

Organizadores
Sérgio Azevedo Junqueira
Raul Wagner

Coleção Educação Religião, 5

O ENSINO RELIGIOSO *no* BRASIL

A black and white photograph of a bright sun shining through a layer of fluffy white clouds. The sun is positioned at the top center, with rays of light radiating downwards and outwards, creating a dramatic and hopeful atmosphere. The clouds are dense and textured, with some darker shadows and some bright highlights where the sun's rays hit.

O ENSINO RELIGIOSO *no* **BRASIL**

2ª edição revista e ampliada

(Coleção Educação: religião, 5)

Sérgio Junqueira
Raul Wagner
Organizadores

O ENSINO RELIGIOSO *no* **BRASIL**

2ª edição revista e ampliada

(Coleção Educação: religião, 5)


CHAMPAGNAT
EDITORA • PUCPR

Curitiba

2011

© 2004, Sérgio Junqueira e outros
2004, Editora Universitária Champagnat
2011 - 2. ed.

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

Editora Universitária Champagnat

Editor-Chefe Prof. Vidal Martins

Conselho Editorial

Cesar Augusto Kuzma
Fernando Hintz Greca
Humberto Maciel França Madeira
Luiz Alexandre Solano Rossi
Maria Alexandra Viegas Cortez da Cunha
Rodrigo José Firmino
Rodrigo Sánchez Rios

Direção: Ana Maria de Barros

Coordenação de Produção Editorial: Viviane Gonçalves de Campos – CRB 9/1490

Capa: Felipe Machado de Souza

Núcleo de Apoio Editorial: Christopher Hammerschmidt
Edena Maria Beiga Grein
Giuliani Carneiro Dornelles Sato
Rene Faustino Gabriel Junior

Projeto gráfico e diagramação: Felipe Machado de Souza

Revisão de texto: Bruno Pinheiro

Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prédio da Administração - 3º andar
Câmpus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba / PR
Tel. (41) 3271-1701 - Fax (41) 3271-1435
editora.champagnat@pucpr.br – www.editorachampagnat.pucpr.br

E56 O ensino religioso no Brasil / organizado por Sérgio Junqueira e
Raul Wagner. – 2. ed. rev. e ampl. – Curitiba : Champagnat, 2011.
198 p. ; 21 cm. (Coleção Educação: religião ; 5)

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-85-7292-147-3

1. Ensino religioso. 2. Escolas católicas. 3. Igreja católica – Educação.
I. Junqueira, Sérgio. II. Wagner, Raul. III. Título. IV. Série.

A primeira edição desta obra foi publicada em 2004, para abrir as comemorações dos dez anos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que aconteceu em 2005, e a nova configuração de uma área do conhecimento. No ano de 2010, a segunda edição celebra o Ano Brasileiro do Ensino Religioso, os quinze anos do FONAPER e os dez anos do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER).

SUMÁRIO

Prefácio à segunda edição.....9

Prefácio à primeira edição.....17

PARTE 1 **História**

A presença do Ensino Religioso no contexto da educação.....27
Sérgio Junqueira

A elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil.....55
Luiz Alberto Souza Alves e Sérgio Junqueira

Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (1995 a 2010).....85
Raul Wagner e Sérgio Junqueira

O Ensino Religioso e a contribuição da CNBB.....105
Claudia Kluck, Rivael de Jesus Nascimento e Sérgio Junqueira

PARTE 2 **Fundamentos e formação para o Ensino Religioso**

O fundamento epistemológico do Ensino Religioso.....129
Domenico Costella

A Formação de professores no Ensino Religioso.....143
Ângela Maria Ribeiro Holanda

PARTE 3

Atualidades do Ensino Religioso

Diversidade: gênero e orientação sexual no Ensino Religioso.....157

Claudia Kluck, Emerli Schlögl e Sérgio Junqueira

Pontos de vista do Ensino Religioso e leitor: análise da reportagem –
Jesus vai à escola..... 175

Cláudia Regina Tavares Cardoso Adkins e Sérgio Junqueira

Sobre os autores.....195

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

A presente edição revista e ampliada da obra *O Ensino Religioso no Brasil*, organizada por Sérgio Junqueira e Raul Wagner, insere-se de forma oportuna na caminhada em prol do Ensino Religioso em nossas escolas, trazendo um olhar retrospectivo, circunspecto e propositivo em termos do Ensino Religioso no País, que abrange desde abordagens históricas e legais até reflexões de cunho mais epistemológico e pedagógico, discorrendo sobre fundamentos e concepções elaborados por atores e autores que foram e são protagonistas desta história do Ensino Religioso no Brasil, sobretudo nos últimos quinze anos de sua caminhada, a partir da criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), em 25 de setembro de 1995.

