se torna responsável por suas decisões e a corrupção é um ato próprio do indivíduo que decide por ser corrupto. Como Cortella justifica, “a ética implica necessariamente conduzir a si mesmo”³⁰⁶. Então, a ética exige não apenas falar sobre coisas politicamente corretas ou consideradas como adequadas, mas que as coloque em prática a partir das ações diárias dos indivíduos. Nesse sentido, é possível estabelecer uma ligação com o ensino do

³⁰⁴ RIETH, 1993, p. 160.

³⁰⁵ A legislação usa o termo *incapaz* para quem não pode escolher, decidir e julgar por si mesmo. Qualquer outro animal é incapaz de escolher, decidir e julgar. Uma criança, até certa idade, também não tem capacidade de escolha autônoma. O mesmo ocorre com um adulto que sofra algum desvio, como a síndrome de Alzheimer ou um tipo de esquizofrenia. Essas são situações em que há um atenuante, porque a escolha não é conduzida pelo indivíduo. CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 45.

³⁰⁶ CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 45.

professor da escola bíblica dominical, para quem tão importante quanto transmitir informações aos seus alunos é colocá-las em prática, sendo exemplo em vida.

4.8 A relação entre educação cristã, ética e cidadania: uma busca permanente

Ao idealizar a ética e a cidadania como referência para o convívio social faz-se necessário pensar em uma proposta educativa que as permita alcançar. Para tanto, é possível retomar os achados do capítulo 02 no qual se identificou que, mesmo que o ser humano seja passível de educação durante toda a vida, é na infância que se encontra o melhor momento para a internalização das informações. Assim, entendendo que a ética visa o bem universal e a cidadania o bem do ser humano através do bem comum, a partir de uma ética cristã, pode-se encontrar subsídios no evangelho que norteiem essa educação.

A partir dos escritos de Paulo Freire em relação à educação bancária, na qual o professor faz o depósito desordenado de informações sobre seus alunos, pode-se afirmar que é grande o risco de que eles apenas absorvam essa informação, ao invés de compreendê-la, o que também tende a aliená-los, produzindo “a cegueira da indiferença, da insensibilidade, da negação do outro”³⁰⁷. Ora, se isto é verdade para a educação de crianças e jovens, a educação cristã pode correr o mesmo risco caso ela não consiga ser clara à compreensão da criança, que por sua vez tende a fazer a tradução literal dos conhecimentos transmitidos por seus adultos de referência.

A fim de não repetir a educação bancária e de despertar essa compreensão na criança, o teólogo Luís Carlos Dalla Rosa defende o propósito de educar para a sabedoria do amor, entendendo que, ao despertar um sentimento no ser humano, ele irá internalizar a informação com maior intensidade do que simplesmente a recebendo como conhecimento. Desse modo, sempre que for necessária a tomada de decisão, conseguirá fazê-la focando no bem comum através de sua própria consciência e não por uma obrigação social que o faça se sentir moralmente correto. Essa consciência ética pode ser entendida como uma “ética do amor” por estar

³⁰⁷ DALLA ROSA, Luís Carlos. *Educar para a sabedoria do amor: A alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 202.

focada em uma fé não apenas para Deus, mas também para os que dividem o meio com ele, uma vez que eles se tornam a referência sobre o que é ser humano e o que é o bem comum. Destaca-se, ainda, que essa ética não busca traçar um código para o comportamento humano, e, sim, busca o diálogo com o outro³⁰⁸, importar-se com o outro e fazer uma sincera apreciação do rosto do outro.³⁰⁹

Dalla Rosa entende que a educação pode atingir esse fim e gerar esse movimento de interação entre os seres humanos, visando a sabedoria do amor. O autor tem a convicção de que:

Educar para o encontro com o outro significa ensejar a possibilidade de uma nova racionalidade: a racionalidade da sensibilidade ética, alicerçada na sabedoria do amor. Uma educação ao mesmo tempo crítica, por isso questionadora da autossuficiência do eu, e hospitaleira ao outro.³¹⁰

Essa pedagogia respeita o fato de que o outro, mesmo sendo o educando, e ainda que uma criança, é capaz de contribuir com o seu conhecimento para o conhecimento de seu educador. O ser humano aberto a essa aceitação em relação ao outro, leva o indivíduo a sua real condição humana, focando no cuidado pelo outro, na felicidade do outro, na bondade, ou seja, focar a educação no desejo ético e no desejo de solidariedade.

