

EDUCAÇÃO EM RELIGIOSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Sonia de Ito^z**

RESUMO: Este ensaio estuda alguns desafios e perspectivas de educação em religiosidade, no contexto da Educação Básica. Situa a religiosidade como uma condição humana que se expressa em diferentes formas culturais e subjetivas, de modo a ser analisada por diversas disciplinas que se interessam em estudar seu desenvolvimento e/ou suas polimorfas expressões. Adotando contribuições de Fowler e Kohlberg sobre a psicologia do desenvolvimento humano, este ensaio considera o objeto de conhecimento do Ensino Religioso Escolar, ou seja, o "conhecimento religioso" proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e busca demonstrar a coerência para que tal objeto não se reduza a informações cognitivas sobre a religiosidade, mas também facilite o conhecimento da religiosidade de si mesmo. E, por fim, se apontam alguns desafios e perspectivas que decorrem dessa visão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Conhecimento. Desenvolvimento. Religiosidade.

EDUCATION IN RELIGIOSITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This essay studies some challenges and perspectives of education in religiosity, in the context of Basic Education. It situates religiosity as a human condition that is expressed in different cultural and subjective ways, in order to be analyzed by different disciplines that are interested in studying its development and/or its polymorphous expressions. Adopting contributions from Fowler and Kohlberg on the psychology of human development, this essay considers the object of knowledge in School Religious Education, that is, the "religious knowledge" proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and seeks to demonstrate coherence so that such subject should not be reduced to cognitive information about religiosity but could also facilitate knowledge of one's own religiosity. And, finally, some challenges and perspectives arising from this vision are pointed out.

KEYWORDS: Education. Knowledge. Development. Religiosity.

* Mestre em Educação, PUC/SP. Graduação em Filosofia, Faculdades Associadas do Ipiranga-FAI e Teologia, Faculdade Assumpção-PUC/SP. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa e Formação, Educação e Religião (IPFER); Coordenadora de Ensino Religioso e Pastoral Escolar no Colégio Emilie de Villeneuve/SP. E-mail: soniadeitoz@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4398-3564>

Introdução

Religiosidade tem sido, desde sempre, um imenso oceano aberto que envolve interpretações sobre o mundo, os seres, os acontecimentos, afetando as relações pessoais e coletivas, e as mais diversas organizações humanas. É como se disséssemos que com o acontecimento da vida no Planeta Terra surgiu concomitantemente um perene e infinito evento, o da religiosidade. Assim, não é de se estranhar que a religiosidade se entrelaça também com a educação informal e formal, seja no que difere a história humana, como nas suas mais diferentes culturas.

Constatamos que o desenvolvimento científico, trazido pela modernidade no Ocidente, gerou novas formas de interpretar o Universo, produzir instrumentos e recursos inúmeros e de interpretação da entremeada teia do existir humano. Tal processo permitiria, como se pensou, descartar ou mesmo suprimir a religiosidade. Conhecida como *secularização* essa crise vem há tempo merecendo estudos (PIERUCCI, 1998) sobre seus diferentes aspectos e incidências sociais, mostrando que ela persiste sem se confundir com a laicidade do Estado, nem se dobrar a tendências de negar sua resiliência (RANQUETAT JR, 2008), mesmo porque é inegável o fato que “grupos religiosos fundamentalistas crescem rapidamente” (DE SOUZA, 2009, p. 22), nas mais diferentes culturas e realidades atuais, como também imemorialmente se cruzam “interesses religiosos da Política e interesses políticos da Religião” (ANJOS, 2019, p. 157), dentre outras muitas implicações. No fundo, a *secularização* não consegue descartar as diferentes formas e expressões com que se mostra a persistência da religiosidade. Para Anjos (2022):

Esta ruptura, denominada secularización, favorece la concepción de que las opciones espirituales (*por nós aqui entendido, feito uma interpretação e assumido como religiosidade*) pertenecen al ámbito privado. Junger Habermas (2007), filósofo de la Escuela de Frankfurt, en un análisis crítico de la secularización, ofreció tres argumentos para decir que ahora estamos en una sociedad post-secular: porque las creencias religiosas son un hecho sociológico influyente que no puede ser ignorado; porque ofrecen elementos que las ciencias no captan; porque muchos elementos de ambos son idénticos o convergentes, solo expresados en diferentes idiomas (ANJOS, 2022, p. 98, grifo nosso).

