



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

**O ENSINO RELIGIOSO E A ÉTICA DE JESUS PARA O
ADOLESCENTE HODIERNO**

ABRAÃO VICTOR LOPES SILVA

Recife, 2013

ABRAÃO VICTOR LOPES SILVA

**O ENSINO RELIGIOSO E A ÉTICA DE JESUS PARA O
ADOLESCENTE HODIERNO**

Dissertação apresentada para análise da Pré-Banca ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório.

Recife, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S586e

Silva, Abraão Victor Lopes

O ensino religioso e a ética de Jesus para o adolescente hodierno/
Abraão Victor Lopes Silva; orientador Luiz Alencar Libório, 2013.
125 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da
Religião, 2013.

1. Jesus Cristo. 2. Religião - Estudo e ensino. 3. Existencialismo. 4.
Moral. 5. Religião e ética. 6. Ética - Aspectos religiosos. 7. Ensino religioso
de adolescentes. 8. Adolescentes - Aspectos religiosos. 9. Amor. I. Título.

CDU 261.5

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: ___/___/2013.

Presidente da Banca Prof. Dr. Luiz Alencar Libório (UNICAP)
Orientador

Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão (UNICAP)
Examinador Interno

Prof(a). Dr(a). Rubenilda Maria Rosinha Barbosa (UFPE)
Examinador(a) Externa

Recife, 2013

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos Amores da minha vida:

Carmen Geruza, Aritha Gizely e Raythissa Ellen

AGRADECIMENTOS

Ao nosso poderoso e eterno Deus: Pai, Filho e Espírito Santo, a nossa profunda gratidão, pois sem o Seu auxílio constante jamais chegaríamos até aqui;

A minha querida mãe que tem sido uma verdadeira auxiliadora, companheira, amiga e principalmente incentivadora nas batalhas;

A minha irmã Aritha Gizely e minha prima Raythissa Ellen, ao meu tio Hugo Dário Lopes e meus primos Thales e Túlio, assim como aos demais parentes os quais permanecem sendo alvos em meu coração e em minhas orações;

Ao meu orientador e amigo, Dr. Prof. Luiz Alencar Libório, a minha gratidão, pois, mesmo diante de tantos compromissos, aceitou o desafio de ser o meu orientador. Obrigado professor Libório pelas suas ricas sugestões.

Aos Doutores: Prof. Gilbraz de Souza Aragão (UNICAP), e ao Prof(a). Dr(a). Rubenilda Maria Rosinha Barbosa (UFPE), agradeço imensamente pelo prazer e privilégio de tê-los na banca.

Ao Dr. Prof. Nilo Ribeiro Júnior (PUC-GO) pela rica amizade e a calorosa receptividade que tive no período que passei de estudos no seminário Filosofia da Religião no 2º semestre de 2012 na UNICAP. Obrigado também pelas sugestões.

Ao também amigo, e grande incentivador Prof. Dr. João Luiz Correa Júnior, que assim como meu orientador (Prof. Dr. Luiz Alencar) e Prof. Dr. Nilo Ribeiro, me auxiliou durante o percorrer e o desenvolvimento da dissertação em seus seminários: Religião e Inclusão Social a Partir do Movimento de Jesus; Tradição Judaico-cristã, cultura e sociedade: Religião, Economia e Saúde. Prof. Dr. João Luiz obrigado por tudo!

A minha amiga e Mestra em Ciências da Religião Jacilda Barreto de Araújo, pelo fiel acompanhamento e apoio, sem o qual, seria quase que impossível eu ter concluído minha dissertação do mestrado. Obrigado pelos livros, dicas e a honrosa valorização dos laços de amizade.

Ao Colegiado do Mestrado de Ciências da Religião da UNICAP, na pessoa do seu coordenador, mais uma vez Prof. Dr. Gilbraz Aragão. Externo e amplo meus agradecimentos a todos. Serei sempre grato a vocês!

Aos amigos de sala: Jacilda Barreto, Silvério Pessoa, Eraldo Tavares, Eliene Martins, Welcherline Miranda, Maria do Rosário, Fabiana Maria, Lucy Pina, Rev. José Roberto, Rev. José Orlando, Rev. Alexandre de Jesus, Pe. José Barbosa, Pe. Antônio Inácio, Pe. Cícero Lopes, Pe. Paulo César, Eduardo Alves, Nadjairo Francisco, meu(s) muito(s) obrigado(s). Bom demais esse tempo de convivência com vocês, assim como a amizade que se construiu e “vamos em frente”!

A todos que, de uma maneira direta ou indireta, contribuíram para a conclusão desse curso, muitíssimo obrigado!!!

EPÍGRAFE

*“Estamos acostumados a pensar que a finalidade do ser humano é a
felicidade [...]*

Mas para além da felicidade está a dignidade do amado.

O verdadeiro amor é sem reciprocidade.

*O humano não consiste no amor feliz, mas no amor padecente, e
certamente, no amor para além do Ser [...]*”

(Emmanuel Lévinas)

RESUMO:

Esta pesquisa teve como objetivo incrementar saídas diante da crise de sentido na atual pós-modernidade, assim como a formação de uma identidade ecumênica nos alunos adolescentes por meio do Ensino Religioso cristão, tendo como exemplo a ética do Rabino e profeta Jesus de Nazaré, conduzindo o adolescente hodierno inserido nesta realidade desafiadora do mundo atual, para abertura com o diferente e uma vida com propósito. Sendo um trabalho de cunho eminentemente bibliográfico, que visou a sistematizar as ideias e a prática do E. R. ecumênico na aprendizagem dos adolescentes. Estimou-se por este trabalho, contribuir na busca do diálogo, respeito e tolerância inter-religiosa para a convivência harmônica entre as pessoas e a edificação de uma sã cidadania no adolescente hodierno.

Palavras-chave: identidade e práticas sociorreligiosas; adolescência; crise de sentido; existencialismo; alteridade; amor; ética e moral.

ABSTRACT

This research aimed to increase output before the crisis of meaning in the current post-modernity, as well as the formation of an ecumenical identity in adolescent students through Christian Religious Education, taking as an example the ethics of Rabbi and Prophet Jesus of Nazareth, leading today's adolescents entered this challenging reality of today's world, to open with different and a purposeful of your life. Being a work eminently bibliographic aimed to systematize the ideas and practice of the ecumenical Christian Religious Education in the learning of adolescents. It was estimated by this work, contribute to the pursuit of dialogue, respect and tolerance for inter-religious harmonious coexistence between people and the building of healthy citizenship in today's teen.

Keywords: identity and socio religious practices; adolescence; crisis of meaning; existentialism; otherness; love; ethics and moral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13 - 15
Referencial Teórico	
1. O ENSINO RELIGIOSO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL.....	16 - 44
1.1. A história do ensino Religioso na América Latina: o etnocídio cultural e religioso das civilizações autóctones.....	16 - 24
1.2. Dimensão histórica do Ensino Religioso após a chegada dos colonizadores ao Brasil.	24 - 39
1.3. A importância do Ensino Religioso para o adolescente hodierno.....	39 - 44
2. FORMAÇÃO ÉTICO - RELIGIOSA DO ADOLESCENTE.....	45 - 77
2.1. A adolescência: fase de mudanças.....	45 - 55
2.1.1. A adolescência e a influência da modernidade.....	47 - 50
2.1.2. Adolescência hodierna e a influência da pós-modernidade.....	50 - 55
2.2. A crise de sentido na adolescência pós-moderna.....	56 - 67
2.3. O E.R. e a formação ecumênica do adolescente.....	67 - 77
3. O ADOLESCENTE E A ÉTICA DE JESUS ONTEM E HOJE.....	78 - 112
3.1. O Jesus dos evangelhos em seu tempo.....	78 - 84
3.1.1. A religião judaica: uma forte influência no caráter de Jesus.....	78 - 82
3.1.1.1. <i>Ritos Judaicos</i>	81
3.1.1.2. <i>Festas Judaicas</i>	81 - 82
3.1.2. A palestina da época de Jesus: a exploração, a miséria e a doença.....	82 - 84
3.2. João Batista e Jesus no contexto e pensamento do primeiro Século .d.C.	84 - 88

3.2.1. O movimento de João Batista e a influência sobre Jesus de Nazaré.....	84 - 86
3.2.2. Jesus no contexto do século I.....	86 - 88
3.3. Valores éticos de Jesus e o E.R. ecumênico para o adolescente contemporâneo.....	88 - 112
3.3.1. A ética do profeta Jesus de Nazaré.....	88 - 91
3.3.2. A ética de Jesus e o E.R. para o adolescente contemporâneo.....	91 - 112
CONCLUSÃO.....	113 - 116
BIBLIOGRAFIA.....	117 - 124

INTRODUÇÃO

*“Quem ama extremamente, deixa de viver em si e vive no que ama”
(Platão)*

O clima cultural a que os adolescentes aspiram atualmente é construído por uma mentalidade que tende a se fechar em necessidades individuais esgotadas em si mesmas. Sucessivamente, a própria sociedade vive uma fuga do real para o virtual, num espaço de niilismo que ofusca o sentido da existência, desaprendendo a arte do viver.

Isto se deve a uma cultura nova tão intensa chamada pós-modernidade, cuja influência permite que o comportamento do adolescente seja gradativamente mais complexo e difícil. Apesar de sua grande contribuição para com a humanidade através dos avanços tecnológicos, principalmente pela consolidação da imagem como entretenimento, novos dispositivos epistemológicos da comunicação global pelas redes sociais, assim como uma maior liberdade do sujeito ou homem hodierno.

A cultura pós-moderna e progressiva, por outro lado, proporcionou, também, o fortalecimento do individualismo, pelo qual a ética e a moral têm seu espaço reduzido na sociedade hodierna; em decorrência, a grande maioria “se arrasta a desperdiçar sua vida sem nunca recordar de tal beatitude! Vivendo como rebanhos [...] e enganando-se” (KIERKEGAARD apud ALMEIDA, 2009, p.61), ultrapassando o limite determinado pela discrepância, entre pulsões e a capacidade de satisfazê-las, refletindo na identidade do adolescente um sujeito: descompromissado, hedonista e vazio, isto é:

A situação do demoníaco porque o vazio, a monotonia, tem por seu turno o significado do hermetismo. Pois o indivíduo que é prisioneiro desta rotina e monotonia [...] constrói uma prisão em torno de si mesmo; ele não age; é agido por forças dos ritos impostos pela repetição do mesmo (ALMEIDA, 2009, p.59).

Percebemos, pela decadente situação, a necessidade de refletir sobre o que a sociedade atual está proporcionando ao adolescente hodierno. O adolescente dos dias atuais, cada vez mais se afunda no vazio existencial, valendo-se de qualquer oferta predisposta em apresentarlhe um sentido vital, para enfrentar o lado transversal e escuro de esquizofrenia pós-moderna, ou seja, a necessidade de algo que venha formar no adolescente uma subjetividade ético-moral para uma vida plena e com propósito.

Portanto, desde sua chegada ao Brasil, passando por diversas mudanças, o Ensino Religioso surge como um viés em defesa de um modelo ideal de sentido para o adolescente, capacitando-o a enfrentar os meios ou obstáculos que se impõem em seu cotidiano, sobretudo pelos fragmentos negativos que também incidem na era pós-moderna.

Uma vez que o vazio existencial sucumbe à interioridade do adolescente numa condescendência com os flagelos sociais, reduzindo-lhe a vitalidade, por conseguinte, o sentido da vida transfigura-se no obscuro, assim como as prospectivas que direcionam ações para o bem comum se tornam bem mais difíceis de serem realizadas.

Para reforçar o quadro caótico da atual pós-modernidade, as ideologias individualistas ameaçam principalmente à experiência religiosa, que não consegue transcender para uma verdadeira espiritualidade com o diferente, propiciando no crescimento do fanatismo entre as religiões.

O Ensino Religioso, por sua vez, será mais do que um norte para o adolescente, ele permitirá que o educando perceba sua importância na sociedade e o seu dever diante dela, através de uma perspectiva ética, porque “a verdadeira eternidade do amor é a verdadeira eticidade” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.192), e, nada melhor, do que o exemplo Jesus de Nazaré na formação do caráter adolescente, para uma identidade autônoma, ético-moral, autoconsciente, de propósito e reflexiva, aprimorando-o como cidadão. Porquanto:

Numa sala de aula há uma grande diversidade, não só religiosa, mas também étnica, cultural, social e de gênero. Essa diversidade se estende ao campo das opiniões e formas de pensamento. Diferentes elementos influenciam no convívio entre as pessoas. Havendo convergências e divergências ao qual semelhantes e diferentes interferem o tempo todo dentro das relações. Logo, ela é um espaço garantido para particularidade da diversidade, desenvolvendo-se a “escuta” para outro, para o diferente de modo a ampará-lo (SILVA, 2010, p.13).

Pois é a necessidade do mundo atualmente o desenvolvimento da escuta para compreensão das diferenças, na medida em que “compreender é relacionar-se ao particular, único a existir, através do conhecimento que é sempre conhecimento universal” (LÉVINAS, 2009, p.13) contradizendo a intolerância, orientando o adolescente à “responsabilidade pelo outro, com sua expressão, com sua irredutibilidade, com seu mistério” (LÉVINAS, apud FERREIRA-SANTOS; GOMES, 2010, p.145), a saber:

Ser humano significa viver como se não fosse um ser entre os seres [...] Sou eu que apoio o outro e sou responsável por ele [...] Minha responsabilidade é intransferível, ninguém poderia me substituir. De fato, é uma questão de dizer a verdadeira identidade do eu humano partindo da responsabilidade [...] A responsabilidade é o que incumbe a mim exclusivamente, e o que humanamente não posso recusar. Essa carga é uma suprema dignidade do único. Eu sou eu, só na proporção que eu sou responsável, um eu não intercambiável (LÉVINAS, apud BAUMAN, 1997, p.92).

Salvaguardando a vida pelo diferente, sendo “o produto do vínculo entre nós” (FERREIRA-SANTOS; GOMES, 2010, p.145) de modo a estabelecer no adolescente um caráter humanista, isto é, um ser autêntico “que consegue sair de seu ser para se tornar humano na hospitalidade e acolhimento do outro. Por isso os direitos do homem são originariamente os direitos do outro homem” (MARCOS; CANTINHO; BARCELOS, 2011, p.07) como um cidadão tolerante e voltado à prática do bem comum, a base do Ensino Religioso para conceber no adolescente hodierno uma identidade ético-moral.

Portanto, esta dissertação tem como objetivo propor, através do Ensino Religioso de caráter cristão, um sentido existencial para o adolescente, que o redescobre na ética e na vida exemplar do Rabino Jesus de Nazaré, assim como a formação de um educando aberto à totalidade ou à pluralidade humana em gênero e etnia. A dissertação apresenta os seguintes capítulos, que reforçam o objetivo acima citado: Capítulo I - O Ensino Religioso na América Latina e no Brasil; Capítulo II – Formação Ético-religiosa do Adolescente; Capítulo III – O Adolescente e a Ética de Jesus Ontem e Hoje.

1. O ENSINO RELIGIOSO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

“O cristianismo que se implantou na América Latina foi uma duplicação daquele que existia na Europa. [...] Como alhures foi mostrado, houve a satanização e uma destruição das religiões indígenas, com seus templos, símbolos, escritos e organizações sacerdotais, para no lugar delas, colocar-se” (Leonardo Boff)

Nesta parte da dissertação, abordaremos o advento do Ensino Religioso na América Latina e no Brasil assim como seu processo de desenvolvimento; este capítulo é respaldado pelos seguintes subitens: 1.1. A História do Ensino Religioso na América Latina: O Etnocídio Cultural e Religioso das Civilizações Autóctones; 1.2. Dimensão Histórica do Ensino Religioso após a Chegada dos Colonizadores ao Brasil; 1.3. Importância do Ensino Religioso para o Adolescente Hodierno, de modo a dar embasamento à inserção deste processo escolar e sua importante influência para vida cotidiana do adolescente.

1.1. A HISTÓRIA DO ENSINO DA RELIGIÃO NA AMÉRICA LATINA: O ETNOCÍDIO CULTURAL E RELIGIOSO DAS CIVILIZAÇÕES AUTÓCTONES

Em meados do século XV, devido à descoberta de Cristóvão Colombo, surge a possibilidade de desenvolvimento através das riquezas oriundas das novas terras encontradas: o Novo Mundo. Todavia, o desejo de enriquecimento traria, conseqüentemente, a devastação da cultura autóctone na América Latina em nome da “dilatação da fé e à expansão dos valores da civilização ocidental” (BOFF, 1992, p.15). Para aquela época, tal “expansão da fé, não tinha relação de diálogo com outras religiões na procura da verdade evangélica, pois o Concílio de Trento entendia isso como formação da Igreja e expansão do seu sistema religioso” (HOONEART, 1979, p.274).

Consoante o historiador Fernando Báez (2010, p.38), a expansão religiosa levou ao etnocídio e memoricídio cultural latino-americano; todavia, o processo de etnocídio e memoricídio não foi rápido e sim “lento, sistemático, feroz e implacável: com 60 % de toda memória coletiva da América Latina extirpada com mesquinhez”. A cultura europeia trazida pelos colonos tinha como ideologia religiosa: a religião Cristã e os subjugados autóctones seriam os pagãos e deveriam a ela submeter-se. Portanto, os dominadores executaram o “orbe cristão que constituía a única ordem desejada, concreta historicamente e enviada por Deus” (BOFF, 1992, p.18), que ao ver dos colonos, os costumes dos povos autóctones eram

“armadilhas de Satanás para dificultar a conversão e deveriam ser banidos” (BOFF, 1992, p.18).

Logo, para aniquilar os costumes autóctones, apresentaram-se nas colônias as primeiras formas de Ensino da religião através da evangelização de maneira “etnocêntrica, dogmática, fundamentalista e totalitária da visão europeia” (BOFF, 1992, p.18). Sendo assim, “uma implantação radical, que provocou a destruição de milhares de objetos das religiões e culturas autóctones” (BÁEZ, 2010, p.38). Tratava-se não a forma de ensinar e tolerar a alteridade cultural autóctone, mas de ensinar a religião Cristã europeia segundo o propósito do colonizador na época.

O Historiador Fernando Báez (2010, p.38) confirma que a intolerância daquele período de colonização, era de forma tão avassaladora “que se confundiam as obras de arte com as religiosas”. Sobre o tratamento das peças transcendentais da cultura autóctones, consoante escreveu o colonizador espanhol Joseph de Acosta em 1590 (apud, BÁEZ, 2010, p.38): “não bastaria eliminar os ídolos ‘demoníacos’ dos índios para vencer a sua idolatria: seria preciso desenraizar suas ideias sobre a religião”. O modo de desenraizar a cultura pagã seria através do próprio Ensino da Religião em caráter de *cristianização*, como a única fonte da verdade em meio à pecaminosidade pagã ameríndia.

Segundo Fernando Báez (2010, p.39):

A cristianização produziu a negação temida de milhares de rituais; a importação de expressões musicais e literaturas europeias, desestimulou as canções populares, que em sua maioria se perderam, e composições literárias de notável originalidade foram rejeitadas. Instaurou-se um plano de ênfase psicológica de desmoralização. Bernardino de Rivera conhecido como Bernardino de Sahagún, assinalou: “Isto é que literalmente ocorreu aos índios, com a vinda dos Espanhóis. Foram pisoteados e destruídos a tal ponto que deles e de toda sua sociedade não restou já nenhuma aparência do que eram antigamente.” Mas não se deve falsificar a história atribuindo exclusivamente aos espanhóis esta mentalidade destrutiva: quase todos os europeus sucumbiram às suas próprias vaidades europeias.

Os colonos europeus exerceram sua cultura cristã em face à suposta ameaça, desapropriando a memória cultural e religiosa dos ameríndios, ou seja, executaram o “memoricídio” cultural e religioso (BÁEZ, 2010, p.39) um dos procedimentos que mais fizeram sofrer os colonizados. Conforme Leonardo Boff (1992, p.19) sobre esta imposição colonizadora: “toda colonização desestrutura a cultura submetida.” Ela provoca mecanismos

de internalização do colonizador ao colonizado para “assim os colonizados estarem subalternos e sempre dependentes” (BOFF, 1992, p.19).

A dependência era essencial para o ameríndio. Pois, os europeus não acreditavam que os autóctones tivessem alma, ou sequer religião, considerando-os bárbaros, tal qual mencionou o teólogo da época Ginés de Sepulveda:

sendo por natureza escravos, os homens bárbaros, incultos e desumanos se negam a admitir o domínio dos que são mais prudentes, poderosos e perfeitos do que eles; este domínio lhes traria grandes utilidades, sendo além disso coisa justa, por direito natural, que a matéria obedeça à forma, a mulher ao marido, os filhos ao pai, o imperfeito ao perfeito, o pior ao melhor, para bem universal de todas as coisas. Esta é a ordem natural que a lei divina e eterna manda observar sempre (apud BÁEZ, 2010, p. 40).

Impor o medo foi à maneira mais eficaz para o Ensino da Religião na era colonial, já que, naquela época, emanava à intolerância e tudo que não vinha do orbe cristão fora desvalorizado. “Praticamente, não houve na cristandade colonial, qualquer criatividade significativa, porque naquele período foi característico o desencontro entre fé cristã e valores culturais em presença” (BOFF, 1992, p.23), e que ao ver dos próprios ameríndios, os colonos eram “o anticristo sobre a terra, o tigre dos povos” (BOFF, 1992, p.10).

O período de colonização possuiu também, grande importância científica, devido, a variedade cultural e religiosa recém-descoberta. Todavia, para o teólogo Leonardo Boff (1992, p.20), apesar da contribuição aparente, nada era significativa e suficiente para europeus, porque:

“Aqui (a América-latina daquela época de colonização) apesar de existirem grandes culturas, com sábios conhecimentos sofisticados em astronomia, agricultura, medicina, línguas e religiões grandiosas. No entanto, tudo isso foi considerado inútil, além do mais, por ser obra do Demônio”.

Pela razão de toda cultura autóctone ser considerada obra do nefasto, tudo, oriundo dos ameríndios, deveria ser devastado, muito menos a linguagem ou o idioma deles seriam poupados de tal feito. “Segundo especialistas, havia 1.750 línguas antes da chegada dos europeus à América Latina” (BÁEZ, 2010, p.39), entretanto, a imposição de seu idioma por parte do colonizador trouxe “a extinção de mil línguas autóctones” (BÁEZ, 2010, p.39). A exemplo do idioma “taíno, família do aruaque, primeiro escutado pelos espanhóis no Caribe, foi extinto assim como foram exterminados seus falantes, no Brasil, houve o extermínio de 75% das línguas desde sua descoberta em 1500” [...], no “México, no século XVI, existiam 170 línguas, atualmente, no Século XXI, só restam 72” (BÁEZ, 2010, p.39).

Para os colonizadores, Deus não poderia ser servido ou louvado em línguas autóctones tais como: tupi-guarani ou ianomâmi, asteca etc... o idioma e a cultura europeia eram ‘o sagrado’ ou o fundamento para todos os povos, por isso “não desejavam que os indígenas se alimentassem de seu próprio poço (sua própria cultura) e assim continuassem fiéis às suas convicções religiosas” (BOFF, 1992, p.56).

Consequentemente, livros, artes autóctones eram destruídos e os nativos que a eles recorriam eram condenados ao cárcere ou até à morte se necessário fosse, tal como mencionara o Padre Diego de Landa (1524-1579) (apud BÁEZ, 2010, p.72), um dos grandes adversários da cultura maia, abreviando sua indignação e repúdio aos escritos considerados pagãos, segundo ele:

Esta gente também se utilizava de certos caracteres ou letras com os quais escreviam nos livros suas coisas antigas e sua ciência, e com figuras e alguns sinais, entendiam as coisas e davam a entender e as ensinavam. Encontramos grandes números de livros com estas letras e porque não havia coisas em que não houvesse superstição e falsidade e demônio, foram todos queimados, o que calou fundo neles e lhes deu muita pena.

Grandes obras como os *quipus*, um livro cuja escrita era elaborada por nó de corda pelos Incas, foi mais uma vítima da intolerância colonizadora. Segundo Charles C. Mann (apud BÁEZ, 2010, p.77), em relação a este livro Inca: “os *quipus* foram documentos escritos em três dimensões mais antigas do mundo, [...] e foram os únicos que empregaram um sistema de numeração codificada, semelhante, ao sistema de codificação desenvolvido hoje em dia pela informática” em sua maior parte foram queimados em nome da cristianização, pouco do que sobrou dos seus escritos se salvou, pois, a intolerância esmagadora refletia o pensar europeu para o genocídio cultural, a exemplo do testemunho de Andrés de Tapia (apud, BÁEZ, 2010, p.62), na ruína de *Tenochtitlan* com a demolição de seus monumentos transcendentais:

[...] Expôs à vista os ídolos de pedreira, olhou ali tudo o que se podia ver, e suspirou, tendo ficado algo triste, e disse, para que todos ouvíssemos: Oh Deus! Por que consente que o diabo seja tão grandemente honrado nesta terra?! E faça, Senhor possamos nela Lhe servir.

O Santo Ofício da Igreja Católica Apostólica Romana achou essencial construir pontos de controle nas terras descobertas para “erradicar a adoração aos ídolos já existentes. Organizando fronteiras favoráveis para cristianização forçada” (BÁEZ, 2012, p.89). Os ameríndios, por sua vez, foram constrangidos a aceitar a cultura europeia cristã e, em decorrência da imposição Católica Romana, soterravam todos os seus pertences religiosos

para professarem a fé da Igreja. Era um processo de idoloclastia que servia para “combater com ímpeto, na própria raiz, toda a cosmovisão dos dominados, e criar uma nova forma coletiva de memória” (BÁEZ, 2010, p.70), segundo Fernando Báez (2010, p.70):

Em cada povoado havia um ídolo ou demônio a quem chamavam de protetor e o honravam e enfeitavam com muitas joias e roupas, e tudo de bom que possuíam ofereciam a ele, cada povoado com suas possibilidades e principalmente nas capitais das províncias. Esses ídolos principais, logo que a grande cidade do México foi tomada pelos espanhóis com suas joias e riquezas, os índios a esconderam nos lugares mais secretos; havia muitas partes de ouro que estava com os ídolos e nos templos os nativos deram em tributo aos espanhóis, a quem estavam subjugados. [...] Estes ídolos principais, com os símbolos e ornamentos ou roupas dos demônios, foram escondidos pelos índios, uns sob a terra, outros em cavernas e outros nos montes. Depois, quando se foram os índios convertidos e batizados, descobriram muitos dos ídolos e os trouxeram para os pátios das igrejas para ali queimá-los publicamente. Outros apodreciam debaixo da terra, porque depois que os índios receberam a fé tinham vergonha de tirar o que haviam escondido, e queriam antes deixá-los apodrecer, para que ninguém soubesse sua ocultação, e quando os pressionavam para que dissessem onde estavam os principais ídolos e suas vestimentas, tiravam tudo apodrecido. [...] A desculpa que davam era boa, porque diziam: “Quando os escondemos não conhecíamos Deus, e pensávamos que os espanhóis voltariam logo para suas terras, e quando sabíamos disso, nós os deixamos apodrecer.” [...] Em outros povoados remotos e afastados do México, quando os frades iam pregar, na pregação e antes que os batizassem, diziam que a primeira coisa que deviam fazer é trazer todos os ídolos que possuíam, e todas as imagens de demônio para os queimar; [...] porque onde chegavam a doutrina e a palavra de Deus não ficou coisa que se sabia nem de que se deva dar conta.

De acordo com Leonardo Boff (1992, p.19), a conquista dos europeus e a colonização constituíam em si um ato de grandíssima violência, implicando que uma nação com sua cultura, memória, história e religião se submetia a outra, perdendo o seu caráter de sujeito histórico. Tendo o subordinado de aceitar um bloqueio em seu desenvolvimento autônomo, aderindo à lógica do outro (colonizador). Assumindo então, sua política, seus hábitos culturais, expressões religiosas e a língua do dominante. O colono, principal interessado pela propagação dos valores europeus, passava a ser senhor da vida e da morte de um povo inteiro.

Logo, tanto colonizadores portugueses quanto espanhóis, consolidaram seu projeto justificando suas ações contra o novo mundo como parte do programa de expansão da religião cristã, ou seja, constituíram “uma espécie nova de cruzada moral que imitasse as que foram empreendidas na Europa contra os muçumanos” (BÁEZ, 2010, p.85). “Todos, desde muçumanos, passando por indianos e chineses até indígenas, deviam ser inseridos, por bem ou por mal, na ordem do cristianismo” (BOFF, 1992, p.18). Os ameríndios eram obrigados a

internalizar toda cultura dos colonos, reprimindo seu grito de liberdade ou reclamos de justiça:

Todos passavam por um terrível lema: ou se submetem ao colonizador, e então atraíam seus antepassados e seus irmãos e irmãs, e assim sobrevivem como sujeitos subalternos e dependentes, ou então resistem e se rebelam e são perseguidos, condenados, a viver na clandestinidade ou presos e mortos (BOFF, 1992, p.19).

O sistema colonial europeu impôs seus moldes de impetuosidade contra os autóctones para aderirem à religião cristã, primeiro através da “violência dura das armas e do submetimento (a leitura do requerimento em que, os indígenas tinham de aceitar a fé cristã, um procedimento apoiado pelo papa e pelo rei, para o uso da violência “legítima”)” (BOFF, 1992, p.21). E, em segundo lugar, através da “violência doce dos *decimientos*, dos aldeamentos ou reduções de escolas para os meninos segregados da língua, dos costumes europeus e do modelo de racionalidade europeia (o tipo de catecismo que deviam decorar)” (BOFF, 1992, p.21).

Os dois tipos de violência dura e doce andavam sempre juntas naquele período de colonização, era o “modo novo de anunciar o evangelho; o missionário, rodeado de soldados” (BOFF, 1992, p.22). O pavor estava na base do Ensino da religião ou a cristianização. Sendo o grande triunfo europeu sobre os indígenas atormentados, mais fácil e eficaz para converter pagãos. Uma maneira similar, da qual inculcava-se na mente do índio o castigo presente pelas armas e o castigo da eternidade. Era a voz do cristianismo da época colonial que ecoava mediante o Ensino da religião (cristã), através da maneira doce da violência pelo castigo eterno ou inferno, como também pela bestialidade com o estrondo de armas; expandindo o pavor e ferindo interiormente e exteriormente os povos autóctones.

Rachados interiormente, os ameríndios se tornaram subalternos da nova cultura imposta, sua autoestima era atingida e procuravam ter ou possuir o sonho dos colonizadores, projetando-os em seus próprios pensamentos para vivenciá-los. De fato era “o dado mais dramático, os índios latino-americanos tiveram de assumir o modo de pensar, de produzir, de organizar o seu desenvolvimento segundo os moldes de seus antigos senhores ou colonizadores, e não em consonância com a lógica das próprias culturas autóctones” (BOFF, 1992, p.21), “isto explica a incrível solidão e a tragédia cultural vivida por milhões de seres humanos autóctones durante a conquista” (BÁEZ, 2010, p.84).

Porém, em meio à tamanha opressão dos colonizadores, o grito de repulsa das vítimas ou os autóctones ecoava, ainda que tivessem seu corpo e sua alma presa, não ocultavam sua indignação em face à dizimação causada pelos europeus: “uma destruição da ordem de 90% da população” (BOFF, 1992, p.10). Os oprimidos autóctones eram massacrados pela modernidade religiosa europeia. Todavia, no início, os autóctones não pensavam assim. De algum modo, os ameríndios com seus escritos previram a chegada de uma nova doutrina que lhes seria transmitida por um deus civilizador vindo do mar. A cosmovisão autóctone, a exemplo de astecas e incas, dão ênfase a este deus civilizador “que depois de realizada sua obra humanitária, desaparecia sobre o mar. Mas voltaria um dia, do Oriente, para trazer a suprema realização civilizacional” (BOFF, 1992, p.28). Testemunhos como o de *Montezuma*, soberano asteca, dão a entender a cosmovisão dos colonos vindos das caravelas serem, indivíduos bons, que tomariam posse do novo mundo, isto é, o seu trono:

Senhor nosso [...] chegastes à tua cidade [...]. Aqui viestes para sentar-te em teu sólio, em teu trono [...]. Era isto que nos haviam deixado dito os reis, os que regeram e governaram tua cidade: que haverias de instalar-te em teu assento, em teu lugar, que haverias de vir para cá. Pois agora se realizou: Já chegastes, com grande fadiga, com afã vieste. Achega-te a terra: vem e descansa; toma posse de suas casas reais; dá refrigério ao teu corpo. Vinde a vossa terra, senhores nossos (BOFF, 1992, p.28).

Muitas vezes, os colonos eram descritos pelos autóctones como “*virochas*” ou “o criador de todas as coisas” (BOFF, 1992, p.29). No entanto, tudo aquilo que se via deslumbrante aos olhos dos ameríndios se voltou contra eles. A aparência de *virochas* afeiçoada e atrativa trouxe a destruição da cultura autóctone, assim como sua religião. Tal como clamou o profeta maia, *Chilam Balam* (apud BOFF, 1992, p.34):

“Os mui cristãos chegaram como verdadeiro Deus; porém isto foi o começo de nossa miséria [...] o princípio de nosso padecimento [...] Esse Deus verdadeiro que vem do céu só de pecado falará, só de pecado será seu ensinamento”.