Em seus estudos, Dalla Rosa identifica na escola um lugar de referência para formação e socialização da criança. Visto que, até o momento de ir à escola, a criança vê na família o seu único mundo e, a partir dessa nova atividade, começa a descobrir que o mundo vai além dessa referência. Por isso, a escola não é apenas um local de aprendizado, é também um local de socialização e de possibilidade para o desenvolvimento do desejo ético e da sabedoria do amor. “De fato, quando a criança vai para a escola, ela se encontra, sem que ela escolha, com outras crianças, que estão ali juntas para aprenderem. Descobre que outras crianças são diferentes, têm outras maneiras de pensar, têm outros costumes”³¹¹. Ainda que a escola assuma esse papel de realizar um desenvolvimento integral da criança junto com a

³⁰⁸ Conforme Dalla Rosa, o “outro, enquanto diferente, estrangeiro, distinto, incomum, apresenta-se a mim frente a frente, sem entremeios. O outro é um próximo assaz próximo. Não é alguém que cruza por mim na multidão. Também não é um conceito, uma ideia, um número no conjunto. O outro é, efetivamente, o próximo que vem a mim solicitando acolhida ou ainda suplicando que não o assassine – daí o mandamento bíblico: ‘Não matarás’. Na perspectiva ética, a relação com o outro é a da confiança, do respeito, e sem indiferença, repulsa ou exclusão”. DALLA ROSA, 2012, p. 221.

³⁰⁹ DALLA ROSA, 2012, p. 215-224.

³¹⁰ DALLA ROSA, 2012, p. 217.

³¹¹ DALLA ROSA, 2012, p. 186.

família, Dalla Rosa destaca que existem outros referenciais que também podem contribuir para essa finalidade. Com base nessa concepção de educação, é possível retornarmos para o que foi afirmado acima no capítulo 3 e reconhecer a Escola Bíblica Dominical como um possível centro para o aprendizado dessas possibilidades.³¹² A nosso ver, a EBD mostrou-se não apenas como um local para se conhecer “histórias sobre Jesus”, mas um espaço de interação, aprendizado e vivência da fé e do amor mútuo. O que significa, por outro lado, que as comunidades cristãs assumem com a EDB uma enorme responsabilidade com a vida e a socialização das crianças a elas confiadas.

Então, aceitar a educação cristã como um meio pedagógico que direcione a criança à sabedoria do amor, ao respeito para com o outro, à alteridade, não é apenas apostar em uma educação moralmente significativa, e, sim, incentivar a criança para uma vivência ética capaz de despertar nela a humanização que lhe permitirá ver o rosto do outro, podendo assim cumprir a sua missão como cidadão. A ética e cidadania, bem como a fé, também precisam receber estímulos desde a infância e ser alimentadas para que se desenvolvam durante toda a vida.

4.9 Síntese

A partir das reflexões acima expostas, é possível detectar que o mundo tem passado por um momento de grande liberdade, que, ao invés de trazer benefícios às pessoas pelas diversas possibilidades ofertadas, tem contribuído para o risco da individualização e a banalização das escolhas. Entendendo que tanto a ética quanto a moral deveriam estar condicionadas ao bem comum e, assim, direcionar o indivíduo ao exercício pleno da cidadania. Essa banalização das escolhas tende a não deixar as pessoas conscientes de sua responsabilidade social, ao ponto de gerar exemplos considerados adequados, visto que, se a escolha não for considerada adequada, pode ser facilmente trocada.