Este rápido aceno sugere o quanto a religiosidade é uma realidade complexa, discutida e, razão que a faz ser estudada por diferentes disciplinas, notadamente ciências acadêmicas como as Teologias, as Ciências da Religião, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e tantas outras. De modo geral, são ciências que buscam compreender a religiosidade tanto no aspecto histórico-cultural, quanto nas práticas e representações do cotidiano da vida. Isto permite situar melhor as delimitações que se assume no presente estudo, em vista de sugerir uma proposta de ensino aprendizagem de perspectivas educacionais na educação básica sobre esta realidade complexa.

No campo educacional já se entende hoje que a religiosidade deve ser matéria de estudo, um componente escolar, com objeto de conhecimento e de conteúdos de ensino-aprendizagem, e em muitas realidades é também uma das ciências humanas acadêmicas, que têm como objetivo uma leitura do Universo e da Vida no sentido mais amplo, e particularmente, do sentido antropológico das indagações do próprio indivíduo. Seria inviável trazer aqui uma revisão bibliográfica sobre a densa discussão em torno da religiosidade para justificar os pressupostos assumidos nesse texto.

Mas vale reconhecer que neste ensaio se privilegiam considerações buscadas na Antropologia e na Psicologia. Porém, antes de adentrar-nos a esses campos é importante ressaltar o entendimento do conceito de religiosidade aqui tomado. Das muitas compreensões e definições assumimos religiosidade como condição antropológica, ou seja, a condição humana anterior às diferentes formas, manifestações, organizações, instituições, representações, enfim, que esta possa tomar. O que refere, como perspectiva, buscar a percepção do humano como pessoa naquilo que, para Elia (2010), são características particulares de ser humano e que se mencionam sinteticamente através do conceito de sujeito, mas que tem como abrangência o sentido que dá significação para o próprio viver. É neste horizonte que se coloca a religiosidade, como sentido profundo das razões que fazem acreditar no significado da existência para cada indivíduo. O percebimento desta categoria do humano, a religiosidade, é por último a capacidade cognitiva, considerada específica para perceber realidades, interpretar e dar sentido às percepções e chegar à profundidade das coisas, onde os sujeitos humanos fazem de suas subjetividades o resultado da sua própria construção social, sempre dada, no entanto, na relação e no reconhecimento de uma interdependência construtiva.

Na Psicologia tomamos o entendimento de buscar compreender o indivíduo, inclusive desde a sua religiosidade, no que se refere a autoimagem, a percepção de si mesmo no sentido *moral-ético* de estar e colocar-se no mundo. Neste aspecto, para Henning e Moré (2009) a religiosidade se constitui na forma do indivíduo ser, estar e viver no mundo. Ou seja,

Partindo da ideia de que pessoas religiosas compreendem os eventos da vida dentro da estrutura de sua crença, considera-se a religiosidade como um aspecto importante da experiência humana, pois os ensinamentos e atividades religiosas fazem parte da cultura e do sistema de valores e são base de julgamentos, escolhas e comportamentos, sendo um fenômeno social e cultural (HENNING E MORÉ, 2009, p. 86).

E na Antropologia por também entender que “a religiosidade constrói um universo de reflexão sobre a vida, seja individual ou social, principalmente por envolver o elemento esperança” (CASTILHO e BERNARDI, 2016, p. 746). Esperança assumida e “definida como aquela que comporta a crença na certeza do que virá” (CRAPANZANO, 2004, p. 103), o que remete olhar para além e sempre para frente, na perspectiva de desejar horizontes, que é o que dá significado para a vida e para o desenvolvimento do ser humano em sua trajetória terrestre. Neste sentido, “o olhar antropológico para a religiosidade do ser humano leva a mergulhar nos meandros das relações, no como elas se dão nas

suas concepções e diferenças culturais, históricas, econômicas, políticas e psicológicas” (SILVA JÚNIOR, s.a., p. 2). Assim, a religiosidade “[...] antes de ser a estruturação de certa experiência religiosa é, e representa, o anseio humano de se transcender e de se encontrar com aquele Ser, no qual a humanidade encontra respostas às suas perguntas profundas” (SCHIAVO, 2007, p. 77).

