

ETHOS E CULTURA NO ENSINO RELIGIOSO.

SEEHABER, LiLiana Claudia (PUC/PR)
LONGUI, Miguel (PUC/PR)

1 Introdução

Os autores, desafiados pela aura tanto de independência e auto-suficiência quanto de dependência e insuficiência do atual estágio técnico-científico propõe-se, no presente trabalho, a averiguar as relações e inter-relações existentes entre *ethos* e *cultura* como base real de um presumível contrato de convivência e sobrevivência do gênero humano nas atuais circunstâncias.

Contudo, frente ao espetáculo do progresso, o homem não conseguiu conter a sua inquietude e busca respostas para os *por quês* da existência. Parece comum, ultimamente, ouvir por toda parte sentenças e discursos a respeito de ausências e vazios nas pessoas, na política, na cultura e até mesmo na religião. Sustenta-se peremptoriamente que faltam postura política e projeto social correspondentes aos tempos que vigem. Por força disso, face à pluralidade multiétnica e à corrida informacional, insiste-se na necessidade de uma educação integral que resguarde a estatura de cultura civilizacional.

O Ensino Religioso surge, neste contexto, como área de conhecimento que propõe um debruçar-se sobre as questões fundamentais da existência humana. Para tanto, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, em seu Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Educação, incluiu a linha de pesquisa “Educação e Religião”, a qual procura desenvolver estudos que favoreçam uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto.

O presente texto é oriundo da fusão de pensamentos de duas dissertações que, com a proposta de estudar os temas organizadores do currículo da disciplina de Ensino Religioso, desenvolveram pesquisas sobre *Ethos e Cultura*. Naquele momento, o intuito era pesquisar os temas para fundamentar os eixos organizadores do conteúdo, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), publicados em 1997 em vista da referida disciplina.

Verificou-se, porém, após a conclusão dos trabalhos de dissertação, que os conteúdos organizados em forma de eixos não correspondem às necessidades e às exigências desta área de conhecimento. Pois, *ethos* é a identidade de um indivíduo, de uma comunidade ou de um povo; e *cultura* é o todo complexo que inclui

conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma comunidade ou sociedade. Conceito este que transcende seus próprios limites, indo muito além da definição do termo e que traz contido em seu bojo um *ethos* que a identifica.

Portanto, a necessidade de ampliar essa discussão nos levou a aprofundar os estudos propondo o *ethos* como a identidade de cada comunidade, povo, sociedade ou cultura que em sua compreensão e interpretação necessita de uma visão intercultural. Todavia, mesmo sendo parte imutável da comunidade ou cultura, é indispensável que, na sua interpretação, leve-se em consideração sua evolução no tempo, o qual fará das culturas organismos vivos susceptíveis à aculturação e à enculturação.

A cultura, em todas as suas expressões, nasce do trabalho do homem no caminho para realizar sua humanidade. A busca de significado da vida e, portanto, da felicidade, da justiça e da liberdade, o eleva à condição de um ser em movimento e, por conseqüência, em constante transformação.

Essas transformações explicam a necessidade de repensar e reconstruir o conceito de cultura, fracionado pelos inúmeros conceitos atribuídos ao termo ao longo da história. Em todo o processo histórico, uma das preocupações tem sido a tentativa de explicar a diversidade existente entre os diferentes povos. Assim, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado socialização. Pessoas de sexos, raças ou crenças diferentes têm comportamentos diferentes; não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivem, mas por terem recebido uma educação diferenciada. Pode-se observar, então, que é a cultura que determina a diferença de comportamento entre os homens.

A diferença concorre necessariamente em compasso com o igual ou com o semelhante. Porquanto, haverá que se entender que o diferente não se reduz ao detalhe que mascara, senão ao peculiar que fundamenta. Superando o superficialismo que nivela, está-se em busca da profundidade que identifica. Esta ausência de espaço, de reconhecimento e de autonomia está na raiz do terrorismo político, como reação dos ofendidos, manifesto no fundamentalismo religioso, nas lutas fratricidas de minorias étnicas e na fragilização e na pulverização do direito da sociedade civil. A possibilidade de traçar um caminho tanto de compreensão quanto de superação da presente realidade, de convivência pacífica e, portanto, de sobrevivência e de continuidade poderá ser encontrada no trajeto de volta à história, ao húmus do *humanum*.