O Ensino da religião era avassalador e intolerante, cumprindo os objetivos europeus, murchando a flor dos ameríndios através do pânico das armas e o castigo infernal. O próprio profeta *Chilam Balam de Chumayel* reforça tais atitudes colonizadoras em seu livro, da qual se pode ler:

Ensinaram o medo, e vieram murchar as flores. Para que sua flor vivesse, danificaram e sorveram a flor dos outros [...] Não havia alto conhecimento, não havia divino ensinamento nos substitutos dos deuses que chegaram aqui. Castrar o Sol! É o que vieram fazer os estrangeiros. E aqui ficaram os filhos

de seus filhos, em meio do povo, e são recebidos com amargura (apud BÁEZ, 2010, p.75).

A obsessão insaciável dos colonos pelo poder e a sede pela riqueza, proporcionaram o desconforto aos ameríndios, consoante *Montezuma* (apud BOFF, 1992, p.29): “tudo pegaram, de tudo se apropriaram tudo arrebataram como seu”. O interesse da Evangelização não só se voltava para o domínio de tudo, como também a alma do autóctone para que a cultura do mesmo percesse, com a alma ferida, os autóctones muitas vezes clamavam pela morte, a exemplo do dito sofrido de um aborígene maia retratado por Leonardo Boff (1992, p.29): “deixai-nos, pois morrer, deixai-nos perecer, pois nossos deuses já estão mortos”. Quando até os próprios deuses estão mortos, então não há mais nenhuma razão para continuar vivendo.

Por outro lado, foram poucos os colonizadores que aderiram ao etnocídio ou memoricídio da cultura ameríndia, já que acreditavam que os autóctones tinham algo de valioso e importante para ser assimilado pelos europeus; a exemplo do frade Durán que escreveu: “erraram muito os que, embora com zelo mas não com prudência, queimaram e destruíram no início todas as pinturas dos tempos antigos que possuíam” (apud, BÁEZ, 2010, p.73).

Assim também foram influenciados a refletir os Papas daquela época a respeito do extermínio dos ameríndios, procurando uma nova relação com os autóctones. Sobre tal nova relação escreveu então o Papa Paulo III, em 1537, na bula *Sublimis* disposto a mudar o antigo paradigma do homem bárbaro, sem alma e incivilizado, para: “os verdadeiros homens [...] que não devem ser privados de sua liberdade nem do domínio de suas coisas, nem devem ser reduzidos à escravidão” (apud BOFF, 1992, p.11). Eram resquícios de que a Evangelização deveria ser transformada atendendo a necessidade do outro ou do ameríndio.

Esta necessidade do outro é um traço forte do cristianismo para com o pobre ou o mais fraco. Mas, a falta de reconhecimento do pobre ou do mais fraco, pela grande maioria da época, traduziu-se, em laços de injustiças ao outro (ameríndio). “É o reconhecimento que impede que a relação primeira seja de dominação” (BOFF, 1992, p.11). Logo, a melhor saída para não ser sufocado naquele período pelos atos de dominação colonizadora europeia surgiu com o hibridismo entre as culturas, isto é, o *jeitinho brasileiro*: “a arte de sobreviver nas situações mais difíceis, um estilo de consolidar ordens impossíveis de serem cumpridas [...] um modo ambíguo de burlar as leis e as normas sociais mais gerais” (BOFF, 1992, p.20).

Portanto:

Mesclaram-se não somente raças, mas também as crenças. Esses cristãos eram portadores do cristianismo medieval, caracterizado pelas devoções aos santos, pelas romarias, promessas e piedade familiar, do que representantes do cristianismo polêmico e cioso da ortodoxia da Contra-Reforma. Esse cristianismo medieval se sincretizou com elementos da cultura indígena, negra, mestiça e oficial. Dando origem ao catolicismo popular, talvez a criação cultural mais original e rica do experimento religioso latino-americano. Por ele, os pobres, os colonizados, os escravos, os indígenas e os mestiços encontravam força para suportar a miséria da vida e um sentido mínimo dentro dos mecanismos de opressão extremamente desumanizadora (BOFF, 1992, p.24).

Os colonizadores “por uma parte, queriam apagar toda memória religiosa indígena; por outra, reconheciam que isto era impossível sem uma investigação exaustiva sobre as características das crenças anteriores à presença europeia” (BÁEZ, 2010, p.91), ou seja, favoreceram o sincretismo entre elementos religiosos cristãos e os considerados pagãos (autóctones), assim como trouxeram o alívio da dor para os autóctones através da nova forma de Cristianismo Católico Apostólico Romano. Logo, os ameríndios que tinham sua cultura arrancada pela raiz, todavia, não totalmente, sustentavam-se pelo sincretismo Católico que surgira ou Catolicismo Popular, que, para eles, era a esperança em meio ao sofrimento causado pela colonização, ou melhor, o Catolicismo Popular abriria as portas para o reconhecimento em face à diversidade cultural e religiosa na América latina pelo hibridismo religioso, a saber, uma das primeiras fontes de abertura religiosa nas Américas do sul e central.

1.2. DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO APÓS A CHEGADA DOS COLONIZADORES AO BRASIL

A história do Ensino religioso no Brasil tem início com a influência da colonização europeia. Ela se estabelece entre os séculos XV ao XIX com a chegada dos portugueses mescladas a dimensões políticas e religiosas, ambas, unidas e em comum acordo para a conquista do novo território, a difusão da cultura e da fé cristã europeia. Ela era entendida como Ensino da Religião, que vai desencadear a imposição cultural do colonizador e o manuseio do Ensino religioso para a preservação e expansão da cultura europeia sobre o colonizado de forma: rápida, eficaz e centralizada em seus objetivos, principalmente por ameaças oriundas da própria Europa que pretendia migrar para o novo mundo.

A primeira grande ameaça era a Reforma protestante, que deu origem ao nascimento de outras Igrejas cristãs e com elas a questão da intolerância religiosa. Tal episódio, acarretou o aceleração do processo reformador da Igreja Católica, que alguns historiadores

designaram como “Contra-Reforma, pois pretendeu fechar as lacunas provocadas pelo protestantismo iniciado por Martinho Lutero, em 1517, em oposição ao catolicismo e sua ortodoxia” (FIGUEIREDO, 1995, p.20).

“Os reformadores também afirmavam sobre o direito divino, no qual designavam que o poder dos reis decorria diretamente de Deus, que os envia para impor a ordem à anarquia dos homens corrompidos após a queda” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.25). Este evento de autoridade absoluta aos reis feria a autoridade papal, pois a Igreja católica delegava a autoridade ao Papa, visto que, além de ser o sucessor do apóstolo São Pedro, o Papa também possui duas pessoas interiores: a pecadora falível e “a pessoa *ficta ou mystica* ou absoluta e infalível, como pessoa do vigário de Cristo que proclama *Omnia possum Et ita volo* (“Tudo posso e assim quero”))” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.24). A pessoa mística do Papa, segundo a Igreja Católica, também exercia a “*potestas ligandi et solvendi*, o poder de unir e separar, como o poder das *claves juris*, as chaves do direito, delegadas a Pedro por Cristo”. Como foi dito, “a tese Luterana negava as duas pessoas do Papa, transferindo o poder espiritual para os reis” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.24).

Todavia, a Contrarreforma Católica procurou soluções na teologia-política que regula o absolutismo Católico, “teologemas do Velho e do Novo Testamento apareciam fundidos com enunciados de antigas doutrinas políticas, definindo a natureza do poder temporal dos reis segundo o modelo do poder espiritual do papa” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.25).

Conforme católicos, como o cardeal Bellarmino, Deus certamente concede o poder, mas não diretamente, pois este decorre de um pacto de sujeição. O povo todo, com um único corpo de vontades unificadas, ou seja, como um “único corpo místico”, aliena-se do poder e o transfere para a pessoa mística do rei, que é pessoa sagrada porque representa a soberania popular (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.25).

A saber, era a face da missão católica pelo regime de padroado que concedia prerrogativas ao rei, visando à propagação da fé Apostólica Romana, “inculcando a visão paternalista de Deus, pois Deus, o rei, o senhor local, no imaginário popular, age como um pai que protege, resolve os problemas, dá sustento e amparo” (FIGUEIREDO, 1995, p.21), para a obediência a Deus, ao Papa e ao rei, porque Deus é Senhor de todas as coisas, o Papa, era autoridade espiritual eleita pelo Filho de Deus e ao rei no qual Deus também concede o poder temporal para governar sobre todos e submeter, isto é, um universo cultural onde “ambos são Senhores” (FIGUEIREDO, 1995, p.20).

Portanto, o Brasil colônia adquiria “uma cultura de simbolismo cristão, que era a cultura portuguesa daquela época” (HOONAERT, 1979, p.246), tal cultura religiosa, era símbolo de sua autoridade transmitida pela catequização. “O que favorecia a formação da mentalidade de submissão e dependência do povo” (FIGUEIREDO, 1995, p.20). Em cumprimento ao “orbe cristã que constituía a única ordem desejada, concreta historicamente e enviada por Deus” (BOFF, 1992, p.18).

A cultura religiosa portuguesa, por sua vez, era fruto também de toda mentalidade Europeia cristã Católica Apostólica Romana que refletiam seus valores, assim como a autenticidade de sua religião para salvação do bárbaro sem alma ou índio. Os valores do colonizado eram os próprios valores europeus, isto é, era:

O projeto colonizador que incluía a conquista dos gentios à fé católica [...]. Esses terão na religião dos brancos as formas propícias para se manterem no estado de submissão e docilidade favoráveis aos objetivos da metrópole (FIGUEIREDO, 1995, p.19).

Logo, o Ensino Religioso também possuiu fontes a partir da evangelização do índio, já que o mesmo representava “uma barreira entre o colonizador e seu intento” (HOONAERT, 1979, p.253). Pois, toda cultura indígena contradizia com a de Portugal, eram preceitos de satanáis, sendo imprescindível o cumprimento do orbe cristão concretizando expansão da fé para:

a redefinição da Igreja católica como comunidade de fé, magistério e autoridade levada a cabo pelo Concílio que prescreveu que a *comunitas fidelium*, a comunidade dos fieis, que incluía necessariamente todas as populações gentias das novas terras conquistadas por espanhóis e portugueses (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.20).

A Igreja Católica Apostólica Romana como maior interessada em sua expansão, teve outra iniciativa além da evangelização, atuando sobre a educação para consolidar a boa nova católica no novo mundo que emergia. Foi assim, com a chegada dos Jesuítas ao Brasil em 1550, já que a reforma protestante eclodia naquele período na Europa e implicava ameaças significantes para expansão da fé romana. Logo, a educação foi um dos meios para efetivação da crença no novo território, porque “era a mais segura e eficaz arma para a conquista da alma dos jovens e o instrumento adequado para esta tarefa” (ARANHA, 2006, p.127) como também “uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do Estado, definindo-se ‘liberdade’ como servidão livre ou subordinação à cabeça real” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.25).

Os jesuítas, assim que pisaram na colônia de Portugal, “estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e a cantar” (LOPES; FARIA FILHO, VEIGA, 2010, p.43), “daí o traço marcante da influencia jesuítica, a ação pedagógica” (ARANHA, 2006, p.127) visando “à adoção de modos de pensar e agir dentro dos esquemas europeus, com a grande tendência para a romanização dos gentios” (FIGUEIREDO, 1995, p.22), a saber, “as letras deviam significar a adesão plena à cultura portuguesa” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.43). “As suas aulas eram públicas e eles (os padres) obrigados a ensinar nelas, sem poderem por sua atividade, excluir ninguém, fossem pardos ou mulatos” (FIGUEIREDO, 1995, p.22).

Pois os Jesuítas eram os detentores dos valores culturais europeus e sua função era ensiná-los através da educação, acreditando que seus pupilos transmitiriam tais valores de forma hereditária, isto é, “os letrados tinham o ofício da pureza cultural” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.54), descartando o que é impuro, a cultura satânica que vinha dos índios e, em seguida dos negros escravos. “Trata-se, com efeito, de uma substituição, em termos reais, em termos de valorização social, da ideologia do *orbis christianus*” (LOPES; FARIA FILHO, VEIGA, 2010, p.55).

A educação, naquele tempo, possuía forte influência dos moldes da religião, que segundo os jesuítas se voltaria “à prática das virtudes e o amor das virtudes sólidas” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.50) no intuito de “fugir dos maus costumes, dos vícios, dos maus livros, das más companhias, dos espetáculos de teatros, de juramento, insultos, injúrias, detrações, mentiras, jogos proibidos, lugares perniciosos ou interditos” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.50). Concretizava-se assim o Ensino religioso que tinha seu papel importante na educação, pois, sua característica inicial era o “ensino da religião” (FIGUEIREDO, 1995, p.22), ou melhor, “o método de doutrinação empregado que revela o caráter imposto e disciplinador de toda a catequese, visando à submissão, à conquista e à adesão dos respectivos grupos à fé católica” (FIGUEIREDO, 1995, p.22).

Portanto, os jesuítas estavam convencidos de que isso era importante para os homens desta terra. “Também os principais da terra deviam achar, senão não mandariam seus filhos” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.44). Os portugueses daquele período, tinham uma única visão de sociedade, visão, que se realizava na sua sociedade portuguesa, logo, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível era a imposição. Visto que “a sociedade portuguesa possuía uma

estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.44).

O Ensino Religioso tinha, por seu turno, a função de concretizar “a união entre a missão e colonização, pois era um marco cultural, político e social em todo o processo da educação implementada e implantada no período” (FIGUEIREDO, 1995, p.23). Cumprindo o seu papel para “cristianização por delegação pontifícia” (FIGUEIREDO, 1995, p.23) a qual a Igreja Católica Apostólica Romana era a principal interessada, no intuito de manter a ordem cultural europeia, assim como o compromisso real da monarquia portuguesa disseminando a fé romana nas novas terras recém-descobertas.

Mas, nos anos de 1750 a 1777, ocorrem mudanças significativas na administração, através do Marquês de Pombal que desfavoreceriam os jesuítas. O Marquês de Pombal procurou extinguir o sistema de capitanias hereditárias e estabelecer um Estado totalitário influenciado pelo iluminismo. “A sua intenção era promover o espírito científico, o desenvolvimento econômico e a atualização da cultura. Neste sentido luta ferrenhamente contra os jesuítas, pois esta era orientação política já estabelecida na Europa pelos déspotas esclarecidos” (FIGUEIREDO, 1995, p.24).

“Em 1759, um decreto é assinado pelo Marquês de Pombal, estabelecendo a retirada dos jesuítas do território colonial, o mesmo, mostrou aos Jesuítas, a autoridade do despotismo europeu no Brasil, como expressão máxima de poder político da época” (FIGUEIREDO, 1995, p.24). “No entanto, a reforma pombalina não é levada a cabo. Deixa apenas marcas da desorganização e desarticulação de um processo de educação humanística” (FIGUEIREDO, 1995, p.24), pelo qual “os jesuítas tinham optado, um humanismo de cultura e formação” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2010, p.28), mas, os intuitos de Pombal, se volveram apenas para justificar uma nova ordem política, estimulada pela ideologia iluminista.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil passa por transformações radicais. A reforma pombalina no setor de ensino apresenta um novo modelo de educação, impregnado da filosofia iluminista, que passa a ser caracterizada como “laicização e modernização do ensino”, em oposição à formação clássica dos Jesuítas. A carência de centenas de sacerdotes provoca o fechamento de muitos colégios e o aparecimento de professores despreparados em todos aspectos. A culminância desta forma se dá com a ida de estudantes brasileiros, tanto clérigos como leigos, para a Universidade de Coimbra, como enviados do governo. Ora, os estatutos da Universidade de Coimbra já se achavam permeados das doutrinas jansenistas e galicanas¹ e passavam pela vertente do liberalismo político-religioso, Desta forma,

encontravam-se em formação os nossos “futuros estadistas regalistas e galicanos (FIGUEIREDO, 1995, p.29)

A radicação da família real ao Brasil entre 1808 e 1820 influenciou positivamente a educação brasileira, pois eram criadas, graças à família real, instituições de nível superior e obras públicas, tais como: bibliotecas, imprensa, teatros grandes precursores do meio cultural, instrucional e artístico que privilegiavam o desenvolvimento da educação, beneficiando o surgimento de poetas, músicos e atores no país, voltados naquela época à força do sentimento nativista. Por sua vez, só a classe dominante possuía tais privilégios, enquanto o restante da sociedade ficava à margem de tudo.

No entanto, nada mudara na estrutura do Ensino Religioso:

que continuava sob forma de “catequese” dirigida aos índios e escravos, à classe subalterna. Os colonizados portugueses normalmente se julgavam já evangelizados ou catequizados”. Catequizar era quase sinônimo de subjugação dos gentios aos esquemas da colonização. Tal catequese permanece ligada aos aldeamentos, senzalas, capelas, escolas. Consiste na repetição de certas fórmulas e o “diálogo formal entre catequista e catequizando, ou seja, entre o que ensina e o que aprende”. A catequese dos escravos tem seu texto próprio extraído das constituições primeiras do arcebispo da Bahia do século XVIII e revisada no século XIX. Em nenhum momento tal texto contempla a palavra africana ou suas expressões de fé e religiosidade (FIGUEIREDO, 1995, p.30).

A volta da família real favorece a instauração do período imperial, proporcionando posteriormente a independência do Brasil. Dom Pedro de Alcântara Francisco, filho de Dom João VI, fora deixado no Brasil para consolidar-se como primeiro monarca no solo brasileiro. E, em seu compromisso como monarca, Dom Pedro estabeleceu a primeira Constituição Política, jurada em 25 de março de 1824, no intuito de efetivar normas a serem cumpridas entre ele, o monarca, e o povo. Contudo, esta Constituição Política brasileira deixava clara, a ligação do Estado brasileiro com a Igreja. Sendo assim, “o regalismo é consolidado oficialmente no Brasil. Em consequência, a Igreja exerce também a função de instrumento político do Estado” (FIGUEIREDO, 1995, p.37). Logo:

O direito de padroado, com interpretação regalista, é confirmado ao imperador, que se investe da qualidade de soberano e padroeiro da Igreja do Brasil. A Constituição de 1824 assegura tal direito, mediante o juramento feito pelo imperador em “manter a Religião Católica Romana” como religião do Estado (FIGUEIREDO, 1995, p.37).

A permanência da religião católica como religião oficial do Estado continuou desde o séc. XVII, adentrando-se ao séc. XVIII. Consequentemente, o paradigma confessional

católico ainda era fluente no Ensino Religioso, e as mudanças que ocorreram naquele período foram a favor da obediência ao orbe cristão, logo, “o ‘ser’ católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica brasileira” (JUNQUEIRA, 2002, p.10). Enquanto que nos países da Europa consolidava-se um novo paradigma de laicização do ensino, no Brasil, a doutrina religiosa católica era preponderante desde o descobrimento, pois não conseguiam desvencilhar-se do modelo político educacional proposto pelos antigos colonizadores, isto é:

[...] o processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, ainda era característico na utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica, serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, foi objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria (SEVERINO, 1986, p. 70).

A ideologia dominante católica do Ensino Religioso não propiciou naquele período uma abertura à alteridade indígena e africana ou à minoria, já que o regalismo Católico era assegurado constitucionalmente no artigo 5º, pelo seguinte argumento: “A Religião Cathólica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império” (FIGUEIREDO, 1995, p.40). O enunciado da mesma é reforçado pelos Arcebispos da Bahia em 1853 para prática da doutrina romana única à educação: “a doutrina cristã é uma das partes principais, que entra na obrigação dos professores de primeiras letras” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.40).

Concomitantemente:

O Ensino Religioso era compreendido e tratado como catequese, sendo considerado um componente curricular que se efetiva, através do uso dos manuais de catecismo, nos padrões tridentinos, em se tratando da seleção de conteúdos em vista de uma fiel ortodoxia (FIGUEIREDO, 1995, p.41).

“No período da república, estabeleceu-se o conflito explícito com as questões religiosas, entre elas, se encontrava o Ensino Religioso, o qual a partir desse momento histórico do Brasil deveria ser algo leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p.10) o que reforçava a separação do Estado brasileiro da Igreja. “O conceito de ensino leigo recebeu influências da concepção francesa de liberdade religiosa alimentada pela revolução de 1789” (JUNQUEIRA, 2002, p.10), assim como o discurso de Paul Bert sobre: “A neutralidade é a exclusão do Ensino Religioso na escola” pronunciado, em 4 de dezembro de 1880, na Câmara Francesa” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.45).

Juristas como Rui Barbosa e Pedro Lessa, através da influencia ideológica francesa e a constituição norte-americana, fizeram constar no art.72 § 6º da Constituição brasileira de 1891: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.45). Dentro desta ênfase, Rui Barbosa defendeu sua ideologia para Constituição, ao afirmar que “não pretendia extinguir o espírito religioso, mas a depurá-lo, emancipando a religião do jugo oficial” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.47), isto é, separação do Estado brasileira da religião Católica Apostólica Romana.

Logo, Rui Barbosa e Pedro Lessa retomam a expressão no disposto artigo 72 da mesma Constituição, afirmando no parágrafo 3º que “o Estado reconhecia o sistema de crença, embora que o Estado esteja neutro para cada um, salvaguardando a manifestação da liberdade religiosa” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.47).

Todavia, na perspectiva do ensino laico, desprovido de seu caráter sacral:

A Igreja Católica não aprovava as escolas nas quais se havia suprimido todo o ensino da doutrina cristã. A hierarquia eclesiástica católica procurou apelar para o fato de que a população brasileira era católica. Portanto, invocava ainda uma influencia nas orientações políticas do país (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.18).

Segundo Figueiredo (1995, p.49): “a razão das primeiras polêmicas levantadas é, sem dúvida, a concepção de que o Ensino religioso é um elemento eclesial, ou seja, próprio das Igrejas ou confissões religiosas interessadas” obedecendo ao antigo orbe cristão.

Por outro lado, a repercussão da Constituição de 1891, provocou em outros membros da Igreja Católica tal como Dom Joaquim Silvério de Souza, o fato de retomarem a interpretação do Estado leigo, destacando entre outros aspectos que:

Estado leigo não quer dizer Estado ateu [...] O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fecha-lo hostilmente como acontece com a neutralidade (apud FIGUEIREDO, 1995, p.48).

Consoante Figueiredo (1995, p.48):

Deixava-se claro que o Estado por sua natureza é leigo, sem ser, portanto laicista, no sentido ateu do termo: “demonstramos, à evidência, pela interpretação sistemática dos parágrafos 3, 6, 7 do art. 72 da Constituição Federal, de acordo com a hermenêutica constitucional americana e com o exemplo dos países mais civilizados do mundo, que o Estado pode e deve facultar às diversas confissões o respectivo ensino religioso nas escolas públicas, sem que, por esse facto, deixem as mesmas de ser leigas. Leigo não quer dizer contrário a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revés,

simpatia igual, tolerância completa em face de todas religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica [...]

Todos os eventos decorrentes abriram margem para que duas diferentes ideologias emergissem através do diálogo entre o Estado e a religião, que são:

O laicismo e o laical, o primeiro assume a perspectiva do ateísmo e nega realmente a presença transcendente. Enquanto a concepção laical, simplesmente afirma que o Estado não assume uma confissão, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças e ao Estado compete garantir a liberdade religiosa da população” (JUNQUEIRA, 2002, p.11).

Posteriormente, em 1931, no dia 30 de abril, é publicado um decreto que “admitia, facultativamente, o Ensino Religioso nas escolas do sistema estatal” (apud FIGUEIREDO, 1995, p.50). Naquele mesmo período, em 1933, setores educativos sofrem influência da “Escola Nova” que se preocupava em restaurar a educação mantendo alguns princípios, entre eles, incluía o “Ensino religioso laicista” (FIGUEIREDO, 1995, p.51), desencadeando vários manifestos das lideranças Católicas que tentavam reaproximar a Igreja e o Estado, tais como a organização da Liga Eleitoral Católica (LEC), “que visava orientar os fiéis na escolha de candidatos a cargos políticos no processo constitucional de 1934 e 1946. [...] Entre os seus pontos polêmicos no campo da educação estava o Ensino Religioso” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.20-21).

Tal manifestação da Igreja Católica Apostólica Romana, contra a laicização do Ensino Religioso, tinha como eixo propulsor “a encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, divulgada em 1929, que considera a escola como instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja” (FIGUEIREDO, 1995, p.52). Portanto, através da influência Igreja Católica Romana sobre o E. R. , “incutia-se o conhecimento moral e religioso, elevando a personalidade individual e social, pela união com Deus” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.21). Já que a educação era um dos motivos preocupantes para o episcopado católico, para garantia de uma cidadania dentro da ética cristã romana.

Um dos argumentos católicos mais significativos para o Ensino Religioso está no trabalho do Padre Jesuíta Leonel Franca, intitulado: Ensino Religioso e Ensino Leigo. Consoante o Padre Leonel Franca, a Escola leiga é retratada como sendo clareada sobre o ponto de vista jurídico, pelo qual a Instituição Educacional de Ensino é reconhecida não como lugar da neutralidade religiosa, mas de abertura aos vários credos, tendo o Ensino Religioso como uma questão da liberdade de consciência, sendo propício para tal liberdade de consciência, segundo ele, o seguinte argumento:

Para reconhecer-lhe a legitimidade não é mister ser católico; todos, crentes ou não, deveriam unir-se num sentimento de lealdade, de justiça, de respeito mútuo para aplaudir com unanimidade a sabedoria de uma forma que condiciona, de modo absoluto, a regeneração moral do Brasil (apud FIGUEIREDO, 1995, p.53).

Leonel Franca tinha em vista a abertura religiosa como unanimidade para o Ensino Religioso, independente da confissão, todavia, para grande maioria da liderança católica, estava em questão a encíclica *Divina Illius Magistri*, a exemplo de Pe. Helder Câmara, em sua obra intitulada “a fé comum” que analisa o pensamento de John Dewey (positivista). Pe. Hélder Câmara a divulgara em uma conferência pronunciada no centro Dom Vital, no Rio de Janeiro, em Julho de 1937, apresentando-se leal ao ponto de vista católico confessional em contraposição a Dewey que é coerente à liberdade de consciência e da crença adequadas para ministrar o Ensino Religioso, evitando, assim, o caráter de confessional religioso. Consoante a análise de Pe. Hélder Câmara:

Não é exagero afirmar que Dewey está empolgado pelo problema religioso. Contemplando a desordem contemporânea, incrimina a irreligiosidade como responsável pelo destino do homem. Só a religião poderá salvar o mundo. Mas as religiões, comenta o filósofo, estão levando a descrença pela sobrecarga dogmática de que se revestiram. É mister despojá-los do intelectualismo de que estão imbuídas e o qual é a razão de ser da fraqueza crescente da influência religiosa. [...] A religião era o centro da vida social. Hoje grande parte das atividades humanas escapa à ação da Igreja (apud FIGUEIREDO, 1995, p.55).

Os argumentos de Pe. Helder Câmara são respaldados na:

“concepção católica, que assumia (para o Pe. Helder Câmara) o seu papel importante na educação integral, assegurando a preparação para a vida, terrestre e celeste. Todavia, a visão liberal (defendida por Dewey), ao contrário, sob os princípios da Escola Nova, a educação era essencialmente o processo de reconstrução da experiência em que liberdade, interesse e diálogo indicavam princípios básicos de relações democrático-liberais no interior da escola e da sala de aula” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.23).

Logo, todo debate sobre o Ensino Religioso envolvia-se neste contexto: pela busca por uma identidade do E.R. que coopera com reflexões de educação religiosa para pluralidade cultural, preparando o estudante para uma concepção respeitosa ao diferente e à vida, isto é, o Ensino Religioso responsável pelo intermédio do diálogo e à tolerância. O mesmo (E.R.) teria o intuito de prestar o bem comum independente de confissões religiosas a todo cidadão. Logo, novas tentativas surgiram em 1941, objetivando oficializar um padrão para o Ensino Religioso, através da Lei Orgânica para o Ensino Secundário pela qual informava que:

A religião terá que ser ensinada em aula e praticada na conformidade de seus mandamentos (confissão, comunhão, missa, exercícios religiosos). A escola entrará aqui em entendimento com a igreja e a família [...] O E.R. não se confunde, entretanto, com a prática, culto ou devoção religiosa. O ensino deve ser instituído pelas escolas [...], reservando-se para ele certo período do horário semanal. O professor será um sacerdote ou leigo, conforme a maior conveniência do estabelecimento (CAPANEMA, apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.24).

O Ensino Religioso era integrado à educação do adolescente, sendo permitidas às demais instituições que possuíssem o ensino secundário, a inclusão do E.R. como disciplina do primeiro e segundo ciclos com o seu programa didático prescrito pelas lideranças eclesiais. “Entre os seus conteúdos propostos estão: as principais verdades da fé, a moral cristã, o culto e os sacramentos. Ao final do curso ginásial, a Igreja Católica seria apresentada aos alunos como a grande vencedora de todos os obstáculos erguidos contra ela no correr dos tempos.” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.25)

Todavia, Anísia de Paulo Figueiredo (1995, p.60) destaca que:

Por trás do enunciado percebe-se a influência da Igreja Católica, a manter, sempre, a mesma posição, quanto ao tratamento de natureza confessional a ser dado ao Ensino Religioso Escolar. O fio condutor continua ligado à encíclica *Divini Illius Magistri*, onde a educação é concebida como sendo da competência da Igreja e da família e, subsidiariamente, garantida pelo Estado.

Em 1961, próximo ao período da ditadura militar no Brasil, é elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional na tentativa de mais uma vez estabelecer a neutralidade pedagógica como modelo de educação religiosa, pois, além de continuar como disciplina facultativa, o E.R. “assumia características de “corpo estranho” no currículo, [...] pelo fato do próprio registro dos docentes caber à autoridade religiosa e não ao sistema de educação” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.32).

Entretanto, mesmo com a centralização do Ensino Religioso como disciplina, as Instituições Escolares apresentavam dificuldades quanto à seleção das turmas segundo o credo de cada estudante, em detrimento ao Art. 97 que dizia:

O E.R. constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do Aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ER independe de número mínimo de alunos.

§2º O Registro dos proprietários de ER será realizado perante a autoridade religiosa respectiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, LDBN-4.024/61, apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.32).

Consoante Anísia de Paulo Figueiredo (1995, p.62-63), a desorganização apresentada quanto ao credo estudantil através da distribuição em salas, trouxe graves consequências, entre as quais se destacam:

- O desencontro, ao invés do encontro, dos respectivos credos.
- A discriminação do professor de Ensino Religioso que, como profissional do ensino, não tem direito à remuneração pelo seu trabalho, como qualquer outro profissional da educação que se ministra nos estabelecimentos estatais.
- A discriminação do próprio Ensino Religioso, pelo tratamento diferenciado das demais disciplinas, sempre fora do sistema escolar.
- A tendência de tal ensino ser ministrado por outros agentes estranhos ao ambiente escolar, somente pelo fato de serem representantes dessa ou daquela entidade religiosa, sem nenhum vínculo com o sistema de ensino propriamente dito, uma vez que as garantias profissionais não são efetivadas pelo poder público.
- O risco que se corre quanto à possibilidade de um ensino proselitista, sem nenhuma preocupação com a formação do educando para o respeito às diferentes crenças e abertura ao diálogo religioso.

Além das questões pedagógicas de desorganização quanto ao credo estudantil, Figueiredo (1995, p.63) menciona que, inclusos a tais problemas pedagógicos, apareceram também os administrativos, nas Instituições Escolares, como:

- A ausência de espaço físico na escola para acomodação de turmas.
- O controle de horários.
- As dificuldades de entrosamento entre setores envolvidos no processo educacional, tendo um dos grupos com um tipo de desempenho pedagógico, à parte, considerado um parêntese aberto no ambiente escolar.

Na tentativa de satisfazer as reais necessidades de reforma na qualidade de ensino, é criada em 1971 uma nova LDBN ou lei 5.692/71 no intuito de “colaborar na formação moral das gerações estudantis” (apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.34). Contudo, segundo Figueiredo (1995, p.64), esta lei 5.692/71 fazia a transcrição do Ensino Religioso do inciso IV, art.168 da Constituição Federal e art.176, inciso V da emenda Constitucional n.1/69, frutos de uma outorga. Trazendo o que provinha de tal outorga como mencionava em seu artigo 7º parágrafo único: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus”

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 5.692/71 apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.34).

Nesta lei 5.692/71, o Ensino Religioso constava como parte integrante do sistema educacional brasileiro. Contudo, na prática, a lei possuía uma séria de desafios antigos, não solucionados desde 1961, que ainda dificultavam a parte administrativa como também pedagógica educacional, a exemplo:

- O Ensino Religioso tomado como elemento eclesial no ambiente escolar.
- A concepção de “Estado Laico” indiferentemente ao aspecto religioso do patrimônio cultural do povo.
- O emprego do dinheiro público somente para o que se compreende como público ou próprio do sistema estatal de ensino.
- A concepção de “liberdade religiosa”.
- As correntes ideológicas que acreditam num só modelo de educação, ou numa educação vista, apenas, por um prisma filosófico, desconsiderando a sociedade pluralista que aí está. (apud FIGUEIREDO, 1995, p.65).

As complexas questões do E.R. inerentes àquela realidade educacional de 1971, posteriormente, levaram a União a realizar, mais uma vez, futuras novas mudanças nas diretrizes educacionais brasileiras. E, após o período de ditadura militar, já na nova república, em “20 de Dezembro de 1996, a LDBEN 9.394/96, denominada também de lei Darcy Ribeiro é sancionada. A lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96 orientava o sistema de educação de todo país e pretendia favorecer a diversidade nacional e a pluralidade cultural brasileira” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.35).