Para a filósofa Chauí (1995), por conseguinte, é a religiosidade que coloca um sentimento de “presença de uma potência sobrenatural que mostra um poder, por meio de algum símbolo, de uma força sobrenatural” (CASTILHO e BERNARDI, 2016, p. 751). E essa força interior, em geral, serve de alento às situações mais diferentes que possam acontecer. “Aquilo que nos é estranho e nos desconcerta, o que está absolutamente fora do domínio das coisas habituais, compreendidas, bem conhecidas, por conseguinte, “familiares”, é o que se opõe a ordem de coisas” (OTTO, 1992, p. 39).

Deste modo, é nos estudos, pesquisas e sistematizações das ciências acadêmicas que também a educação básica fundamenta seu currículo escolar e desenvolve o componente curricular Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo e conhecimento os “conhecimentos religiosos”. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022),

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2022, p. 437).

Vale notar nesta formulação que as expressões “conhecimento” e “ensino” podem induzir certa redução da educação a simples informações de dados e curiosidades sobre religiosidade. Paulo Freire (2004) já levantou o alerta sobre a tentação bancária que pesa sobre todo ensino. Ao ter isso em conta dizemos no título deste ensaio ‘educação em religiosidade’ e não ‘ensino de religiosidade’. De fato, no campo da educação básica constata-se que, especialmente para crianças, adolescentes e jovens, o lastro da complexidade se estabelece forte e antagonicamente, já que educar acontece desde as elaborações primeiras, ou primárias, presentes em cada indivíduo, passando por dar a conhecer conhecimentos produzidos pela humanidade e, imbricadamente, também o de preparar indivíduos e cidadãos para colocarem-se e atuarem na realidade do mundo e da vida.

Uma educação em religiosidade coloca, assim, para a escola de educação básica, complexos desafios para preparar, desde os bem pequenos seres humanos até os novos adultos, indivíduos na busca de horizontes de sentidos que possam levar a uma vivência autêntica da própria religiosidade como condição humana. E conjuntamente se faz necessário, pois é a contribuição de uma educação em religiosidade que se torna perspectiva para um ensino e aprendizagem que quer tratar o indivíduo na integralidade da sua totalidade.

Bases de compreensões sobre o desenvolvimento da religiosidade

Assumindo o desafio de pensar a educação em religiosidade, é conveniente relembrar algumas bases de seu desenvolvimento, para se ter ideia mais clara sobre desafios educacionais que emergem. Aqui se tomam apenas dimensões psicológicas, sem desconhecer as importantes incidências sociais e culturais, que escapam aos limites deste estudo.

Para Kohlberg (1981) e Fowler (1992), o desenvolvimento da religiosidade traça um paralelo com o desenvolvimento pessoal e moral, tanto nas dimensões do desenvolvimento psicológico e das experiências marcantes, quanto de uma identidade com alguma tradição religiosa. Por desenvolvimento psicológico entende-se o aspecto do desenvolvimento humano que

“dá possibilidades de conceber o campo de sentidos e que, mediante as experiências marcantes, determina a forma de viver. Neste sentido, o desenvolvimento da religiosidade expressa-se nas tradições religiosas, que vem da cultura, na forma de pensamento e de experiências acumuladas, e que dizem respeito a um significado último” (AMATUZZI, 2000, p. 17).

Também para o psicólogo e professor Kohlberg (1981) “o desenvolvimento moral é um pré-requisito necessário, embora não suficiente, para o desenvolvimento” (AMATUZZI, 2000, p. 22) da religiosidade no indivíduo. Suas pesquisas contribuíram para as teorias cognitivo-evolutivas e tem “como pressuposto o desenvolvimento moral e este pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, organizadas em um sistema de relações, que conduzem a formas superiores de equilíbrio e são resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio” (SILVA e MARTINS, 2022, p. 47). “A teoria dos estágios proposta e desenvolvida por Kohlberg (1992) é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva, pois da mesma forma que se dá o desenvolvimento cognitivo” (BATAGLIA et al, 2010, s.p.), também o desenvolvimento moral ocorre por meio da evolução de estágios. E “os estágios de raciocínio moral para Kohlberg (1992), são o centro da moralidade da justiça ou dos princípios de justiça” (BATAGLIA et al, 2010, s.p.), já que o desenvolvimento moral é o que trata das relações eu-tu, enquanto que o desenvolvimento da religiosidade é o que se refere às relações com a natureza.