É bem interessante (re)ler a apresentação à primeira edição, escrita em 2004 por Lurdes Caron, pois revela o olhar de uma docente pesquisadora dessa área de conhecimento, na ocasião coordenadora do FONAPER, assim como eu que, enquanto coordenador na gestão 2008-2010, tenho o privilégio de fazer a apresentação à sua segunda edição revista e ampliada.

Quero iniciar a apresentação desta segunda edição da obra ressaltando alguns aspectos que, a meu ver, caracterizam o momento atual do Ensino Religioso no Brasil e os desafios daí advindos para todos os que atuam na área, a saber: (des)continuidades, docência em formação

e soluções a encontrar. Valho-me, para tanto, de títulos de destaque de minha autoria, publicados no site do FONAPER, para retratar o panorama atual do Ensino Religioso no País, situando neste contexto o lançamento da segunda edição revista e ampliada do livro *O Ensino Religioso no Brasil*.

Ao assumir a coordenação do FONAPER para a gestão 2008-2010, por ocasião do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, ocorrido de 3 a 4 de novembro de 2008, em Brasília, e diante dos impasses criados para o Ensino Religioso no País a partir da assinatura do Acordo entre o Brasil e o Vaticano, logo a seguir, em 13 de novembro, perguntava-me qual enfoque dar ao destaque daquele mês, ocorrendo-me aí o título “(des)continuidades”. Na ocasião, uma metáfora foi significativa, e quero aqui mencioná-la para que nos acompanhe e sirva de proposta nessa caminhada em prol do Ensino Religioso no país: o voo em V, com inspiração na história dos patos selvagens que voam em formato de V e, em seu percurso, se alternam na condução e se amparam mutuamente. Almejo poder ser esta também a nossa forma de atuação em prol do Ensino Religioso nas escolas brasileiras. Talvez, neste momento de celebração do Ano Brasileiro do Ensino Religioso, em comemoração aos quinze anos do FONAPER, seja oportuno retomarmos e reafirmarmos este propósito, expresso na Carta de Princípios do FONAPER.¹

Em segundo lugar, sobre docência em formação, quero destacar o desafio reafirmado no referido seminário nacional, em 2008, como a prioridade mais urgente para o momento: definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso! Esse foi o tema do X Seminário Nacional de Formação Docente para o Ensino Religioso e de lá saímos com a incumbência de tramitar esta questão nos sistemas de ensino com vistas à formação específica, sendo que este assunto já vem acompanhando desde 1998 as proposições do

¹ Elaborada por ocasião da sua criação, em 1995, e disponível no site <<http://www.fonaper.com.br>>.

FONAPER. Surge daí esse aspecto a destacar e que se refere à docência em formação, sob um olhar prospectivo. Temos pela frente a meta urgente da definição de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. Um esboço de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião, com licenciatura em Ensino Religioso, já foi apresentado para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e para o Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2008, bem como publicado no site do FONAPER e na edição de maio de 2009 da Revista Diálogo Educacional. A abertura de novos cursos de formação docente específica nesta área em diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, em diferentes Estados do País, favorece e reivindica com urgência esta definição nacionalmente. Este também foi o tema do nosso V Congresso Nacional de Ensino Religioso (V CONERE), realizado em Goiânia, de 12 a 14 de novembro de 2009, com o tema: “Docência em formação e Ensino Religioso”.

Em terceiro lugar, deparamo-nos com o Acordo assinado entre o governo brasileiro e o Vaticano e que, após aprovação na Câmara e no Senado, entretantes já foi sancionado pela Presidência da República em forma de Lei. Mobilizamo-nos com diversos manifestos do FONAPER, disponibilizados no site e veiculados de diferentes formas, por entendermos que o teor do referido Acordo, em especial em seu artigo 11, desprezita o princípio constitucional e a legislação educacional brasileira, retrocedendo nos avanços dos últimos anos no tocante à concepção de Ensino Religioso como “parte integrante da formação básica do cidadão”, em que seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, conforme nova redação dada ao artigo 33 da LDB pela Lei n. 9.475/97. Temos agora pela frente a continuidade do debate nacional sobre o Acordo e suas implicações para o Ensino Religioso nas escolas.