Consoante Sérgio Rogério Junqueira (2002, p.36):

os grandes eixos da Lei 9.394/96 podem ser compreendidos a partir de alguns elementos, como: conceito abrangente de educação, com vinculação ao mundo do trabalho, e as diferentes práticas sociais; padrões mínimos de qualidade do ensino; com vinculação ao mundo do trabalho, e as diferentes práticas sociais; padrões mínimos de qualidade do ensino; pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de ensino; avaliação de qualidade do ensino do Poder Público; definição das responsabilidades da União, dos Estados, dos Municípios do ensino; mapa conceitual preciso de educação escolar e de educação básica; requisito de relação adequada entre o número de alunos e o professor, assim como carga horária e as condições materiais da escola; construção da identidade da educação profissional; precisão conceitual para os elementos de despesas no âmbito da manutenção e do desenvolvimento do ensino; fortalecimento das fontes e dos canais de

financiamento da educação; para tal, a fixação dos prazos de repasses de recurso para Estados e Municípios; reconfiguração de toda a base curricular.

Inclusos à Lei 9.394/96, surgiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais ou (PCNs), no intuito de “aproximar o ensino da vida cotidiana incentivar o aluno a pesquisar, levantar hipóteses, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar” (JUNQUEIRA, 2002, p.38). Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados de forma progressiva para orientar os novos currículos do: Ensino Fundamental (1997/98), a Educação Infantil (1998) e Ensino Médio (1999) para contribuição da proposta pedagógica. Os PCNs também antevêm a inserção de temas transversais, tais como: “ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural e orientação sexual, que devem permear o conteúdo de cada matéria obrigatória” (JUNQUEIRA, 2002, p.38).

No entanto, ao se tratar do Ensino Religioso, “visava-se a tornar as relações do saber mais solidárias e participativas, ajudando o aluno hodierno a descobrir instrumentos eficazes para compreensão e a ação transformadora da realidade social, através dos valores fundamentais da vida” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.37) para propiciar a abertura à pluralidade religiosa fluente no povo brasileiro e também presente nas escolas.

Mas, todos esses esforços foram frustrados, pela redação final da Lei 9.394/96 sobre o E.R. ao ser confirmado o ensino “sem ônus para o Estado, pelo qual o corpo docente trabalharia de forma voluntária financiada pelas tradições religiosas” (apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p.37). Portanto, nesta redação final sobre o Ensino religioso, “descartou-se qualquer possibilidade de uma compreensão pedagógica, apoiando uma postura de catequização e não de uma disciplina escolar voltada à alteridade cultural” (JUNQUEIRA, 2002, p.45).

Os parlamentares, por sua vez, a partir do disposto artigo 210 §1º da Constituição Federal também ratificaram nesta mesma Lei Diretrizes e Bases o E.R. de possibilidade confessional ou interconfessional:

- a) Matrícula facultativa, uma disciplina apenas para os alunos interessados.
- b) Ministrada nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental; mas para as escolas da rede privada não há qualquer determinação.
- c) Não acarreta nenhum ônus para os cofres públicos.

- d) O Ensino Religioso seria oferecido conforme as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis.
- e) Portanto poderá ter o caráter confessional ou interconfessional (apud JUNQUEIRA, 2002, p. 54).

Vê-se na história da educação brasileira, principalmente no Ensino Religioso a perspectiva de mudanças equivalentes para uma equidade cultural e social, pelo qual o E.R. não se resume a uma visão fundamentalista cristã, anulando as outras crenças, mas uma perspectiva totalizadora, que venha satisfazer a diversidade sociorreligiosa.

O intuito ao longo do período Republicano era dar respostas cabíveis à necessidade de uma abertura étnica, que respondesse ao contexto plural da sociedade brasileira, visando aos valores fornecidos pelas religiões com o objetivo de cooperar na construção de um país melhor, estimulando as pessoas a se reconhecerem como uma unidade, ou seja, o próprio ecumenismo. Já que “entre os traços culturais marcantes do nosso país, um dos que mais se destacam é a pluralidade e a vitalidade religiosa” (CRUZ, 2004, p.09).

O que se propõe, é que, através do contexto social hodierno do Brasil, o Ensino Religioso possa instruir o educando a “ler o mundo e a vida e dar-lhes sentido” (STRECK, 1998, p.45). Pela qual “a religião surge então ainda mais fascinante e merecedora de atenção, ajudando-nos a configurar a identidade nacional presente quanto futura” (CRUZ, 2004, p.10). Uma realidade que remete a entender o outro que faz parte de mim segundo Emmanuel Lévinas. Pois os valores religiosos das crenças nos conteúdos do E.R. auxiliam na formação do educando para a tolerância e o diálogo, respondendo também aos anseios da vida e satisfação ao ser que é “dínamos”, neste caso o aluno adolescente, para identificar-se com a alteridade cultural, de modo a formar, futuros cidadãos, capazes de superar a intolerância e os valores do mundo capitalista que enaltecem o ego e aniquilam o outro.

Portanto, dispor, através do E.R. , principalmente ao educando adolescente hodierno o “reencantamento do mundo ou a revanche do sagrado” (CRUZ, 2004, p.17) reflexo dos dias atuais pelo pluralismo religioso, conduzindo o educando a entender a religião “não como uma janela pela qual observamos as entidades que nos configuram e nos sustentam, mas um espelho no qual vislumbramos o que há de melhor em nós” (FEUERBACH, apud CRUZ, 2004, p.26) estimulando-o a “estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações através da internalização dos conceitos de cunho existencial” (GEERTZ, 2008, p.105), isto é, “o sentido”, na balada acepção de “o sentido da vida” ou “o sentido da existência” (GEERTZ,

2001, p.153), o promover da afeição e a integridade entre a diversidade humana, de modo a ver o diferente e amá-lo sem restrições, livrando-se de preconceitos tal qual mencionara o Rabino Jesus de Nazaré de forma simples, pura e coesa: “amarás ao teu próximo como a ti mesmo” (Mc 10, 31).

Já que educar é um constante diálogo de gerações acerca de assuntos que sejam significativos para ambas, o Ensino religioso como elemento da educação poderá gerar no adolescente hodierno o hábito de concretizar o bem social, a saber, levar o educando adolescente hodierno a ter prazer em fazer o bem involuntariamente, transpassando a sala de aula e estimulando-o a uma sede constante para harmonia e a valorização da vida através dos valores propensos a crença pela leitura dos livros. Pois “o leitor não é só passivo, mas faz perguntas ao texto” (GEFFRÉ, 2004, p.42), sendo moldado por ele (o texto) e “estimulado à prática autêntica do bem comum” (GEFFRÉ, 2004, p.54).

Portanto, reconhecer o E.R. através da mensagem de justiça e do amor, como vínculos da perfeição, entre as crenças é parte integrante do caráter do adolescente hodierno: é meio caminho andado para a transformação de si e da realidade circunstante e circundante.

1.3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO PARA O ADOLESCENTE HODIERNO

A educação se revela como “a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por intermédio das normas, valores, crenças, usos e costumes, aceitos pelo grupo social” (HAYDT, 2001, p.11).

É através da Crença:

Que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a crença que empresta um sentido e constitui para seus seguidores uma fonte de informações. Ela funciona como um modelo para o mundo, [...] fornecendo respostas para três ameaças que pesam sobre toda vida humana: o sofrimento, a ignorância e a injustiça (JUNQUEIRA, 2002, p.87).

Vivendo sobre estes flagelos: sofrimento, insegurança e injustiça que desconfiguram o sentido para vida, está o adolescente, que, devido ao meio e ao impulso da idade é conduzido a um universo superficial, guiado por uma realidade caótica, tornando, na maioria das vezes, a sua existência “intolerável até o ponto em que o indivíduo pode preferir a morte” (BERGER, 1985, p.35). Uma vez que a cultura, embora benigna pelo desenvolvimento científico, mas fragmentada em sua lógica, não consegue explicar ao adolescente plenamente: “O que o

homem é? E qual o sentido em seu cotidiano dos grandes e pequenos fatos?” (HEIDEGGER, 2011, p.44).

O adolescente, por não saber o propósito da vida, perde então a noção do sentido, envolvendo-se em experiências ou situações que são autodestrutivas para si, entrando no mundo das drogas, mergulhando numa compulsão insaciável dos impulsos sexuais, são rebeldes em seus lares, intolerantes, anárquicos e fanáticos devido à sua inquietação frente aos questionamentos de sua existência.

A constante inquietação, o leva a indagar reiteradamente sobre si e sobre os motivos de seu nascimento, frutos de sua natureza intrínseca como ser humano, “pois, o homem é uma espécie simbólica por excelência” (CRUZ, 2004, p.13), “que mais que qualquer outra espécie, tem de preencher uma condição existencial: ele tem de acreditar saber, de quando em quando, por que existe” (NIETZSCHE, 2001, p.53-54), procurando além de si a compreensão de sua origem e destino, isto é, como distingue Eduardo Cruz (2004, p.14) “o ser humano como universalmente propenso a deuses, sacrifícios, rituais e experiências místicas”. Tal qual reforçou o apóstolo São Paulo sobre a busca incessante de todo ser humano pelo *desconhecido*:

[...] Porque, passando eu e vendo os vossos santuários, achei também um altar em que estava escrito: AO DEUS DESCONHECIDO. Esse, pois, que vós honrais, não o conhecendo, é o que eu vos anuncio. O Deus que fez o mundo e tudo que nele há, sendo Senhor do céu e da terra, não habita em templos feitos por mãos de homens; nem tampouco é servido por mãos de homens, como que necessitando de alguma coisa; pois ele mesmo é quem dá a todos a vida, e a respiração, e todas as coisas; e de um só sangue fez toda a geração dos homens, para habitar sobre toda a face da terra, determinando os tempos já dantes ordenados, e os limites da sua habitação; para que buscassem ao Senhor, se porventura, Tateando, o pudessem achar; ainda que não está longe de cada um de nós; porque nele vivemos, e nos movemos, e existimos; como também alguns dos vossos poetas disseram: Pois somos também sua geração. (At 17, 23-28).

O ser humano é um ser questionador, questiona a origem da vida, está em constante desequilíbrio consigo e procura sua instabilidade pelo “*Deus desconhecido*”, mais do que qualquer estilo de vida ou cultura que o leva a andar “tateando” para encontrar suas respostas. Por isso “a religião é um empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmos sagrado” (BERGER, 1985, p.38), uma dimensão humana, articulada aos princípios éticos, que surgem como resposta aos problemas existenciais do homem.

Porque é através da relação com os princípios éticos imbricados ao sagrado que o E.R. deve influenciar a vida do adolescente, principalmente, a sua espiritualidade e o seu suprasentido, objetivando a valorização do ser para o outro, conduzindo o educando adolescente hodierno a conceber suas origens:

“A paz, que é fruto da justiça, no qual as religiões estão envolvidas no respeito à dignidade das pessoas e dos povos, dos direitos e deveres de cada um e na distribuição equitativa dos benefícios e das responsabilidades entre os indivíduos e a coletividade” (REIMER; SOUZA, 2009, p.40).

Portanto, o Ensino Religioso terá um papel como guia do adolescente, ajudando-o a viver harmoniosamente com as diferenças e construindo um propósito para sua existência. Já que “as pessoas contam com a religião para que ela lhes forneça justificativa de existir” (REIMER, SOUZA, 2009, p.40).

Consoante Reimer e Souza (2009, p.137), é a partir desta perspectiva de existência construída no adolescente pelo Ensino Religioso, que surge a expressão dos valores que os PCNs tratam conceitualmente por *Ethos*, que “é a forma interior da moral humana. [...] E que em sua abrangência indica a força com que os indivíduos se colocam para suas vivências individuais e coletivas”.

Com isso, os horizontes são ampliados no adolescente para superar situações desafiadoras, atingindo níveis de compreensão, coerência e flexibilidade sobrepujando o desequilíbrio causado pela falta de sentido e a consequente intolerância muito comum nesta fase.

Através dos valores para vida que a religião promove, o adolescente poderá sobressair-se diante da realidade caótica, assim como a intolerância pela compreensão da relação do ser com o outro segundo Heidegger, pelo qual o outro que é diferente de mim em suas crenças também faz parte de meu cotidiano ou a alteridade tão aclamada por Emmanuel Lévinas, a saber, o conjunto das “identificações adquiridas pelas quais o outro entra na composição do si mesmo” (RICOEUR, 1991, p.147), sendo o alicerce para que o caráter do adolescente seja moldado.

O caráter subentende-se por “uma conjunto de disposições duráveis pelo qual reconhecemos as pessoas” (RICOEUR, 1991, p.140-141). As disposições duráveis ou valores formarão a identidade do adolescente hodierno produzindo, no futuro, um cidadão melhor

estruturado dialeticamente pela interação com o outro e amando a este outro ou o próximo como a si mesmo. Tal qual reforçou Zygmunt Bauman (2004, p.98):

O resultado, porém, é o ato fundador da humanidade. Pela passagem decisiva do instinto de sobrevivência para a moralidade. Essa perspectiva torna a moralidade uma parte, talvez condição *sine qua non*, da sobrevivência. Com esse ingrediente, a sobrevivência de um ser humano se torna a sobrevivência da humanidade no humano. "Amar o próximo como a si mesmo" coloca o amor-próprio como um dado indiscutível, como algo que sempre esteve ali. O amor-próprio é uma questão de sobrevivência, e a sobrevivência não precisa de mandamentos, já que outras criaturas (não-humanas) passam muito bem sem eles, obrigado. Amar o próximo como se ama a si mesmo torna a sobrevivência humana diferente daquela de qualquer outra criatura viva.

Porque:

Amar o próximo como amamos a nós mesmos significaria então respeitar a singularidade de cada um - o valor de nossas diferenças, que enriquecem o mundo que habitamos em conjunto e, assim, o tornam um lugar mais fascinante e agradável, aumentando a cornucópia de suas promessas (BAUMAN, 2004, p.101).

Logo, os impactos dos flagelos que assolam e desvanecem a vida do adolescente são diminuídos através do Ensino religioso ecumênico, que há de mostrar ao adolescente hodierno o sentido para vida, desfragmentando a intolerância e revelando ao adolescente a sublimidade dos valores que enaltecem o homem e os seus semelhantes para que vivam em harmonia e paz.

A exemplo do profeta Jesus de Nazaré, que tomou os valores para o bem estar do outro ou o próximo como condição de vida, percebendo que a vida humana não se acaba nela mesma, pois brilhou sempre na maneira de viver do profeta e Rabino Jesus o “interesse profundo no bem-estar de todos” (PRICE, 1975, p. 13), pois “a religião alimenta no ser humano a esperança de conseguir concretizar a satisfação dessas necessidades para o bem comum” (REIMER; SOUZA, 2009, p.31).

Consoante Reimer e Souza (2009, p.33), é através dos princípios que promovem o bem comum, eivados pela religião que “o indivíduo pode entender a si mesmo comparando-se com os outros, com estes valores e significados presentes na sociedade” já que a própria sociedade se exerce sobre todo homem e “exige do indivíduo um mínimo de observância dessas normas ou regras, sob pena de excluir o indivíduo de seus círculos sociais, o que seria

insuportável para o mesmo, uma vez que ninguém consegue viver isolado da sociedade” (REIMER; SOUZA, 2009, p.34).

Portanto, “não basta que o indivíduo (o adolescente) considere os sentidos-chave da ordem social como úteis, desejáveis ou corretos, ele deverá considerá-los inevitáveis, como parte da natureza universal das coisas” (REIMER; SOUZA, 2009, p.34). Visto que a ética e os valores religiosos antevêm o nascimento de todo homem e regem a sociedade.

Uma primitiva ética educativa religiosa, passada de geração em geração, vista como fruto das relações sociais e da cultura dos seres humanos, sendo importante para o desenvolvimento do homem, principalmente em uma fase de turbulências como a adolescência. E por meio desta dialética entre cultura e sociedade, que a ética primitiva religiosa se expandiu, porque a religião “é um fato social” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p.78) e contém em si três características que a distinguem como propulsora dos valores ético-educativos da sociedade:

Em primeiro, está a capacidade de ser transmitida de uma geração para outra, de modo que se num sentido ela está no indivíduo, em outro está fora dele, pois existia antes dele nascer e existirá depois de sua morte. [...] Em segundo lugar, [...] todos têm o mesmo tipo de crença religiosa, as mesmas práticas religiosas, e sua generalidade ou coletividade. [...] em terceiro lugar ela é obrigatória [...] um homem não tem opção, senão a de aceitar o que todo mundo concorda em aceitar [...] mesmo que seja descrente, ele só poderá expressar sua dúvida em termos referentes às crenças aceitas por todos ao seu redor. (EVANS-PRITCHARD, 1978, p.79-80).

O Ensino Religioso ecumênico, como elemento transformador e ético, tem a importância em repassar os valores que promovem sentido ao adolescente, pois é um fundamento da sociedade a promoção para vida, que é de suma importância para todo homem independente de suas crenças na valorização do outro ser humano, trazendo mudanças comportamentais nos adolescentes, adquiridas durante a ação pedagógica ecumênica.

Pois, Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e, através dos valores éticos que oferece, o E.R. pode ser um subsídio para construção de uma identidade ético-moral nos adolescentes, de modo a inseri-los no processo de inclusão social entre os diferentes e de tolerância à diversidade de crenças, isto é, a valorização da própria ética, diante das adversidades sociais.

O próprio profeta Jesus de Nazaré era rodeado pela intolerância de muitos homens e valores egocêntricos deles, e procurou tomar como fundamento o bem ao diferente de si, um

aprendizado que subsidiará o cotidiano do adolescente através do Ensino Religioso ecumênico, levando o educando a lidar com as forças antissociais que existem no mundo hodierno.

De fato, antes de atingir a fase adulta, muitos destes jovens se defrontarão com “questões como sexo, drogas e mudanças de comportamento que estão no centro da problemática” (CARNEIRO, 2009, p.105), cabendo-lhes colocarem em prática os valores ecumênicos aprendidos pelo Ensino Religioso, que contribuirão para o processo de sua formação, capacitando o aluno adolescente, libertando-o para sua autonomia e para o convívio íntegro com a sociedade.

Porque o próprio Rabino Jesus de Nazaré, era movido por um amor incondicional “que logo transformaria o mundo para a salvação dos pobres, fracos e doentes” (THEISSEN; MERZ, 2002, p. 596). Uma verdade ética, permeada de vida, fornecendo condições necessárias para o sentido de viver e as razões para se conviver de forma feliz e consciente.

Para o Rabino Jesus, era importante o conhecimento do erro ou pecado (profano), pois é reconhecendo o erro que o próprio homem pode consertar-se e mudar suas atitudes, válidos para o adolescente quando se quer educar para o respeito e para o bem comum, o que inspirou o profeta Jesus de Nazaré, já que, se continuamos no próprio erro ou profano corrompemos a ética para vida e somos vedados a não efetuar o bem social.

Logo, o Ensino religioso, tem como objetivo principal, preparar o aluno adolescente da rede particular para o sentido da vida, assim como a efetivação do bem social, não o forçando a realizar o bem, mas ter prazer em fazê-lo involuntariamente.

Assim sendo, o educando perceberá as circunstâncias que o levam à intolerância e à vida sem sentido. O aluno adolescente, através do Ensino Religioso, será conduzido ao respeito pela diversidade e multiplicidade, bem como à tolerância religiosa, além da formação de uma identidade e personalidade aptas para a convivência num mundo pós-moderno.

Portanto, o Ensino religioso tem sua importância para formação do jovem contra os flagelos sociais existentes no mundo, responsáveis com que o adolescente hodierno viva sem sentido e aja de forma intolerante contra o seu próximo.

2. FORMAÇÃO ÉTICO-RELIGIOSA DO ADOLESCENTE

“O segredo da existência não consiste somente em viver, mas em saber para que se vive” (Fiódor Dostoiévski)

Este contexto da dissertação versa sobre o significado da adolescência, a crise de sentido, assim como a constituição de uma proposta ético-moral para formação da identidade do adolescente: dialógica e tolerante pelo ecumenismo, tendo como embasamento os seguintes subitens: 2.1. A Adolescência: Fase de Mudanças (acompanhada dos tópicos: 2.1.1. A adolescência na modernidade; 2.1.2. A adolescência hodierna e a influência da pós-modernidade); 2.2. A Crise de Sentido na Adolescência Pós-moderna; 2.3. O Ensino Religioso e a Formação Ecumênica do Adolescente.

2.1. ADOLESCÊNCIA: FASE DE MUDANÇAS

A palavra adolescência é oriunda do latim: *adolescere* cujo significado é amadurecimento, desdobramento, inclusive adocimento. Refere-se a uma fase de “contradições, confusa, ambivalente, dolorosa, caracterizada por fricções com o meio familiar e social” (FERREIRA et.al., 2003, p. 22).

Para a psicologia, ela é “a etapa mais difícil da vida humana” (ABERASTURY, 1980, p.29), marcada pelo “estresse e muitas vezes o luto” (CONTINI, 2002, p.16), a saber:

A adolescência refere-se a um período natural do desenvolvimento, isto é, que todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por esta nova fase, intermediária à vida adulta. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência como algo familiar e esperado. Juntamente com os primeiros pelos no corpo, com o crescimento repentino e o desdobramento das características sexuais, surgem às rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência (BOCK, 2004, p.32).

Uma etapa, especial para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, que se caracteriza pela formação da identidade do indivíduo. Segundo a psicóloga Arminda Aberastury (1980, p.15) “é um momento crucial na vida do homem e constitui a um processo decisivo de desprendimento total da infância e autonomia para vida adulta”.

Outra importante mudança no âmbito da adolescência está “no amadurecimento do relógio biológico, colocando em funcionamento glândulas que produzirão hormônios

importantíssimos e que levarão o adolescente à capacidade de reprodução” (ZAGURY, 2002, p.24). Justamente através destes hormônios sai à espontaneidade do primeiro amor para o namoro e, conseqüentemente, as primeiras relações conjugais.

Destaca-se, também, na adolescência, o surgimento do raciocínio hipotético-dedutivo:

um fenômeno que permite a generalização mais rápida, bem como a compreensão de conceitos abstratos”. Em decorrência deste, a independência intelectual surge como uma força, muitas vezes se deflagrando pela rebeldia, em relação às autoridades em geral. Este fato está ligado a essa recém-adquirida capacidade de abstração, reflexão e generalização a partir de suas ideias. Essa habilidade também conduz o adolescente a uma nova abordagem mais filosófica e independente sobre quaisquer conceitos que lhes sejam apresentados. Desta forma, tudo que é ensinado por pais e educadores como verdade absoluta, perde-se. Já que começam a indagar sobre os princípios de sociedade, da religião, da política e até mesmo da família. E que por eles mesmos (adolescentes) tendem a buscar novas alternativas, isto é, novas respostas. Trata-se de um exercício intelectual a que se entregam de corpo e alma, passando, principalmente uma súbita queda de Ibope dos pais (ZAGURY, 2002, p.26).

Sobre este evento biopsicológico:

Os fatos sociais são encarados de maneira abstrata, e genérica, e a influência do meio social é descaracterizada contextualmente agindo na opinião do adolescente como um pano de fundo no processo de desenvolvimento (CONTINI, 2002, p.20).

Em seu desenvolvimento e comportamento, o indivíduo adolescente também será marcado pelo “selo individual e o selo do meio cultural” (ABERASTURY, 1980, p.17), ou seja, a adolescência é também um fato histórico da vida do homem, enquanto representação subjetiva, social e psicológica, “constituída de significados na cultura, assim como na linguagem pela qual se estabelecem as relações sociais” (CONTINI, 2002, p.21), ela, a adolescência, é uma marca corporal, é uma necessidade na biografia e no devir humano, uma condição fisiológica para uma nova habilidade assim como uma capacitação para o novo homem que está para emergir.

É justamente como ser histórico que percebemos a adolescência em seu diversificado padrão de conduta e identidade que marcaram épocas ou tempos através das transformações socioculturais que aconteceram. Visto que a sociedade assistiu à criação e a maneira de ser dos grupos adolescentes e seus tipos de comportamento, isto é: “A sociedade criou todo um sistema de regras, leis, costumes, tradições, práticas, visando perpetuar os valores comumente aceitos [...]. São maneiras de padrão de comportamento que constituem a cultura social”

(CAMPOS, 2006, p. 28-29) e que em tempos desenha a visão de informações ao adolescente principalmente com o avanço tecnológico como “um período de latência social constituído a partir da própria sociedade capitalista” (CONTINI, 2002, p.22), tanto na era moderna e ainda mais complexo na era pós-moderna.

Faz-se necessário, entender o comportamento adolescente nos dois períodos (moderno e pós-moderno), e sua subjetividade ao longo deste processo histórico.

2.1.1. A adolescência na modernidade

No final do século XIX e ao longo do século XX, a adolescência foi fruto de dois dinamismos que marcaram o mundo moderno: “a industrialização e a conseqüente urbanização” (COSTA, 2006, p.162). Uma época, em que a civilização tinha como objetivo habilitar para a vida o adolescente, investindo nele, de modo a identificá-lo como o futuro da família.

Logo, “se dava a preparação para o exercício de papéis pelo qual se esperavam deles (os adolescentes) no contexto que eram chamados a atuar” (COSTA, 2006, p.162), a saber, eram ações da própria família juntamente com a educação pelo ensino tradicional escolar, tinham, para introduzir de forma delineada o mundo ou o pensamento adulto no adolescente, principalmente por meio de corporações voltadas para sua iniciação, dispostas a terem neles o objetivo desta ideologia tal como:

as juventudes sindicais, as partidárias, as católicas e de outras confissões religiosas, o movimento escoteiro, as organizações estudantis, as associações cristãs de moços, os movimentos pioneiros nos países socialistas que são os exemplos destas iniciações que se deram durante o século XIX e XX (COSTA, 2006, p.163).

Tanto a família como as instituições de ensino procuravam canalizar a energia transmitida pela adolescência, de modo a evitar o surgimento de ideias divergentes, antagônicas à moralidade e à legalidade vigente daquela sociedade. Contudo, algumas das corporações fracassaram em seus deveres, pois, estimuladas pelo totalitarismo e o radicalismo, tornaram-se monstruosas “a exemplo do grupo de adolescentes que compunham: a juventude Hitlerista, assim como a Guarda Vermelha de Mao Tsé-tung” (COSTA, 2008, p.163).

Consoante Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.163), a partir da década de 1950, dá-se o início do movimento *Beat* que marca uma nova etapa para os adolescentes. Visto que

eles não se adaptavam mais a uma conduta ou ideologia de um mundo adulto, demonstrando um certo mal-estar para com a civilização da época. Consequentemente, nos Estados Unidos, surgem os *beatniks* pelo qual os adolescentes cultuavam a liberdade, expressando tal descontentamento social por meio de suas músicas. Cautelosamente, a família acompanhava as manifestações dos adolescentes que foram por ela em seguida citados como: “rebeldes”.

Ainda conforme Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.164), no decorrer de maio de 1968, evidenciaram-se diante do mundo adulto propósitos políticos e de relações sociais para com os rumos da humanidade pelos adolescentes, como exemplo, temos nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã, cujo pedido de seu fim teve influência em protestos principalmente oriundos dos adolescentes, enquanto que em países da América Latina como o Brasil:

Os adolescentes foram alvo de regime ditatorial imposto entre 1964 e 1985. Eram visados e vigiados. Não foram poupados da tortura. Muitos foram mortos. Os adolescentes que integraram organizações clandestinas frente ao regime militar foram tratados com a mesma truculência pelo aparelho de repressão que se espalhou por todo o Brasil. Crianças e até bebês foram utilizados na pressão sobre seus pais nos interrogatórios para tortura. Os danos infligidos a pais e filhos foram de uma profundidade ainda difícil de avaliar. Em 31 de março, o regime bateu de frente com o movimento estudantil, integrado também por adolescentes reprimindo passeatas com bombas de gás e cassetetes, além de fecharem grêmios e proibir a realização de congressos, muitos entre eles foram exemplos de resistência e lembrados em seu martírio e outros desapareceram trazendo o luto para as famílias. (in BRASIL, PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p.14).

É a partir da mesma década de sessenta, conforme Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.172), que foi reelaborada a fase da adolescência de forma positiva, a qual, neste decênio, plasmou-se como a geração: idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar pelo respeito, igualdade e justiça, entretanto, muitas vezes, seus ideais expressados em seus protestos na luta pela equidade social eram reprimidos de forma avassaladora. Todavia, a grande maioria dos adolescentes da década de sessenta, não possuíam boas condições de vida. Logo, tal reelaboração sobre o comportamento do adolescente dos anos 60, culminou em um modelo ideal de imagem, cuja rebeldia tornou-se inovação, luta e utopia, característica chave da faixa etária adolescente durante o decênio de 60.

Ainda na década de 60 para o fim dos anos 70, sobre as ideologias adolescentes na era moderna eclode, entre eles, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.163), o movimento *hippie*, expondo sua concepção antibelicista, pela paz e o amor, a negação da

industrialização e da urbanização, para o retorno ao artesanato assim como à natureza. Os *hippies* também mencionaram sobre a busca de estados alterados de consciência, a abertura para as culturas orientais e a implantação de alternativas para Era de Aquário que coincidem com o fim do século e do milênio. Seu término se dá com a morte do cantor e compositor John Lennon que protagonizou tais convicções para os adolescentes.

Ao contrário das duas décadas, 60 e 70, surge a geração dos adolescentes dos anos 80, que se destacam conforme Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.172) por sua patologia, já que se recusavam assumir o papel inovador cultural e de reelaborações feitas nas décadas anteriores que garantiram uma identidade social e histórica positiva da adolescência.

Por outro lado, os adolescentes dos anos 80 parecem movidos pelo receio da perda da identidade, uma vez que não conseguiam transcender por mudanças tais quais fizeram as gerações que os antecederam.

Nos anos 90, as ideologias dos adolescentes mudam um pouco em relação à década de 80, “já não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença da figura adolescente nas ruas que revigora a década de 90” (COSTA, 2006, p.200), no Brasil, por exemplo, os mesmos se mobilizaram “em 1992 pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello. Contudo, a identidade do adolescente dos anos 90 foi tida como desqualificada, por ser: “espontaneísta”, “espetacular”, com mais dimensão de “festa” do que “efetiva” politização” (COSTA, 2006, p.200). Reforçando ainda sobre o adolescente da década de 90, Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.95) menciona que eles:

não sabiam dizer quase nada a respeito das grandes questões que preocupavam o Brasil. Embora, fossem capazes de participar de grandes ações coletivas, tal qual a mobilização do *impeachment* em 1992, na maioria das vezes, permaneceram calados e preocupados apenas em como garantir o seu próprio sustento.

Portanto, temos a forma de comportamento social do adolescente durante a modernidade: uma maneira de possuir “um eu autêntico” que, durante a diversidade periódica ou cronológica, tinha sua identidade única pela justiça social. De modo que os adolescentes durante a cronologia moderna partiram sempre de uma ação conjunta para promoção de mudanças na sociedade, tais mudanças se voltavam para o bem comum.

No entanto, além da padronização periódica da subjetividade adolescente moderna, surge outro modelo de adolescência: os adolescentes do século XXI, separados por um comportamento paradoxal e sem sólidos vínculos, cuja pós-modernidade tem neles sua maior influência.

2.1.2. A adolescência hodierna e a influência da pós-modernidade

O mundo pós-moderno vigente no atual século XXI está incluso no cotidiano das pessoas, inclusive no adolescente hodierno, na maneira de viver, agir e na convivência social. Além de serem influentes, as “ideias oriundas da pós-modernidade também estão mudando as concepções dos homens, do mundo, dos valores, da fé, da ciência e da técnica, até bem pouco tempo hegemônicas em nossa sociedade” (COSTA, 2006, p.83).

Conforme reforçou José Claudinei Lombardi (2003, p. 05):

A pós-modernidade possui o sinal cultural como um novo estágio da história da produção reinante; (assinala-se pela explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação); [...] a geradora do imenso crescimento de especulação internacional; a ascensora dos conglomerados de comunicação com um poder sem precedentes sobre toda mídia, ultrapassando principalmente fronteiras.

Sendo assim, “a era pós-moderna se porta como um tempo de opção incessante” (KUMAR, 2006, p.142) “fornecida pela cibernética que lhe multiplica as aplicações” (LYOTARD, 2013, p.20), “não é raro perceber nela um ar de teatralidade ou espetáculo; [...] tratada como um palco, um lugar de desfrute e exercício da imaginação, tanto quanto um sistema utilitarista de produção e consumo” (KUMAR, 2006, p.144) “com suas muitas liberdades” (KUMAR, 2006, p.143) “que expressam em si uma cultura de globalização e ideologia neoliberal” (LOMBARDI, 2003, p.07).

Logo, a pós-modernidade é uma nova estrutura paradigmática rumo ao progresso, assim como o desenvolvimento social, mas que, por outro lado, apresenta em meio ao aclamado crescimento global, seu lado falho, fragmentado, permeável, fluido a tudo e escasso de valores, em que a atenção para o outro se torna mínima possível, pois, no lado sombrio da estrutura social contemporânea “a própria ética é denegrada e escarneada como uma das contradições tipicamente modernas agora quebradas e destinadas ao cesto de lixo da história” (BAUMAN, 1997, p.06).

Conforme Zygmunt Bauman (1997, p.07), retratando sobre a fragmentação do tempo hodierno, a pós-modernidade é: “a era do individualismo não adulterado e de busca de boa vida [...] a era que vem “depois do dever” sendo admitida uma moralidade muito “minimalista” e em declínio”, isto é, “uma vida social liberada de preocupações morais, onde o puro “é” e este puro não se guia mais por qualquer outro dever” (BAUMAN, 1997, p.07).