Kohlberg (1981) define três níveis de desenvolvimento do julgamento moral. “O primeiro, o nível pré-convencional que seria o nível da moralidade heterônoma e da moralidade de troca instrumental” (SOUZA, 2006, p. 7). O segundo, o nível convencional, entendido pelo nível da moralidade das expectativas interpessoais e da moralidade de sistema social e da consciência. E o terceiro, o nível pós-convencional, definido como o nível da moralidade dos direitos individuais e o dos princípios éticos universais.

Kohlberg (1981) em suas pesquisas preocupou-se em focalizar o desenvolvimento da autonomia moral. No entanto, este não é seu foco e nem se preocupou propriamente do comportamento ou da conduta moral, mas sobre o que incide diretamente na tomada de decisões morais, ou do como se dá a autonomia no julgamento moral.

Para o psicólogo e pesquisador James Fowler, na obra *“Estágios da Fé: psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido”* (1992), toma como referência os estágios de desenvolvimento humano das teorias de Piaget e os níveis de desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg, e elabora a sua teoria para compreender como se dá o desenvolvimento da religiosidade no indivíduo. Busca também como fundamento outras pesquisas sobre o desenvolvimento humano, mas toma como âncora a sua própria experiência-pesquisa com grupos populares, onde procura entender como acontece o desenvolvimento da religiosidade pessoal do e no indivíduo.

A partir do que considera experiências básicas, Fowler (1992) caracteriza as etapas do “desenvolvimento pessoal e as define como sendo de confiança, construção simbólica do mundo pela linguagem, coragem e iniciativa, da escolha pessoal, intimidade de gerar e cuidar, de liberdade, de viver e doar-se” (AMATUZZI, 2000, p. 15). Considerando as experiências básicas citadas anteriormente, Fowler (1992) fundamenta toda a sua pesquisa na experiência da religiosidade, a partir do contato com o objeto religioso e, baseado nisso, caracteriza e organiza etapas do desenvolvimento da religiosidade no processo de vida do indivíduo.

Para Silva (2011, p.12), a religiosidade para Fowler (1992), em um sentido amplo, também é um dado comum a todos os seres humanos e ela sempre é de condição interativa-social. Ou seja, desde o nascimento o ser humano demonstra capacidades que expressam uma religiosidade, que é ativada de acordo com o modo como a criança é inserida no ambiente no qual vive e no mundo do qual faz parte. A religiosidade nessa perspectiva, é “fundamental para as relações sociais, a identidade pessoal e a formação de sentidos pessoais e culturais” (FOWLER, 1992, p. 109).

Fowler (1992) trabalha, portanto, com modelos evolutivos de desenvolvimento da religiosidade. E, como outras teorias de desenvolvimento, para ele a religiosidade passa por estágios e esses se estruturam ao longo da vida do indivíduo, paralelamente à constituição de outras características físicas, psicológicas, morais, cognitivas, dentre outras. O desenvolvimento da religiosidade acompanha assim o desenvolvimento das capacidades simbólica, cognitiva e reflexiva do sujeito.

Para Fowler (1992), as etapas do desenvolvimento da religiosidade, pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vida, vai desde o estágio de uma religiosidade intuitivo-projetiva, entre dois e seis anos. Esta é considerada a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo potente e constantemente por exemplos, temperamentos, posturas, ações e histórias de adultos com as quais ela se relaciona. Evolutivamente passa para o estágio de uma religiosidade mítico-literal, entre sete e dez anos, e na qual o indivíduo começa a se identificar com histórias, modelos, crenças e observâncias que simbolizam pertença a sua comunidade. Nesta fase, crianças e adolescentes

manifestam e se apropriam do desenvolvimento da religiosidade fazendo uma interpretação literal de doutrinas, regras, atitudes morais, normas, rituais, crenças. O que faz com que os símbolos de religiosidades sejam entendidos numa compreensão unidimensional e literalmente, ou seja, no sentido do perceptível, do cheiro, do sabor, e do que pode ser tateado, apalpado, tocado com o corpo, com as mãos. E, por último, em torno dos onze, doze anos em diante, desenvolve-se o estágio de uma religiosidade sintético-convencional. É quando a experiência de mundo do indivíduo se amplia para além da família e dos laços primários. Vários outros componentes, escola, trabalho, grupos identitários, sociedade, mídia, lazer, religião, tornam-se presentes e irão definindo a condição de estar no mundo.