Considerando o espaço social como fonte de referência, seja pela questão dos exemplos daqueles que participam do meio, pelos atos educativos

³¹² DALLA ROSA, 2012, p. 185-193.

desenvolvidos ou mesmo pelas mensagens transmitidas através dos meios de comunicação, é possível afirmar que, mesmo que esses fatores não determinem como serão os indivíduos, eles acabam direcionando-os a uma tendência pré-estabelecida. Frente a isso, se aceita a ideia de que as atitudes do ser humano devem visar o seu bem individual através do bem comum, e com isso a solidez de sua comunidade, é fundamental que ele esteja inserido em um ambiente de socialização, no qual as diferenças não sejam vistas como ponto determinante para contradições, e, sim, que indiferente de qualquer situação, todos sejam considerados iguais e merecedores do mesmo respeito.

Ao desconsiderar a necessidade de aplicar o bem comum em todas as ações do indivíduo, é provável que ele seja levado em direção a um comportamento que o afastará de seu próximo, tendendo à ganância pessoal, assim pensando exclusivamente em atender os seus desejos, indiferente do caminho a ser percorrido. Isto certamente levará o indivíduo a se deparar com a corrupção e a aceitá-la como meio válido para atingir seus fins pessoais.

A partir de uma educação focada na ética cristã e direcionada à sabedoria do amor, com a mente e o espírito abertos para os ensinamentos bíblicos, absorvendo-os como princípios, crenças pessoais e norteadoras de sua vida, é possível que o indivíduo atinja a consciência para ter atitudes morais e alcance, além das promessas divinas, um bom convívio social com seus próximos. Esta experiência poderá demonstrar que, se estes também fizerem o uso pertinente desses ensinamentos em suas vidas, poderão, como coletivo, chegar a uma sociedade próspera e mais justa em seu dia a dia. Assim, a educação cristã e o desenvolvimento da ética cristã passam a ter um papel social além do religioso, alcançando também o desenvolvimento de uma responsabilidade social.

Contudo, é possível perceber que o desenvolvimento ético e moral tem ligação com a enculturação do indivíduo, que é o processo ligado à integração, à educação e à formação cultural dele. Portanto, se a educação cristã for assumida como base para esta enculturação, pode-se apostar nos diversos benefícios que ela tende a trazer para a formação do indivíduo como cidadão ativo e consciente dentro do meio social ao qual participa e para sua relação com os seus próximos. Esta educação possibilitará inclusive que qualquer um que aceite os princípios indicados por esta linha educativa, possa ter uma vida plena, de modo a conviver

pacificamente com os que o cercam e num exercício constante da vivência da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para o desenvolvimento dessa dissertação permitiu analisar como a fé se forma e é desenvolvida no ser humano, constatando que ela é fundamental à saúde espiritual e que, mesmo que ela seja pessoal, é despertada já na infância a partir do contato que a criança tem com os seus adultos de referência. Ao mesmo tempo, para que ela evolua, é necessário que se mantenha em um processo constante de desenvolvimento durante toda a vida, inclusive adulta. Ao identificar que o sagrado é uma força despertada no ser humano, inviolável e que faz com que ele se dedique inteiramente a ela, é possível compreendê-lo como o que o toca incondicionalmente e que define o sentido de sua vida, levando-o ao encontro com o divino. Pode-se, portanto, afirmar que o sagrado está diretamente ligado com a fé. A fé presente no ser humano é uma manifestação da experiência do sagrado.