É uma era cujo lado sombrio revela que: “valores como igualdade e fraternidade estão ausentes, em um mundo cada vez mais marcado pelas manipulações das massas, pelo acirramento das desigualdades e pelo próprio individualismo levado às últimas instâncias” (COSTA, 2006, p.82). Consequentemente, há uma grande diferença entre o adolescente do passado e o atual pós-moderno. Consoante o jornalista e escritor Zuenir Ventura (2008, p.22), que descreve estes dois tipos de adolescentes:

os das gerações passadas (modernas) queriam tudo a que não tinham direito; já a atual geração (pós-moderna) de tudo tem, e por isso se apresenta cheia de ambiguidades e paradoxos. [...] Desapegada ideologicamente, essa turma bem de vida e de poder aquisitivo não se interessa pela política, não tem preocupações sociais e não protesta nem contesta, pelo menos não da forma como faziam os seus antepassados quarentões ou sessentões.

A geração adolescente atual, além de ser confusa e paradoxal, está submersa a transformações pós-modernistas que entram e saem do mercado rapidamente, sendo os mesmos fascinados pelos episódios de avanço tecnocientífico inseridos no contexto da atual era, a saber: Tvs de plasma serem substituídas por *Tvs lcd*, por outro lado *cd-roms e dvds* substituídos por *pen-drives e Blue ray discs*, celulares por *smartphones*, computadores e *notebooks* serem aos poucos comutados pelos *tablets*, assim como o desaparecer dos únicos canais de televisão analógicos, para os novos canais digitais via satélite que permitem inclusive conexões virtuais a exemplo da televisão a cabo que é então um dos grandes méritos das atualizações de poder tecnológico de ponta.

Uma geração adolescente hodierna que, além do fascínio pela alta tecnologia, não tem seu caráter responsável devido à fluidez pós-moderna, assim como está distante de preocupações. Seguindo os caminhos que a pós-modernidade lhe oferece, na busca da boa vida, consumo da tecnologia avançada, sem receio a nada, e para reforçar o tipo de comportamento do adolescente atual:

Os próprios meios de comunicação elevam rapidamente a expansão desta tendência principalmente em escala planetária. Induzindo-lhes a certos hábitos de vestir, certas posturas físicas, atitudes, o gosto por certas músicas

e certos filmes constitui a face mais visível desse fenômeno (COSTA, 2006, p.84).

Os adolescentes pós-modernos de qualquer classe social são amantes do consumo de trajes de marca, a exemplo “de tênis, *jeans* de etiquetas consagradas, camisetas e bonés com emblemas conhecidos em vários países. [...] além de ouvirem certos tipos de músicas, principalmente remixadas e eletrônicas, os mesmos gostam na maioria das vezes de um mesmo filme” (COSTA, 2006, p.100).

Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, p.102), para os adolescentes de classe média e atualmente com programas de governo em escola pública para os mais necessitados:

expressar-se em mais de uma língua e viajar pelo mundo serão daqui em diante as novas práticas para eles mais acessíveis, pelo baixo custo ou a gratuidade e pela necessidade objetiva de viabilizar-se no mundo globalizado. Perguntas como “quem são seus pais?”, “onde você mora?” e “onde você estuda?” tenderão a ser substituídas por “o que você sabe fazer e como pode demonstrar isso agora?”

O cenário descrito desta atmosfera, que exige dos adolescentes os ideais globalizantes na era pós-moderna, consoante Schwartz (apud COSTA, 2006, p.102) podem ser resumidos em três conceitos base para uma conclusão sensata do novo paradigma entrelaçada ao comportamento do adolescente hodierno:

- maior acesso às tecnologias de comunicação pelo baixo custo, de tal forma que terão um número de adolescentes com condições de pagá-las, isto é, todas às classes sociais;
- o adolescente hodierno e global terá como ponto vital a comunicação;
- a utilização das mídias permitirá que cada vez o comportamento destes adolescentes mude, entre seus variados tipos; a mídia estará como centro desta transformação comportamental;

Serão indivíduos imersos em textos, imagens e sons. A sensibilidade desta nova geração de adolescentes será mais difusa baseada na eletrônica. Serão adolescentes que intervirão mais do que ouvem e veem por meio de vídeo clipes.

É uma geração de adolescentes que não fica na expectativa, e atua de maneira autônoma e intensificadamente. Eles interagem de modo descentrado e deslocado com o outro. O pensamento da geração pós-moderna adolescente, é menos hierárquico e mais horizontal do que o das gerações anteriores, porque são livres e descompromissados.

São adolescentes atuais, influenciados pelas ideologias globalizadoras da pós-modernidade, possuindo o total acesso aos vídeos do You Tube, as redes sociais e todas as

ferramentas da *internet*. Pois, são frutos do habitat internauta ou proximidade virtual do século XXI, nos atos de conexão e desconexão com a rede de computadores, cuja ação de conectar e desconectar com o ambiente cibernético “torna-se, simultaneamente, mais frequente entre eles e mais intensificada” (BAUMAN, 2004, p.82). Contudo, segundo Zygmunt Bauman (2004, p.82):

Esta realização mais importante da proximidade virtual parece ser separada do real contato social. Diferentemente da antiquada proximidade topográfica, ela não exige laços estabelecidos de antemão nem resulta necessariamente em seu estabelecimento. ‘Estar conectado’ é menos custoso do que ‘estar engajado’ – mas também consideravelmente menos produtivo em termos da construção e manutenção de vínculos.

Para os adolescentes, basta “conectar-se e nenhuma das conexões [...] tem a garantia da permanência” (BAUMAN, 2004, p.12), a saber, a tendência de isolamento pela proximidade virtual, que exige deles “menos tempo e esforço para serem estabelecidos laços ou vínculos com outras pessoas, assim como para serem rompidos” (BAUMAN, 2004, p.82), não requer o contato real, e sim laços humanos aleatórios e virtuais, próprios do individualismo pós-moderno que não exige um compromisso com o outro: seja para amizade, seja para outras ações e “terminam, idealmente, sem sobras nem sedimentos permanentes, podendo ser encerrados, real e metaforicamente sem nada mais que o apertar de um botão: “deletar” (BAUMAN, 2004, p.82).

Os hábitos da pós-modernidade, que estimulam o individualismo e a liberdade sem receios ou preocupações com os outros, é um novo comportamento, que se apresenta na maneira de ser dos adolescentes hodiernos, já que “não estão em condições de comparar as alternativas de forma racional e sempre aceitam o que lhes é dito” (BAUMAN, 2011, p. 62), ou melhor, “aceitam a ambiência pós-moderna seja na música, na publicidade, na moda, nas artes e na cultura” (COSTA, 2006, p.85), uma excessiva liberdade que os fará não terem responsabilidade com nada.

Segundo Jean Paul Sartre (1987, p.09), além de todo homem ser livre, inclusive o adolescente hodierno neste período cuja liberdade é a sua centralidade ideal, o mesmo “deve tomar posse do que ele futuramente será, submetendo-se à responsabilidade total de sua existência” (SARTRE, 1987, p.06), pois para Sartre (apud MORRIS, 2009, p.176) todo ser humano livre “é responsável pelo mundo e sobre si mesmo”.

Logo, os adolescentes hodiernos devem ser conduzidos a perceber que a responsabilidade em ser livre emerge de suas decisões ou escolhas, mesmo ainda que livre porque “ao escolher para si escolhemos para todos os homens” (SARTRE apud MORRIS, 2008, p.200), diferente, das características da pós-modernidade, no apelo para uma liberdade sem senso ou liberdade irresponsável tal qual mencionou Zygmunt Bauman (2011, p.15) há como que a “celebração de um mundo livre de obrigações imaginárias e falsos deveres”.

Conforme Sartre, ao ser livre, todo ser humano, no tomar de suas decisões, a própria liberdade lhe dará suporte para que o mesmo pense e venha agir organizadamente e responsabilmente. Portanto, todo homem, principalmente o adolescente hodierno, deve submeter-se a construção de um mundo melhor assumindo os riscos de suas atitudes em nome do humanismo e a humanidade.

O adolescente hodierno, como um ser moral, dotado de ambivalência quer para o bem ou para o mal, deve perceber que sua situação de escolha não lhe promete uma vida alegre e confortável, todavia, lhe causará desconforto, preocupação e angústia, típica para todo ser humano, em tomar decisões em benefício próprio e para os outros.

Entretanto, se o adolescente delega sua responsabilidade dissimulando-a para outros seres humanos e não para si mesmo, estará escolhendo uma forma alienada de viver, não só para sua própria existência como também para todos os outros homens, à medida que “escolher é valorar e valorar alguma coisa é vê-la como valorosa onde e para quem quer que seja” (MORRIS, 2008, p.201).

Pois, a escolha é uma causa deliberada para todos os seres humanos, já que se distingue como “a universalidade humana de condição” (SARTRE, 1987, p.250), construindo o si mesmo (o self) pelas decisões tomadas diante das circunstâncias que definem a vida e a existência. Sem a escolha, todo homem não se define no mundo, uma vez que, as próprias circunstâncias do mundo não são determinadas pelo homem, mas a decisão tomada pelo homem em relação à circunstância pode transformá-la ou não tal como mencionou a filósofa Marilena Chauí (2012, p.419):

Nosso mundo, nossa vida e nosso presente formam um campo de condições e circunstâncias que não foram escolhidas nem determinadas por nós e em cujo interior nos movemos. No entanto, esse campo é temporal: teve um passado, teve um presente e terá um futuro. [...] Diante desse campo, poderemos assumir duas atitudes ou decisões: que temos condição de

transformá-lo no que queremos, ou a resignação, que nos leva a dizer que nada podemos fazer.

“Decorre daí que assumimos responsabilidades morais (isto é, responsabilidades pela escolha entre bem e mal) antes de nos serem dadas” (BAUMAN, 2011, p.10), a saber, o adolescente hodierno deve tomar decisões concisas para si e para sociedade antes de serem impostas ao mesmo. Porém, como ser livre, cabe ao adolescente construir atitudes movidas pela hospitalidade, solidariedade e justiça que exprimem de forma involuntária por ele o senso moral e ético pelo outro ou diferente.

Para ter tais atitudes, é preciso ver o bem como única garantia de preservação de si e da sociedade, transcendendo inclusive a própria necessidade de escolha, a saber, como mencionou Emmanuel Lévinas (2012, p.83) “ser dominado pelo bem”, porque:

[...] é pelo bem que a obrigação à responsabilidade é irrevogável e irrecusável [...] que contraria a própria escolha, mas situa uma interioridade que precede a liberdade [...] é obediência a um valor sem antivalor, ao qual é impossível escapar (LÉVINAS, 2012, p.83-84).

Principalmente quando o adolescente é levado pela vergonha, pelo remorso e pela culpa, procurando meios para consertar o que foi quebrado por ele, reconstruindo o seu presente por meio de uma consciência moral e humana para o bem social, sendo, significante para enaltecê-lo.

Ao contrário de tudo, nos novos tempos pós-modernos, consoante Christopher Lash (apud BAUMAN, 2011, p.19), não compete mais à sociedade “ser regida por um consenso moral” pois “descendem do caráter fragmentário do contexto social e do caráter episódico dos objetivos de vida” (BAUMAN, 2011, p.19), visto que o individualismo, o utilitarismo e o imediatismo se contrapõem a decisões para o bem comum ou a ética, volvendo-se para atender somente ao indivíduo como único.

Portanto, a ordem se mudou agora para o fim de toda ação: o que se tinha como algo ético em que se buscava sustento, passou a ser algo sem valor, ou seja, aquilo que se tinha como disciplina, e um mecanismo de defesa contra espectros de incerteza existencial passaram a ser desprezados, favorecendo assim a maior incidência das crises de sentido, principalmente no adolescente pós-moderno.

2.2. A CRISE DE SENTIDO NA ADOLESCÊNCIA PÓS-MODERNA

O mundo contemporâneo, no qual se incluem todos os seres humanos, vive sintomas de uma fragmentação social. Uma desorganização, que envolve o medo e a angústia, diante das incertezas causadas pelo avanço tecnológico e o evidente caos anímico e psíquico que se generaliza. Consoante M.B.L. Della Torre (1974, p.46):

A desorganização social é fruto da diminuição das regras vigentes de comportamento. Em outras palavras, quando as leis e regras de uma sociedade deixam de controlar os indivíduos, dar-se-á o início da desmoralização pessoal. Quando esta desmoralização se generaliza, toda a estrutura social é atingida e as várias instituições começam a desintegrar-se. Conseqüentemente, este colapso institucional ou desorganização social se expressa no aumento da delinquência, vício, crimes, entre outros.

Significa dizer que, homens e mulheres hodiernos, estão inseridos em um momento paradoxal e complexo, pelo qual, a humanidade “não se rege mais por um consenso ético moral” (LASH, apud BAUMAN, 2011, p.19), na medida em que a ética “é simplesmente um artefato, um meio inventado para melhor dominar o egoísta e malvado gênero humano” (SCHOPENHAUER, 2005, p.114), isto é, “trata-se de um código de leis que prescreve um comportamento universalmente correto” (BAUMAN, 2011, p.22) para humanização.

Já “a significação de uma ação moral, está na relação com o outro” (SCHOPENHAUER, 2001, p.133), através da solidariedade, o acolhimento e o respeito do homem pelo outro homem.

Contudo, na pós-modernidade, o consenso ético moral é deixado de lado, a partir do momento em que o capital, o consumismo, e a forte influência do individualismo, volvem os seres humanos somente para satisfação de si mesmos, contrapondo-se a decisões para o bem comum, visto que, a vida consumista, favorece aquisição da novidade e da variedade de bens materiais para o “*homo consumens*” (BAUMAN, 2004, p.89), assim como, a busca do prazer imediato na realização alucinatória dos desejos, ofertados, pela prática do consumir; corroborando, no surgimento de uma nova humanidade, fruto pós-moderno, a saber, as “máquinas desejantes” (GUATARRI; DELEUZE, 2010, p.33).

Uma vez que, o capitalismo necessita estimular a ânsia pela produção desejante nas pessoas, a exemplo da alta tecnologia, para continuar a consumi-la e em seguida descartá-la, a fim de abrir espaço para novos bens tecnológicos emergentes e para seu devido consumo, em um processo reiterativo e contínuo, refletindo no comportamento dos seres humanos: o

insaciável desejo em consumir, o prazer proporcionado pelo objeto consumido, como também, a “predominância de valores individuais da felicidade, da satisfação íntima de si, e não mais a entrega da pessoa a uma causa, a uma virtude austera, a renúncia de si mesmo” (LIPOVETSKY, 2004, p.23) para pensar e agir em prol do outro.

Consequentemente, as relações sociais entre o homem e seu semelhante, definham em sua essência de “outridade” (MAY, 2008, p.28), na medida em que o individualismo é o grande motivador, a saber, elas sofrem, em termos de engajamento ou compromisso com o próximo; porquanto, o outro, perde seu valor como “ente” (HEIDEGGER, 2011, p.45) adquirindo “a consistência de um objeto, pronto para consumo e satisfação do desejo humano” (BAUMAN, 2004, p.96), para, em seguida, ser descartado, a exemplo do ato de “ficar” e a proximidade virtual entre os adolescentes.

O ato de “ficar”, “é um tipo de relacionamento íntimo, sem compromisso entre eles” (SCHIMIDT, 2007, p.303), só por satisfação momentânea do desejo adolescente, seja pela beleza exterior apresentada, seja pelo status social do outro desejado. Portanto, concretizado o desejo adolescente, o relacionamento íntimo termina, descartando o outro, que fora o objeto do desejo, e substituindo-o rapidamente, sem qualquer ressentimento por parte dos adolescentes.

Já a proximidade virtual, que também como o ato de “ficar”, não exige um comprometimento real entre os seres humanos, e, através das redes sociais da internet, são estabelecidos laços afetivos aleatórios, mas, pelo simples ato de apertar o botão “deletar” (BAUMAN, 2004, p.82), a relação afetiva se desfaz vertiginosamente, descartando qualquer possibilidade de uma amizade real e longínqua com o diferente, sendo a mesma, logo em seguida, substituída por uma nova relação afetiva, para satisfação momentânea do desejo.

Os reflexos da degradação social da condição pós-moderna, por sua vez, repercutem em outro contexto alarmante: “a luta diária pela sobrevivência, e seres humanos incapazes de sentirem a necessidade de codificarem suas vidas, ou até mesmo, compreenderem entre o bem e o mal” (BAUMAN, 2011, p.63), ou seja, seres humanos, impossibilitados de conhecer aquilo que é o melhor e para o bem comum, assim como, o que é nocivo, que favorece a exclusão e a injustiça do homem pelo outro homem.

Para a realidade social hodierna, “o elemento central da luta pela sobrevivência, é as coisas não ficarem piores do que anteriormente foram” (BAUMAN, 2011, p.63), já que, no

passado, a exemplo da crise econômica mundial de 1929, não existiam garantias da realização dos desejos humanos, no exacerbado consumo, devido, à má qualidade de vida social circunstante daquele período, estima-se, nos tempos hodiernos, que os horrores do passado (a crise econômica mundial de 1929) não se repitam novamente, logo, as ações humanas só visam ao momento presente.

Principalmente, devido à qualidade de vida hodierna, assim ofertada pela pós-modernidade, que possibilita a prática consumista e a despreocupação quanto reflexões sobre o passado (a exemplo da crise de 1929), como também em decisões para o porvir (o futuro), já que homens e mulheres se voltam para o hoje, pela aspiração do sucesso imediato, à ambição pela riqueza e os valores individuais de felicidade.

Portanto, “o tempo pós-moderno, é determinado pelo *carpe diem*, pelo viver por viver, [...]viver o presente(o hoje), sem nenhuma outra finalidade. É o tempo das não finalidades, [...] e da negação do passado” (TRIPOLI, 1998, p.26).

Para reforçar sobre a pós-modernidade, Suzana Guimarães Tripoli (1998, p.27), menciona o tempo pós-moderno, como sendo:

A reinvenção do tempo como sua revitalização, no sentido em que é vivenciado como que paralisado, num hoje eternizado, sem ontem e sem amanhã onde o ontem é negado para poder viver sem compromissos o hoje, sem receio ao porvir. Desta forma, o elo de ligação com as gerações anteriores e o compromisso com as que virão é perdido.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2011, p.71), também corroborou sobre o tempo das não finalidades, isto é, a pós-modernidade, declarando: “é comum também à realidade hodierna, o crescente niilismo e cinismo, pela falta de uma visão comprometida com os rumos sociais”.

Subsidiando a análise sobre o crescente niilismo pós-moderno, argumentou o filósofo Hans Jonas (apud BAUMAN, 2011, p.235): “tremamos na nudez de um niilismo em que a quase onipotência é acompanhado de um quase vazio” tanto para sociedade hodierna e muito mais no adolescente, que se encontra em fase de maturação do seu caráter.

Logo, o niilismo de um hoje onipotente, sem preocupações e sem reflexões sensatas, circunstantes e circundantes do contexto social fragmentado, conduz o adolescente, inserido a realidade pós-moderna, a não projetar prospectivas de sentido vital, vivendo a angustiante

vida líquida, a saber, “a aquiescência à desorientação, assim como a falta de itinerário ou direção de sentido de vida” (BAUMAN, 2009, p.10).

A também crescente influência dos meios de comunicação, e tecnologia, sobre os adolescentes, corrobora ainda mais para situação aparentemente complexa e caótica entre eles, tal qual reforçou Sören Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.134): “os meios de comunicação se aperfeiçoam sem cessar. A rapidez com que se desenvolvem é incrível, mas a confusão que eles também introduzem é de igual monta”, porque, são incapazes de edificar, de vivenciar o verdadeiro amor, pela valorização real do ser humano pelo outro ser humano.

Contudo, reduzem a existência em um abismo de falsidade, teatralidade e ilusão de ótica, ou seja, transformam a vida num universo de “mentiras, enganos, patifaria, mediocridade” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.133) e individualismo, propositadamente, de acordo com os interesses e objetivos das elites que os sustentam assim como comércio, que se satisfaz do consumo de seus telespectadores e consumidores.

De acordo com Roger Garaudy (apud TRIPOLI, 1998, p.42), comentando sobre o crescente egoísmo entre os seres humanos (o individualismo), e atitudes descompromissadas entre eles, principalmente no adolescente, os mesmos, emergem por meio dos novos princípios sociais que agora dominam a pós-modernidade: o poder e a riqueza, aos quais, também chamamos atualmente de “progresso e depois crescimento”.

Simultaneamente, os novos valores (poder e riqueza, progresso e crescimento) podem equiparar-se, como os novos deuses do atual século XXI, pelo qual, o ‘ser’ cede cada vez mais para o domínio do ter, ou seja, os requisitos sociais se voltam para consumo dos bens materiais ou “fetichismo da mercadoria” (MARX, 2002, p.94), o prazer emanado em consumir e a predominância de valores individualistas que põem em detrimento: o acolhimento, a hospitalidade pelo outro ser humano.

Desta maneira:

“o homem se tornou seu próprio algoz, adoeceu seus instintos, porque os tem como inimigos [...]. Polarizado por uma razão que opõe – a razão que se opõe aos verdadeiros valores sociais, precisando negá-los para poder se firmar, a saber, o homem converteu-se a um animal doente de si” (MOSÉ, 2012, p.156).

Portanto, o novo mundo pós-moderno, volve-se a paixão por si próprio, cujos seres humanos, inclusive o adolescente hodierno, são conduzidos a viverem em função do momento

presente, para o bem de si mesmos, sem levar em consideração ao porvir, assim como a responsabilidade em suas escolhas em função do próximo.

A prática pós-moderna, monopolizou o hedonismo, o individualismo, o adquirir mais lucros para autossatisfação das pessoas em seu micro cotidiano. Porque “o pós-moderno, possui este preceito mesmo: esvaziador, diluidor, que desfaz princípios, práticas e realidades” (TRIPOLI, 1998, p.42) como algo sem importância.

Para o mundo pós-moderno, tratando-se do próprio ser humano, “os outros são, em primeiro lugar e acima de tudo, competidores, tramando como qualquer competidor, cavando buracos, preparando emboscadas, torcendo para que venhamos a tropeçar e cair” (BAUMAN, 2004, p.110).

Logo, a luta pela sobrevivência cresce, a competição se torna nome do jogo da vida e não a humanização das pessoas. Uma era evolutiva, marcada por avanços científicos, mas, que apresenta sua versão caótica, no qual, o ser humano vê o outro ser humano, como objeto, pronto para ser consumido e descartado e, simultaneamente, algo ameaçador a ele mesmo.

Ora, a ideia do caos, declarou a socióloga polonesa da cultura Elsbietta Tarkowska, (apud BAUMAN, 2011, p.25) diz respeito “a um determinado estado marcado pela fluidez, ausência de forma, indeterminação, indiferença, uma total confusão de todos os elementos”, correspondendo a um estado que “soa obscuro, ilegível, imprevisível para aqueles nele expressados” (BAUMAN, 2011, p.25).

Trata-se de um “estado temporário de confusão que se instaurou pelas incertezas diante do presente em meio a uma “crise paradigmática” (BAUMAN, 2011, p.25)”, atrelada a pós-modernidade: complexa, confusa e “esquizoide por excelência” (GUATARRI; DELEUZE, 2010, p.64), isto é, um “estado de objetiva falta de estrutura, pelo afastamento do consenso ético-moral” (BAUMAN, 2011, p.26). Portanto, o caos surge como uma rachadura no cotidiano dos seres humanos hodiernos, que, segundo Zygmunt Bauman (2011, p.27):

Irrompe na vida como sinal de derrota e um aviso de falência, uma espécie de lembrete da risível arrogância da ambição e do descabimento dos esforços que a ele se seguem (inseridos na pós-modernidade). O caos é o que há de mais aterrador para as promessas acenadas pela rotina do estabelecido.

Concomitantemente:

[...] viver neste mundo atual, significa experimentar a liberdade como oscilação contínua entre pertencer e o estranhamento. Isto é, a ficção, a

fragmentação, colagem e ecletismo, todos infundidos de um sentido de efemeridade e de caos, são os temas que dominam as práticas culturais pós-modernas (BENETTI, 2004, p.36).

Consoante Zygmunt Bauman (2011, p.27) “nisso se afunda tudo que é usual e familiar, visto que as pessoas inseridas no mundo pós-moderno são ilhas vacilantes, e à deriva, sem ancoragem própria no fundo de um mar de sentido”, ou seja, “se os membros de certa comunidade de vida acham inquestionáveis as concordâncias de sentido, pelo consenso ético moral, contudo, se afastam deles e não os efetivam, temos então uma crise de sentido” (BERGER; LUCKMAN, 2004, p.28).

Por conseguinte, “o caos e a contingência que a modernidade levou dois séculos para obstruir nos negócios da vida, não apenas estão de volta, mas se mostram nus, sem qualquer cobertura ou adorno” (BAUMAN, 2011, p.44) na era pós-moderna.

De acordo com Zygmunt Bauman (2011, p.44): “Esta falta de fundamento não é mais segredo pejado de culpa ou vergonha que a humanidade ao máximo tentou se arrepender ou expiar”, ela está presente pela divisão, através do individualismo e a competição no qual o mundo se apresenta aos seres humanos como uma selva, existindo no meio do jogo da sobrevivência: os predadores e suas caças, isto é, a “globalização que cada vez mais isola e faz ruir os vínculos tradicionais de solidariedade, gerando novas formas de exclusão, de solidão e de marginalidade” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.74).

Uma nova (des)ordem social, que tem como efeito revolucionário a desvalorização da ordem ético-moral, por sua vez, “o indivíduo (adolescente), inserido a realidade hodierna, cresce num mundo em que não há valores comuns, que determinam o agir nas diferentes áreas da vida” (BERGER; LUCKMAN, 2004, p.39). Por isso a ausência dos valores ou “valores em crise, provoca um sentimento de insegurança, perda de sentido [...] e perspectiva do futuro, ou seja, o vazio existencial” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.71).

Consoante Viktor E. Frankl (2008, p. 131) “o vazio existencial é um fenômeno muito difundido, podendo ser atribuído a uma dupla perda sofrida pelo ser humano desde que se tornou verdadeiramente humano”. Pois “a busca de sentido pelo indivíduo é a motivação primeira em sua vida” (FRANKL, 2008, p.124).

E na medida em que os valores que promovem a vida são deixados de lado, as pessoas, principalmente o adolescente, conviverão, em um universo voltado a satisfação íntima de si, ao desejo em adquirir mais bens materiais, e a sobrevivência a todo custo, tornando o sentido

real de viver cada vez mais complexo e confuso. Tal qual reforçou Jean François Lyotard (apud BAUMAN, 2011, p.47):

A humanidade está dividida em duas partes. Uma enfrenta o desafio da complexidade, a outra enfrenta o terrível desafio da sobrevivência. Esse talvez seja o aspecto do fracasso [...] Não foi à ausência do progresso, mas, pelo contrário, o desenvolvimento técnico-científico, artístico, econômico, político que tornou possíveis: as guerras totais, os totalitarismos, o crescente abismo entre a riqueza do norte e a pobreza do sul.

O individualismo, o hedonismo, a liberdade exagerada sem senso responsável e a luta pela sobrevivência, que protagonizam a dissensão de seres humanos contra seres humanos, deixaram a humanidade, cada vez mais propensa ao fracasso vital assim como a crise de sentido.

As constantes guerras sociais, principalmente entre adolescentes nas escolas, a exemplo de: agressões com bullying, formação de grupos marginalizados ou gangues, não só em solo brasileiro como em todo mundo, são uma prova do angustiante modelo de vida pós-moderno e fragmentado, que pela falta de sentido (crise de sentido), e o afastamento do consenso ético moral, favorece a propagação da visão egoísta de felicidade e a discrepância entre seres humanos, interrompendo na continuidade das pessoas para bem comum, principalmente, no adolescente hodierno, tornando o ato de viver entre eles (adolescentes), mais desgastante e sofrível, conforme descreveu Young (apud FRANKL, 2005, p.20):

Os adolescentes sofrem o vazio existencial mais do que os idosos. Desde que é sempre nos adolescentes que se nota este declínio mais profundo das tradições (ético-morais), tal resultado, sugere a ideia de que exatamente o desmoronamento das tradições seja o fator mais importante para explicitar o vazio existencial.

Logo, o adolescente hodierno, se torna vítima do ambicioso desenvolvimento pós-moderno da ciência e da tecnologia: pelo consumismo, pela liberdade sem senso das consequências, a saber, um ser, movido pelo individualismo exacerbado, e sem relações de proximidade com outro.

Uma vez, que o mais evidente, em desenvolvimento, enfraquecido de um consenso ético-moral, está relacionado à distância que homens e mulheres têm, em relação àquilo ao qual precisam se apropriar, e usar, a fim de promoverem:

- a) O direito à vida e à sua dignidade.
- b) A liberdade com responsabilidade, fonte de um viver ético.

- c) A consciência, a autoconsciência do Eu-Tu e Nós.
- d) A sociabilidade.
- e) A historicidade.
- f) A unicidade existencial do ser humano como *ente* e insubstituível (ou seja, a essência do ser humano como homem e não como objeto para se satisfazer) (KROHLING, 2011, p.38).

Portanto, por mais desenvolvido que esteja o mundo pós-moderno, à medida que estamos distantes do consenso ético-moral, construímos uma sociedade cada vez mais desumana, e mais propensa às crises de sentido, atingindo principalmente os adolescentes.

Já que, tais crises, são oriundas do vazio existencial tão evidente, e zombam da humanidade, à medida que se diz desenvolvida, ou que as vidas em fragmentos, principalmente do adolescente hodierno, não possuem parâmetros, ou referenciais éticos morais, que os conduzam para julgar seus ideais, ou, que os levem a refletir sobre suas ações.

Concomitantemente, devido ao enfraquecimento da própria ética, assim como o senso moral, que nos auxiliam a enfrentar o cotidiano e atitudes egoístas de nossa parte, não se torna fácil confrontar o lado sombrio e caótico instaurado na pós-modernidade.

Para aquele que se defronta com a realidade hodierna, é brutal, pois percebe-se em uma existência acidental, e angustiante, em relação a respostas que lhe assegurem um sentido vital.

Ora, consoante Sören Kierkegaard (2011, p.67) tal angústia quanto a respostas existenciais, “pode se comparar a uma vertigem, da qual os olhos de quem vê, se apavoram, ao observar a profundidade escancarada de um abismo”, isto é, a angústia:

trata-se de um forçoso desespero inicialmente reprimido, que depois ultrapassa o limiar da consciência centrada no eu. O mesmo é também uma manifestação da falta de uma relação existencial de base, que é a única capaz de produzir um ser si mesmo autêntico (HABERMAS, 2010, p.13).

O filósofo Sören Aabye Kierkegaard (1977, p.44-45), continuando a comentar sobre este sentimento desesperador e dilacerador, a angústia, assim como o indivíduo portador desta sensação, destacou:

Quão terrível é esta melancolia [...] expressão terrivelmente melancólica; eu não conheço nenhum mais forte, mais verdadeira [...]. Estou submerso nela de corpo inteiro, inativo, já que a única coisa que vejo é o vazio, a única forma de vida é o vazio [...]. Nem se quer sinto dores. [...] A dor em si perdeu seu consolo para mim. [...] E o que mais poderia me distrair?! Bem,

se houvesse alguém que resistisse fielmente a toda esta prova, um entusiasmo que suportasse tudo, uma fé que transladasse montanhas, se eu tivesse um pensamento que desterrasse o finito e o infinito! Logo, minha alma está como o Mar Morto, sobre o qual nenhuma ave pode voar. E quando chega à metade do caminho desfalece e se precipita na morte, na destruição.

O adolescente contagiado pela profunda angústia, ou desespero, por não encontrar respostas existenciais, perde o sentido da vida, vive o *carpe diem* e em situações autodestrutivas para si, e tal como mencionou Kierkegaard (1977, p.44-45) “precipita-se na morte, na destruição”, ou melhor, em pulsões mortais: no mundo das drogas, nas compulsões insaciáveis dos impulsos sexuais, na rebeldia no lar, na intolerância religiosa, como também, a anarquia, o desalento, o suicídio, o liberalismo sem consequência, reflexos, do vazio que ocupa seu ser aí ou o vazio existencial.

O psicólogo e logo-terapeuta Viktor E. Frankl (2008, p.132) reforça que o vazio existencial agrega os sintomas da agressão, depressão e suicídio eminente no mundo e principalmente no adolescente hodierno, afirmando:

não são poucos os casos de suicídio que podem ser atribuídos ao vazio existencial. Fenômenos tão difundidos como depressão, a agressão não podem ser entendidos se não reconhecemos o vazio existencial subjacente a eles.

Portanto, cada vez mais criamos adolescentes, angustiados por não entenderem o motivo de viver, contaminados pelo vazio existencial, e por isso, se voltam contra a sociedade em forma de violência (marginalização, *bullying*), suicídio (tão frequentes atualmente nas escolas), depressão, enfim, flagelos sociais que o próprio ser humano tratou de construir, expandindo-se ainda mais na vida pós-moderna.

Frente à fragmentação do mundo pós-moderno, o adolescente procura saídas, visto que “as tradições que serviam de apoio para deterem seu comportamento vêm diminuindo com grande rapidez” (FRANKL, 2008, p.131). Contudo, segundo Santo Agostinho: “O coração do homem, ó Senhor, anda inquieto e não descansa enquanto não chegar a Vós” (CONFISSÕES, 1987, p.23). O adolescente, ainda atormentado pela angústia, procura respostas para obter o equilíbrio psicológico, indagando-se em relação ao seu cotidiano. Sobre esta busca incessante, a procura respostas em relação ao propósito da vida, também reforçou Niko Kazantzakis (apud KIVITZ, 2003, p.03):

Por uma coisa anseio: aprender o que se esconde atrás dos fenômenos; desvendar os mistérios que me dão a vida e a morte; saber se uma presença

invisível e imutável se esconde além do fluxo visível e incessante do mundo. Pergunto e torno a perguntar golpeando o caos: Quem nos planta nesta terra sem nos pedir licença? Quem nos arranca desta terra sem pedir licença? Sou uma criatura fraca e efêmera, feita de sonhos. Mas sinto em mim o turbilhão de todas as forças do Universo. Antes de ser despedaçado, quero um instante para abrir os olhos e ver. Minha vida não tem outro objetivo. Quero achar uma razão de viver, de suportar o terrível espetáculo diário da doença, da fealdade, da injustiça [...].