Assim para Fowler (1992), também a religiosidade é da condição antropológica do ser humano e se desenvolve conjuntamente às demais funções e em diferentes dimensões, do pensamento simbólico, cognição, crenças, valores, realidade, entre outros, da vida do indivíduo. Essa condição antropológica da religiosidade, expressa como crença e confiança, por exemplo, se verifica na própria construção do saber científico:

Thomas Kuhn al discutir el cambio de paradigma, apunta a las creencias (beliefs) generadas por el conocimiento científico como un camino necesario de la revolución científica, que se da precisamente por el cambio de creencias en busca de mayor confiabilidad, o creencias más consistentes. La confianza es el mismo punto de convergencia de las creencias científicas que de las creencias religiosas, con la diferencia en las razones que la sostienen; y las dos partes ayudan una a la otra en la búsqueda de este punto en común (ANJOS, 2022, p. 98-99).

Ou seja, a proposta de uma educação em religiosidade, assumida como condição antropológica, proporciona um ensino e aprendizagem com conhecimentos acadêmico-científicos que deve indicar, em meio a uma gama mais complexa e diversificada de envolvimento, um norteamento para o próprio educando transitar e colocar-se na diversidade do mundo com confiança, liberdade, respeito e consideração por si mesmo e pelo outro. O que faz com que uma educação em religiosidade proporcione sintetizar valores que vislumbrem uma base para a própria identidade dada, porém, sempre na alteridade.

Alguns desafios que se colocam para uma educação em religiosidade

Ao falar e tratar de ensino religioso na educação básica comumente podemos nos remeter simplesmente ao aspecto das crenças, ou das fés e nestas principalmente nas manifestações religiosas culturais, nas suas organizações sociais e nas expressões rituais, ou seja, receber informações, às vezes atraentes por serem exóticas ou curiosas, sobre as religiões “dos outros”. Enquanto educar em religiosidade implica facilitar o conhecimento sobre a condição humana de modo geral e suas manifestações culturais e sociais, e também facilitar a compreensão de si mesmo nessa condição. Obviamente que o serviço educativo, nessa tarefa, não se sobrepõe nem substitui as fontes familiares,

culturais, comunitárias e outras de onde os alunos possam estar alimentando suas religiosidades. Mas se trata de propiciar uma introdução ao autoconhecimento nesse conjunto.

No entanto, é pertinente ressaltar que entendemos, e que não tratamos neste ensaio, da dimensão da crença e da fé. Entendemos a crença e a fé na perspectiva do foro íntimo do indivíduo, do grupo familiar ou de grupos religiosos específicos. Ou seja, não é disso que tratamos ao falar de educação em religiosidade, quando nos referimos ao espaço escolar-educativo na educação básica de crianças, adolescentes e jovens. Temos consciência sim que, até por força aleatória e involuntária do indivíduo, a delimitação é tênue e que sempre haverá interferência direta do íntimo-privado no acadêmico-público, e vice-versa, num contexto de estudo, conhecimento e de desenvolvimento pessoal-social.

Ao se dizer de uma educação em religiosidades se coloca o aspecto antropológico de também perceber o ser humano na sua complexa totalidade e nesta, na busca de compreender o mundo, de situar-se frente a realidade em que vive, de interpretar fenômenos não entendidos ou explicados e de posicionar-se para contribuir com uma leitura e interpretação dos meandros do Universo e das formas de Vidas nele presentes. No entanto, entende-se que ao se adentrar em determinados conteúdos, uma educação em religiosidade também traz presente, coloca em pauta e considera causas e efeitos de fenômenos, de experiências e de elaborações de foro íntimo-pessoal do indivíduo e nem sempre comumente tocáveis ou perceptíveis a todos.