Quanto ao proposto em relação a analisar a infância no contexto da educação em geral, pelo fato de ser a partir dela que começa a formação da criança como ser humano, pôde-se constatar que esse é um período muito importante para o desenvolvimento humano, pois, devido ao curto período de duração da infância, ela ainda não teve a oportunidade de absorver grandes experiências, e, por isso, praticamente tudo o que está vivenciando é novidade e tem grande influência na sua formação. Neste contexto, e considerando que as primeiras experiências da criança virão do contato com a sua mãe e com os demais adultos de referência, fica bem claro que essas pessoas terão grandes responsabilidades pela formação dessa criança. Sabe-se que é delas e do ambiente que proporcionam à criança que partirá a base para a sua formação, principalmente pela observação de seus atos e como lidam com as suas consequências, uma vez que essas atitudes serão entendidas pela criança como corretas. Nesse sentido, é fundamental aquilo que no capítulo 04 se afirmou sobre servir de exemplo no caso das atitudes éticas.

Como objetivo geral, este estudo buscava identificar a influência que a educação cristã, na forma como se dá na infância, pode ter para a formação da cidadania na criança. Através da análise empreendida no capítulo 03, foi possível identificar que a educação tem grande relevância social para o direcionamento da criança – pode-se, inclusive, afirmar que não só da criança, mas do ser humano em

qualquer fase da vida – principalmente quando desenvolvida com o apoio da família. Sobre esse aspecto, a educação cristã, por retomar o evangelho de Jesus Cristo e atualizá-lo a cada novo momento histórico, tende a influenciar de forma positiva a vida das pessoas de fé e daquelas que estão abertas as suas propostas, justamente por trazer em seus ensinamentos princípios e exemplos que guiam o indivíduo à visão do que é o ser humano e como a participação social ativa o completa, uma vez que a fé, despertada para a vivência do reino de Deus, destaca o amor ao próximo como intrinsecamente relacionado ao amor de Deus. A busca do bem comum dentro do meio no qual essa pessoa está inserida é consequência dessa fé.

Uma questão que se levanta nesse contexto é a maneira de como lidar com a Bíblia, a questão hermenêutica. Numa visão um tanto ingênua, há quem acredite que ela contenha todas as respostas para as questões da vida. Sabemos, porém, que isto não é assim, pois nem sempre vamos encontrar respostas tão claras ao entendimento das questões dos dias atuais. Por isso, a necessidade da reflexão e do estudo para o conhecimento adequado daquele que se propõe a interpretar e transmitir a sua mensagem.

Ao identificar que tanto a ética quanto a moral, em suas bases, ainda que não em suas aplicações, devem direcionar o indivíduo ao bem universal, percebe-se que elas têm relação direta com a cidadania, uma vez que o exercício e a concretização dessa, conforme a exposição aqui realizada, requerem que o bem individual seja atingido através do bem comum. Evidentemente, o debate fica em aberto sobre o que é este “bem comum”, próprio de cada sociedade e grupo humano. Mas, em traços gerais, aqui procurou-se trabalhar com a ideia de que o bem comum é aquilo que contribui para o que fortalece o meio social ao qual o indivíduo pertence. Resgatando o sentido proposto pela educação cristã através do estudo da Bíblia e sua permanente atualização para os contextos vivenciais, e considerando as ações do indivíduo a partir da prática da ética cristã, ética fundada no amor e na responsabilidade para com o *outro*, entende-se que é possível despertar no indivíduo atitudes que o levem a agir em função desse bem comum. Ao identificar também que o desenvolvimento ético moral da criança está relacionado com a fé emprestada, que provém de seus adultos de referência e de sua enculturação, percebe-se que, através da educação e do ambiente proporcionado a ela no contexto da vivência cristã, é possível direcioná-la ao bom convívio com o seu próximo. Entram aí questões de como viver a fé na relação com as pessoas mais

vulneráveis, com a justiça, o direito, a dignidade humana, que não foi possível trabalhar nesta dissertação. De qualquer forma, foi possível afirmar que a *ética do amor* não se resume a uma vivência moralmente correta. Ela vai além e supera a moral do meio em que a pessoa vive. A *ética do amor* implica uma fé não apenas em Deus, mas também no *outro*, de tal forma que este outro se torna referência para a minha compreensão de ser humano e do próprio *bem comum* que se pretende buscar, conforme também referenciado por Dussel em sua ética comunitária.