O que se quer aqui, portanto, não é instituir quem é que tem razão, mas entender as razões que cada um tem. Buscar a conexão existente entre *ethos* e *cultura* significa ir ao encontro das expectativas de fundo da humanidade no seu modo de ser, de perceber e conceber a realidade, o tempo e a transcendência.

2 O Ensino Religioso como Área de Conhecimento

O fenômeno religioso constitui atualmente um aspecto que tem suscitado renovado interesse por um expressivo grupo de pessoas. O retorno ao sagrado e à busca de experiências espirituais, muitas vezes carregadas de misticismo, devocionismo e magia, situam-se no horizonte das profundas e rápidas transformações que atingiram a sociedade nos últimos tempos.

O fim das grandes ideologias do século XIX e XX, assentadas nos mitos do progresso sem limites, da democracia plena, da justiça societária, da liberdade irrestrita e do conhecimento total, determinou a crise das perspectivas unitárias que norteavam as ações e os projetos das pessoas. Conforme Crespi,

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

Subsiste a convicção de que a vida humana precisa, sim, de um sentido transcendente. Transcendente não como fuga da concretude do mundo, realidade etérea ou habitação estratosférica, mas como uma abertura para a dimensão mais ampla, um mergulhar para a interioridade das coisas, um profundo envolvimento com a complexa trama da existência.

Daí a afirmação de que “o fenômeno religioso, numa perspectiva atual, é a resposta articulada culturalmente para afrontar as questões existenciais do ser humano, diante de um mundo em constante transformação e continuamente desafiado pelas condições socioculturais de sua realidade” (JUNQUEIRA, 2002, p. 139). Desse modo, todas as expressões religiosas concretas existentes emergem como valor constituinte e ação significativa da condição humana.

É a partir desta compreensão que se devem situar tanto o retorno ao sagrado quanto a perspectiva de um novo modelo de Ensino Religioso. A configuração desse novo paradigma para o Ensino Religioso foi estabelecida pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9475. Os eixos temáticos correspondem aos critérios para organização e seleção de conteúdos – e seus pressupostos didáticos – para o Ensino Religioso numa sociedade pluralista.

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

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

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

3 *Ethos*: Meta e Método

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

Na realidade, a expressão *ethos* representa, hoje, alguma coisa que é aceita como válida e pela qual também outras coisas se orientam, tornando-se assim princípio orientador de toda e qualquer ação tomada e tornada atitude moral básica de uma pessoa ou de um grupo (KÜNG, 1999, p. 169). Ou, como mais apropriadamente o entende Boff (1999, p. 195), *ethos* é o “conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável”. Segundo Moser (2006, p. 10) “*Ethos* lembra ninho, identidade, coerência, consciência profunda. *Éthos* remete para a profundidade maior dos seres humanos, lá onde eles se encontram com o divino”. Por isso, se diz que

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

A presença e a ênfase ao *ethos* no Programa de Ensino Religioso justificam-se pela estreita relação existente entre moral e tradição religiosa, querendo entender que é no interior da experiência religiosa que o *ethos* encontra sua expressão mais autêntica, assim como sua vinculação mais antiga e universal:

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

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

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

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

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

Frente a essa realidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) tomam esse fato como ponto de partida. Diante do desafio da vida, o ser humano interroga, busca e desenvolve estratégias de sobrevivência e convivência. É essa a capacidade que lhe permite transformar-se em ser de cultura, ser que inventa e cria.

Assim, na raiz de toda criação cultural está a Transcendência, resultando daí um processo ininterrupto de ocultamento-desvelamento: quanto mais a cultura ilumina o desconhecido mais este insiste em continuar se manifestando, exigindo novas decifrações (PCNER, 1998, p. 20).

Nesse sentido, transcendência tem a ver com a fé. Segundo Geertz (1978, p. 126), "aquele que tiver que saber precisa primeiro acreditar". É assim que o autor se posiciona sobre o homem religioso.

A fé é uma condição humana enraizada na necessidade e na possibilidade de ver sentido nas coisas, ou seja, uma condição que permite ter confiança e que orienta a esperança. Já, para Boff (2000b), a transcendência é talvez o desafio mais secreto do ser humano e também estabelece a relação com a incompletude e o ser mais, pois Boff (2000b), na metáfora da "Águia e a Galinha", apresenta um indivíduo inconformado diante das situações que o impedem de alçar vôos em direção ao infinito e enfrentar as incertezas. Diz ele que "nós, seres humanos, homens e mulheres, na verdade, somos essencialmente seres de *protest-ação*, de ação de protesto. Protestamos

continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cerca" (p. 22).