Segundo Victor E. Frankl (2008, p.129), “a busca por sentido pode causar tensão interior em vez de equilíbrio” tais como a angústia nos adolescentes, isto é, a ansiedade de encontrar respostas existenciais, que proporcionem um sentido de viver, mas, quando tais respostas não são encontradas diante do caos pós-moderno, a criatura frágil (o adolescente) é conduzida ao nada, ou o vazio existencial que propicia neles os flagelos sociais como: a violência, a depressão e o suicídio.

Contudo, Victor E. Frankl (2008, p.103) nos leva a perceber que, diante do efêmero caos, podemos encontrar o sentido vital em meio a tal sofrimento, destacando: “quando o homem se conscientiza que o seu destino lhe reservou um sofrimento, o mesmo pode presenciar também neste sofrimento uma tarefa sua, única e original” (FRANKL, 2008, p.103).

Logo, conscientizar-se do sofrimento, é saber que de fato o ser humano pode superá-lo, revertendo a situação, não só em favor de si próprio, como também em favor de todos os outros, conscientizando-os também. Sobre isso reforçou o educador Paulo Freire (apud BANBASSARU; PAVIANI, 2004, p.263-264):

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados — seriam incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis.

Percebe-se pelas indagações de Paulo Freire (apud BANBASSARU; PAVIANI, 2004, p.263-264), que a consciência do sofrimento por se viver em um mundo sem respostas ou ausente de sentido pode encontrar saídas e o escape para achar os propósitos vitais está na educação, pois “educar, é impregnar de sentido as práticas ou os atos cotidianos”

(GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p.14), porque o ato de educar não se dá no isolamento ou “no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2005, p.86), possibilitando, que a sociedade seja transformada e impactada para conhecerem o propósito vital, através do bem comum, ou melhor, a radical consciência do mundo.

Logo, é por este motivo que se encontra o Ensino Religioso nas escolas, para trazer à questão da compreensão, da conscientização para o sentido da vida que não se isola de responsabilidades para com todos em suas ações cotidianas, visto que “a pessoa que se torna consciente de si mesma tem a si própria, como uma tarefa, que lhe é delegada” (KIERKEGAARD, apud HABERMAS, 2010, p.10), a saber, a pessoa tem um propósito, se dispondo a enfrentar o sofrimento diariamente o qual o mesmo, serve como pressuposto para aprender sobre os mistérios do ato de viver.

Porque “o indivíduo consciente de sua própria existência presta continuamente conta de sua própria vida à luz do Sermão da Montanha” (KIERKEGAARD, apud HABERMAS, 2010, p.10).

O Ensino religioso, por sua vez, tem como objetivo conduzir o adolescente hodierno a perceber a sua importância de estar no mundo e construir com significado sua vida através da relação com o outro por meio de uma moral-ética de responsabilidade, tal qual se citou no Sermão da Montanha, já que “as convicções morais só condicionam efetivamente à vontade quando se encontram inseridas numa autocompreensão ética, que coloca a preocupação com o próprio bem-estar a serviço do interesse pela justiça” (HABERMAS, 2010, p.07) para o bem comum.

Dispondo-se a transformar este quadro que aniquila os seres humanos espiritualmente e moralmente como: individualismo, a liberdade sem a responsabilidade, o niilismo e o vazio existencial. Porque, o homem sem consciência do mundo não tem alicerce na alteridade, isola-se por não saber edificar sua vida, desconstrói o seu presente, colocando-se superior aos de mais seres humanos, com caminhos paralelos a eles, e intransponíveis na relação do si mesmo para o outro.

Afinal, como disse Friedrich Nietzsche (apud FRANKL, 2008, p.129): “quem tem uma razão de viver é capaz de suportar qualquer coisa”.

Uma razão, um motivo que se pode encontrar na vida através da eleição e a ética segunda, superam os flagelos sociais ou as dificuldades diárias que se defrontam aos seres humanos, isto sim é o propósito da ação de viver, e uma meta do Ensino Religioso para mostrar ao adolescente que, diante das circunstâncias diárias, existe sentido e razão para vida, percebendo que a verdadeira “consciência do mundo não é separada”, ela não é voltada só para si, “ela não vem se interpor entre o eu e o próximo” (LÉVINAS, 1978, p.139); sendo assim, será vazia, ou seja, enfatizaria a segregação entre os seres humanos e a intolerância da qual presenciamos na era pós-moderna.

Portanto, é necessário, diante da imposição da pós-modernidade, provar o contrário de seus preceitos na medida em que “dentro de uma sociedade complexa, uma cultura só consegue se afirmar perante as outras convencendo suas novas gerações que também podem dizer ‘não’ ”(HABERMAS, 2010, p.05), ou seja, a consciência que se faz no universo de sentido voltado à ética e a alteridade para construção de um ser autêntico, no qual, o adolescente lutará, não para garantir sua sobrevivência, mas, para erigir uma vida com dignidade diante de todos, isto é, uma vida pelo respeito ao outro e a comunhão do homem com o diferente inserido a multiplicidade cultural e étnica, que pode transformar o mundo pelo ecumenismo a uma cultura de sentido e de paz, a saber, a própria consciência do mundo.

2.3. O ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO ECUMÊNICA DO ADOLESCENTE

Uma sociedade democrática é uma sociedade que está aberta à consciência do mundo para todos através do diálogo. Tornando-se então uma sociedade do mundo ou deste planeta Terra no qual a raça humana está inserida. É neste planeta Terra que se encontra uma diversidade étnica e cultural de seres humanos, para conviver em harmonia, ou seja, “a terra é em si mesma, totalidade e expressão de toda necessidade e desejo de todos os seres humanos” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47). É a própria expressão máxima da vida, do qual todos fazem parte, “significa dizer que a Terra é o “ethos”, a casa, a morada, o abrigo do homem” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.48). Logo:

A casa (Terra) é umas das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem [...] O passado, o presente e o futuro dão a casa dinamismo diferentes. [...] Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. A casa é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “jogado no mundo” [...], o homem é colocado no

berço da casa. Ali a vida começa bem, protegida e agasalhada no regaço da casa (BACHELARD, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.49)

Contudo, muitas vezes pela falta de sensatez humana com suas ações individualistas, a casa acolhedora Terra é convertida em:

Um lugar dos conflitos e ganância do ser humano. Um espaço criado pelo homem para exclusão, para o dissabor da vida. Lugar para morte, produto das ações humanas individualistas. Lugar em que o ser humano coloca uma máquina acima da vida de outros seres humanos em geral. Lugar onde o ter é o regulador do ser. Lugar da exploração e da mais valia. O grande depósito de lixo humano, das poluições e morte da vida. Aquilo que é a vida é usado para gerar morte (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47).

O individualismo transformou o hábito e o comportamento dos homens. Por sua vez, a casa Terra em que todos os seres humanos habitam, está cada vez mais se autodestraindo. Uma vez que a doença de si dos seres humanos propicia comportamentos caóticos como: o desprezo de pessoas por outras pessoas, a intolerância, a violência, enfim, ‘flagelos sociais’ que expandem a decadente condição na qual a raça humana da atualidade pós-moderna está submersa.

Portanto, segregados por condições decadentes, os homens distorcem inclusive convivências mais íntimas, a exemplo dos laços afetivos, laços amorosos, laços familiares e principalmente seu próprio suprasentido voltado a bens financeiros como elementos únicos de orientação para vida. É inserido nesta atmosfera caótica que está o adolescente hodierno. Ele procura uma razão para viver em meio a um mundo cada vez mais confuso, autodestrutivo e decadente. O adolescente, então, se depara com a ausência de sentido, submergindo no vazio existencial (na depressão, no suicídio e na violência), tornando-se mais um entre os demais, presos ao contexto caótico e angustiante, de falta de sentido vital, na casa Terra ou do mundo.

Logo, é preciso levar o adolescente a “pensar a Terra como extensão de nós mesmos” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47) e incluir no adolescente hodierno, a maneira harmoniosa de viver com sentido através da promoção da vida e na multiplicidade dos seres humanos, “já que não podemos nos colocar em condição de iguais, mas como diferentes com todas as suas diferenças” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47), ou seja, reconhecer os valores vitais e a diversidade etnocultural humana, sendo assim “a identidade do adolescente será desenvolvida

dialogicamente com os outros” (TAYLOR, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.48).

O adolescente, por sua vez, partirá a um encontro etnocultural através do diálogo, da proximidade e da partilha com o diferente; afinal, serão pelas diferenças que se construirá a identidade do educando adolescente para harmonia mundial através do ecumenismo e da alteridade inclusos no Ensino Religioso. Tal qual reforçou Taylor (apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47):

Se a identidade humana é dialogicamente criada e constituída, então o reconhecimento da nossa identidade exige uma política que nos dê espaço para decidirmos publicamente sobre todos aqueles aspectos da nossa identidade que partilhamos ou, pelo menos, potencialmente, com outros cidadãos. Uma sociedade que reconhece a identidade individual é uma sociedade democrática, deliberativa, porque a identidade individual é, em parte, construída por diálogos.

O diálogo é um dos meios que formará a identidade do adolescente, assim como constituirá uma democracia para consciência do mundo como extensão da vida e da paz. Porque “se eu não amo o mundo, se eu não amo a vida, se eu não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p.92).

Logo, o adolescente que vive na casa Terra é chamado para ser transformado pelo Ensino Religioso ecumênico em “um ser entreaberto” (PULS, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.49) para bem conviver com a multiplicidade dos habitantes do *ethos* (a Terra).

Pois, a casa Terra é o lugar no qual a multiplicidade cultural e étnica ou universo humano coabita. E todos, assim como o adolescente que habitam na casa Terra, têm uma finalidade ou um ponto em comum: a ação de construir um mundo melhor e mais harmonioso. “Em todo caso, habitar seria o fim que se impõe a todo construir, a saber, habitar e construir encontrar-se-iam, numa relação então de meio e fim” (HEIDEGGER, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.49) para o adolescente. Martin Heidegger (apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.50) reforça este entendimento de construir e habitar pelo seu significado na língua alemã: o vigor da própria linguagem como resposta para (o construir e o habitar):

A palavra do antigo alto alemão usada para dizer construir, ‘*buan*’, significa habitar. Diz: permanecer, morar. O significado antigo (habitar) próprio do verbo *bauen* (construir) perdeu-se. Um vestígio encontra-se resguardado

ainda na palavra *Nachbar* (vizinho) é o novo *nachgebur* (vizinho) é o *nachgebur*, o *Nachgebauer*, aquele que habita a proximidade. Os verbos *buri*, *büren*, *beuren*, *beuron* significam todos eles o habitar, as estâncias e circunstâncias do habitar. Sem dúvida, a antiga palavra *buan* não diz apenas que construir é propriamente habitar, mas também nos acena como devemos pensar o habitar que aí se nomeia. Quando se fala em habitar, representa-se costumeiramente um comportamento um que o homem cumpre e realiza em meio a vários outros modos de comportamento. [...] Construir significa originariamente habitar. Quando a palavra *bauen*, construir, ainda fala de maneira originária diz, ao mesmo tempo, que amplitude alcança o vigor essencial do habitar. *Bauen*, *buan*, *bhu*, *beo* é, na verdade, a mesma palavra alemã ‘*bin*’, eu sou nas conjugações *ich, bin, du bist*, tu és, nas formas alemã ‘*bin*’, eu sou nas conjugações *ich, bin, du bist*, eu sou, tu és nas formas imperativas, *bis, sei, sê, sede*. O que diz então: eu sou? A antiga palavra *bauen* (construir) a que pertence ‘*buin*’, ‘sou’, responde: ‘*ich bin*’, ‘*du bist*’ (eu sou, tu és) significa: eu habito, tu habitas. A maneira como tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é *Buan*, o habitar. Ser homem diz: ser como mortal sobre essa terra. Diz: habitar. Antiga palavra *bauen* (construir), porém, significa ao mesmo tempo proteger e cultivar, a saber, cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa cuidar do crescimento que por si mesmo dá tempo aos seus frutos.

Segundo Tarciso Alfonso Wickert (apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.50) enfatizando sobre o significado de (construir e habitar) em Heidegger seria:

Que o construir ao qual Heidegger menciona ocorre na medida de nossa capacidade em deixar habitar. Nesse sentido, o construir tem como referência a própria capacidade e a linguagem de permitir habitar. Esse não é apenas um lugar, uma ocupação de espaços, mas o modo como se dirige o mundo enquanto parte deste mesmo mundo. Somos aquilo em que permitimos habitar a partir das circunstâncias existências construídas por nós mesmos. Habitar implica estabelecer aproximações, o mais próximo de mim e o mais próximo de meu próximo é o vizinho, é aquele permanece em resguardo.

Portanto, percebe-se, a essência do Ensino religioso através da alteridade inclusa no ecumenismo para o adolescente, pois:

neste sentido, o surgimento da questão social está em continuidade com a perspectiva aberta pela proximidade, pelo contato anterior à visão, como eticidade da bondade na substituição. Esta continuidade mostra-se como horizonte de compreensão da consciência, porque, a princípio “o outro é o irmão todos os outros homens”. O próximo que me obseda é já rosto, às vezes comparável e incomparável, ‘rosto único em relação a todos os rostos e precisamente visível na preocupação de justiça (RIBEIRO JUNIOR, 2008, p.94).

É pela substituição que se consegue perceber a questão do outro, já que o mesmo é o diferente de mim, o rosto do outro nos interpela mostrando sua dinamicidade e conseguimos vê-lo como único rosto diferente em relação a todos os outros rostos. Pela substituição, compreende-se que “o amor mesmo requer a justiça e minha relação com o próximo não pode

permanecer exterior” (LÉVINAS, 2004, p.37-38), é algo interno que rompe o ego, pelo rosto do outro que me obseda em “respeito ao diferente na sua diferença” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.47). O E.R. ecumênico terá pouco engajamento sem antes cumprir essa tarefa ao adolescente. Pois, sem a alteridade, vemos o reflexo do quadro atual decadente da convivência humana no mundo, ou seja, uma estrutura de uma sociedade cada vez mais individualista e excludente culturalmente e próxima de um colapso; sobre isto falou Ricardo Timm de Souza (apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.49).

não é apenas uma cultura que está prestes a desabar, mas todo um imenso paradigma civilizatório – poderíamos pensar em um paradigma logicamente linguístico, de essência, no fundo, atemporal e estática, que já não se suporta, ou antes, que não é suportado seja pela mera possibilidade de pensar o futuro efetivamente temporalizado, seja pelo externo, pelo diferente, pelo irregular, pelo Não-ser, pelo outro. Não o “outro” ajazado de exotismo culturais ou frenetismo tanto tem se investido no sentido de reduzi-lo a pó, não bastassem todos os esforços da história nesse sentido; pois trata-se da mais pura expressão dos limites de um mundo, mas um mundo completo – repetimos – que já não se suporta – sendo esta insuportabilidade sua face presente mais visível.

A pós-modernidade instaurou um mundo em que se nega a relação com o outro, logo, favorece ainda mais ao extermínio da figura humana pelo genocídio e etnocídio cultural, ou seja, ações oriundas do vazio existencial que se fortalecem e se expandem na era hodierna. Uma vez que nesta era, a presença do outro, provoca mais o desconforto do que o alívio; o outro ou o diferente torna-se o insuportável. Logo, não há um olhar em alteridade, mas o começo de um caos eminente pelo mundo individualista, porque o atual sistema social “tem como pano de fundo o extermínio do humano, das formas de vida e da multiplicidade do diferente e das diferenças” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.51).

Por conseguinte, do que valeu todo este processo tecnocientífico voltado para desenvolvimento na era pós-modernidade? Este processo de desenvolvimento não está favorecendo em nada, à medida que expande um individualismo exacerbado como resposta ao mundo presente. Tal ideologia individualista deixa de lado a consciência do mundo como sendo nosso, pela comunhão dos diferentes. O lema na era pós-moderna é “a consciência, a autoconsciência do Eu-Tu e Nós” (KROHLING, 2011, p.38) no mundo hodierno não existe, porque não há partilha, não há doação, não há recusa de si para pensar e agir em prol do outro,

tudo é movido por ideias individualistas, que dividem o “nosso” mundo em: “meu” mundo e o “teu” mundo, não havendo alteridade.

No entanto, a proposta do Ensino Religioso diante da atmosfera segregadora atual, é confrontar-se com a ideologia pós-moderna, proclamando o nosso (*oikouméne*) contra o mundo excludente e individualista, uma relação de partilha entre o eu e o outro que é o diferente. Tal como salientou Sören Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.120):

quando é eliminada a diferença entre o meu e o teu; se o meu se torna teu e o teu se torna meu, neste caso, há um meu e um teu: somente com a troca que acontece, se indica e se garante que não se trata mais de um egoísmo imediato que se colocava em confronto e tensão com o teu. Com a troca ou partilha, os contenciosos meu e teu se tornaram um teu e um meu comum. Tem-se agora comunhão entre meu e o teu. Isto é, o meu e o teu, se trocando, se tornaram o nosso, no qual o amor e amizade assumem a respectiva força.

Passando o pensamento de Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.120) para o Ensino Religioso, o diálogo é a troca e a eliminação do que é teu e o meu mundo, a saber, a multiplicidade cultural e étnica tornam-se, pelo diálogo, comuns entre si, isto é, elas dão origem ao nosso ou *oikouméne* como consciência do mundo plural, preservando o contexto de cada etnia e da vida do diferente sem conflitos. Contudo, as etnias não teriam uma ação egoísta de uma única verdade absoluta, já que estão em uma relação de partilha pela alteridade, reconhecendo a diferença na disposição de chegar ao bem comum, é daí, que parte o *oikouméne* ou ecumenismo preservando a diferença religiosa e garantindo a equidade com o diálogo, pelo qual, o amor e a própria alteridade, constroem harmoniosamente o quadro da consciência do mundo habitado por todos os diferentes.

Logo, a alteridade e o diálogo têm como propósito, romper o círculo egoísta do absolutismo religioso, a saber:

Pela alteridade absoluta do outro fere-se a subjetividade de meu eu. Portanto, a alteridade faz o ser humano romper com sua egolatria e egologia imergindo com o diferente. Viver humanamente é viver na alteridade. Não se trata somente em uma vida do elemental: etnia, gênero, espécie [...] mas trata-se da vida em relação. Uma vida de relação que vai transcender a reciprocidade para instaurar uma relação ética e uma ética de interpelação (SIDEKUN, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.24).

A subjetividade do eu é ferida a partir do momento em que sou interpelado pelo rosto do outro, o eu, reconhece a face do outro como o diferente, separado do egoísmo de ser um

único, admitindo a diferença, pois “se se elimina a diferença não se conhece a alteridade do outro e, neste caso não se reconhece absolutamente nenhum tu” (ALMEIDA, 2009, p.121), porque “a construção da identidade supõe a identificação do “diferente” [...] deixando de considerar o outro como um inimigo” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.74).

Portanto, o “princípio da ética e da alteridade é o respeito pelo diferente, o rosto do outro nos convoca, interpela e nos convida” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.54), isto é:

o outro como rosto não é constituído, objetivado. É a guisa do infinito que desconcerta o eu e suas certezas. Trata-se da inquietude que o outro desperta. Inquietude esta, que não é um estado psicológico, não é constitutiva da subjetividade, atravessa o eu de ponta a ponta, “inspira” e faz transir o eu a tal ponto que vai despertando e se abre à guisa de resposta, de responsabilidade para com aquele que me inquieta e assim, o chama a *ser para o outro* (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.55).

Segundo Zygmunt Bauman (2011, p.77):

O *ser para* é um salto do isolamento para unidade, mas não para uma fusão (em relevância ao diferente), [...] mas em nome de uma *liga* cujas preciosas qualidades dependem inteiramente da preservação da alteridade e da identidade de seus ingredientes. Logo, ingressa-se no *ser para* pelo bem da salvaguarda da unicidade do outro (como diferente); essa guarda empreendida pelo *self* como sua tarefa de responsabilidade, torna o eu verdadeiramente original no sentido de ser insubstituível.

Neste mesmo sentido, consoante Nélio Vieira de Melo (2003, p.83):

O *para-o-outro* não é senão o modo de ser existente, o “*para-o-outro*” é toda a materialidade da pessoa humana, é o sujeito frente a frente à realidade do outro, como um outro, como uma totalidade. Não como uma totalidade universal que, pela sua facticidade totalizadora, é nadificado pelo fato da sua própria existência de ser para-a-morte, mas uma totalidade-destotalizadora, na qual o sujeito é senhor de seu próprio existir, graças ao apelo do outro que o liberta e o põe em um estado de êxodo.

Isto é, a partir do “momento em que me torno responsável pelo outro, sou único. Sou único naquilo que sou insubstituível, no tanto que sou escolhido a responder. Logo esta responsabilidade é vivida como eleição” (LÉVINAS, apud BAUMAN, 2011, p.88), Emmanuel Lévinas, um importante filósofo da alteridade, fundamenta a responsabilidade em “uma frase da obra: Os irmãos Karamazov de Fiódor Dostoiévski (apud RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.89) que menciona: Nós somos todos responsáveis por tudo e por todos”, como também Lévinas utiliza a eleição tendo como exemplo “a unicidade de Israel que advém da

eleição para viver a solidariedade/fraternidade como responsabilidade pelo outro” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.87-88).

O adolescente hodierno deve perceber como eleito a sua responsabilidade diante do social, que suas atitudes devem transcender as escolhas de modo a beneficiar a si mesmo (self) e o outro, pois é o dever como futuro cidadão construir-se a partir do bem comum. Sobre o dever da responsabilidade, tanto por si, quanto para os outros, o filósofo francô-lituano Emmanuel Lévinas (apud BAUMAN, 2011, p.96) exemplifica mais uma vez através do mito bíblico do primeiro homicídio (Caim e Abel): “Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou zangado, com outra pergunta: Sou por acaso eu o guardador do meu irmão?”

Consoante Emmanuel Lévinas (apud BAUMAN, 2008, p. 96), a partir desta pergunta de Caim no mito do primeiro homicídio, “começou toda imoralidade”. Porque Lévinas (apud BAUMAN, 2008, p.96) menciona em relação à pergunta de Caim:

É claro que sou o guardador do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto sobre uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer, não, sou o guardião do meu irmão, porque o bem estar do meu irmão depende do que eu faço ou me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço esta dependência e aceito à responsabilidade que ela implica. Contudo, no momento em que questiono essa dependência, e peço, como fez Caim, que me deem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser moral. A dependência de meu irmão é o que me faz ético.

Segundo o próprio Emmanuel Lévinas (apud BAUMAN, 2008, p.96) no momento em que reconheço como ser livre a minha responsabilidade pelo outro sou moral e quando percebo que sou dependente dele sou ético. É a partir daí que o Ensino Religioso é uma fonte de harmonia quando se volve a alteridade, quebrando o ego, e reconhecendo a diferença do outro em suas etnias e culturas, assim como a dependência do outro (o diferente) enquanto face, desconstruindo o individualismo pós-moderno, executando a justiça.

O mesmo Emmanuel Lévinas (2004, p.40), sobre este exemplo de Caim e Abel, menciona: “a falta cometida contra Deus recebe o perdão divino, mas a falta cometida contra o homem não compete a Deus”, Deus é bondade e se estamos em falta com Ele somos perdoados, mas o que Emmanuel Lévinas quer enfatizar e transmitir é: Deus não tem culpa do que fazemos de ruim em relação ao outro, “porque a responsabilidade é o que, exclusivamente, me incube e que, humanamente eu não posso recusar” (RIBEIRO JÚNIOR,

2008, p.89), a saber, o outro é de nossa responsabilidade humana como dependência, pois se não o faço sou imoral tal qual Caim e se não dependo do outro sou antiético como o mesmo Caim foi, porque “nenhuma pessoa, nem sequer Deus, podem substituir a vítima ofendida” (LÉVINAS, 2004, p.40).

Porque:

A ética da alteridade “denuncia o esquecimento do outro”, denuncia também toda e qualquer forma de preconceito, pré-juízos, pré-julgamentos e atitudes excludentes e de indiferença em relação ao outro, àquele que é o diferente (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.55).

Logo, “viver em alteridade é reconhecer a relação absoluta do outro” (SIDEKUM, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.55), ou seja, é reconhecê-lo como *ente*, e o Ensino Religioso tem o propósito de estabelecer a relação com o diferente, construindo a identidade do adolescente hodierno em um ser solidário, um ser, que transcende etnia, gênero e espécie aceitando o outro e sua diferença para a abertura do mundo interior e exterior na compreensão de um mundo múltiplo. Em alteridade o adolescente é conduzido a quebrar barreiras do preconceito ou qualquer forma que venha denegrir o outro ou o diferente.

A alteridade no Ensino Religioso distorce a influência do individualismo pós-moderno, que separa e provoca a falta de sentido, pois o objetivo é conduzir o confuso adolescente à consciência e à dependência das diferenças, que é um dos motivos que intriga o mundo e, ao mesmo tempo, é a resposta para se viver em harmonia. Pelo Ensino religioso, o adolescente estará aberto ao diálogo com outras religiões, construindo formas de aproximação com as diferentes crenças, pois a natureza humana deve estar disposta a produzir frutos pra uma cultura de um real sentido de vida e da paz, já que naturalmente o ser humano é um ser cultural e o adolescente hodierno deve conhecer a multiplicidade do mundo hodierno favorecendo uma dimensão ética do outro como o diferente.

O adolescente deve perceber a sua responsabilidade sobre o outro no tempo presente evitando os erros cometidos no passado da humanidade como exemplo: da colonização da América Latina (o etnocídio das culturas indígenas), da guerra entre os protestantes e católicos na Irlanda em 1968 até os dias atuais, do fanatismo mulçumano que não permite outras religiões e declara o *Jihad* àqueles que não vivem sua etnia, os novos grupos nazistas como *os skinheads* etc... todos eles lutam por diferença.

Contudo, o Ensino Religioso luta, não para mostrar que pela diferença devemos destruir, mas encontrar a resposta de conviver uns com os outros sem conflitos, e viver para o bem comum, afinal, toda resposta para viver em harmonia é encontrada no ecumenismo que reconhece os diferentes que habitam no planeta ou na Casa Terra, procurando o bem-estar uns dos outros para construir um futuro próspero, pelo diálogo e pela alteridade sem preconceito ou quaisquer pré-julgamentos que venham denegrir a multiplicidade cultural, favorecendo “um processo de humanização da humanidade” (MORIN, 2000, p.106).

Segundo Antônio Sidekum (apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.26):

“o processo de humanização deve ser irreversível e constante. No formular último sobre o real sentido de expressão humana, numa cosmovisão multicultural” ao qual se deve seguir e influenciar os demais principalmente os adolescentes para sua expansão.

Desta forma, o adolescente verá que “o logos (sentido) é um logos peregrino na sua manifestação e seu cultivo dar-se-á num universo múltiplo” (SIDEKUM, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.26), porque “quem diz diálogo diz abertura” (GEFFRÉ, 2004, p.146). Quem diz diálogo vê sentido ou logos na diferença do outro, quem diz diálogo também vê a alteridade, que proporciona mudanças interiores, tal qual disse Claude Geffré (2004, p.146):

Sou mudado na maneira de apropriar-me de minha própria fé quando sou confrontado com a verdade do outro. E posso pensar que o outro pratica ele próprio um caminhar idêntico. Isto não quer dizer que perco a fé e que me converto a seu ponto de vista, mas relativizo a maneira como possuo a minha própria verdade.

O diálogo promove mudanças internas, partindo para o reconhecimento das diferenças, pois é a “celebração de uma verdade que é mais elevada e mais profunda” (GEFFRÉ, 2004, p.147). Uma vez que tal verdade é o pressuposto para que os homens vivam em comunhão, e principalmente para edificação do adolescente, que será capaz de refletir sobre a dimensão da religião em sua multiplicidade, conduzindo-o a perceber a pluralidade cultural, e desenvolver uma nova postura diante do individualismo que destrói, segrega, separa e anula a ética da alteridade.

O Ensino Religioso, por sua vez, influenciará o adolescente na experiência com o diferente, impulsionando-o a uma sede constante para o bem-estar, a harmonia e a valorização da vida para uma cultura de paz, principalmente através dos textos da sagrada escritura (a

bíblia) que revelam a possibilidade de convivência com as diferenças, já que ao “ser interpelado pelo texto o adolescente será estimulado à vivência em alteridade, colocando em prática tudo que aprendeu para efetivar o bem comum” (GEFFRÉ, 2004, p.54).

Logo, o conhecimento propiciado no ato de educar é importante, as suas ideias são de grande valia, contudo os valores éticos que produzem sentido, e principalmente para viver uma vida com o diferente, através da educação, moldarão o caráter do educando adolescente para uma autêntica identidade ética e moral, capacitando-os a “alcançar a unidade planetária na diversidade” (MORIN, 2000, p.106) e descobrirem o propósito para suas vidas através da maneira exemplar de viver do Rabino Jesus de Nazaré.

3. O ADOLESCENTE E A ÉTICA DE JESUS ONTEM E HOJE

“Fica de uma vez e estabelecido que aos homens é dado o direito de existir, porém toda existência só se transformará em vida mediante a consciência do amor, pois Deus é amor” (Caiu Fábio de Araújo Filho)

Este capítulo analisa a vida e a importância da ética do Rabino Jesus de Nazaré na vitalidade do adolescente hodierno, fornecendo-lhe subsídios para um verdadeiro sentido existencial, assim como a abertura deste educando à pluralidade ou à totalidade humana, tendo como respaldo os seguintes subitens: 3.1. O Jesus dos evangelhos em seu tempo, acompanhado dos tópicos: 3.1.1. A religião judaica: uma forte influência no caráter de Jesus: anexo a este – 3.1.1.1. *Ritos judaicos*; 3.1.1.2. *Festas judaicas*; 3.1.2. A palestina da época de Jesus: a exploração, a miséria e a doença; 3.2. João Batista e Jesus no Contexto e Pensamento do Primeiro Século d. C. inserindo os tópicos: 3.2.1. O movimento de João Batista e a sua influência sobre Jesus de Nazaré; 3.2.2. Jesus no contexto do século I; 3.3. Valores Éticos de Jesus e o E. R. Ecumênico para o Adolescente Contemporâneo (inclusos os subitens: 3.3.1 A ética do Profeta Jesus de Nazaré; 3.3.2. A ética de Jesus para o Adolescente Contemporâneo).

3.1. O JESUS DOS EVANGELHOS EM SEU TEMPO

Para entender a ética de Jesus de Nazaré, faz-se necessário saber o que influenciava seu caráter em seu tempo, tais como: a religião e os fatores da época. Portanto, seguem os itens: 3.1.1. A religião judaica: uma forte influência no caráter de Jesus; 3.1.2. A Palestina da época de Jesus: a exploração, a miséria e a doença.

3.1.1. A religião judaica: uma forte influência no caráter de Jesus

Para distinguir a maneira, a forma ou o método de ensino de Jesus de Nazaré, é necessário conhecer o contexto no qual o rabino Jesus estava situado. Jesus de Nazaré era adepto do Judaísmo, uma religião cujo nome provém de um rebento entre os doze filhos de Jacó ou (Israel). O começo da religião judaica se dá quando Abraão, o primeiro patriarca e chefe de um clã semita, sai de sua cidade Ur, na Mesopotâmia (atualmente, Iraque), em busca de uma terra prometida: Canaã (essa terra seria a Palestina) a mandado de seu Deus único Yahweh.

Abraão, com o passar dos anos, possui filhos dos quais Isaque, um de seus descendentes que teve com sua esposa Sara é o principal e é dele que virá Jacó. Jacó por sua vez teve 12 filhos que deram nome às tribos de Israel e entre elas está a de Judá. Num período de muita fome devido a uma grande seca, Israel migra para o Egito onde se torna escravo ao longo de 430 anos a.C. (Êx 12, 40). No entanto, Israel conquista a liberdade saindo do Egito e, em seguida, domina a Palestina e dá origem também à religião judaica.

Foram vários os textos escritos que mencionam sobre o surgimento do povo judeu e sua religião; com destaque para “a bíblia, organizada em sua forma atual, desde o século X” (REIMER; SOUZA, 2009, p. 62). Contudo, os judeus têm na bíblia somente o Antigo Testamento, que se divide em três segmentos: “a *Torá*, que é constituída pelos cinco primeiros livros da bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio; pelos *Profetas*; pelos livros *Hagiógrafos*” (REIMER; SOUZA, 2009, p. 62). Além dos livros do Antigo Testamento, os judeus também possuem “uma lei oral, chamada *Talmud*, que completa e interpreta a lei escrita, que reúne 73 livros legais, éticos e históricos” (REIMER; SOUZA, 2009, p. 62).

O Judaísmo é uma religião de compromisso social como mencionado no Sl 82,3-4: “fazei justiça ao fraco e ao órfão, procedei retamente para com o aflito e o desamparado. Socorrei o fraco e o necessitado; tirai-os das mãos dos ímpios”. A religião judaica possui um lado jurídico também conhecido como *Zedakka* ou justiça, assim como o lado prático voltado para a ética e o amor, envolvendo-se ao sofrimento do mais necessitado.