Precisamos reafirmar o que está amparado na Constituição Federal (artigo 210, Parágrafo 1º) e na LDB (artigo 33), em relação ao Ensino Religioso no ensino fundamental. Mesmo de matrícula facultativa para o aluno, é disciplina obrigatória para a escola. Vale lembrar ainda

que cada aluno deve completar a carga horária mínima de 800 horas e, em caso de opção por não frequentar as aulas de Ensino Religioso, deve ser-lhe oferecida outra disciplina para complemento da formação. Igualmente cumpre-nos alertar que o MEC e a CEB do CNE, ao emitirem o Parecer n. 22/2009 e a Resolução n. 1/2010, definindo diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos, nada alteraram em relação aos componentes curriculares e tampouco facultaram alterações nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Cabe-nos, pois, uma postura de vigilância e de denúncia em relação a eventuais alterações a serem propostas em diferentes níveis quanto à oferta deste componente curricular.

No primeiro capítulo, intitulado “A presença do Ensino Religioso no contexto da educação”, de autoria do docente pesquisador Sérgio Junqueira, como o próprio título indica, situa o Ensino Religioso na história da educação, caracterizando o contexto brasileiro da origem e do desenvolvimento do Ensino Religioso, situando este componente curricular no cenário da educação e da pluralidade cultural religiosa brasileira e culminando na descrição do cenário da nova redação do artigo 33 da LDB.

Os pressupostos e as concepções dos distintos modelos de Ensino Religioso no Brasil são analisados no segundo capítulo, em “A elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil”, de autoria dos docentes pesquisadores Luiz Alberto Souza Alves e Sérgio Junqueira, verificando historicamente suas bases educacionais até chegar à proposta de componente curricular assegurada nas Leis de Diretrizes e Bases, que denominam de modelo fenomenológico.

No terceiro capítulo, intitulado “Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (1995 a 2010)”, Raul Wagner e Sérgio Junqueira, dois protagonistas dentre outros desta história, o primeiro no papel de primeiro secretário e o segundo no de ex-coordenador, resgatam e registram eventos marcantes e as equipes de coordenação do FONAPER, pontuando momentos significativos de sua trajetória nestes 15 anos de existência.

No quarto capítulo, “O Ensino Religioso no contexto nacional”, texto elaborado por Claudia Kluck, Rivaél de Jesus Nascimento e

Sérgio Junqueira explicita a contribuição da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tendo em vista ser órgão normativo para a ação dos agentes eclesiais brasileiros que está por todo cenário educacional e suas influências são historicamente incontestes tanto para o ensino quanto para a compreensão do fenômeno religioso para a configuração atual da disciplina do Ensino Religioso sua contribuição se destaca. Isso foi comprovado após a análise dos documentos que indicaram o posicionamento da CNBB, com relação à disciplina, desde sua formação em 1952 até os dias atuais.

No quinto capítulo, “O fundamento epistemológico do Ensino Religioso”, o docente pesquisador Domenico Costella discute os novos horizontes da epistemologia, situando o problema do Ensino Religioso na interface entre religião e escola e caracterizando-o como um saber descritivo, comparativo e significativo.

No sexto capítulo, intitulado “Formação de professores”, a docente pesquisadora Ângela Maria Ribeiro Holanda aborda aspectos gerais e legais quanto à formação de professores, com destaque para a formação continuada e a necessidade da definição de diretrizes curriculares para a formação de professores de Ensino Religioso.

No sétimo capítulo, “Diversidade: gênero e orientação sexual no Ensino Religioso”, Claudia Kluck, Emerli Schlögl e Sérgio Junqueira discorrem sobre a interface entre gênero e religião a perpassar a formação e a atuação de professores, em especial de Ensino Religioso, como forma de combater todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência.

No oitavo e último capítulo, “Pontos de vista do Ensino Religioso e leitor: análise da reportagem – Jesus vai à escola”, Cláudia Regina Tavares Cardoso Adkins e Sérgio Junqueira analisam comentários de leitores a um artigo publicado na Revista Época em 2008, que provocou reação nacional e, assim, retomam a explicitação da identidade do Ensino Religioso construída ao longo da história da educação brasileira. Parafraaseio um trecho do referido capítulo em que seus autores escrevem: “A mídia ajuda a rever o caminho deste componente curricular,

suas conquistas e desafios a serem superados. Para isso, recupera a história e a confronta com o posicionamento dos leitores, sendo assim uma forma de atualizar esta leitura”.