Rubem Alves (1984) acrescenta outro conceito sobre a transcendência no discurso religioso. Para este autor, ela se situa na ausência, provocada pelo desejo, que, por sua vez, é provocado pela discrepância entre o que somos e o que projetamos ser. "A religião, em seu contexto antropológico, é a aposta do homem, seu ato de fé nas possibilidades que podem ser realizadas através da ação, fora da massa de matérias-primas a seu alcance" (p. 167). A religião é uma maneira de transcendência que representa o "suspiro dos oprimidos".

Como se pode perceber, o argumento de ordem dos autores acima citados, para definir a transcendência, está focado em dois sentidos: na "incompletude" e na "ausência", ou seja, no "ser mais" ou no "ultrapassar os limites", no dizer de Paulo Freire (1997). Esses conceitos, apesar do grau de semelhança, diferem entre si. Mais, os autores concordam no princípio de que essa transcendência é uma característica estritamente humana independente da estrutura cultural que a constituiu. Porquanto, uma educação que vise ao entendimento e ao crescimento do ser humano integral, não pode se isentar de trabalhar esta dimensão.

O enraizamento da transcendência é a cultura. E, se a transcendência se expressa para a maioria dos indivíduos através da religião, é imprescindível para a educação trabalhar o fenômeno religioso como elemento que compõe a identidade do sujeito. A religião é o lugar onde os seres humanos se encontram com seus sonhos e fazem apostas inscritas numa lógica diferente daquela que regula a vida cotidiana. Assim, ela é portadora especial de esperanças. Orações, liturgias, ritos, mitos e símbolos são construtores e mantenedores de teodicéias que têm a esperança como ingrediente central (cf. ALVES, 1984, p. 5 ss.). A esperança é a fonte de coragem em momentos de derrota e sofrimento. E a religião interpreta ou ressignifica as experiências, dando um sentido último para a esperança e para a coragem. Portanto, o ser humano busca acalmar sua inquietação frente sua finitude e na "tentativa de superação de sua provisoriedade".

Por isso, essa capacidade inerente ao ser, possibilitar-lhe integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, depara-se com problemas e rebela-se contra eles numa ação fundada não em seus limites, mas nas possibilidades que percebe. Recusando-se a encarar o desconhecido como barreira definitiva, transforma-o em projetos. E ao se ver ameaçado pela natureza, sobrevive mediante a produção da cultura (PCNER, 1998, p. 19).

Então, educar para o transcendente requer educar para dar sentido à vida. Assim, a educação religiosa deve ser construída não a partir da religião, mas do ser humano, que é ao mesmo tempo uno e plural, devendo a escola trabalhar a partir da criatura, visando acima de tudo ao aprendizado em lugar da transmissão de ensinamentos. Isso requer iniciar o homem/mulher, pessoal e comunitariamente, na percepção da transcendência. Ou seja, a partir não de uma religião particular, o que tornaria o ensino proselitista, mas sim da própria vida e dos valores culturais que caracterizam o ambiente humano (CATÃO, 2002).

No âmbito da pluralidade cultural, a perspectiva da religiosidade popular é um campo fértil para novas concepções e abordagens, pois a religião não é pensada, ela apenas está lá. E é sobre este "estar lá" que se fundam as estruturas do fenômeno religioso e que ocorre a confirmação do indivíduo como parte do mundo. Nesta perspectiva, Geertz (1978, p. 127) afirma que "o mundo da vida cotidiana, sem dúvida em si mesmo um produto cultural, uma vez que é enquadrado em termos das concepções simbólicas do *fato obstinado* passado de geração, a geração, é a cena estabelecida e o objeto dado de nossas ações".

4 Pluralismo Cultural

Nas tessituras da história, grandes têm sido os esforços e inúmeras as reflexões com relação à cultura. A discussão se intensificou no final da década de 1990 e em inícios do século XXI. Hoje ressoam ecos nos diversos segmentos, tentando entender a cultura e sua influência no comportamento dos indivíduos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo MEC em 1996, propõem como um dos temas transversais a pluralidade cultural. Justificam sua inclusão nos seguintes termos:

tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática.