O motivo de volver-se ao mais fraco ou necessitado se explica pelo fato de o povo hebreu, quando migrou com seu patriarca Jacó (Israel) para o Egito, e, ao longo dos anos, com à morte de Israel (Jacó) como também de José (filho de Jacó e antigo governador do Egito), os hebreus se tornaram cativos do povo egípcio, sendo constantemente injuriados pelo faraó. Estas injúrias, conseqüentemente, gerarão a intervenção divina da parte de Yahweh, seu Deus, que diz: “Eu vi muito bem a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi o seu clamor contra seus opressores, e conheço os seus sofrimentos. Por isso descí para libertá-los [...] O clamor dos Filhos de Israel chegou a mim, e eu estou vendo a opressão [...]” (Êx 3,7-8).

Yahweh coloca as seguintes expressões em denúncia ao sofrimento dos Hebreus: a) “Vi muito bem a miséria do meu povo” (cativos, presos e escravizados); b) “Ouvi o seu clamor”(escutou o gemido e o choro do oprimido); c)conheço os seus sofrimentos (sofreu

com seu povo); d)“Por isso desci, para libertá-los” (é necessário agir para a liberdade), ou seja, “revela seu caráter não vingativo, mas de justiça (*zedakka*)” (CROSSAN, 2004, p.615), assim como de amor compassivo ao oprimido, sofrendo com o mesmo.

Oprimido e escravizado pelos egípcios, os hebreus, clamam ao seu Deus (Yahweh), que logo estabelece com eles, uma aliança (*Berit*), tal aliança, é constituída de regras ou leis éticas para que os judeus seguissem e promovessem a justiça social, principalmente para com o estrangeiro, do qual Yahweh lembra os períodos de peregrinação e sofrimento que seus escolhidos passaram como estrangeiros também no Egito (Êx 22, 21; 23, 9) e (Lv 19, 34; Dt 10, 19). Percebe-se que a preocupação social do Deus do judaísmo vai além da dimensão de seu povo, pois até com o estrangeiro Ele pede que os seus adeptos judeus devam amá-lo e incluí-lo: “como o natural, será entre vós o estrangeiro que peregrina convosco; amá-lo-eis como a vós mesmos, pois estrangeiros fostes na terra do Egito. Eu sou o Senhor, vosso Deus” (Lv 19, 10; 23, 22 ; 19,33-34).

O Deus dos judeus, por meio da aliança (*Berit*), convida o povo hebreu para ser justo, e a efetivar a justiça social, adquirindo seu caráter solidário, misericordioso, ético e moral, tal como reforçou Robert Crawford (2005, p.63):

Nos textos sagrados da Religião Judaica, [...] o povo é chamado a ser santo como Deus o é (Lv 19,2) e a mostrar amor a Ele e ao próximo. A lei religiosa chamada *halakhah* prescreve detalhadamente como o povo deveria comportar-se: cuidar dos pais e amá-los, cultivar a hospitalidade e a caridade para com os estrangeiros, visitar os doentes, sepultar os mortos, fazer pazes entre si e estudar a Torá.

O Deus dos judeus é justo e seu caráter de santidade deve ser refletido pelos seus adeptos, entretanto, os judeus seguiram suas regras de justiça parcialmente, e Yahweh, como não aceitava o parcial, por causa do seu caráter santo, envia-lhes profetas ou videntes para exortá-los, lembrando-os de sua aliança (*Berit*) para não virem a oprimir e maltratar o próximo, como está escrito no livro de Miqueias 2, 7-9:

O vós que sois chamados casa de Jacó, porventura encurtou-se o Espírito do Senhor? São estas as suas obras? E não é assim que fazem bem as minhas palavras ao que anda retamente? Mas ontem, se levantou o meu povo como inimigo; de sobre a vestidura tirastes a capa daqueles que passavam seguros, como homens que voltavam da guerra. Lançastes fora as mulheres do meu povo, da casa das suas delícias; das suas crianças tirastes para sempre a minha glória.

Vários foram os profetas que delataram a injustiça do povo hebreu e muitos deles se destacaram por suas ações, e inclusive, grande parte das vozes de retidão e equidade (os

profetas), provocou indignação às autoridades corruptas; assim, os profetas eram submetidos a vários tipos de torturas e até a morte se necessário, a exemplo de Jeremias que denunciava a escravidão que o povo hebreu cometia contra eles mesmos, quebrando a aliança de Yahweh (Jr 34, 8-22). Amós denunciava as transações e a riqueza corrupta (Am 8, 4-6; Am 2, 8); e um dos maiores entre todos eles ao qual Jesus de Nazaré varias vezes se refere é Isaías, que invocava a justiça para o arrependimento: “Cessai de fazer o mal, aprendei a fazer o bem, buscai o direito, corrigi o opressor, fazei justiça ao órfão, defendei a causa da viúva” (Is 1, 16-17).

Por sua vez, destaca-se, na maneira dos profetas de Yahweh, a exposição da justiça (*zedekka*) aos seus conterrâneos. Essas vozes se dirigiam tanto à população, quanto às autoridades políticas palestinas, para o compromisso social e a equidade ao escravo, à viúva, ao estrangeiro, como também ao órfão. Os profetas ou mensageiros buscavam a identidade de um povo justo tal qual seu Deus, a serviço do bem social como compromisso ético-religioso.

3.1.1.1. Ritos judaicos

Como uma religião com sua doutrina ético-religiosa, o judaísmo possui ritos, que marcam a trajetória de sua história através de uma base sólida e influente na fase infantil e adolescente:

O menino recém-nascido recebe o nome durante uma oração na sinagoga. E oito dias depois é circuncidado na celebração que parabeniza sua pertença como judeu. Ao atingir a idade de treze anos, o adolescente judeu torna-se responsável pela prática de 613 mandamentos fundamentais. De mesma forma, a menina também recebe seu nome formalmente na sinagoga uma semana depois do nascimento. Seu pai é chamado até a Torá, e se faz uma oração pela mãe e pela menina. Aos 12 anos há um ritual específico para a menina e aos 15 anos a menina aprende o principal de sua religião, e seus costumes judaicos e as regras alimentares que são de responsabilidade da mulher (REIMER; SOUZA, 2009, p. 62).

Existem também outros rituais importantes, como a Páscoa (que celebra a saída do povo do Egito), o casamento e o enterro, entre outros.

3.1.1.2. Festas judaicas

As festas sempre estão associadas ao cotidiano da religião judaica, com elas os judeus em seu calendário, contam o tempo da criação do mundo “por volta do ano 5768 a.C.” (REIMER; SOUZA, 2009, p. 62). Pois, “para o judaísmo a história do ser humano é o lugar sagrado da revelação de Deus [...] é a fonte inesgotável de inspiração para as demais

gerações” (REIMER; SOUZA, 2009, p. 63). Logo, as festas são de grande relevância, já que o mesmo profeta Jesus de Nazaré participava do contexto religioso judaico. As principais festas são:

Ano novo celebrado em setembro ou outubro. Marca o começo do ano religioso dando início a um período de dez dias de penitência, terminando no dia com o dia do perdão, sendo consagrado o jejum e à oração. Festa dos tabernáculos, em que se constrói tendas no jardim de casa ou próximo à sinagoga, lembra a travessia do deserto quando o povo vivia em tendas, após estar liberto do cativeiro egípcio. A páscoa em hebraico é chamada *Pessach* ou “festa do pão ázimo” (sem fermento) que é celebrado em março ou abril. Durante oito dias comemora-se o êxodo dos judeus, escravizados no Egito, [...] a celebração do *Pessach* acontece em família. [...] Festas das Semanas, os judeus agradecem a Javé pelo dom da Torá e oferecem a Ele os primeiros frutos das colheitas. Essa festa é celebrada em maio ou junho, onde são lidos os dez mandamentos e o livro de Rute (REIMER; SOUZA, 2009, p. 63).

As principais festas e ritos cruzaram os séculos e estão sempre presente na religião judaica, as mesmas servem como subsídio para entender o contexto de Jesus de Nazaré, pelo qual, desde pequeno, vivera numa atmosfera religiosa em uma época muito difícil em que o povo palestino se defrontava com um novo cativeiro, a saber, o cativeiro romano que trazia cada vez mais sofrimento e desconforto.

3.1.2. A Palestina da época de Jesus: a exploração, a miséria e a doença.

“A dominação da Palestina durante no ano 63 a.C. pelos romanos se dá no antagonismo entre as classes da sociedade palestina e no desenvolvimento socioeconômico e religioso de Israel” (STEGMANN, 2004, p.140-142). O dominador romano, para ter o controle total daquela nação, “possuía vínculos com as principais autoridades religiosas do judaísmo: saduceus, fariseus e sacerdotes” (STEGMANN, 2004, p.122). E para “impor ainda mais o seu domínio na Palestina eram necessárias também altas cobranças de impostos e o seu recolhimento” (STEGMANN, 2004, p.137). Especificamente quanto a estas cobranças, podia ocorrer o desconto, a prorrogação de prazo, a prisão pública ou privada, a tortura ou até mesmo a escravização se necessário fosse, desde que os impostos cobrados fossem garantidos e executados.

Pois, para o dominador, estava, em primeiro lugar, “a manutenção, o incremento de posição de poder conquistado e, por conseguinte, o próprio enriquecimento” (STEGMANN, 2004, p.137). A constante sede de poder e a riqueza que buscavam os romanos estimularam, da mesma forma, as próprias autoridades religiosas a locupletar. Logo, o tributo imposto é rachado em duas partes: por um lado o tributo estatal: o direito do dominador à cobrança, e,

por outro, o religioso: como forma de adquirir mais riquezas e ainda garantir a liberdade diante do dominador romano, já que “até mesmo os homens de *status* social superior estavam também sujeitos a penalidades em caso do não pagamento das dívidas. Aos inadimplentes restava optar entre a prorrogação do prazo, apelação a instâncias magistradas, fuga ou suicídio” (ROCHA, apud STEGMANN, 2004, p.162).

Como consequência da obsessão pelo enriquecimento, as irregularidades entre as classes sociais eram elevadas e a população de classe mais baixa lutava para sobreviver em atividades do campo (comum de sua cultura, pelo pastoreio e a agricultura) e atividades comerciais; ainda assim, nada garantia sua escapatória frente às tarifas cobradas, e uma grande parte da população se tornava escrava de seu dominador romano.

Portanto, a qualidade de vida para grande maioria destas pessoas de classes sociais mais baixas ou pobres era sub-humana, devido ao alto custo de vida, e sem terem como garantir sua sobrevivência, os cidadãos palestinos eram sujeitos às doenças e à prostituição. Para reforçar este quadro de calamidade dos subjugados pelo império romano, Ekkehard W. Stegmann e Wolfgang Stegmann (2004, p.69) salientam que:

Os períodos de fome que se sucederam interruptamente por uma série de anos entre os conquistados pelos romanos, mostravam claramente, para quem não perdia completamente o juízo, o relevante papel pelo consumo de alimentos nocivos que proporcionaram a aparição de doenças.

Era comum a ocorrência e a proliferação de casos de lepra (que poderiam ser até outras infecções, tais como a sífilis). Esses infectados, eram expulsos da sociedade judaica (Lv 13, 43-46), e viviam à margem dela (Nm 5, 1-4).

A situação miserável na qual se encontravam os palestinos também desencadeava o surgimento de lunáticos, isto é, pessoas descritas como “possuídas” por forças maléficas ou que, pela situação na qual se encontravam os cidadãos palestinos, estariam em estado de surto.

Os palestinos, por sua vez, devido à insatisfação circunstancial na qual estavam submersos, com altos impostos cobrados por parte de seus dominadores romanos, assim como pelos religiosos, manifestam “as primeiras revoltas” (STEGMANN, 2004, p.23-25) contra os seus dominadores.

Por outro lado, mesmo com os entraves em seu cotidiano, o sofrimento fortalecia o sentimento religioso judeu, que pela fé e a eleição do povo por parte de Yahweh, na promessa desta deidade à posse da terra de Canaã (a Palestina), assim como a crença de um novo rei tal

qual Davi, cuja autoridade destrói as forças opressoras, a saber, a chegada do Ungido do Javé ou Messias, permitiam, pela religião, o consolo do povo palestino, revigorando suas forças e reconduzindo-os à “obediência severa da Torá, seu livro sagrado, e às preparações de seus períodos festivos, cujo centro era o templo de Jerusalém e as sinagogas” (STEGMANN, 2004, p.164-165). Tais festas, mescladas ao sentimento religioso, davam um novo ânimo à população palestinese, em meio ao estado calamitoso no qual se encontravam.

3.2. JOÃO BATISTA E JESUS NO CONTEXTO E PENSAMENTO DO PRIMEIRO SÉCULO d. C.

A entrada do profeta João Batista na vida de Jesus de Nazaré também é importante para o fortalecimento de sua subjetividade ética. De modo que, através de João, Jesus segue seu próprio rumo ou em seu próprio movimento contextualizado e descrito no século I.

3.2.1. O movimento de João Batista e a sua influência sobre Jesus de Nazaré

Segundo Dom Antônio Celso de Queiroz (1992, p.228):

Nos anos que se sucederam antes do nascimento de Jesus de Nazaré, houve vários eventos importantes no judaísmo como o surgimento de partidos depois da luta nacional e religiosa dos Macabeus, destacando-se os seguintes: saduceus (sacerdotes do sistema dominante), essênios (sacerdotes inconformados que viviam no deserto), fariseus (leigos reformadores), Herodianos (partido do rei Herodes na época), zelotes (nacionalistas armados); Naquele período do tempo, eram raras as oposições contra o sistema dominante e estas por sua vez tinham resultados sangrentos (37 a.C. Heródes, o rei naquela época, dá ordens para que assassinassem 45 membros do sinédrio, etc). Surgiam também movimentos de cunho apocalíptico por parte dos Essênios que viviam no deserto; e outros movimentos que procuravam a justiça divina, já mediante a escrita da lei por parte dos fariseus. Porém, ambos não são os únicos naquele determinado momento relatando uma intervenção divina. Um outro movimento original leva o nome de João Batista. Que ocorre antes do movimento de Jesus, durante e até mesmo depois deste.

Consoante Gerd Theissen e Annette Merz (2002, p.165), o movimento de João Batista surge por volta dos anos 20 d.C no século I. Tal movimento, diferente dos anteriores, não fora de encontro aos ideais romanos, e sim contra príncipes vassalos e herodianos. A pregação do Batista, precursor deste movimento, articulava uma crítica divulgada para a casa do soberano Herodes.

Conforme Theissen e Merz (2002, p.165), tais críticas tinham como meta atingir Herodes, e seus subordinados (os herodianos), devido ao estranhamento dos herodianos e

Herodes em relação à cultura assim como às normas de vida do povo judeu. As próprias atitudes do rei Herodes reforçam as desaprovações de João Batista, já que:

- Transgrediu os mandamentos relativos à pureza na construção de sua nova capital Tiberíades, alicerçada sobre um cemitério. Sendo um dos indícios para o movimento Batista ampliar-se e em consciência disso simbolizar esta ação a uma ameaça cultural pelo estilo de vida helenístico da classe superior, exigindo o batismo, pois via nas atitudes de Herodes um prenúncio às impurezas.
- Transgrediu o seu palácio com imagens. O que desencadeou a luta de diferentes grupos judeus pela destruição das imagens em seu palácio.
- Transgrediu os tradicionais mandamentos sobre o casamento, quando o mesmo se casa com Herodíades, esposa de seu irmão. O que levou a João Batista a criticá-lo. E este foi o veredito de João que lhe custou à vida, segundo Mc 6, 17-29.

Segundo Flávio Josefo (apud THEISSEN; MERZ, 2002, p.228) “os judeus contemporâneos daquele tempo, viam João como o enviado de Deus, cuja execução foi vingada por Deus ao eliminar o exército de Antipas.” Mas, há um ponto importante para que o movimento de João tivesse dado margem para eclodir o movimento de Jesus de Nazaré e este se expandir, pela sua pregação messiânica no anúncio da vinda “de um mais forte”.

Para Gerd Theissen e Annette Merz (2002, p.225), existem motivos na pregação do Batista para identificar Deus com “o mais forte”, segundo eles:

- Deus já é juízo implícito em Mt 3, 7-10. E em Mt 3, 12 os pronomes possessivos (sua eira, seu trigo; Lc: seu celeiro) podem referir-se a Deus. Assim como o “forte” na Septuaginta é um nome corrente para Deus, e o que “o forte” faz é tradicionalmente a ação de Deus (Is 27,12; Jr 13, 24; 15,7; Ml 3,19)
- O batismo de fogo em relevância ao juízo de Deus o qual executará (Mt 3, 10).
- O batismo escatológico com O Espírito Santo através da ação escatológica de Deus em (Ez 36, 25-27; Jl 3,1-5)

Há também, os que apontam para uma figura intermediária distinta de Deus:

- “A relação comparativa de João em relação ao outro, “o mais forte” que traz um batismo mais eficiente,
- O antropomorfismo “carregar as sandálias” (Mt 3,11), ou “desatar cadaços” (Mc 1, 7) é uma imagem que dificilmente se aplica a Deus, apesar de todos antropomorfismos usados na bíblia
- A perícopa da pergunta do batista a Jesus: “és tu aquele que vem, ou devemos esperar outro?” (Mt 11, 2ss) pressupõe uma figura terrena.

João Batista esperava a manifestação daquele ao qual se referia como ‘o mais forte’, com possibilidades para Deus em culminância à profecia do profeta Zacarias (Zc 8, 2-13; Zc 14, 1-9), ou, para outra pessoa, a exemplo do Messias ou o Cristo, também de acordo com as profecias dos profetas (Gn 3, 15; Gn 12, 3; Gn 18, 18; Gn 22, 18; Nm 24, 17; Dt 18, 18-15; I Sm 7, 12-13; I Cr 17, 11-12, Sl 8,6; Sl 16, 8-11; Is 7, 13-14; Is 9, 6; Is 42, 2; Zc 2, 9-11; Zc 9, 9; Ml 3,1), ao qual Jesus de Nazaré em sua pregação posterior à prisão e durante a prisão de João Batista, se identificava como sendo o Cristo (Mt 11, 2-6; Mt 16, 15-17), ou, “que pretendia ser o representante messiânico na Terra” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.232).

De qualquer forma, a pregação do Batista e suas sucessivas exortações proporcionarão, consoante Theissen e Merz (2002, p.595), que, durante os anos 20 .d.C. , no século I, Jesus de Nazaré junte-se ao movimento de João Batista, já que João clamava a todos os Israelitas à conversão e, por um batismo nas águas do Jordão, pela promessa de salvação para o juízo iminente de Yahweh. O Batista oferecia o perdão dos pecados de forma ritual, independente da expiação proporcionada pelo templo, o que gerava desconfiança por parte dos judeus. Jesus, por sua vez, se deixa ser batizado por João, e, assim como ele, aguardava a providência divina.

3.2.2. Jesus no contexto do século I

“Jesus apareceu de forma independente de João Batista, sozinho, mas com uma mensagem semelhante, pondo mais ênfase na graça de Deus, que dá chance e tempo a todos” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.595).

Consoante Craig A. Evans (apud MOSER, 2010, p.31): “Jesus se via não apenas como um profeta, mas como um agente escatológico ordenado divinamente, por meio do qual Deus poderia decretar a restauração de Israel segundo a lei divina”. Para reforçar a ideia de agente escatológico, vale lembrar, que Jesus utiliza o termo “Filho do homem”, muitas vezes referindo-se a si mesmo, se pronunciando como sendo tal agente escatológico (Mt 8, 6 ; 9, 20; 17, 22; Lc 22, 48 etc). Segundo o próprio Craig A. Evans (apud MOSER, 2010, p.31): “Jesus entendia sua morte como base de uma nova aliança com Israel” a exemplo dos textos de Mt 26, 28 e Lc 22, 19-22.

Para os cidadãos Palestinos durante o século I:

a proclamação da lei (ou “reino”) de Deus assim como a lei de Deus como “boa nova”, “cumprida” e “próxima” é compatível para que naquela época,

Jesus de Nazaré fosse comparado a um profeta, principalmente quando menciona Is 61 na sinagoga judaica (MOSER, 2010, p.50).

Jesus de Nazaré, ao mencionar em suas pregações sobre o reino de Deus na Terra, refutava duas vertentes: o reino de Deus no presente e o reino de Deus no futuro.

No tempo presente, Jesus de Nazaré revela que o tempo de salvação já havia começado, tal qual o Judaísmo, que também menciona a ideia da salvação no presente. Visto que ele não se referia à presença de Deus sobre o mundo que já existia sempre, mas a presença do reino de Deus que se revela para o tempo presente através da boa nova. Sua mensagem escatológica do tempo presente pode ser resumida em duas expressões:

Primeiro: “cumpriu-se o tempo”, isto não significa que ele está cumprindo, mas cumpriu-se (no perfeito!). Em segundo: “o reino de Deus aproximou-se”. Isso tão pouco quer dizer: o reino de Deus está se aproximando, mas aproximou-se. Trata-se de um foco cujo processo já está completo, que tem consequências para o presente (THEISSEN; MERZ, 2002, p.280).

Consoante Gerd Theissen e Annette Merz (2002, p.280):

O reino de Deus, possui suas testemunhas oculares (Mt 13, 16s; Lc 10, 23s) que veem os sinais do mesmo tal qual em Salmos : “Bem-aventurados os que vivem naqueles dias para poder ver as ações de Deus, que ele mostrará à geração vindoura sob o bastão da disciplina do Senhor Messias... (cf Salmos de Salomão 17, 44).

Jesus de Nazaré também faz um paralelo ao livro de Salmos afirmando que “os sinais do reino de Deus no tempo presente não passariam a fim de que a geração atual percebesse as ações do reino e seu cumprimento” (Mt 24, 34). Segundo Jesus de Nazaré, a dimensão do reino de Deus no tempo presente transcende a lei e os profetas e se estende na história desde os dias de João Batista, logo, “João Batista, é posto como o centro, pois seu papel seria de um precursor do eventual reino de Yahweh” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.280-281).

“Na sua dimensão futura o reino de Deus figura em quase todas as correntes de Tradição: em Mc (por exemplo, 10; 1, 23; 14, 2), (Lc 20; 11,2; 13, 28; entre outros)” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.280). Ele se apresenta também na oração do Pai Nosso de Jesus de Nazaré “venha o teu reino” “como uma promessa futura, tendo como base a própria vinda de Deus” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.280). Consoante Gerd Theissen e Annette Merz (2002, p.278) :

As palavras de admissão para o reino como Mc 7, 21; Mc 9, 43; 10, 1.23 etc. formulam condições para entrada futura no mesmo: “não basta dizer ‘Senhor, Senhor!’ para entrar no Reino dos céus; é preciso fazer a vontade do meu Pai que está no céus” (Mc 7, 21). Estes ditos formulam condições éticas que justificam a entrada no reino de Deus.

E, por muitas vezes, ao mencionar que, para entrar no reino de Deus, seria necessário ultrapassar a justiça dos escribas e fariseus (Mt 5, 20; Mt 16, 6; Mt 23, 3-12), Jesus de Nazaré, “despertou a atenção das autoridades religiosas (escribas, saduceus e fariseus) através de suas críticas” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.597). Devido às desaprovações de Jesus, as autoridades religiosas, procuraram de certa forma prender o profeta. Mas, ao referir-se ao templo, ao qual fez seu ataque direto e mais incisivo, profetizando que Deus colocaria um novo templo no lugar do antigo, Jesus de Nazaré, “perturbou o culto, e despertou deliberadamente toda atenção da aristocracia religiosa vinculada ao templo” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.597). Sendo em seguida, preso pela aristocracia religiosa, julgado, e acusado como agitador político, por conseguinte, fora condenado, e crucificado com dois bandidos. Contudo, sua mensagem de esperança fez surgir uma nova religião entre os judeus, o Cristianismo.

3.3. VALORES ÉTICOS DE JESUS E O E. R. ECUMÊNICO PARA O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO.

Entender a ética e ser ético pode-se ver no exemplo do profeta Jesus. É baseado em sua ética, que se deve apresentar o E.R. ecumênico ou o Ensino Religioso ao educando adolescente hodierno, de modo que, através da vida exemplar do Rabino Jesus, o adolescente possa aceitar as diferenças e conviver com o diferente. Portanto, seguem os subitens: 3.3.1. A ética do profeta Jesus de Nazaré (demonstrando o que é ser ético); 3.3.2 A ética de Jesus para o adolescente hodierno (a interiorização da ética para formação da subjetividade adolescente).

3.3.1. A ética do profeta Jesus de Nazaré

“Ser ético é fazer como ele, Jesus de Nazaré fez” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.106) como um ato de vontade e doação “encarnou o bem, a verdade e a vida em plenitude e não se limitou em fazê-lo” (ALMEIDA, 2006, p.106). Sua “maneira de viver reforçava e dava peso àquilo que dizia” (PRICE, 1975, p.12). Logo, o Rabino Jesus, se ajusta como modelo para alteridade, pois ao “se identificar com a lei, a suprime e supera-a em si mesmo” (ALMEIDA, 2009, p.113).

Jesus de Nazaré, também se adequa ao princípio de moralidade, conforme Emmanuel Lévinas (apud BAUMAM, 2011, p.87), o princípio de moralidade se baseia em “uma preocupação com o outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer pelo outro [...] pela disposição de servir para fazer o bem.” Porque “o amor perdona e educa para a prática do bem e alteridade, como se pode constatar nas metáforas do profeta Jesus: da pecadora (Lc 8, 36-

50), do bom samaritano (Lc 10, 29-37) e do filho pródigo (Lc 15, 11-31)” (ALMEIDA, 2009, p.114).

Em toda sua vida pública de pouco mais de trinta e três anos, Jesus de Nazaré empregou a maior parte de seu tempo no amor e na justiça ao lidar com a população ao seu redor. Os fatos mais brilhantes da passagem do profeta Jesus de Nazaré na Terra aconteceram devido a constante interação que tinha com os outros seres humanos. Seu método reconhece a consciência do mundo pela sua pluralidade, já que, durante o século I, ele mesmo viveu com os diferentes, principalmente quando atendia a tantos de seu povo, quanto aos que não eram de sua nacionalidade (pagãos), aproveitando os acontecimentos da vida ou de cada dia, e daí tirava o que de mais proveitoso havia para qualquer alma: um sentido para viver, viver para o amor, viver com harmonia respeitando as diferenças. “Jesus de Nazaré de preferência e com muito maior êxito, trabalhou com as pessoas. Levando em conta à própria natureza da multidão” (PRICE, 1975, p.68).

Com o profeta Jesus tudo era diferente. Ele procurava tirar valores proveitosos para vida que elucidavam a rotina dos homens e lhes ofertava sentido por meio de suas parábolas, como também, sempre apelava para ações morais e éticas no meio social, e em todas suas atitudes, tanto por parábolas como por ações, tratava daqueles que viviam sem ter uma razão para viver, além dos imaturos que desconheciam as circunstâncias da vida.

O Rabino Jesus de Nazaré também não excluía os indesejáveis socialmente ou os rejeitados, procurava lhes dar motivos para se restabelecerem psicologicamente e enfrentarem suas adversidades.

Jesus de Nazaré, assim como todas as pessoas peregrinas na casa Terra, “experimentou tensões que diziam respeito à conservação de sua própria vida ética, à consideração social e à ambição de poder” (PRICE, 1975, p.11), e não se abalava diante destas circunstâncias e continuava influenciando a muitos, sem demonstrar insatisfação com tais situações que o testavam; Jesus valorizava mais a vida das pessoas do que a sua própria vida, distinguindo “o homem, como o bem supremo para o outro homem” (LÉVINAS, 2001, p. 21).

Portanto, o caráter e a personalidade do profeta Jesus, tinham uma única meta, voltada para “cuidar do outro, que decorre de uma responsabilidade incondicionada e infinita como estrutura fundamental da própria subjetividade” (MARCOS; CANTINHO; BARCELOS, 2011, p.07), a saber, o cuidar do outro, “possui uma dimensão ontológica que entra na

constituição do ser humano [...] e evoca a preocupação pela vulnerabilidade do outro [...] para protegê-lo das intempéries da vida” (CORREA JÚNIOR; RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p.52-53).

“O Rabino Jesus de Nazaré, não possuía interesse por credos, cerimônias, organizações, ou qualquer bem financeiro” (PRICE, 1975, p.13). Em relação aos dias atuais “o ter é o regulador do ser” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI, OLIVEIRA, 2007, p.47). Contudo, a visão do profeta Jesus, vai de encontro à ideologia dos dias hodiernos, a respeito dos bens financeiros, ele sempre dizia: “Não ajunteis tesouro na Terra, onde a traça e a ferrugem tudo consomem” (Mt 6, 19). Para subsidiar o comportamento do sábio Rabino, Emmanuel Lévinas (apud ALMEIDA, 2009, p.32) menciona que: “o dinheiro corrompe a vontade pelo poder que oferece, e, enquanto comércio assim como na transação o próprio homem é vendido ou comprado [...] ele age sobre a vontade, ele tenta, e apodera-se da pessoa”.

O Rabino Jesus de Nazaré, somente se empenhava em ajudar e recuperar aqueles que não tinham motivos de estarem vivos: doentes, lunáticos, até mesmo indivíduos dispostos a assassiná-lo e outros que queriam defendê-lo, enfim, “ele sempre amou a todos e se empenhava vivamente por seus problemas” (PRICE, 1975, p.13), porque, consoante o psicólogo Erich Fromm (2000, p.35) mencionando sobre o comportamento de sociabilidade e empenho para com o próximo: “se eu amo o outro, sinto-me um só com ele, mas com ele como ele é”. O profeta Jesus de Nazaré agia de acordo, logo, na medida em que dependia do outro era moral e quando se empenhava pelo outro era ético.

O universo do profeta Jesus de Nazaré é uma experiência e transcendência, circundada no outro e na relação face a face, uma vez que:

é a relação com o rosto do outro que se produz frutos de bondade e amor como afirmação dos Direitos Humanos. E é centro do agir da ética e justiça em relação ao oprimido, o excluído socialmente O rosto é descrito na epifania do servo sofredor a exemplo de Jesus e com as feições sofredoras daqueles que são humilhados socialmente:

-Feição dos adolescentes, desorientados por não encontrarem seu lugar nesta sociedade caótica, ficam frustrados, sobretudo nas zonas rurais e urbanas, adolescentes cada vez mais marginalizados, pela falta de sentido. (SIDEKUN, apud CAMARGO; CECCHETTI, OLIVEIRA, 2007, p.27).

É no exemplo de Jesus que se poderão incrementar mudanças e trazer sentido ao adolescente em meio aos flagelos que os ameaçam, pois a ética do profeta Jesus de Nazaré

não se constitui “na transmissão de um passado morto, mas numa palavra viva que seja interpretante para mulheres e homens de hoje” (GEFFRÉ, 2004, p.25).

O reconhecer da mensagem da justiça e do amor, como vínculos da perfeição, por parte do adolescente já é meio caminho andado para a transformação de si e da realidade na casa habitada por todos os seres humanos: a Terra.

3.3.2. A ética de Jesus para o adolescente contemporâneo

Diante da realidade adolescente hodierna; conturbada pela proposta da pós-modernidade, vê-se a necessidade de trazer ao mesmo o sentido em meio à crise de sentido e de valores. Tal crise contribui para que o mundo esteja cada vez mais submerso em ideologias individualistas, e dividido entre os seres humanos. É necessário perceber a importância dos valores e da ética como elementos únicos para a vida em comunhão e com sentido, disposto a aceitar as diferenças sem o conflito, entendendo a vida como consciência do mundo e extensão para uma cultura de paz.

O Ensino Religioso, desta forma, torna-se uma importante chave para o adolescente descobrir o sentido de uma vida ética, não se trata de influenciar o educando adolescente a uma ordem religiosa, uma vez que, a ideia de sentido, não se reduz ao caráter confessional religioso, o adolescente deve reconhecer a vida como oportunidade única para amar e encontrar no próximo a continuidade do seu ser. Pelo exemplo de Jesus de Nazaré, será possível construir no adolescente uma identidade pessoal transformadora, suplantando no fragmentado mundo pós-moderno, um novo tempo para humanidade, vivido através da humanização e o “humanismo do outro homem” (LÉVINAS, 2012, p.08).

O rabino, Jesus de Nazaré, presenciava “Deus como sendo uma energia ética” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.596) e “encarnava a verdade ética (ou o bem comum) e a ensinava com transbordamento de toda sua vida” (PRICE, 1975, p.10), porque “a verdade é interioridade: objetivamente não existe nenhuma verdade, mas a verdade é apropriação” (KIERKEGAARD, 1993, p.299), apropriação, da qual Jesus procurava o bem de todos os homens, logo, segundo Sören Kierkegaard (1993, p.299), para que a verdade habite no ser humano, é necessário “arte e autodomínio”, ou seja, “a coerência do que se pensa e o que se vive, o que se acredita e o que se realiza, o que se sabe e como se concretiza este saber, bem como o resultado ético da própria realização” (ALMEIDA, 2009, p.141), para o exercer da justiça.

A própria religião judaica à que Jesus pertenceu, é “inseparável da justiça” (LÉVINAS, apud BUCKS, 1997, p.48) e, consoante o filósofo lituano/francês Emmanuel Lévinas (apud BUCKS, 1997, p.48), “é o pulsar do coração desta religião”, ou seja, Deus estabelece a justiça para com o homem por meio da ética.

A ética diz respeito ao bem “que é transcendência absoluta, no absoluto respeito ao outro” (LÉVINAS, 1980, p.272) sendo “colocada a cada homem, porque ela é o respiro da eternidade, [...] a afinidade que reconcilia os homens entre si” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.166).