A partir das respostas obtidas ao longo da pesquisa, um item fez-se presente e demonstrou-se importante em todos os capítulos: a necessidade de dar o exemplo. Destaca-se que ele se apresenta junto à imagem de Jesus que encontramos nos evangelhos: Jesus é alguém que vive aquilo que prega. Seu ensino não é teórico, nesse sentido, mas se dá na caminhada com seus discípulos e suas discípulas. Na educação cristã o desafio é o mesmo. Para as crianças, vale não apenas o que pais e mães dizem, mas as atitudes por meio das quais colocam em prática as mensagens que passam a seus filhos e suas filhas.

Quando se aplica esse princípio para a tarefa de professores e professoras, encontramos o mesmo desafio: ele ou ela deve ser o reflexo daquilo que ensina. E isto se manifesta também na vida em sociedade. O exercício ou a vivência da cidadania dá-se a partir de atitudes e escolhas que venham a construir o bem comum, o melhor da sociedade, o meio em que a pessoa vive, no qual trabalha, constrói sua vida e seu futuro.

Na sabedoria do amor encontrou-se um grande apoio para que a educação cristã alcance a ética e a cidadania a partir da apreciação pelo rosto do outro e da consciência do que é ser humano, reconhecendo que, mesmo que o seu despertar aconteça ainda na infância, é fundamental que seja feita a sua manutenção durante toda a vida.

Em relação às contribuições deste estudo para o meio acadêmico, foi possível evidenciar a possibilidade de que os princípios cristãos atendem as expectativas para serem aplicados como base para a educação cidadã, tanto com crianças, como com jovens e adultos, tornando-se referência para a prática da ética cristã. Quanto às contribuições para pais, professores, educadores cristãos e demais adultos que visem orientar suas crianças para o desenvolvimento da cidadania, foi possível evidenciar que a proposta educativa cristã pode contribuir para uma convivência mais pacífica entre os seres humanos, inclusive dentro da própria

família. Porém, para que seja eficaz e produza resultados, deve ser acompanhada e desenvolvida de forma contínua ao longo da vida, principalmente através do exemplo por parte daqueles que se propõem a disseminá-lo.

Por fim, mesmo com as respostas encontradas, o atual estudo proporciona outro questionamento para que cumpra com a sua missão social: com todas as transições, dúvidas e conflitos internos que ocorrem na fase da adolescência, como é possível contribuir para que o adolescente mantenha a sua fé no evangelho e continue a aplicar esses princípios cristãos absorvidos na infância, para visualizar e atingir objetivos futuros?

REFERÊNCIAS

Agência Latino-Americana e Caribenha de Comunicação. Disponível em: <<http://alcnoticias.net/rsspor.php>>. Acesso em 29/09/2013.

ANDERS, Rodolfo. *A Escola Bíblica Dominical: organização e administração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1949.

AZEVEDO, Israel Belo de. *A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro*. Piracicaba: Unimep, 1996.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. *Cidadania e direitos humanos: um sentido para a educação*. Passo Fundo: CAPEC, Pater Editora, 1999

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006.

Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

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

BONHOEFFER, Dietrich. *Ética*. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

BORTOLLETO FILHO, Fernando (Org.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008.

BOURG, Florence C. *Educação religiosa de crianças e jovens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

BUCHER, Anton. Crianças como sujeitos. *Concilium*, Petrópolis: Vozes, n° 2, p. 55-67, 1996.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

Convenção Batista Brasileira. Disponível em: <http://batistas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=61> . Acesso em 15/05/2014.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio; BARROS FILHO, Clóvis de. *Ética e vergonha na cara*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.