É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico da nossa história de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação (PCNs, 1996, p. 4).

Diante da complexidade e das inúmeras interpretações dadas ao conceito de cultura, abordamos neste trabalho a concepção simbólica de Glifor Geertz, na qual o

uso de símbolos em uma cultura é o traço distintivo da mesma. A religião e a religiosidade são constitutivas desta cultura. Estão imersas em um sistema de símbolos e impregnadas de significados que as constituem e as definem.

Esses sistemas de representações simbólicas estão sempre inseridos em processos e contextos sócio-históricos específicos, dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas. Considerando o universo religioso produtor e transmissor de símbolos, Jordán (1996, apud CANDAU, 2002) diz que a educação intercultural não surge somente por "razões pedagógicas, mas por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais". Isto, porque cresce, nas últimas décadas, a consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Culturas estas que, por pressão social de seus movimentos articulados (consciência negra, movimentos indígenas, feministas, de sem terras etc.), tendem ao seu reconhecimento e à sua valorização. Neste sentido, ainda segundo Candau (2002) a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente. Buscam-se, assim, caminhos para incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar.

A diversidade cultural é um tema de especial relevância para inclusão das culturas discriminadas e para a construção de uma escola democrática. Mas é uma questão ainda pouco trabalhada no ambiente escolar, pois os professores ainda não têm uma definição didática que a acomode na reflexão pedagógica (cf. CANDAU, 2002). Esta autora afirma que

a abordagem cultural, numa perspectiva sociológica e antropológica, pode enriquecer a reflexão didática e a compreensão da prática pedagógica, afirmamos que esta apresenta um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores, especialmente desafiador para a didática (CANDAU, 2002, p. 107).

Reconhecidamente, muitas têm sido as propostas que procuram oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em sua maioria, enfatizam aspectos relacionados ao horizonte ideológico, social, político e filosófico do multiculturalismo, o combate aos preconceitos racistas e aos diferentes tipos de discriminação, o respeito e a valorização da diversidade cultural, entre outros, mas as questões relativas à prática pedagógica têm sido pouco trabalhadas.

O professor, na formação de sua identidade profissional, está continuamente em contato com o múltiplo. O diálogo se estabelece quando este profissional se depara com universos de diferentes significações e estruturas culturais. Esse profissional é constantemente instigado a dialogar com estas manifestações, entretanto, isentando-se

de tecer qualquer julgamento a respeito de um ou de outro. Neste contexto, o Ensino Religioso,

ao caracterizar-se como espaço de conhecimento, explicita para o educando o papel das relações sociais, mostrando a construção da identidade cultural das comunidades realizada nas diferentes tradições religiosas, capazes de interferir de diferentes formas no estabelecimento de parâmetros organizacionais da sociedade (JUNQUEIRA, 2002b, p. 23).

Significa dizer, que o Ensino Religioso ao se propor a colaborar e a trabalhar juntamente com as outras disciplinas do currículo, ajuda a fazer uma "leitura e uma interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma" (JUNQUEIRA, 2002b, p. 24). Assim trabalhado, o Ensino Religioso constitui uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo. Portanto, ainda segundo este autor, "pensar em identidade pedagógica do Ensino Religioso é assumir um referencial de aprendizagem comprometido com a comunidade cidadã que contribuirá para o amadurecimento das diferentes opções que o estudante deverá fazer, inclusive religiosa".(2002b, p. 24).

Cabe então ao Ensino Religioso, na pessoa do profissional que desempenhe a função de mediador entre as culturas, instigar a busca da compreensão do fenômeno religioso, perceber suas dimensões e abordá-las no sentido, não desqualificando nenhuma crença, mas abordando a diversidade de origens de tais construções ao longo do tempo.

Não cabem ao conhecimento científico no âmbito do Ensino Religioso julgamentos de valores (GEERTZ, 1978, p. 127). Pois, cada tradição religiosa, filosófica, mítica ou esotérica enfoca verdades que estão carregadas de energia emocional que constituem importante pilar na construção do sujeito.

A busca da verdade religiosa é questão de cunho pessoal. Cada um tem o direito de fazer suas buscas e suas incursões com total liberdade. Os sujeitos compreendem e se compreendem à medida que conhecem, pesquisam, refletem, observam e agem no mundo. Esta proposição deixa clara a necessidade de formar profissionais que desenvolvam capacidades de realizar múltiplas leituras de significações, inseridas no reconhecimento do multiculturalismo (CANDAU, 2002).