Logo, a justiça, só se volve para o ser humano, na relação do “eu que age com responsabilidade” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.171) para com o outro, não se impondo ao homem, mas percebendo-o como “um ser livre, que pode aceitar ou negar o convite para ser responsável na construção de uma vida ética, centrada no bem comum (ou a justiça)” (ALMEIDA, 2009, p.171).

É na escolha de aceitar ou negar o seu chamado para uma vida ética, que o adolescente deve ser conduzido a perceber, que o direito de zelar pelo bem de si e dos outros é o mais importante, isto é, “viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada nem colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física, a reprodução social, cultural e espiritual da própria vida. [...] Viver em suma defendendo uma vida digna” (ARANTES, apud LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.74) porque, “é pelo direito do outro que meu direito se coloca. “Ser responsável pelo outro” e “ser responsável por si mesmo” vêm a ser a mesma coisa” (BAUMAN, 1999, p.249).

Uma prática, que o sábio Rabino de Nazaré realizou, servindo de exemplo para instruir o educando adolescente a uma vida moral e ética, já que, as narrativas bíblicas, remetem ao conhecimento sobre o caráter humano. As parábolas de Jesus “subvertem os modos convencionais de ver o mundo” (MOSER, 2010, p.86) e “os evangelhos, que descrevem sua personalidade, podem ser valorizados como veículo de ética do caráter” (MOSER, 2010, p.88). Jesus “agia tal qual Sêneca expôs de forma sucinta: *verba rebus proba* (prova as palavras com ações) e nos evangelhos tanto de Mateus como Lucas mostram Jesus desta maneira” (MOSER, 2010, p.89).

Consoante Paul K. Moser (2010, p.90-91) sobre este princípio de Sêneca, Jesus de Nazaré declara na versão das beatitudes no evangelho de Mateus e, no evangelho de Lucas,

versículos destacam a missão acolhedora de Jesus no processo de inclusão social aos marginalizados de Israel:

Bem-aventurados os pobres em espírito (*ptochoi to pneumati*), pois deles é o reino de céus” (Mt 5,3) , “Bem-aventurados os mansos (*praeis*), porque herdarão a terra” (Mt 5,5) e “Bem-aventurados os misericordiosos (*eleemones*), porque alcançarão misericórdia” (Mt 5,7). São características, atributos do próprio Jesus que diretamente se declara em Mateus 11, 29: Tomai sobre vós meu jugo e aprendei de mim, pois sou manso (*praus*) e humilde de coração (*tapeinos te kardia*). Sua mansidão é confirmada também pela citação de Zacarias 9, 9 na entrada de Jesus em Jerusalém: “Eis que teu servo vem a ti, manso (*praus*) e montado em um jumento” (Mt 21,5), enquanto a características de humildade é afirmada pelo uso da canção do servo sofredor de Isaías 42,1-4 para Jesus (Mt 12, 18-21), e a qualidade da misericórdia é confirmada pelo emprego de Oséias 6, 6 para a chamado dos pecadores feita por Jesus: “quero misericórdia (*eleos*) e não sacrifício” (Mt 9, 13). [...] No Evangelho de Lucas, temos a inclusão social executada por Jesus acolhendo os coxos, os cegos e os pobres (Lc 7, 22) juntamente com mulheres (Lc 8,1-3) e crianças (Lc 9, 46-48), uma mensagem inversora de condição, rejeitada pelos ricos e poderosos (Lc 16, 14; 18, 18-23) aceitando os marginalizados de Israel.

Do ponto de vista ético, Jesus de Nazaré constituía-se sujeito moral ou pessoa moral por suas “virtudes e ações conformes o bem” (CHAUÍ, 2012, p.384), a sua “conduta serve como iniciativa para fins de uma educação moral” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p 75).

A educação moral através do E.R. ecumênico dá origem ao agente moral que poderá ser assumido pelo adolescente de modo a constituir nele:

- Um ser consciente de si e dos outros, isto é, um ser humano capaz de refletir e reconhecer a existência do outro como sujeito.
- Um ser dotado de vontade, a saber: 1) de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, paixões, sentimentos para que estejam em conformidade com valores ou virtudes reconhecidas pela consciência moral; 2) capacidade de deliberar alternativas possíveis.
- Um ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da sua ação, avaliar os efeitos e as consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la, respondendo por ela.
- Um ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos. (CHAUÍ, 2012, p.384).

Todavia, o objetivo não é formar um sujeito passivo que se conforma com “o que é posto, sendo arrastado por inclinações alheias” (CHAUÍ, 2012, p.384). Mas, a exemplo de Jesus formar:

o sujeito ativo ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, discute consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avalia sua capacidade para dar de si mesmo as regras de conduta, consulta sua razão e sua vontade antes de agir, tem consideração pelos outros e recusa a violência contra si e contra os outros (CHAUÍ, 2012, p.384).

As disposições para o sujeito ativo são “estáveis para responder a situações de modo moral, manifestadas em modelos observáveis de amabilidade, honestidade, responsabilidade, respeito e generosidade pelos demais” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.75), principalmente para autonomia do adolescente de modo que sua conduta possa servir de exemplo para os demais jovens.

E, como sujeito ativo, moral e autônomo, o adolescente “deve ser capaz de refletir sobre um problema moral e emitir um juízo moral a respeito. Segundo Aristóteles seria a capacidade de julgar corretamente” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.75), tal qual Jesus de Nazaré, que, ao ser confrontado inúmeras vezes, valorizou a razão de julgar de modo correto, não sendo à toa sua comparação quando dizia: “eis que está aqui quem é maior do que Salomão” (Mt 12, 42).

Ora, Salomão foi um homem conhecido no Oriente antes de Jesus, por avaliar sabiamente e racionalmente, era essa, sua maior virtude. Portanto, avaliando de maneira correta, não agiria de modo impulsivo e ocioso contra alguém, Jesus, referindo-se ao julgar de forma sábia, menciona: “porque por tuas palavras serás justificado, e por tuas palavras serás condenado” (Mt 12, 37).

Para reforçar a atitude de julgar corretamente, comentou a educadora Regina Célia Cazaux Haydt (2001, p.317):

Ao fazer um juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, seus sentimentos, ideias e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só os aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos durante as relações sociais.

Saber avaliar, requer um domínio psíquico para realizá-lo. Porque o julgamento ou a maneira de avaliar exigem um senso, mas também, necessariamente, andam juntos com a emoção, não são dimensões independentes, que se sobrepõem, contudo, uma pessoa moral precisa contar com ambas: a emoção e a razão (ou senso) para construir o equilíbrio e a harmonia ao lidar com a sociedade, na tomada de decisões para o bem comum.

Uma vez, que a maneira de avaliar corretamente, traz benefício para si e para o outro, entretanto, quando não concretizado, as consequências são desastrosas.

Logo, é preciso capacitar os adolescentes, pelo E.R. ecumênico, a tomarem decisões no caminho da paz e da democracia, através do desenvolvimento da capacidade de escutar e principalmente a solidariedade ativa, pois, a emoção será trabalhada para desenvolver a razão, conduzindo o adolescente “a índole pró-social, solidária, que represente a reação afetiva diante da aflição dos demais” (LA TAILLE; MENIN et al., 2008, p.75). As ações de Jesus servem de exemplo para desenvolver no adolescente um caráter altruísta, “já que, sua ética, pode ser considerada universal e atemporal” (THEISSEN; MERZ, 2002, p.376).

Consoante Anselm Grün (2006, p.175): “a ética pregada por Jesus, não é uma mera ética de intenção, mas uma ética que encontra sua expressão no comportamento concreto, procurando o bem da humanidade, superando a fissura que separa os homens entre si”, isto é, uma ética de virtude.

Ora, “as virtudes são modos característicos de comportamentos, que tornam boas tanto as pessoas como suas ações” (HARRIGTON; KEENAN, 2002, p.54). O Jovem rico identificou a característica virtuosa em Jesus de Nazaré, quando se referiu a ele como “Bom mestre” (Lc 18, 18), pois via as ações de Jesus de Nazaré como sendo boas, por isso se referiu a ele como sendo bom. A ética da virtude centra-se na questão da pergunta feita pelo jovem rico “o que fazer?” (Lc 18, 8), assim como “quem queremos nos tornar?” (HARRIGTON; KEENAN, 2002, p.54). Em resumo, está ligada aos seguintes aspectos:

- Racional: a vida virtuosa age em conformidade com a razão, que conhece o bem, e deseja ser guiado a esta vontade.
- Natural: a vida virtuosa age de forma harmoniosa com o *ethos*.
- Inseparabilidade entre a ética e a política: a saber, a inseparabilidade entre a conduta do indivíduo e os valores sociais, pois somente na existência compartilhada com outros encontramos liberdade, justiça e felicidade.

A ética, por sua vez, será concebida como educação do caráter do sujeito moral de modo que o educando possa dominar racionalmente impulsos, desejos, orientando a vontade rumo ao bem comum (CHAUÍ, 2012, p.390).

Portanto, é possível afirmar que a reflexão ética é o ponto de vista decisivo na vida do adolescente hodierno, “ela fornece a medida de existência humana” (ALMEIDA, 2009, p.148). Porque é, e “será sempre, tarefa por excelência que é colocada a cada homem” (KIERKEGAARD, 1993, p.339), sendo distinta do temor e tremor que muitas vezes levam o

indivíduo a uma obrigação, mas a ética, corresponde a verdadeira virtude que transcende a obrigação “no aprofundar em si mesmo a vida virtuosa e o exercício da virtude” (ALMEIDA; VALLS, 2007, p.10-11), como também, consoante Sören Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.148): “pelo desejo de desembaraçar-se de toda satisfação dogmática no concurso do espírito” da “passagem da vida natural ou biológica para uma vida original e existencial, com todas as dimensões que o possam concretizar, ou seja, no agir eticamente que se humaniza e que se resgata de uma vida instintiva e sem sentido” (ALMEIDA, 2009, p.149).

É mediante a decisão e a vontade de efetivar o bem no existente adolescente que ele poderá tornar-se o que almeja: um ser autêntico, pois, no “homem sem vontade, o eu é inexistente; mas quanto maior for à vontade, maior será a consciência de si próprio” (KIERKEGAARD, 1974, p.349), isto é, a vontade de ser um sujeito ético, a exemplo de Jesus de Nazaré, tendo o E.R. ecumênico um papel fundamental no processo.

Logo, “a vontade é um instrumento seguro para atingir a vida real e a vida ativa” (ALMEIDA, 2009, p.97). Ela é indiferente ao conformismo e à passividade, a vontade demonstra “o agir através da liberdade, procurando compreender e determinar o sentido da ação para concretização do bem” (ALMEIDA, 2009, p.97). É a “vontade que age sobre certas condições reais, como a mais concreta e real das condições a contemporaneidade do eterno tempo” (ALMEIDA, 2009, p.90). Ela é “o *pathos* da ética do agir” (ALMEIDA, 2009, p.91-92), estando “relacionada diretamente no antigo idioma Alemão com a paixão (*Lidenskab*), com a liberdade (*Friheb*), com a emoção (*Grebethed*), com a seriedade (*Alvor*) e com o edificante (*Opbyggelige*), porque se trata fundamentalmente entre querer optar pelo *enten-eller*” (ALMEIDA, 2009, p.91-92).

Segundo Jorge Miranda de Almeida (2009, p.92) o “*enten-eller* é concebido como escolha que deve ser realizada entre o querer ser em si mesmo” e, certamente, formar o edificante. A exemplo do jovem rico ao ver as características de Jesus de Nazaré, referindo-se a ele como sendo bom, em seguida pergunta ao Rabino como ser digno da vida eterna. O profeta Jesus de Nazaré responde dizendo para obedecer aos mandamentos. O jovem faz a sua indagação dizendo ter obedecido a todos os mandamentos, contudo, o mestre, admirado pela sua oblação, questiona o jovem se ele almejava ser perfeito? Sendo assim, deveria doar seus bens e seguir o Rabino como também em vida ser igual a Jesus, mas o jovem resigna-se e acha muito pesada as palavras do Rabino de Nazaré e “se retira “contristado”, pois dava mais valor aos seus bens (Mc 10, 22)” (CORREA JÚNIOR; RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p.14), não

conseguindo ser o aquilo que pretendia, a perfeição, a saber, ser o que de melhor tinha em si mesmo.

“Coisa enorme concedida ao homem é a liberdade” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 84), por conseguinte, o Rabino Jesus não obrigou o jovem a segui-lo após a renúncia. É válido perceber que todo o homem é livre ao escolher, mas quando a liberdade atua com o âmago da escolha pela necessidade da responsabilidade, “é a condição para que o indivíduo singular possa escolher a coisa decisiva” (ALMEIDA, 2009, p.48), isto é, a seriedade, o “assumir a si mesmo como tarefa única e exclusiva” (ALMEIDA, 2009, p.50), “equivale eticamente à maturidade que consiste em considerar a própria realidade ética como infinitamente mais importante do que a história universal” (KIERKEGAARD, 1993, p.473), já que se constitui na “tarefa de transformar a si mesmo em um instrumento que exprima claramente o humano na existência” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 50), a saber, “eu começo a existir a partir de minha escolha de querer ser” (ALMEIDA, 2009, p.52) ou o *enter-eller*, pois:

no instante da escolha, o indivíduo singular alcança ao mesmo tempo o fim, porque a personalidade dele se associa estreitamente, como definida e, no mesmo instante, ele está precisamente no início, porque escolhe a si mesmo em vista à sua liberdade [...] transforma a inteira exterioridade em interioridade. Ele tem o seu lugar no mundo; na liberdade ele mesmo escolhe o seu lugar (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 55).

A seriedade é a escolha no sumo bem, contudo “não se atinge o sumo bem com o pensamento, mas com a ética centrada na qualidade de vida” (ALMEIDA, 2009, p.54), ou seja, “a ética não só como o saber: ela é ao mesmo tempo um fazer que se relaciona com o saber” (KIERKEGAARD, 1993, p.334), fonte de construção para uma personalidade ética, portanto:

A personalidade ética é uma personalidade séria que se constrói no agir “no extremo esforço da própria paixão subjetiva, com a plena consciência da própria responsabilidade para ousar a coisa decisiva” que é existir em verdade, isto é, penetrar com consciência na própria existência, ultrapassá-la quase na eternidade e, contudo, ser presente nesta e manter-se em devir (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 54).

Consoante Jorge Miranda de Almeida (2009, p.54): “É neste sentido que deve ser entendido o existente no interior da existência, como singular que constrói com seriedade a própria personalidade”. “A seriedade torna o indivíduo singular efetivamente existente, é justamente o verdadeiro comportamento diante da vida; pois é sério aquilo que edifica”

(ALMEIDA, 2009, p.55). É sério o indivíduo que escolhe edificar-se no bem comum, ou na responsabilidade social em sua interioridade, reforçando o que Sören Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.56) menciona: “uma reforma deve iniciar sempre como uma reforma interior de cada homem.”, logo, “é através da interioridade que se atinge a verdadeira igualdade entre os homens” (ALMEIDA, 2009, p.56).

Conforme Jorge Miranda de Almeida (2009, p.57): “a vivência da seriedade como interioridade é o ponto decisivo da ética–segunda”, visto que “a seriedade é o mesmo que a paixão qualitativamente distinta, distinguindo o essencial do acidental e, ao filtrar o joio do trigo, é capaz da doação para causa nobre”. Por ela, o indivíduo ou o adolescente percebe sua importância e é edificado no sentido de viver para o bem de si, e de todos os outros seres humanos, um dos principais objetivos do E. R. ecumênico.

Ora, aquele que edifica, o educando adolescente ou o edificante, que procura e almeja ser ético “deve ter por seu turno o de dar-se todo, ser com todo seu ser, próprio como o amor” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.74) típico do Rabino Jesus de Nazaré. Por sua vez, o sábio profeta Jesus percebeu tal capacidade no jovem rico (Mt 19, 16-23), a capacidade de doar-se, como o próprio amor do Rabino. Contudo, o rapaz não foi capaz de o fazer, porque dava mais valor a si e aos seus bens, não conseguindo segui-lo.

Entretanto, o sábio mestre Jesus de Nazaré, não se deixou abater pelas circunstâncias infortunas. O profeta de Nazaré continuou sua jornada vital, sempre sabendo que sua causa de amor era nobre e, constantemente, se doava em amor aos outros, a exemplo: do dar a face ao outro para bater (Mt 5, 38-42), amar o inimigo (Mt 5, 44), dar a vida pelo amigo (Jo 15, 14). Tudo isso, implica em atitude de doação em prol do bem comum, visto que “o amor não se isola, nem se permite prender a qualquer autonomia e independência que vá em confronto com o outro” (ALMEIDA, 2009, p.74). A doação é a sua fonte de edificação, “pois edificar é pressupor o amor, ser amoroso é pressupor o amor, só o amor edifica” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 75). O E.R. ecumênico deve tornar claro para os adolescentes a ética de Jesus.

O E. R. ecumênico deve firmar no adolescente a formação de um caráter ético com base no amor, porque:

[...] O que faz um indivíduo ser grande, admirado pela criação e agradável aos olhos de Deus? O que faz um indivíduo forte, mais forte do que o mundo

inteiro; o que faz fraco, mais fraco que uma criança? O que faz um indivíduo inabalável, mais inabalável que uma rocha; o que faz brando, mais brando do que a cera? - É o amor! O que é mais antigo de todas as coisas? É o amor. O que sobrevive a todas as coisas? É o amor. O que não pode ser tomado, mas ele mesmo toma tudo? É o amor. O que não pode ser dado mas ele mesmo tudo dá? É o amor. O que persevera quando todas as coisas se dissolvem? É o amor. O que conforta quando todo conforto falha? É o amor. O que resiste quando todas as coisas são mudadas? É o amor. O que permanece, quando todo imperfeito é abolido? É o amor. O que testemunha quando a profecia se cala? É o amor. O que não cessa quando a visão termina? É o amor. O que verte luz quando finda o enigma? É o amor. [...] O que jamais muda ainda que tudo se altera? É o amor, e apenas o amor (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 75-76).

O amor “é a sede da verdadeira vida e o que deve ser a causa do edificante” (ALMEIDA, 2009, p.75). Ele transcende a lei à qual servia o jovem rico; o amor não é uma obrigação, ele se encontra na liberdade, uma vez que o Rabino Jesus de Nazaré não obrigou o jovem rico, quando ele desistiu em segui-lo, contudo, o profeta Jesus continuou sua jornada mostrando o amor edificante, o sábio mestre Jesus, como próprio edificante que interiorizou, teve a “tarefa de ser o testemunho da nascente do próprio amor” (ALMEIDA, 2009, p.76) para com o próximo. Logo:

O amor é a fonte de todas as coisas e no sentido espiritual, o amor é o mais profundo fundamento da vida espiritual. Em cada ser que há amor, está implantada, no sentido espiritual, a fundação. Edificar é qualidade própria do amor. O amor é fundamento, o amor é o edifício, o amor edifica. Edificar é construir no amor, e é o amor que edifica (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.77).

Não era à toa, que o Rabino Jesus de Nazaré dizia em sua parábola: “aquele que ouve minhas palavras, e as pratica, compará-lo-ei ao homem sensato que edificou sua casa sobre a rocha” (Mt 7, 24). Que fundamento tão sólido e eficiente seria igual à rocha e como seria este fundamento para o sentido da vida e o existir humano? Já que “o Edificar é erigir alguma coisa em altitude partindo de um fundamento” (ALMEIDA, 2009, p.74). Que fundamento seria este?

“O fundamento é o amor. O edificar é proveniente do próprio amor.” (ALMEIDA, 2009, p.74). “O amor edifica e edificar é construir o amor” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.70). O sábio Rabino de Nazaré tinha o amor como fundamento, já que “a edificação e o amor são indivisíveis e se encontram em todas as partes juntos” (ALMEIDA, 2009, p.74), sendo válido como ordem a existência do adolescente que almeja viver edificado e ordenado no amor.

Uma vez que, “somente o amor, ordena o amor. O amor ordena o amor no agora privilegiado de seu amado, de modo que o mandamento de amar se repete e se renova, indefinidamente, na repetição e na renovação do amor mesmo que ordena o amor” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.254), “o amor é o fundamento, o amor é o edifício” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.70), não sendo uma qualidade que existe por si mesma, mas, “é construído a partir do amor que nos é oferecido pelos outros” (BAUMAN, 2004, p. 100) e se transforma em “uma qualidade com a qual e na qual tu és para os outros” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.77), isto é:

a revelação do amor na responsabilidade pelo outro, no qual Deus se passa aficcionando no homem. Isso significa que a revelação é imediatamente remetida à redenção. Pois o amor espera a resposta do homem. A resposta não remonta ao caminho que havia traçado no movimento saído de Deus; a resposta do amor que Deus entrega ao homem é o amor do homem pelo próximo. Porque amar o próximo é ir à Eternidade, redimir o Mundo ou preparar o reino de Deus. (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.255).

Portanto, amar o próximo, é a “resposta de Deus, que se dá unicamente na redenção do homem pelo outro” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.255), plausível na parábola do Bom samaritano feita por Jesus de Nazaré, a qual serve de exemplo sobre o viver ético, interpretado tanto pela filosofia Talmúdica de Emmanuel Lévinas, já que, assim como o *Talmud*, a parábola do bom samaritano vem transmitir uma lei ética, intrínseca a atos de justiça para uma vida plena e de sentido; quanto, a ética em Sören Kierkegaard, pela valorização do amor ao próximo, centro de uma real relação com Deus.

A história da parábola do bom samaritano se passa num certo dia, no qual, uma das autoridades religiosas da época, o fariseu, que assistia a Jesus ensinando os seus discípulos (Lc 10, 23-25), resolve testar o profeta, perguntando-lhe acerca do propósito da vida (Lc 10, 25). Diante da pergunta, o sábio Rabino Jesus de Nazaré utiliza como resposta o amor genuíno (o amor a Deus incluso ao amor ao próximo) (Lc 10, 27-28), revelando ao fariseu o real sentido vital. Contudo, o fariseu procura autojustificar-se de tal responsabilidade (Lc 10, 29), a saber, ele se coloca como superior ao próximo, se esquivando de sua incumbência para com o mesmo, sendo omissos à lei de Deus em sua prática, na doação do homem pelo outro homem, que conclama uma vida digna diante do próprio Deus e da humanidade; indagando Jesus de Nazaré com a seguinte frase: “quem é o meu próximo?” (Lc 10, 29).

A atitude do fariseu revela sua mediocridade, e incapacidade de amar genuinamente para ser guardião da vitalidade humana, digna, da justiça de Yahweh, porque na sua

indagação a Jesus, não se propõe alteridade em que o “eu está à disposição do encontro com o outro, ou seja, para ser responsável” (SOUZA, 1999, p.152) como “primado da ética, na relação de homem a homem” (LÉVINAS, 1980, p.65) pela doação, pelo acolhimento, e pela hospitalidade para com o diferente.

Jesus, na tentativa de oferecer respostas sucintas à indagação daquela autoridade religiosa (o fariseu), sobre o real significado da doação, e da responsabilidade para com o próximo, centro do judaísmo, principalmente, de um viver ético, transmite àquela autoridade religiosa, o fariseu, a parábola do bom samaritano, mencionando:

“Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores, os quais o despojaram, e espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto. E, ocasionalmente descia pelo mesmo caminho certo sacerdote [...] e de igual modo também um levita” (Lc 10, 30-32).

Não se sabe ao certo quem era o homem que fora espancado pelos salteadores, mas, segundo a narrativa do bom samaritano era um desconhecido, ferido no caminho de Jerusalém para Jericó, e precisava de ajuda. Passando pelo mesmo caminho do homem desconhecido, vinham duas autoridades religiosas e iguais ao fariseu na época: o sacerdote e o levita, que, ao invés de prestarem o socorro à vítima, revelam seu lado egoísta, similar ao do fariseu, na sua incapacidade de doar-se ao outro e amá-lo genuinamente, ao qual: “vendo ambos (o sacerdote e o levita), o homem (o estranho ou desconhecido) caído vítima da violência, ignoram-no, passando ao largo, *desviam-se dele*” (Lc 10, 31-32).

Ambas as autoridades, o sacerdote e o levita, esquivam-se da responsabilidade com o próximo, uma vez que a responsabilidade, a capacidade de amar, e de ser hospitaleiro pelo outro é o centro da religião judaica, como também de um viver ético, para edificação do homem, porque:

“Amar verdadeiramente [...] é a vontade de cuidar, e de preservar o ser ao qual devo o cuidado. Um impulso de expandir-se, ir além, alcançar o que “está lá fora”. [...] Amar, é contribuir para o mundo, onde cada contribuição é o traço vivo do eu que ama. Logo, no amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo. O eu que ama se expande doando-se ao ser amado. Amar, diz respeito a auto sobrevivência através da alteridade. E assim, o amor significa um estímulo a proteger, alimentar e abrigar[...]. Amar, significa estar a serviço, colocar-se à disposição [...], como também pode significar expropriar e assumir a responsabilidade. Domínio, mediante renúncia de si mesmo, sacrifício resultando em edificação” (BAUMAN, 2004, p.24).

Logo, a parábola do samaritano procura elucidar o “ato de amar, um ato, que transcende o pensamento, que transcende as palavras. O mergulho ousado na experiência da união” (FROMM, 2000, p.39), dispondo-se a efetivar o bem a qualquer um, na renúncia de si mesmo, na doação para o outro, percebendo principalmente o sofrimento, e sua expressão no rosto do homem, cuja narrativa do bom samaritano apresenta como: “o desconhecido espancado, despojado e quase morto, à beira do caminho de Jerusalém para Jericó” (Lc 10, 30), sua face violentada e perceptível, era o primeiro clamor ético: “não me deixes morrer” (PIVATTO, 1995, p.21) ou “não me matarás” (LÉVINAS, apud SOUZA, 1999, p.115) para o sacerdote e o levita que foram omissos ao chamado para a responsabilidade, pela interpelação do rosto do homem desconhecido, quase morto à beira do caminho de Jerusalém para Jericó (Lc 10, 31-32). Conforme o filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas (2004, p.26), tratando-se da ética do rosto:

Ver um rosto é escutar já “não matarás” (Êx 20, 13) e escutar o “não matarás” é escutar a justiça social. É tudo o que posso escutar a cerca de Deus e escutar ao mesmo Deus. Que é invisível, e oculto, devo chegar-se a esta mesma voz única. “Não matarás”, não é portanto uma simples regra de conduta, e sim um princípio da vida espiritual.

Não matarás consoante Emmanuel Lévinas, como linguagem da própria ética do rosto, serve também como exemplo na parábola do bom samaritano. De acordo com Lévinas, não matarás, é o convite para acolhida e a promoção da vida do próximo, a saber, o direito de ser guardião da vitalidade humana, principalmente, para uma cultura de paz entre os homens, fundamento da vida espiritual, como também, sentido de vida para o bem comum, indo de encontro a qualquer ato de exclusão do outro, para efetivação do ato de justiça, diferente, das atitudes do sacerdote e do levita, que ignoraram o cuidado, a responsabilidade pelo outro homem.

“Porque o rosto do outro ser humano é a sua forma de apresentar-se, não de ser representado, diante do eu que o olha” (WICKERT, apud CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2007, p.55), “ele (o rosto) é presente na sua recusa de ser conteúdo” (LÉVINAS, 1980, p.173), isto é, o rosto é a própria linguagem ética, que me convida para “o amor, como preocupação ativa pela vida” (FROMM, 2000, p.33).

Portanto, percebe-se na parábola do bom samaritano “um sistema de sinais a serviço de um pensamento pré-existente. E, a narrativa se expõem como ordem da moral antes de ser ordem da teoria” (LÉVINAS, 2004, p. 26), remontando uma ação, que transcende um

ensinamento religioso, a saber, o *Midrash* (em hebraico: ‘מדרש’) que tem como pretensão “revelar o caráter ético da humanidade” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.166) para justiça com o outro em termo da responsabilidade e centro da relação “*ser para o outro*”. Uma relação, disposta a estimular o homem a interiorizar o “Eis me aqui” (Is 6, 8) para o cuidado do outro, “Eis me aqui” para cumprir a tarefa de ser responsável pelo outro, “que corresponde à filosofia da alteridade, em que o eu, como único, é guardião do próximo” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.103).

“Diante da manifestação (guardião do próximo) ou linguagem do ser (a filosofia da alteridade) é que o ser humano chega a sua plenitude como *Dasein*” (HEIDEGGER, apud RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.104).

O Rabino Jesus de Nazaré teve êxito na parábola do samaritano, no difundir do sentido para uma vida ético-moral que ocorre no centro da narrativa, quando o samaritano se depara com o homem desconhecido e espancado, revelando: o *racham* (em hebraico ‘רחם’ do antigo testamento 1 Rs 8, 50) ou o *splagchnizomai* (verbo grego ‘σπλαγχνίζομαι’ derivado do substantivo *splagchnon*) em (Lc 10, 33): “Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele (o homem desconhecido) e, vendo-o, *moveu-se de íntima compaixão*”. Consoante Emmanuel Lévinas (2009, p.148):

O sofrimento da compaixão, o sofrer porque o outro sofre, não é mais que um momento de uma relação muito mais complexa e, ao mesmo tempo, mas inteira, da responsabilidade por outrem. Na realidade, sou responsável por outrem, mesmo quando pratica crimes, mesmo quando outros homens cometem crimes.

Ora, pela visão da alteridade, o samaritano vê o homem quase morto, não se aliena perante a presença do rosto espancado do estranho, e sem passar ao largo como fez o sacerdote e o levita, traz o mandamento “da proximidade de Deus no rosto do próximo” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.217) através do *racham* ou *splagchnizomai* (movido pela íntima “compaixão”) (NOLAN, 1988, p.49), a saber, uma profunda emoção física que mexe interiormente conosco, impulsionando-nos a padecer com e fazer-se um com o outro de tal maneira que a causa do outro se torna também nossa causa, nossa responsabilidade, revivendo a ética através do amor incondicional pelo próximo.

O amor incondicional é “o cultivo da interioridade que faz desabrochar o rosto do outro do qual o amor ao próximo surge como tarefa e missão” (ALMEIDA, 2009, p.57) já que “a vocação de um existir-para-outrem é mais forte que a própria ameaça da morte: a aventura

existencial do próximo importa ao eu antes que a sua própria, colocando o eu diretamente responsável pelo ser de outrem” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.196), no direito a vida e a hospitalidade com o outro ser humano, a prova do amor pela responsabilidade ou o “um – para – outro como um – guardião-de-seu-irmão, como um responsável pelo outro” (LÉVINAS, 2012, p.14) uma vez que “o rosto do outro homem, é prova da existência de Deus” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.197), “o ser humano se torna um fim sagrado, digno de ser preservado em sua integridade e inviolabilidade” (SAYÃO; PELIZZOLI, 2012, p.61).

Logo, a compreensão do outro dentro na perspectiva atual em Lévinas é assim uma hermenêutica e uma exegese que configura no mandamento que se renova para uma nova interpretação frente à responsabilidade. Responsabilidade esta que gera frutos como as obras.

Segundo Emmanuel Lévinas (2012, p.44):

A obra não é como uma aparente agitação de um fundo que acaba por permanecer idêntica a si mesmo, como uma energia que, através de todas as suas manifestações, fica igual a ela mesma. Nem semelhante à técnica que, pela famosa negatividade, transforma um mundo estranho em um mundo cuja alteridade se converte à minha ideia. [...] Ora, a obra pensada radicalmente é um movimento do mesmo que vai em direção ao outro e que jamais retorna ao mesmo. Pois, quando pensada até o fim exige uma generosidade radical do movimento em que o mesmo, vai em direção ao outro. Exige, por conseguinte, uma ingratidão do outro. A gratidão seria precisamente o retorno do movimento à sua origem.

“A obra consiste em dar ao outro o que lhe pertence, amá-lo na justiça [...] a essência de uma verdadeira ação” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.191), a saber, o sentido de uma vida ética e prestativa no agir pelo próximo, pelo cuidado, e pelo acolhimento, assim como fez o samaritano, que procedeu suas ações: “atando-lhe as feridas (ou trata das feridas do homem desconhecido), deitando-lhe azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, leva-o para uma estalagem, e cuida dele” (Lc 10, 34).

O samaritano executa tal como a obra em Lévinas (2012, p.45): um “movimento de partida sem retorno”, isto é, um movimento partindo do amor compadecido pelo próximo, porque tal amor compadecido é a misericórdia pelo outro, é a sensibilidade de sentir o sofrimento do próximo, o evento ético, marcado pela fraternidade ao outro ser humano, para que o homem como guardião da vitalidade humana seja conduzido a cuidar do outro, logo, o amor, retorna sempre ao seu ato de origem, doando-se por inteiro para o próximo, e não

exigindo nada dele, porque, o genuíno amor, “é propriamente dar, e não receber” (FROMM, 2000, p.28).

O radicalismo do amor compadecido, na atitude do samaritano, de dar e não receber, de um movimento de partida sem retorno, continua mais intenso, no versículo seguinte: “E, partindo no outro dia, tirou dois dinheiros, e deu-os ao hospedeiro, e disse-lhe: Cuida dele; e tudo o que de mais gastares eu to pagarei quando voltar” (Lc 10, 35).