Para isso, é preciso que a escola intencionalmente construa e proponha programas de educação em religiosidades de modo singular, complexo e diverso. A educação em religiosidade na escola deve servir para subsidiar o indivíduo em desenvolvimento para que dê conta de interpretar fenômenos que alicerçam sentidos e significados antes da própria vida, e em torno dos quais se organizam “cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos e princípios éticos e morais” (BRASIL, 2022, p. 433) e, por consequência, presentes nos contextos socioculturais e que fazem parte de todo um substrato da humanidade.

Um programa escolar para educar em religiosidade deverá, em nosso ver, também propor e levar a conhecer, de forma multidimensional, o sentido que pauta o próprio processo civilizatório da humanidade. Deve assim, contemplar diferentes elaborações e conhecimentos religiosos da humanidade, de maneira que conheça, mas que leve também o indivíduo a ter posicionamentos pessoal fundamentado na experiência humana e nas construções sócio-históricas da humanidade. E, numa perspectiva evolutiva de conhecimento, a compreensão da religiosidade na educação básica não se apresenta apenas por informações, mas por múltiplos aspectos das religiosidades. O que faz com que o objetivo seja de levar a conhecer, esclarecer, contribuir e, principalmente, o de construir a própria história de vida, no que tange os principais valores humanos e humanitários, como os de convivência, de respeito pelo outro, o da alteridade como acolhida, da aprendizagem e respeito para com as diversidades e os diferentes.

Educar em religiosidades propõem assim ampliar leituras, concepções, conhecimentos, percebendo que a mesma é parte da vida humana e está imbricada ao modo de ser de cada um e do modo de interpretar e de colocar-se no mundo. O que dá sentido para que uma educação em religiosidade seja tratada de forma contextualizada nas expressões das culturas, tendo em vista, porém, uma compreensão de que o conhecimento religioso sempre deve permitir a descoberta de significados para a vida do próprio sujeito.

O desafio de educar em religiosidade compreende assim conhecer religiosidades explícitas, mas que se imbricam com a religiosidade implícita do sujeito. O que faz com que, na escola de educação básica, uma educação em religiosidade tenha um caráter diretamente funcional, ou seja, de levar ao conhecimento da função da religiosidade como condição antropológica do ser humano, mas também o de permitir, indiretamente, a possibilidade do desenvolvimento da religiosidade na vida do próprio indivíduo.

Perspectivas educacionais para uma educação em religiosidade

O religioso, tal como entendido aqui, não é algo que se acrescente ao indivíduo da educação básica como um elemento estranho que vem de fora para dentro. Pelo contrário, educar em religiosidade aparece na linha do próprio desenvolvimento pessoal, como condição própria do ser humano. Nas etapas mais avançadas do desenvolvimento pessoal, o humano e o religioso percorrem a mesma via. É onde se coloca a possibilidade de uma experiência religiosa desde a condição antropológica, que não seja elaborada com conceitos propriamente confessionais, mas como possibilidade de evidenciar valores humanos e humanitários, especialmente no reconhecimento das alteridades e que possa levar ao sentido último de existir de cada um.

Para isso, entende Costella (2004, p. 101), que “uma das tarefas da escola é fornecer instrumentos de leitura da realidade e criar as condições para melhorar a convivência entre as pessoas pelo conhecimento, isto é, construir os pressupostos para o diálogo”. Neste aspecto, conforme os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 432), uma educação em religiosidade deve contribuir para que o estudante construa a sua própria identidade, conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário em que está inserido, consolidando-se como pessoa pertencente a um determinado momento histórico, cultural e mesmo religioso. Contribuindo, assim, para que os indivíduos construam e percebam em si mesmos os seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2022).

Ainda na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p.434), numa perspectiva de identidade e alteridade, a educação em religiosidade no campo educacional leva o indivíduo a se reconhecer, valorizar e a acolher o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu, a subjetividade, e os outros, a alteridade, a compreensão dos

símbolos presentes nas culturas e seus significados, e da relação entre imanência e transcendência (BRASL, 2022).