Assim, a presente reedição revista e ampliada da obra *O Ensino Religioso no Brasil*, organizada por Sérgio Junqueira e Raul Wagner, cumpre o papel de trazer à memória o desenvolvimento das pesquisas desta área do conhecimento. Trata-se de uma publicação resultante do **Ano Brasileiro do Ensino Religioso**, com um olhar retrospectivo, circunspectivo e propositivo, num leque bem abrangente em termos de assuntos discutidos, desde abordagens históricas e legais até reflexões de cunho mais epistemológico e pedagógico, discorrendo sobre fundamentos e concepções, de autoria de atores que foram e são protagonistas desta história do Ensino Religioso no Brasil, sobretudo nesses últimos quinze anos de sua caminhada, a partir da criação do FONAPER, em 25 de setembro de 1995.

Quero encerrar esta apresentação conclamando a cada leitor e leitora para que se engaje nesta causa em prol do Ensino Religioso no Brasil, como o título e o teor desta obra propõem. Retomo por isso o terceiro aspecto que ressaltai anteriormente quanto ao momento atual como soluções a encontrar. A ideia me ocorreu recentemente, no ato de credenciamento de um evento de Ensino Religioso, quando alguém veio com um impasse surgido e propôs: Temos uma solução a encontrar! Foi impactante a sua forma propositiva de encarar o problema e de encaminhar a questão. Por isso, neste momento, ao olharmos para os desafios que o momento atual nos reserva em relação ao Ensino Religioso no País, gostaria de tomar essa alternativa como metáfora para nossa ação afirmativa em relação ao Ensino Religioso. Temos muitos desafios a encarar e muitas soluções a encontrar. Por isso, como coordenador do FONAPER, quero expressar meu desejo e externar meu pedido para que nos fortaleçamos enquanto Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, participando efetivamente deste movimento, que em 2010 já completa quinze anos de atuação, sendo por isso declarado o Ano Brasileiro do Ensino Religioso. Conclamo, assim, cada qual para que faça a sua parte, aliando-se às

ações e às proposições do FONAPER, interagindo de forma propositiva em prol do Ensino Religioso como um direito cidadão a ser assegurado a discentes e docentes em nossas escolas em todo o País. A presente edição sem dúvida cumpre o seu papel nesta caminhada, resgatando e registrando olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos desta trajetória. Parabéns aos atores e autores desta história!

São Leopoldo, 28 de fevereiro de 2011

Remí Klein

Doutor, coordenador do FONAPER, gestão 2008-2010

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

O Ensino Religioso, na história da Educação no Brasil, hoje, já com mais de 500 anos, continua marcado por uma série de fatos históricos que podem ser traduzidos como dificuldades, avanços e novas perspectivas. Ao mesmo tempo em que podemos falar de dificuldades, também é preciso ser coerente e apontar avanços que a história foi registrando. É o que esta obra sobre o Ensino Religioso no Brasil busca fazer, apresentando parte das reais facetas do Ensino Religioso, principalmente destes últimos dez anos.

Ao se falar em dificuldades, é possível afirmar estarem estas ligadas a questões de poder, questões econômicas e políticas, questões estruturais de organização de sistemas, quer sejam educacionais ou eclesiais, questões de concepções, que a cada movimento da sociedade e a cada reforma de ensino é possível registrar. E, ao falarmos em avanços, registramos: a nova concepção do entendimento e reflexão do Ensino Religioso, como uma disciplina da área do conhecimento; a criação de cursos, em Instituições de Ensino Superior, oportunizando a licenciatura plena, com habilitação em Ensino Religioso, especialização e outros, além do novo espaço e alcance deste ensino na mídia, na escola, na sociedade e nas pesquisas acadêmicas. Esse ensino está sendo cada vez mais desvelado, deixando de ser mítico, e fazendo normalmente parte integrante da formação e personalização do cidadão.

O Ensino Religioso no Brasil, nestes 500 anos, está marcado pelo predomínio da presença e ação da Igreja Católica Apostólica Romana. Desde a criação da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), em 1952, esta Igreja registra a preocupação com o “ensino de religião nas escolas públicas”. Ao organizar-se, criou, em 1952, o Departamento de Educação e o Secretariado Nacional de Ensino da Religião,² referindo-se à catequese como ensino da doutrina católica. Sabe-se que denominações religiosas cristãs, na sua organização, também assumiram a preocupação com a educação, quer familiar, eclesial, quer escolar.