Como afirma Freire (2001, p. 47), "é fundamental, contudo, partimos [do fato] de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas

com o mundo". Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. E continua,

o ser humano é capaz de transcender, e isto significa que ele é um ser inacabado, finito e que busca plenitude em sua ligação com o seu criador. Uma ligação que se caracteriza não por aspectos de dominação ou de domesticação, mas uma relação caracterizada pela libertação. Daí que a religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte. Que o liberta (FREIRE, 2001, p. 47-48).

Contudo, faz-se necessário que o professor entenda o conceito e o processo das estruturas de significação como um todo, no campo religioso, a fim de que, compreendendo elementos e categorias básicas de linguagem que estruturam o este tipo de saber possa, no estabelecimento desta relação, fazer uso do conhecimento nos seus pressupostos libertadores. Sem total liberdade comunicativa e interpretativa, as estruturas de significação tornam-se linguagens mortas e não se prestam a nenhum tipo de fortalecimento da autonomia e da liberdade do indivíduo (FREIRE, 2001).

Compreender que as pessoas podem radicalizar suas opções, buscando nelas o seu enraizamento, sem com isso negar o direito ao outro do mesmo ato, significa reconhecer, respeitar e conviver com o diferente, em um universo que não é só o seu.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela (FREIRE, 2001, p. 59).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 1998) é no diálogo que se estabelece a possibilidade da democratização da função social e cultural da escola, garantindo aos educadores a possibilidade de estabelecer este diálogo.

Dialogar pressupõe que partes distintas entrem em relação, conheçam-se e estabeleçam vínculos de participação no mundo. Sem com isso, necessariamente, ocorrer a perda da identidade inicial (*ethos*) de qualquer uma das partes ou negar a possibilidade de transformação de ambas as partes. Este fato pressupõe um processo de vontade pessoal, de abrir-se a outras posições no quadro das diferenças. Dialogar não é formar iguais. Dialogar é um processo de conhecimento e uma vinculação com o diferente a fim de estabelecer parcerias no estabelecimento de relações democráticas (FREIRE, 2001).

5 Considerações finais

A partir do exposto, pode-se inferir que é indispensável que o professor de Ensino Religioso se "alfabetize nos códigos culturais" das diferentes estruturas de significações ou *ethos* de identificação e desenvolva, mediante esses códigos, o diálogo e a capacidade de compreender e de se aproximar de um panorama plurirreligioso.

Portanto, trabalhar as diversas culturas implica transcender padrões de leitura exclusivos da própria cultura para compreender o ser em relação, entendendo seu campo de visão para outros modos (*ethos*) de conceber, de viver e de fazer religião; sem, com isso, pretender a compreensão plena das imagens que constituem o cenário da pluralidade religiosa. As imagens são múltiplas e seus sentidos variados. O professor deve ter presente sempre que pode acercar-se deles, experimentar e contemplar apenas uma ou outra face, sabendo que alguma permanecerá oculta. Assim, o processo de formação do docente pode orientar-se no sentido de ampliar as faces visíveis das estruturas significativas, porém, sem jamais esgotar-lhes os sentidos. O pluralismo cultural e religioso se caracterizaria, assim, pela incansável busca de seu *ethos* num constante surgimento de novas culturas, denominações e percepções.

Referências

- AGOSTINI, Nilo. *Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984.
- _____. *O poeta, o guerreiro, o profeta*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ALVES, Luiz. A. S. O fenômeno religioso e as culturas. In: *Educação religiosa Curitiba*, Champagnat, 2002, p. 221-242.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 3. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letra Viva, 2000a.
- _____. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro, Sextante, 2000b.
- _____. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. *O destino do homem e do mundo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera. M. *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas*. In: *Sociedade, educação e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATÃO, F. A Linguagem do Ensino Religioso. In: *Revista de Catequese*, v. 14, n. 56, p. 3-18. 1991.

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

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GEERTZ, C. *A Interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

_____. A fase pedagógica do ensino religioso. In: *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002b.

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

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

MATOS, Olgária Chain Féres. Ethos e amizade: a morada do homem. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MOSER, Antônio; SOARES, André Marcelo M. *Bioética: do consenso ao bom senso*. Petrópolis: Vozes, 2006.

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