No campo da educação básica a religiosidade dos indivíduos se mostra presente de forma crescente, até mesmo inesperada e surpreendente. Diz Hefner (2007) que a religiosidade está presente na cultura e também a reflete no contexto das preocupações morais, o que faz com que os processos de construção ou aprofundamento dos valores e sentidos da vida produzam um efeito no indivíduo. Neste sentido, a escola e seus programas, na atual conjuntura, muitas vezes encontram dificuldades metodológicas, mas deve buscar desenvolver um programa de conhecimentos que faça frente a uma cultura de ensino aprendizagem apenas conteudista. O que significa dizer que o currículo escolar, nos seus programas e atuações concretas, deve se propor a contribuir intencionalmente com o autoconhecimento do próprio indivíduo e, por consequência, dar também instrumentais para que ele possa situar-se na vida e fazer uma leitura do processo da humanidade e do mundo em que vive. Razão que leva Vergote (HENNING e MORÉ, 2009, s.p.) a “defender a ideia de que se estude as pessoas considerando-as em seu contexto cultural-religioso, tal como fazem os antropólogos”, já que a influência da religião não se restringe ao âmbito sociocultural e comportamental, mas aparece também na constituição do indivíduo (SENGL, 2000).

Por diversas maneiras, portanto, se entende que a religiosidade do indivíduo está incorporada também aos sistemas de valores culturais e influencia decididamente as ideias, posturas, valores, comportamentos. Assim, é preciso que a escola tenha consciência e perceba que os processos de crenças interferem tanto na autoimagem, quanto na percepção que cada indivíduo tem de mundo e das realidades que o envolvem. Por conseguinte, neste aspecto, deve também a escola contribuir para que o indivíduo possa se colocar e atuar na realidade em que vive.

Isto considerado, é pertinente que a educação básica trate e faça uma educação em religiosidade, antes de tudo, na própria condição humano-antropológica. Desta forma, e para melhor compreender e tratar desta complexidade, a escola deve se propor desenvolver uma educação em religiosidade que olhe para a realidade dos traços culturais, dos valores, da moral e da ética, ou seja, do sentido de identidade do indivíduo e dos próprios relacionamentos interpessoais presentes no contexto escolar.

Considerações finais

Neste ensaio buscamos vislumbrar as interfaces de uma proposta de educação em religiosidade e o quanto ela pode contribuir para o desenvolvimento e a educação integral, porém, também, para que o indivíduo possa desenvolver e construir, para si mesmo, argumentos para responder com mais integridade aos desafios que se colocam mediante a complexidade da existência humana.

Tendo a compreensão de que o indivíduo se desenvolve e se constrói desde seus sentidos mais profundos, aqui tratado como religiosidade, e numa relação de interdependência se identifica com

crenças, noções, valores e práticas, se percebe a necessidade e a importância da escola, que realmente quer contribuir com a construção da identidade do indivíduo, propor e efetivar uma educação em religiosidade.

Na perspectiva antropológica, uma educação em religiosidade demanda também desencadear intencionalmente um processo de estudo que proporcione o desenvolvimento de valores do ser humano que interage com diversificadas e diferentes construções socioculturais. E, neste aspecto, a religiosidade como condição humana torna-se também categoria de socialização que pode levar a formação de vínculos e ao desempenho de papéis com base em valores ético-morais.

Neste aspecto, a religiosidade é também uma categoria que estabelece horizontes de confiança que elege caminhos para o indivíduo significar sua existência neste mundo. No conjunto da educação escolar pode-se entender, como pondera Anjos (2022, p. 99), que o desafio ao conhecimento científico e a educação em religiosidade se entrelaçam, e muitas vezes se deparam diante de encruzilhadas cuja solução depende de um horizonte “transcendente” comum para tornar viável a convivência social. Ou seja,

Lo que importa es que cada uno reconozca en sí mismo la parte que pertenece a los demás. Todo lo que va en la dirección de este reconocimiento favorece, en la práctica y en la teoría, una dinámica transindividual, no digo interindividual, que es la única que puede enfrentar los efectos deletéreos del aislamiento de los individuos (KAHN; LÉCOURT, 2007, p. 34 *Apud* ANJOS, 2022, p. 99).