O Ensino Religioso no Brasil passou por diferentes concepções. Inicialmente, era compreendido como ensino da religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e Ensino Religioso confessional. A partir dos anos 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71,³ artigo 7º, parágrafo 1º, o Ensino Religioso foi incluído na grade curricular, tornando-se obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio. Este ensino toma novas características no contexto da educação brasileira, pois passou a ser compreendido e desenvolvido como Ensino Religioso confessional cristão, subdividido em Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso. Muitas reflexões a respeito dessas concepções compõem esta obra.

Para tais concepções de Ensino Religioso, as igrejas se preocuparam com a formação de professores. É destacada aqui a preocupação da Igreja Católica Apostólica Romana quando, em 1974, deu início aos Encontros Nacionais para a formação de Coordenadores e Professores de Ensino Religioso nos Estados (ENER). Esta preocupação com o Ensino Religioso nas escolas públicas e a formação de professores continua. Em 1998, foi realizado o 12º Encontro Nacional de Ensino

² Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB. *Ata da Reunião Extraordinária de Instalação*. Rio de Janeiro, 14-17 de out. 1952. p. 25-39, letra c.

³ BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 29 out. 2010.

Religioso, procedeu uma pausa nesta modalidade de encontros e retomou, a partir de 1999, a mesma questão com ênfase, na formação de professores de Ensino Religioso das escolas católicas. O Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC) e a Comissão Evangélica Latino Americana de Educação Cristã (CELADEC) – Região Brasil – também entram na questão da formação de professores e promovem encontros e seminários para tal finalidade.

Ainda a partir de 1970, igrejas com interesses comuns na formação e personalização do educando brasileiro juntam-se e se organizam em: entidades, associações, conselhos de igrejas ou outra modalidade, com o claro objetivo de intensificar suas atividades na formação em vista do Ensino Religioso nas escolas públicas. No Brasil, na década de 90, a entidade religiosa estava organizada para atender questões ligadas ao Ensino Religioso de mais ou menos 18 Estados da federação. A partir desta última década, registra-se um novo tempo para o Ensino Religioso no Brasil.

Vive-se um tempo de profundas mudanças de ordem social, política e econômica. Mudanças estas no campo da ciência e das criações de novas tecnologias, nacional e internacionalmente. Entramos na política da globalização. Surgiram as chamadas reformas de ensino, que provocaram mudanças no processo educacional de todos os países e, de modo especial, na América Latina, o principal alvo.

O Brasil passa pelo processo da Assembleia Constituinte de 1985 a 1988, da Constituição da República em 1988, que garantiu no artigo 210 o Ensino Religioso. Este processo da Assembleia Constituinte provocou uma mobilização nacional de professores e da sociedade em geral, de igrejas e entidades educacionais em prol do Ensino Religioso. A partir desta Constituição, desenvolveu-se outro processo de mobilização durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.⁴

⁴ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 29 out. 2010.

Este movimento de reformas educacionais e a nova LDB trazem para o Brasil uma nova concepção de educação e, dentro desta, o Ensino Religioso.

O Ensino Religioso no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), artigo 33, com a redação da Lei n. 9.475/97,⁵ de 22 de julho de 1997, passa a ter nova concepção. E a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Resolução n. 02/97, passa a ser reconhecido como uma disciplina da área do conhecimento. Conhecimento este que necessita transformar o ouvir em escutar, como Paulo Freire entendia, “precisa incorporar a teoria do conhecimento engajado com as necessidades e aspirações dos oprimidos”⁶.

Este movimento histórico de mobilizações, de encontros, seminários, e as tímidas produções literárias que começaram a surgir sobre o Ensino Religioso favoreceu no Brasil que professores e coordenadores deste ensino se conhecessem e se organizassem. Em setembro de 1995, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), em Santa Catarina, celebrou 25 anos de existência. Para tal, foram convidadas as coordenações estaduais e professores de Ensino Religioso, Instituições religiosas e de ensino superior, os quais se organizaram, instalando, em 26 de setembro de 1995, o Fórum Nacional de Reflexão Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), de cuja história somos protagonistas.

Tudo isso e muito mais você poderá encontrar refletido, desenvolvido nesta magnífica obra *O Ensino Religioso no Brasil*, organizada pelos professores Dr. Sérgio Junqueira, que se destaca como um exímio

⁵ BRASIL. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 1997. p. 15824. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=009475&data=1997&SUBMIT1=Pesquisar>. Acesso em: 29 out. 2010.

⁶ FREIRE, Ana Maria Saul. Paulo Freire: seu tocar, seu olhar, e seu escutar. *Revista de Educação da AEC*, ano 27, n. 106, p. 11, 1998.

pesquisador, e Pastor Raul Wagner, que assumiu com competência e garra o secretariado do FONAPER, e é merecedor de nossa gratidão.