DALLA ROSA, Luís Carlos. *Educar para a sabedoria do amor: a alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas, 2012.

DANELUZ, Abigail Albuquerque de Souza. *Pressupostos pedagógicos e teológicos da EBD da Igreja Batista: uma leitura crítica da proposta de Lécio Dornas a partir de Paulo Freire e Juan Luis Segundo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Faculdade de Humanidades e Direito, Programa de Pós Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.

DAUNIS, Roberto. *Jovens, desenvolvimento e identidade: troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 2000.

DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Sagrado.html>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

_____. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Estoria.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DOBBINS, Gaines S. *Melhor ensino na Escola Dominical*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1960.

DOLTO, Françoise. *A causa dos adolescentes*. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

DORNAS, Lécio. *A nova EBD... a EBD de sempre*. 4. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 2001.

_____. *Socorro sou Professor da Escola Dominical*. 9. ed. São Paulo: Hagnos, 2002.

_____. *Vencendo os Inimigos da Escola Dominical*. 8. ed. São Paulo: Hagnos, 1998.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1984.

DUSSEL, Enrique D. *Ética comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1986.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Tratado de história das religiões*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FASSONI, Klênia; DIAS, Lissânder; PEREIRA, Welinton (Orgs.). *Uma criança os guiará: por uma teologia da criança*. Viçosa: Ultimato, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GARCIA, Renilda Martins. *Educação Cristã, Escola Bíblica Dominical e Revista Cruz de Malta: um tríptico desafio à fé integral*. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, 2005.

GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998.

GIGUÈRE, Paul-André. *Uma fé de adulto*. São Paulo: Paulinas, 1999.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GONÇALVES, Maria Fernanda Martins. *Comenius e a internacionalização do ensino*. Portugal: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/fgon%C3%A711.htm>. Acesso em: 14 dez. 2012.

KANT, Immanuel. *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARTINI, Marcus de. John Donne: considerações sobre vida e obra. *Fragments*, Florianópolis, n. 33, p. 121-137, 2007.

MÍGUEZ, Néstor; RIEGER, Joerg; MO SUNG, Jung. *Para além do espírito do Império: novas perspectivas em política e religião*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MÜLLER, Wunibald. *Deixar-se tocar pelo sagrado*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, Petrópolis: Vozes, 2011.

RAMOS, Leonardo; CAMARGO, Marcel; AMORIM, Rodolfo. *Fé cristã e cultura contemporânea: cosmovisão cristã, igreja local e transformação integral*. Viçosa: Ultimato, 2009.

Revista Eclesiástica Brasileira. Petrópolis, V. 49, fasc. 193, p. 81-126, mar 1989.

RIETH, Ricardo W. Fé versus “ganância”: uma reflexão sobre o pensamento econômico de Lutero e suas implicações para a igreja e a teologia no Brasil. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 33, nº 2, p. 157-167, 1993.

SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph (Org.). *Teologia prática no contexto da América Latina*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, São Paulo: ASTE, 1998.

SERBENA, Iris M. Boff. *Fé e vida crescem juntas: para pais e educadores*. São Paulo: Paulinas, 1987.

SINNER, Rudolf Eduard von. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, CELADEC, 1994.

_____. _____. uma abordagem interdisciplinar. Edição revista e ampliada de *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: CELADEC – Brasil, 2005.

_____. (Org.). *Educação e igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: CELADEC, IEPG, São Bernardo do Campo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 1995.

_____. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SUESS, Paulo. Inculturação: Desafios, caminhos, metas. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis, V. 49, fasc. 193, p. 81-126, mar 1989.

SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *Sarça ardente*. Teologia na América Latina: perspectivas. São Paulo: Paulinas, SOTER, 2000.

YOUNG, Robert M. *Complexo de Édipo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto, 2005.

TERRIN, Aldo Natale. *Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões*. São Paulo: Paulus, 2004.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974.