Uma educação em religiosidade se propõe, portanto, a ser uma reflexão que sugere pensar a construção de caminhos para o indivíduo construir horizontes de esperança para a própria vida, em contraposição a estes tempos de profunda crise civilizatória. O contexto tecnológico tão alvissareiro e deslumbrante é também sintonizador da falta de referenciais que norteiam um ser humano mais centrado, mais disponível, mais aberto ao outro e integrado aos valores pertinentes ao que faz um ser humano, ser humano.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 17, n. 1, p. 15-30, janeiro/abril 2000.

ANJOS, Márcio Fabri. Bioética en clave de libertad y liberación, p. 92-101, In: PFEIFFER, M. L.; MANCHOLA-CASTILLO, C. (Orgs.) **Manual de educación en bioética fundamental la bioética: conocimientos, valores y visiones desde américa latina y el caribe**. Volumen 2. México: UNESCO, 2022.

ANJOS, Márcio Fabri. Interesses Religiosos da política e interesses políticos da religião. In: ANJOS, M. F.; ZACHARIAS, R. (Orgs.). **Ética entre poder e autoridade: perspectivas de teologia cristã**. Aparecida: Santuário, 2019, p. 157-185.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudo Psicologia**, Natal 15 (1), Abril 2010, <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: domainpublic.files.wordpress.com/2022/02/bncc-completa.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTILHO, Maria Augusta e BERNARDI, Clacir José. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 17, n. 4, out./dez. 2016. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTELLA, Domenico. **O fundamento epistemológico do ensino religioso**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CRAPANZANO, Vincent. **Imaginative horizons: an essay in literary-philosophical anthropology**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2004.

DE SOUZA, Robson da Costa *et al.* **Discursos e práticas fundamentalistas na Igreja Presbiteriana do Brasil (2002-2008) – Uma análise de pretensa posição de equidistância dos extremos fundamentalistas e liberais**. Dissertação (Dissertação em Ciências da Religião) – São Bernardo do Campo: UNIMESP, 2009.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, Brasil, 2010.

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

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In: GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

HEFNER, Philip. A religião no contexto da cultura, teologia e ética global. **REVER, Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 2, p. 68-82, 2007.

HENNING, Martha Caroline Henning; MORÉ, Carmen L. O. O. Religião e Psicologia: análise das interfaces temáticas. **Revista de Estudos da Religião – REVER**, Pós-Graduação em Ciências da Religião – PUC-São Paulo, ISSN 1677-1222, São Paulo, p. 84-114, dez. 2009.

KAHN, Axel; LECOURT, Dominique. **Bioética e liberdade**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. Vol. 1. San Francisco: Harper and Row, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1992.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 43-73, jun. 1998.

RANQUETAT JR, Cesar Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria/RS, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2008.

SCHIAVO, Luigi. Conceitos e interpretações da religião. In: LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (Orgs.). **O sagrado e as construções de mundo**: roteiro para as aulas de introdução à teologia na Universidade. Goiânia: UCG/UNIVERSA, 2007.

SENGL, Carla Schubert. **Religião e Autoconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SILVA JÚNIOR, Reinaldo da. Uma breve reflexão sobre a Antropologia da Religião. **ÂNCORA, Revista Digital de Estudos da Religião**, s.a.. Disponível em: http://www.revistaancora.com.br/revista_2/05.pdf

SILVA, Maria Eliane Azevedo da. **O processo de desenvolvimento da fé e a constituição do self na primeira infância, a partir de James William Fowler**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, Brasil, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1824/1/Maria%20Eliane%20Azevedo%20da%20Silva.pdf>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul Aragão. O desenvolvimento moral segundo piaget, kohlberg, rest, turriel, gilligan e lind: limites e potencialidades das principais teorias em psicologia moral. Volume 14 Número 2 – Ago-Dez/2022. **SCHÊME**, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética, ISBN: 1984-1655.

SOUZA, Pedro Miguel Lopes de. Desenvolvimento Moral na Adolescência. **Psicologia.com.pt, O portal dos psicólogos**, 2006. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>

VERGOTE, Antoine. “Reflexões”. In: PAIVA, G. J. (Org.). **Entre necessidade e desejo**: diálogos da psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001.

*Recebido em: 17 de março de 2023.
Aprovado em: 30 de abril de 2023.*