Esta obra revela marcas de toda uma nova história do Ensino Religioso no Brasil, que se tornou de domínio da sociedade como um todo, mas, acima de tudo, é hoje de domínio de professores que cada vez mais, na busca de competência, qualificação e habilitação em seu fazer pedagógico e na prática de sala de aula, estão assumindo o Ensino Religioso de forma acadêmica, por meio de pesquisa científica, refletindo diferentes pontos de vista histórico, pedagógico, antropológico, filosófico e outros. E assim, o Ensino Religioso passa, cada vez mais, a fazer parte do Projeto Pedagógico da escola.

A formação de professores para o Ensino Religioso no Brasil ainda é um fato em questão, no entanto, estamos vivendo um marco significativo na história do Ensino Religioso. Professores, no fazer do cotidiano do Ensino Religioso, falam, discutem, argumentam, escrevem, refletem, apresentam, e o fazem ser um componente curricular tratado dentro da normalidade da vida da escola, como uma disciplina da área do conhecimento a que todo o cidadão brasileiro tem direito. Fazem-no por uma questão de ética, de busca de inclusão de todo cidadão ao direito de uma educação geradora da cultura de solidariedade, de justiça e paz. Isso é, a formação integral de todo o cidadão.

Os organizadores desta obra, junto com os parceiros de reflexões que dela fazem parte, buscam oferecer a você professor(a) e pesquisador(a), uma memória do Ensino Religioso no processo de formação e no contexto do pluralismo da sociedade brasileira. Nesta obra, você encontrará uma configuração dentro da história da educação do Ensino Religioso que passa, também, pela construção brasileira do Ensino Religioso e, na sequência, nesta construção, a influência do Fórum Nacional de Reflexão Permanente do Ensino Religioso, com suas pesquisas, seus relatos e parte de reflexões que mostram como este ensino está se configurando no Brasil, principalmente a partir de 1997.

Assim, encontramos no capítulo 1 reflexão sobre "O Ensino Religioso no contexto da educação", que vai refletindo a sua organização e concepções, a partir e no contexto da pluralidade cultural da educação

brasileira. O capítulo 2 trata da “Formação das concepções do Ensino Religioso no Brasil”. Descreve e desenvolve reflexões sobre este ensino nas diferentes concepções e nos diferentes contextos da sua construção no espaço eclesial, dentro de uma concepção teológica catequética, e a evolução destas concepções no processo da educação passando pedagogicamente para o espaço da educação nas escolas públicas, no contexto da pluralidade da sociedade brasileira. O capítulo 3 retrata uma história bem recente que já está chegando para completar, em 2005, seus 10 anos de existência. É a história do FONAPER.

O FONAPER realiza sessões e assembleias anuais, reuniões, seminários para a capacitação docente, elabora diretrizes para auxiliar na organização de projetos de cursos de graduação e pós-graduação, com habilitação específica em Ensino Religioso, produz cadernos temáticos, vídeos e cadernos pedagógicos para a formação docente. Abre caminhos, mantendo contatos com o Ministério da Educação e Cultura e Desporto (MEC), com o Conselho Nacional de Educação e outras instâncias em âmbito nacional e realiza audiências públicas. O debate em relação ao Ensino Religioso, que era da escola e de igrejas, ganha espaço nas Instituições de ensino superior, entra nos meios de comunicação, vai às praças públicas e, hoje, torna-se objeto de pesquisas acadêmicas.

A partir de 1997, com a nova LDB, até o presente, destacam-se avanços significativos que envolvem diferentes aspectos do Ensino Religioso no Brasil, principalmente com relação à formação de professores.

É uma leitura apaixonante, impossível passar por ela sem ser tocado, sem ser tocada, sem possuir-se e assumir-se, somando forças com os profissionais da educação na função de professores, coordenadores e ou pesquisadores desta disciplina, reconhecida no conjunto das áreas do conhecimento e que por estudos até o presente tem como objeto o fenômeno religioso.

Termino, lembrando o ditado popular: “Se você conseguiu que a pedra arrebentasse na centésima batida, lembre-se que antes desta última houve outras 99”. É assim com a história do Ensino Religioso no Brasil: trabalhar, recomeçar, refletir, criar, construir. Trabalhar, refletir, re-

começar, criar, construir e reconstruir sempre com mais competência. Coragem. Vamos em frente.