Não é o desconhecido que irá pagar as despesas, é o próprio samaritano. Sua atitude segunda é ainda mais radical que a sua primeira, principalmente porque no versículo não se diz que o desconhecido irá repor, mas somente o samaritano é que há de arcar com as despesas do desconhecido quando regressasse, ou seja, as ações do samaritano são próprias da inspiração do verdadeiro amor, uma obra de “generosidade radical” (LÉVINAS, 2012, p.44), “sem intenção de retorno e de cobrança” (BOFF, 1997, p.131), separada de qualquer egoísmo, movida pela sensibilidade de perceber o padecimento do próximo “como tal no corpo da carne do próprio sujeito, que se faz acolhedor de outrem” (RIBEIRO JÚNIOR, apud SAYÃO; PELIZZOLI, 2012, p.216), “a própria etimologia da palavra misericórdia [...] no amor extremado por outrem” (RIBEIRO JÚNIOR, apud SAYÃO; PELIZZOLI, 2012, p.215), a sublimidade no dar-se continuamente, como responsabilidade do homem pela humanidade, pela criação e pelo próprio divino.

O judeu Jesus, incita seus compatriotas a entenderem sobre algo mais em sua parábola. Os mesmos não compreendiam o radical amor e cuidado com o próximo e, mais ainda, Jesus os leva a entender de outra forma, pela pergunta: “Qual, pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores?” (Lc 10, 36).

Não se tratava do próximo, o homem desconhecido vítima da violência, nem tão pouco entender o apelo de proximidade pelas autoridades: sacerdotal e levita, os quais não tiveram atitudes fidedignas da ética e do judaísmo, mas com o diferente deles, o samaritano. Trazendo para a perspectiva Levinasiana, não seria o samaritano o próximo do desconhecido vítima da violência? Sim, pois “o fato que o outro, meu próximo, também é terceiro em relação a um outro, próximo também a ele” (LÉVINAS, apud RICOEUR, 2008, p.45). É dentro desta perspectiva que Lévinas distingue: “é a proximidade com o terceiro que introduz, com as necessidades da justiça, a medida da tematização, o parecer da justiça” (LÉVINAS, apud RICOEUR, 2008, p.43), isto é, “o amor mesmo requer a justiça e minha relação com o

próximo não pode permanecer exterior a relações que este próximo mantém com o terceiro. E este terceiro também é meu próximo” (LÉVINAS, 2004, p.37-38).

“É pelo fato de ser interpelado pelo outro que a transcendência diz a respeito ou concerne ao eu” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.261). A exemplo do samaritano que diante do homem desconhecido, vítima da violência, ao “vê-lo, move-se de íntima compaixão”, dentro do ponto de vista atual, na filosofia de Emmanuel Lévinas, a interpelação do outro traz o devotamento do eu irreduzível à ética da reciprocidade. É perceber que na responsabilidade com o outro, enquanto relação face a face se dá a ideia do infinito, a saber, “entre mim e Deus não existe nada que não seja a esfera ética” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.145), logo “a moralidade do eu como amor pelo outro é intriga do in-finito no finito. Dessa forma “na proximidade do outro homem dá-se a transcendência do ‘a Deus’ ”(RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.261).

Portanto, o ver o outro em face é escutar o não matará e “escutar o não matará é concretizar a justiça social” como voz do próprio Deus que chama os homens para comunhão com o diferente. Remetendo à parábola do samaritano, as atitudes do adolescente perante a alteridade do outro definem a ética da responsabilidade; ao ver o outro ou sua face, devo experimentar o respeito e a afabilidade, uma vez que “o amor humano é um sentimento de aprovação e afirmação do outro” (ROJAS, 1996, p.49).

O E.R. ecumênico deve dispor no adolescente essa sensibilidade para a face do outro, especialmente a dos mais necessitados (Mt 25, 31-46).

Logo, o papel da ética deve assumir a subjetividade do eu, internalizando a ideia de existir e viver em sentido “construindo a si mesmo na abertura irreduzível a existência singular do outro” (ALMEIDA, 2009, p.177). O Ensino Religioso tem como objetivo favorecer a construção da ética e da alteridade do outro ser humano, produzindo frutos para abdicar do individualismo propondo “mudança diante da abstração inumana, de modo a atingir a responsabilidade: eis aqui minha tarefa” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.178). Já que:

A época atual transformou o existir em exercício irreal e a realidade em um teatro vulgar e de péssima qualidade, distorcendo, manipulando, sufocando o existente no interior da existência. [...] cega aos clamores e necessidades do mais necessitado, a ponto de não enxergar o outro (ALMEIDA, 2009, p.184).

Logo, “a capacidade de garantir ou promover uma moralidade autônoma adequada às exigências sociais, de agir em consonância com o bem do outro e da sociedade está sob suspeita” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.09). Porque o que se constata não é a promoção concreta do outro, mas “o sangue que não cessa de correr. Racismo, imperialismo, exploração, persistem inexoravelmente. As nações e os homens são expostos ao ódio, ao desprezo, à miséria e à destruição” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.193).

Uma vez que “o outro, é visto como contradição encarnada e a mais terrível ameaça para o avanço da autorrealização do eu” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.13). O “violento toma posse, e a possessão nega a existência independente” (LÉVINAS, 2004, p.27) do qual “uma escolha egoísta, faz emergir um povo egoísta, uma escolha individualista legitimará um povo individualista” (ALMEIDA, 2009, p.57), a saber, se constrói:

a morte, a miséria e a própria violência como estruturas, sendo provas consistentes de que o princípio fundamental da existência humana está em crise. O mal, em suas formas visíveis e invisíveis prevalece na negação da alteridade, na brutalidade da violência, “na solidão que sofrem os injustiçados, sempre mais desolados e sós” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.193).

Pois: “O outro, não é um outro qualquer, as marcas de sangue e dor em seu rosto , são a concretização da ruptura de um projeto em que é negada a imagem e semelhança da própria vida e onde Deus é blasfemado e transformado em colaborador do ódio” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 184).

Entretanto, “a falta que ofende o homem não compete a Deus” (LÉVINAS, 2004, p.40), pois “é responsabilidade à qual se expõe aquele que toca o homem” (LÉVINAS, 2004, p.40), ou seja, é responsabilidade do homem o cuidar do outro homem, já que “nenhuma pessoa, nem sequer Deus, pode substituir a vítima” (LÉVINAS, 2004, p.40), porque “ver o rosto é falar do mundo, cuja transcendência não é uma óptica, é em primeiro lugar um gesto ético” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.184). Visto que o rosto encarnado “é epifania de um povo de uma época e de uma humanidade” (DUSSEL, apud ALMEIDA, 2009, p.185) “é um modo irreduzível segundo o qual o ser pode apresentar-se em sua identidade” (LÉVINAS, 2004, p.25). “Ele se manifesta aí a partir dele mesmo” (LÉVINAS, 2009, p.59) a exemplo do: “rosto do mestiço sulcado pelas rugas do trabalho, do rosto de ébano, do escravo africano, do rosto moreno do hindu, do rosto do amarelo chinês, todos eles, são a irrupção da história, de um povo e de grupos humanos” (DUSSEL, apud ALMEIDA, 2009, p.185).

Contudo, “o próximo, como rosto encarnado, quando sua existência é negada e que clama aos céus, e estabelece um parâmetro, para ética que deve pensar as relações” (ALMEIDA, 2009, p.185). E assim, surge à indagação diante da responsabilidade do homem pelo outro homem na atual pós-modernidade, dentro das narrativas: Quem é meu próximo? “se o indivíduo enquanto depositário do fundamento ético, não vive o amor, significa que o egoísmo prevalece e não a misericórdia e o amor” (ALMEIDA, 2009, p.185) tal qual salientou Pierre Lévy (2007, p.58): “quem não se ama usa os outros para preencher suas próprias deficiências”.

Portanto, o Ensino Religioso surge, no intuito de mostrar ao adolescente a importância de que “o mundo, antes de ser útil, é entrega, é doação, é bondade” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.43), ou seja, o mundo é da ordem do dom, cujo “dom significa doar-se como responsabilidade” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.164) que “está no existir para o próximo que é ao mesmo tempo existir para Deus” (ALMEIDA, 2009, p.186), pois, “quando se deve amar o próximo, a existência agora encontra a verdadeira tarefa, a tarefa ética, a origem de todas as tarefas” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.187). “A efetivação desta realidade ocorre mediante as ações éticas que exigem uma relação afetiva entre um Eu e um Tu” (ALMEIDA, 2009, p.123).

E não pode resumir-se a uma simples reflexão sobre amar o próximo, mas no concretizar da ação de amar. “Amar ao próximo é, com efeito, o que tinha citado o apóstolo João: “não amar com palavras e nem mesmo com a língua, mas em atos e em verdade””(I Jo 3,18)(apud ALMEIDA, 2009, p.123). “Com base nesse sentimento consciente, brotam as referências de auto e *altere* respeito” (REIMER; SOUZA, 2009, p.137).

E para produzir tal vivência ética, não há melhor espaço do que a escola e o E.R., “um espaço/tempo de relações”, definido por Ítalo Gastaldi (apud FERREIRA-SANTOS; GOMES, 2010, p.89), já que:

Nela as pessoas estão em contato umas com as outras o tempo todo. E essas relações, não são tranquilas-e não poderiam ser- são dinâmicas, exigentes, por colocarem frente a frente exatamente as diferenças, isto porque entendemos que, embora o foco esteja sobre a questão religiosa de maneira específica, a grande incógnita, se encontra na diferença, de maneira geral (FERREIRA-SANTOS; GOMES, 2010, p.89).

Porque:

O que está presente na escola é o ser real, despedaçado em meio a crenças e resistências, razão e subjetividade, vida e morte. A ação de educar, portanto, exige menos pressupostos e rótulos e mais considerações da vida que se vive junto como lugar de cognição que se dá no embate para o bem (FERREIRA-SANTOS; GOMES, 2010, p.88).

Educar é prioritariamente “compreender que a existência pessoal no plano ético é conforme o que se diz e se exprime” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p. 37). Consoante Nilo Ribeiro Júnior (2008, p. 267):

Por ética eu não entendo um culto qualquer do bem ou do mal ou de uma ordem de valores, mas a relação a outrem. Eu não creio que se possa dizer que num certo momento a relação ao outro enquanto outro se torna idolatria. A não-idolatria entendida positivamente é a responsabilidade pelo outro [...]. Nenhum limite é imposto à obrigação ao próximo.

A revolução ética não é algo teórico, ela não terá êxito sem a compaixão como “revolta elementar” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.41), visto que a mudança “requer engajamento, no participar sem reservas nos dramas existenciais que envolvem o Tu, porque a perfeição pessoal consiste em participar sem reservas da totalidade” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.41), “por isso, a relação com a totalidade é uma relação com os seres humanos dos quais reconheço o rosto” (LÉVINAS, 2009, p.39).

Logo, o adolescente poderá compreender, nos textos sagrados, o mandamento que se renova, como linguagem do outro que produz a alteridade do ser, já que “a linguagem é anterior aos enunciados das proposições que comunicam informações e relatos” (LÉVINAS apud ALMEIDA, 2009, p.125). Por conseguinte, ela é uma oferenda, ou seja, “oferecer o mundo ao outro por meio da palavra” (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.125), logo, “a revelação, tal como está fixado na sagrada escritura, ensina sobre o amor de Deus e o amor ao próximo” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.258). O sentido pelo qual o adolescente perceberá que “escritura é atualizada para ele a cada vez, mas sob a condição de que ele se apodere deste sentido e se compreenda através dele” (RICOEUR, 1996, p.172), o que fará surgir também a dialética da linguagem existencial, tal como citou Emmanuel Lévinas “não existe separação entre o Pai e a palavra, e sob a forma de palavra, sob forma de ordem ética, ou da ordem de amar que se faz descida de Deus” (apud ALMEIDA, 2009, p.125).

Porque Deus se revitaliza como laço pela proximidade, e faz morada na relação ser-para-outro. Segundo Zygmunt Bauman (2011, p.79):

O ser para é um escândalo em termos de razão; para falar a verdade, é o escândalo da razão, uma vez que a razão se tinha declarado, e segue a declarar, na oposição a, em luta contra, qualquer coisa que escape à rede de ponderação. E o ser para é o maior peixe a escapar à rede – tão grande e tão difícil de dominar que rasga a rede ao sair dela.

O “ser-para” escapa da reflexão da razão, porque se revigora na ordem do amor, a entrega e consideração ao outro, “a reunião como oposto a *des-reunião*” (VETLESEN, apud BAUMAN, 2011, p.79), já que “é um salto do isolamento para unidade, [...] em nome de uma liga cujas preciosas qualidades dependem inteiramente da preservação da alteridade e da identidade de seus ingredientes” (BAUMAN, 2011, p.90), a saber, “ingressa-se no bem pela salvaguarda e defesa da unicidade do outro; essa guarda empreendida pelo *self* como sua tarefa e sua liberdade torna o eu verdadeiramente original, no sentido de ser insubstituível” (BAUMAN, 2011, p.77).

É por tal singularidade insubstituível do eu, como constituição fundamental do ser humano que se percebe como responsável único e insubstituível pelo outro, se encontra o amor ao próximo, pelo qual o “outro é a relação ética por antecipação” (ALMEIDA, 2009, p.206). Logo, diante do rosto do outro e do próximo, “sou culpado ou inocente”. (LÉVINAS, apud ALMEIDA, 2009, p.206), a saber:

Culpado ou inocente no sentido de existir no cotidiano de minhas ações que se reduplicam no intuito de promover a existência do outro, ou o contrário, fechado a contemplação asséptica do ser e da existência, recolhido a um individualismo e indiferença, “eu” anulo, ao mesmo tempo, o existir, o existente e a existência (ALMEIDA, 2009, p. 206).

Todavia:

É esta a condição de existir: fazer da seriedade, do engajamento, da verdade, da vontade, da edificação, da paixão, da responsabilidade, do amor ao próximo, da coerência e do compromisso com a existência e instância suprema da ética. Somente se esforçando contra o egoísmo, e existindo diante das categorias existências diante do outro, que poderá se construir o si mesmo em caráter e corresponder positivamente ao dom que se recebe e do qual se deve se tornar doador do próprio dom (ALMEIDA, 2009, p.207).

Isto é, doador do ser para o outro pelo qual “o alimento dado é que faz com que a consagração de si ao outro, seja toda ela vivida como justiça” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.164), “capaz de um amor abnegado que seja possível dominar o amor do egoísmo, do si mesmo ou o amor *pagão*, o amor preferencial, que conduz sempre a uma seleção, a uma preferência” (ALMEIDA, 2009, p.207).

“O próximo, ao contrário, invoca e exige, ao mesmo tempo, a incondicionalidade da vizinhança. Quem é o próximo? Não é o amigo, o irmão, o amante. É o diverso, o estrangeiro, o órfão, o pobre, a viúva. Quem é o primeiro próximo? Quem é o primeiro tu?” (ALMEIDA, 2009, p.207). Não foi esta a indagação do fariseu a Jesus de Nazaré? A ética de Jesus, portanto, fazia jus ao que dizia: o próximo se apresentava como o samaritano, o diferente do sistema preferencial, pois efetivou com responsabilidade e justiça o socorro ao desconhecido.

Seguindo os pressupostos de Jeremias (22, 15-16): “[...] ele praticou o direito e a justiça! Ele julgou a causa do pobre e indigente. Então corria tudo bem. Não é isto me conhecer? – oráculo de Iahweh?” (apud ALMEIDA, 2009, p.207).

Conhecer a Deus é estabelecer-se na ética – segunda como mencionou Kierkegaard, da mesma forma, ser tal qual o servo sofredor, e o eleito, como disse o filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas. Ambos dão embasamento ao contexto de Jesus de Nazaré, um *judeu*, que surge após o movimento de João Batista, que revitaliza sua vida em favor do outro, convivendo com o diferente e encarnando a verdade enquanto amor, no amor a Deus pela valorização do outro ou o amor ao próximo, o genuíno *ágape*, servindo como pedestal para construção da identidade do adolescente contemporâneo, “porque a responsabilidade por outrem é transcendência que faz surgir algo novo sob o sol” (LÉVINAS, 2009, p.31).

E quem é o outro, ou quem é o próximo? Consoante Kierkegaard (apud ALMEIDA, 2009, p.206): “Cada homem este é o próximo, é o outro no sentido que o outro homem é cada outro homem. Entendido desta forma, o discurso é correto: se o homem em cada homem ama o próximo, em cada outro homem, agora ele ama a todos os homens”.

Porque “o próximo é aquele para com o qual eu tenho dever, ele é o meu próximo. E quando cumpro este dever, demonstro que sou seu próximo. Jesus de Nazaré não fala de conhecer o próximo, mas nos tornarmos nós mesmos o próximo” (KIERKEGAARD, apud ALMEIDA, 2009, p.208), ser tal qual o samaritano, ser responsável, Jesus de Nazaré então concluiu para o fariseu: “Vai, e faze da mesma maneira” (Lc 10, 37).

Portanto, “o outro enquanto rosto é responsabilidade. É um convite e um compromisso” (ALMEIDA, 2009, p.207). Já que: “a responsabilidade com o próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor ao próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência” (LÉVINAS,

2009, p.143), ou seja, “a autenticidade do amor que não consiste em projetar nossa verdade sobre o outro e, finalmente, ver o outro segundo nossos olhos, mas sim de nos deixar contaminar pela verdade do outro” (MORIN, 2011, p.30) com o qual “o ser dirige o acesso ao ser” (LÉVINAS, 1982, p.24) conforme ele é e sem abnegá-lo. Pois:

O genuíno amor é uma tentativa de penetrar em outro ser, sendo realizado sobre condição de entrega contínua. Em todos os lugares é difícil esse abandono de si mesmo; poucos coincidem nesta doação e menos ainda conseguem gozar o amor como realmente é: um descobrimento perpétuo, uma imersão nas águas da realidade e uma recriação constante (PAZ, 2006, p.132).

Logo, o “acesso ao ser pertence à descrição do ser” (LÉVINAS, 1982, p.24). Porque a “responsabilidade não é adjetivo do agir humano, mas ela mesma define quem é o ser humano” (RIBEIRO JÚNIOR, 2008, p.269) como generalidade da palavra de Deus que convoca as pessoas para serem guardiãs da vitalidade humana, instaurando um mundo comum no amor e na redenção do homem pelo próximo.

O profeta e Rabino Jesus de Nazaré, um judeu que existiu durante os momentos iniciais do século I, pode ser um exemplo no “ensinar da ética do gênero humano” (MORIN, 2000, p.106) para formação do caráter do adolescente, diante do modelo de vida em que o ilustre Rabino viveu, doando-se para o outro, acolhendo-o e respeitando-o, vivenciando constantemente o amor autêntico, a saber, uma eticidade renovável através dos séculos. Concomitantemente, o “Ensino Religioso deverá contribuir com a visão ética do profeta na postura do educando dentro desse todo” (PASSOS, 2007, p.43), proporcionando “a esperança da completude da humanidade, para consciência de uma cidadania planetária” (MORIN, 2000, p.106), como também, de sentido no adolescente.

CONCLUSÃO

“Amar aos outros é a única redenção individual que eu conheço: ninguém estará perdido se der amor [...]”

(Clarice Lispector)

Desde sua chegada ao Brasil, o E.R. passou por uma série de transformações importantes no decorrer de sua história, sendo inicialmente aclamado como ensino da religião cristã Católica Apostólica Romana em comprimento do *orbe cristão*. É durante o período colonial latino-americano, que o E.R. se destaca como instrumento para atos de intolerância e violência, principalmente no Brasil, pelo castigo eterno e a bestialidade das armas para os infiéis e pagãos ameríndios.

Após o período de dominação do território brasileiro, o ensino da religião muda seu retrospecto ao se ver ameaçado por eventos vindos da Europa, tais como a reforma protestante, deixando de lado a violência e passando a usar o poder da educação; no intuito de fortalecer a fé Católica Apostólica Romana na semente que então nascia no Brasil e que ali crescia, a saber, os jovens e adolescentes.

Logo, pelos jesuítas, o Ensino Religioso emerge em um novo paradigma um tanto pacífico, preservando somente os antigos intuitos da evangelização, educando em favor da expansão da fé cristã Romana. Contudo, através dos anos e os estímulos da época, principalmente com o surgimento da escola nova e a forte influência de pensadores como John Dewey e Rui Barbosa, ocorre uma luta no intuito de emancipar o E.R. do poderio da Igreja no Brasil, e favorecer a laicidade do E.R. em relação às demais etnias, o que posteriormente ocorre.

Além de incluso à constituição, o E.R. obteve sua real importância na lei educacional que rege o sistema de ensino brasileiro, criada pelo Deputado Darcy Ribeiro, intitulada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Logo, o E.R. tem seu real valor nas etapas do desenvolvimento cognitivo do educando; sua influência auxilia na formação do caráter do cidadão que ainda está para emergir, principalmente no adolescente, uma etapa do desenvolvimento do homem que se apresenta de forma conflituosa e transversal.

Uma fase, com os seus reais significados na cultura e no meio social, constituída historicamente por tipos de comportamentos distintos nas eras: moderna e pós-moderna.

Na era moderna, a realidade do adolescente era urbana e industrial, sendo imposto a eles o pensamento e os ideais do mundo adulto. Contudo, os adolescentes procuravam, de algum modo, esquivar-se de tais ideologias, a ponto de serem tachados pelos seus familiares como rebeldes.

Este quadro muda um pouco durante a década de 60, em que os adolescentes, clamam por gritos de justiça social, saindo em passeatas. No Brasil, por exemplo, tal clamor ia de encontro ao regime militar imposto durante 1964 a 1985. Até meados dos anos 90, os fatos se repetiam, principalmente com o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992.

De modo geral, a importância deixada pela adolescência nesta cronologia moderna fora sua ação conjunta para promoção de mudanças na sociedade. Logo, tais mudanças se voltavam para o bem comum.

Entretanto, após este período moderno, dar-se-á o início da era pós-moderna, típica do atual século XXI. Uma nova conquista respaldada em avanços tecnológicos e progressos científicos para com os rumos da humanidade, nos quais as massas se realizam pela consolidação da imagem como entretenimento através da *cibercultura*, que ultrapassa os horizontes de comunicação global por intermédio da *proximidade virtual*.

Por sua vez, a pós-modernidade também possui seu lado sombrio, na exaltação do individualismo, que possibilitou a “predominância de valores individuais da felicidade, da satisfação íntima de si, e não mais a entrega da pessoa a uma causa, a uma virtude austera, a renúncia de si mesmo” (LIPOVETSKY, 2004, p.23) para pensar e agir em prol do outro.

O que consolidou, em grande parte dos seres humanos, um desejo por status assim como riquezas; e o próximo ou o outro é visto como “um inimigo em potencial, uma expressão de risco eminente” (SAYÃO; PELIZZOLI, 2012, p.243), a saber, o outro, é o principal ameaçador da realização humana.

A própria ética, na era pós-moderna, “é denegrida e escarnecida como uma das contradições tipicamente modernas agora quebradas e destinadas ao cesto de lixo da história” (BAUMAN, 1997, p.06), sendo admitido também “uma moralidade muito “minimalista” e em declínio, isto é, uma vida social liberada de preocupações morais” (BAUMAN, 1997, p.07),

reforçando, um tipo de comportamento omissivo em relação à efetivação do bem comum entre os seres humanos.

Angustiado com tal realidade, e seu lado sombrio, que não consegue fornecer-lhe subsídios para um real propósito vital, está o adolescente, que pela falta de sentido, submerge a vários tipos de flagelos sociais tais como: a dependência das drogas, suicídio, violência, intolerância e rebeldia no lar, frutos do vazio existencial que domina o seu ser aí.

O Ensino Religioso, portanto, surge como resposta à realidade do adolescente no intuito de lhe fornecer um real propósito de vida, ajudando-o também na convivência harmoniosa com a totalidade e seus diferentes, dispondo-se a construir no adolescente um ser autêntico: moral, na medida em que depende do outro, percebendo-o como diferente e respondendo aos anseios da comunhão entre os seres humanos (ou *oikouméne*); e ético, quando se empenha como responsável, e guardião da vida, para uma cultura de paz entre os homens.

Uma vez que “sem a abertura de si mesmo para o outro, sem o envolvimento com os desafios de uma sociedade planetária cheia de potencialidades e de riscos, o percurso interior ou subjetivo corre perigo” (MELLUCCI, 2004, p.15-16) de proporcionar um mundo cada vez mais individualista, segregador, intolerante e excludente.

Contudo, os horizontes devem ser ampliados no adolescente para superar estas situações desafiadoras, atingindo níveis de compreensão, coerência e flexibilidade de modo a estimulá-lo à construção de um mundo cada vez melhor. Entendendo que “os homens não se fazem sozinhos no mundo, mas existem com os outros, na relação com esses outros” (BIZBERG apud LA TAILLE; MENIN et.al., 2008, p.84), isto é, coabitam juntos na casa que se chama Terra.

Portanto, é importante que o adolescente se surpreenda e encontre o sentido para sua vida, convivendo principalmente com a totalidade humana, e nada melhor do que alguém que soube partilhar em vida com a diferença no *ethos* ou na casa Terra como o profeta e Rabino Jesus de Nazaré. O mesmo via Deus “como um fogo flamejante de energia ética, [...] disposto a acender nos seres humanos a chama do amor ao próximo” (THEISSEN; MERZ, 2002, p. 297), isto é, Deus escolheu a finitude humana para ser amado com sua in-finitude no outro homem, através da relação *ser para outro* centro da própria ética; no amor padecente, compassivo e hospitaleiro; certamente, no amor para além do ser, modelo do Rabino de

Nazaré que “em vida terrena como ato de vontade e de doação, encarnou o próprio bem, a verdade e a vida com toda sua plenitude” (ALMEIDA, 2009, p.106).

Pois, o sentido de vida do Rabino Jesus de Nazaré, era o próprio ato ético, isto é, arte de amar, de cuidar e de doar-se para o próximo, indo de encontro à realidade ameaçadora da falta de sentido vital, “numa vontade que se traduz em compromisso e responsabilidade com o outro” (ALMEIDA, 2009, p.210). Para o adolescente contemporâneo, é o caminho através do Ensino Religioso ecumênico cristão para se descobrir o propósito da vida pela relação face a face entre os seres humanos, dispostos a preparar o mundo para aquilo que se chama Reino de Deus.

Na “passividade, no acolhimento, na obrigação a respeito de outrem” (LÉVINAS, 2009, p.152) que “está escrita no rosto de outrem, no encontro de outrem; dupla expressão de fraqueza e de exigência. É essa a palavra de Deus? Palavra que me exige como responsável pelo outro” (LÉVINAS, 2009, p.149) no amor onde o eu é satisfeito pelo tu.

De tal forma que o amor não pode ser tratado como algo que ficou preso ao passado correlato à vida do profeta Jesus, mas ele é renovação, ele é compaixão, ele é contínua decisão, ele é mais real do que o presente porque nos lança nos braços do porvir para formação de um caráter ético pelo E.R. no futuro homem e atual adolescente.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1980.

ALMEIDA, Jorge Miranda de. **Ética e Existência em Kierkegaard e Levinas**. Vitória da conquista: Edições UESB, 2009.

ALMEIDA, Jorge Miranda de; VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. **Kierkegaard**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BÁEZ, Fernando. **A História da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BAMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme. **As fontes do humanismo latino, v.3: o sentimento do humano na cultura brasileira e latino-americana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Vida líquida**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENETTI, Mariceia. **Estética neobarroca: fragmentos de estudos para apreciação e produções culturais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado**. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BÍBLIA SAGRADA. Português. São Paulo: Paulinas, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano:** a adolescência em questão. Caderno Cedes Unicamp. Vol.24, nº 62, Abr. 2004, p.26-43.

BOFF, Leonardo. **América Latina:** Da conquista à nova evangelização. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à Memória e à Verdade:** histórias de meninos e meninas marcados pela ditadura. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BUCKS, René. **Bíblia e a ética:** a relação entre a filosofia e a sagrada escritura na obra de Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 1997.

CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blank de. **Terra e alteridade:** pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Adolescência.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e Representações Sociais.** In: Unicamp. Vol.24, nº 62, Abr. 2004, p.26-43.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva: Artigo a Artigo. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2012.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **Adolescência & Psicologia:** concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CORREIA JÚNIOR, João Luiz; RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. **O amor em suas múltiplas formas.** São Paulo: Paulinas, 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

CRAWFORD, Robert. **O que é religião?** Petrópolis: Vozes, 2005.

CROSSAN, John Dominic. **O Jesus histórico:** a vida de um camponês judeu no Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

CRUZ, Eduardo. **A persistência dos deuses.** São Paulo: UNESP, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O Anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Antropologia Social da Religião.** Rio de Janeiro: Campos, 1978.

FERREIRA, Berta Weill et al. **Psicologia e Educação, v.2:** desenvolvimento humano. adolescência e vida adulta. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; GOMES, Eunice Simões Lins. **Educação & Religiosidade:** imaginários da diferença. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso:** Tendências, Conquistas, Perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANKL, Victor E. **Em busca de sentido:** uma psicologia no campo de concentração, Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROMM, Erich. **A arte de amar.** Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Trad. de Vera Ribeiro; revisão técnica: Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEFFRÉ, Claude. **Crer e interpretar.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GRÜN, Anselm. **Jesus mestre da salvação:** o evangelho de Mateus. São Paulo: Loyola, 2006.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?** 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HARRINGTON, Daniel J. ; KEENAN, James F. **Jesus e a ética da virtude: construindo pontes entre os estudos do Novo Testamento e a Teologia Moral**. São Paulo: Loyola, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão**. Trad. de Marco Antônio Casa Nova. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HOONAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo De Escolarização Do Ensino Religioso No Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino Religioso: aspecto legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

KIERKEGAARD, Sören A. **Diário do sedutor**. Tradução de Carlos Grifo. São Paulo: Abril, 1974.

_____. **Diapsalmata**. Tradução de Javier Armada. Buenos Aeres: Ed. Aguilar, 4ªEd, 1977.

_____. **Temor e tremor**. Tradução de Maria José Marinho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Tradução italiana: Timore e Tremore. Tradução: Cornélio Fabro. Milano: Sansoni Editori, 1993.

_____. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológica-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário**. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 2011.

KVTIZ, Ed René. **Vivendo com propósitos: a resposta cristã para o sentido da vida**. São Paulo: Mundo Cristão, 2003.

KROHLING, Aloísio. **A ética da alteridade e da responsabilidade**. Curitiba: Juruá, 2011.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Trad. de Ruy Jungmann; Trad. do capítulo I: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano, et al. **Crise de Valores ou Valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÉVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. Paris: Kluwer Academic, 1978. (Le livre de poche).

_____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Do sagrado ao santo: cinco novas interpretações talmúdic**as. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Difícil Libertad**. Tradução Juan Haidar. Madrid: Caparrós, 2004.

_____. **De Deus que vem à idéia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÉVY, Pierre. **O fogo liberador**. Trad. de Lílian Escorel. São Paulo: Iluminuras, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultural liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive; et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa; 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARCOS, Maria Lúcia; CANTINHO, Maria João; BARCELOS, Paulo. **Emmanuel Levinas: entre o reconhecimento e hospitalidade**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MARX, Karl. **O capital: a crise da economia política.** Livro I, vol. 1. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAY, Roy H. **Discernimento moral: uma introdução à ética cristã.** Trad. de Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

MELO, Nélio Vieira de. **A Ética da alteridade em Emmanuel Levinas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação.** Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** Trad. de Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORRIS, Katherine J. **Sartre.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOSER, Paul K. **Jesus e a filosofia: novos ensaios.** São Paulo: Madras, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência.** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NOLAM, Albert. **Jesus antes do cristianismo.** São Paulo: Paulinas, 1988.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão e post-scriptum.** Trad. de Eliana Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PIVATTO, Pergentino Stefano. **Responsabilidade e Justiça em Levinas.** Porto Alegre: Veritas, Vol. 1, n° 1, 1995.

PRICE, J.M. **A pedagogia de Jesus: o mestre por excelência.** 2ª edição. Rio de Janeiro: JUERP, 1975.

QUEIROZ, Dom Antônio Celso de. **A leitura profética da história,** coleção 3. São Paulo: Loyola, 1992.

REIMER, Ivoni Richter; SOUZA, João Oliveira. **O Sagrado na vida:** subsídios para aulas de teologia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. **Sabedoria de amar:** a ética no itinerário de Emmanuel Levinas. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Sabedoria da paz:** a ética e teo-lógica em Emmanuel Levinas. São Paulo: Loyola, 2008.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **Leituras III.** Nas fronteiras da filosofia. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Outramente:** Leitura do livro *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* de Emmanuel Levinas. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROJAS, Enrique. **O homem moderno:** a luta contra o vazio. São Paulo: Siciliano, 1996.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo.** São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SAYÃO, Sandro; PELIZZOLI, Marcelo. **Fragmentos filosóficos:** direitos humanos e cultura de paz. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SCHIMIDT, Alaid Schiavone. **Pequena enciclopédia bíblica de temas femininos.** São Paulo: Arte Editorial, 2007.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A arte de insultar.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca de significado do ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sujeito, ética e história**: Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

STEGMANN, Ekkehard W.; STEGMANN, Wolfgang. **A história social do protocristianismo**: os primórdios no judaísmo e as comunidades de Cristo no mundo mediterrâneo. São Paulo: Paulus, 2004.

STRECK, D.R. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. 2 ed. Petrópolis: Vozes: São Leopoldo: Celadec, 2005.

THEISSEN, Gerd; MERZ, Annette. **O Jesus Histórico**: um Manual. São Paulo: Loyola, 2002.

TORRE, M. B. L. Della. **O homem e a sociedade**: uma introdução à sociologia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TRIPOLI, Suzana Guimarães. **A arte de viver do adolescente**: a travessia entre a criança e o adulto. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

VENTURA, Zuenir. **1968, O que fizemos de nós**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ZAGURY, Tania. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