Ao encerrar esta apresentação, faço uso do pensamento de Paulo Freire, educador pelo qual sou uma apaixonada. Seu viver como gente, seu olhar, seu tocar e seu escutar ultrapassaram o campo sensível da emoção e da razão e se instalaram no espaço ético-político-estético-pedagógico,⁷ pelo qual o Ensino Religioso e nós educadores também somos corresponsáveis e precisamos com garra, imaginação, criatividade e coragem, ousar:

E preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.⁸

São Paulo, 29 de fevereiro de 2004

Profa. Lurdes Caron

Doutora em Educação, coordenadora do FONAPER, gestão
2004-2006

⁷ Cf. depoimento de Ana Maria Araújo. Ver: FREIRE, Ana Maria Saul. Paulo Freire: seu tocar, seu olhar, e seu escutar. *Revista de Educação da AEC*, ano 27, n. 106, p. 10, 1998.

⁸ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.



PARTE 1
HISTÓRIA

A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Sérgio Junqueira

Ao longo da história da educação ocidental, o processo de formalização do ensino-aprendizagem sofreu inúmeras alterações segundo as mais variadas formas de organização social, sobretudo ao longo da urbanização. À medida que se aglomeravam os cidadãos desde os romanos e gregos, posteriormente os burgos, as formas de iniciação das novas gerações nos mais diversos campos do saber foram diferenciadas.

Uma variável que reordenou o conhecimento no Ocidente foi a institucionalização do poder, pois, de fato, a produção intelectual da Antiguidade apresenta diferenças profundas do modo de pensar desenvolvido posteriormente pelo Cristianismo que, em consequência do poderio romano, quase homogeneizou o Ocidente.

Ao intelectualismo e ao naturalismo gregos se contrapõe o espiritualismo cristão. Mesmo que Platão e Aristóteles, por exemplo, tivessem refletido a respeito de um Deus único, chegaram à contemplação puramente intelectual de um Deus Demiurgo (ser que organiza o caos preexistente) ou um Primeiro Motor Imóvel (Ato Puro que dá movimento ao mundo). Não existe para os gregos antigos a noção de criação nem de providência divina. Para eles, Deus é um princípio ordenador, impessoal e indiferente ao destino dos seres humanos. Nas reflexões a respeito da moral, não há nenhuma exigência com relação ao culto a Deus, nem indagações sobre a vida eterna. Os cristãos, ao contrário, subordinam os

valores chamados profanos aos supremos valores espirituais, tendo em vista a vida após a morte, e as noções de mal e pecado assumem importância na orientação das atividades sociais.

Ao percorremos as diversas fases da história da educação no contexto ocidental, a presença do ensino da religião é uma constante, a ponto de interferir na compreensão das diversas áreas do conhecimento, como bem ilustrado no texto *Pedagogo*, de Clemente de Alexandria, que mostra que o homem regenerado pela água deve ser modelado em santo e celeste para que seja plenamente realizada a 'palavra de deus'.

O Ensino Religioso na história da educação

Na Europa, é de significativa importância o papel da Instituição Católica como responsável pela influência no processo de formação cultural dos diversos países desse continente. Desde as escolas monacais até a organização das Congregações especificamente orientadas para assumir escolas e universidades, é notória a influência do ensino da instrução religiosa, dos catecismos na formação da elite, seja da nobreza e ou da burguesia nascente.

Mesmo no século XVI, quando assistimos a todo o processo da Reforma protestante, o papel da educação em uma perspectiva religiosa é perceptível. Os reformistas Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) trabalharam intensamente para a implantação da escola elementar para todos. Era a primeira vez que se falava da educação universal.

Ao mesmo tempo, Lutero solicitava às autoridades oficiais que assumissem essa tarefa, considerando que a educação para todos devia ser de competência do Estado, pois, por meio da alfabetização e do estudo de outros elementos, haveria a possibilidade de ler a Bíblia e sua interpretação, portanto, a motivação religiosa demandaria uma organização no processo de ensino-aprendizagem.

As escolas surgidas na Alemanha por inspiração da Reforma tendiam a buscar a universalização do ensino elementar, tendo em vista a divulgação religiosa. No século XVII continua a existir essa tendência,

que se contrapõe, portanto, ao ensino elitista dos jesuítas, predominantemente centrado no nível secundário.

Em 1619, o ducado de Teimar regulamenta a obrigatoriedade escolar para todas as crianças entre 6 a 12 anos. Em 1642, o Duque de Gotha legisla não só a respeito da educação primária obrigatória, como também quanto aos níveis, horas de trabalho, exames regulares e inspeção. A seguir, em outras localidades, surgem preocupações desse tipo, inclusive quanto à formação dos mestres.

Embora a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) dificultasse a efetiva realização de tais projetos, são os alemães que conseguem, na Europa, os melhores resultados no que se refere à educação pública.

Na França, ainda dentro do ideal da escola pública e gratuita, é possível destacar o trabalho do abade Charles Démia, com a publicação, em 1666, de um livro defendendo a necessidade da educação popular. Sob sua influência e direção, foram fundadas diversas escolas gratuitas para crianças pobres e, inclusive, um seminário para formação de mestres. O pedagogo francês Compayré visava à instrução religiosa nas escolas, assim como a disciplina e os trabalhos manuais, de tal modo que tais instituições vinham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abastadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais. Ora, isso ocorre justamente na cidade francesa de Lyon, importante centro fabril e mercantil (necessitada, pois, de mão de obra com certa instrução) e palco de frequentes revoltas operárias.

Ainda na França, outra tentativa de instrução elementar é levada a efeito por João Batista de La Salle, que, em 1684, funda o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Sua obra espalha-se nos séculos seguintes, ampliando a área de ação pedagógica. Privilegia o francês em detrimento ao latim e prefere lições práticas para os alunos, divididos em classes e separados por níveis de dificuldades.

Em consequência da maior articulação dos Estados, em vista de expressar suas identidades, valorizando o direito da pluralidade cultural, o sistema escolar foi sendo estruturado de forma mais independente, e a Igreja passou a ter menor ou nenhuma influência, sobretudo na escola

estatal. Os diversos segmentos culturais tiveram suas instituições escolares regularizadas, gozando de certa independência de operacionalizar suas propostas, assim como a própria Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR).

No século XVIII, encontramos-nos diante da corrente do pensamento – o Iluminismo, a qual apregoa uma nova mentalidade que põe em relevo a liberdade individual e combate o prejuízo da reforma e do fanatismo religioso. Assistimos também ao desenvolvimento das ciências experimentais com Bacon, Galileu e Newton, do Empirismo com Locke e os seus escritos sobre tolerância, além do Racionalismo Cartesiano. Na França, a expressão mais característica desta fase é a publicação da Enciclopédia (1751-1780), iniciada com D’Alembert e conduzida ao final por Diderot, obra destinada a recolher e divulgar o saber do tempo. O movimento iluminista não é obra de uma classe social determinada. Participaram dele aristocratas, eclesiásticos e também pessoas pertencentes à vida mais modesta.

Alguns monarcas diante desta nova realidade perceberam que, para o avanço de seus reinos, era necessário alterar a postura para condução de seus súditos; era necessário investir neles, para alcançar maior poder, em todos os níveis.

Era necessário pesquisar novos progressos que proporcionassem certa felicidade ao povo. A instrução foi o caminho escolhido. Nesses tempos de mudança, a consciência do senso de nação vinha sendo maturada, em torno da importância da educação, exigindo um sistema educacional nacional e a criação de uma escola pública aberta a todos.

Houve grandes transformações no século XVIII: a burguesia, até então, ocupava posição secundária na estrutura da sociedade aristocrática, cujos privilegiados são a nobreza e o clero; os burgueses, enriquecidos pela Revolução Comercial, tendo ascendido pela aliança com a realeza absolutista, já presente na política mercantilista, sentiam cada vez mais bloqueada sua iniciativa. Em 1750, com a introdução da máquina a vapor, inicia-se a Revolução Industrial, alterando definitivamente o panorama socioeconômico com a mecanização da indústria.

O século XVIII é conhecido como Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração, significando o poder da razão humana de interpretar e

reorganizar o mundo. Esse otimismo com respeito à razão vinha sendo renunciado desde o Renascimento, na medida em que o ser humano novo procurava valorizar os próprios poderes, lutando contra o teocentrismo próprio da Idade Média e contra o princípio da autoridade. Tais poderes são acrescidos no século XVII do racionalismo e da revolução científica, surgindo um ser humano confiante, artífice do futuro, que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la e dominá-la.

Progressivamente, o Estado passa a ocupar-se da educação, como na Alemanha, sobretudo na Prússia, onde o governo reconhece a necessidade de investimento nesta área, e a rede de escolas elementares, tornadas obrigatórias, é ampliada. Há preocupação com o método e o conteúdo de ensino.

A escola no século XVIII é vista como elemento essencial ao crescimento da população e, portanto, da Coroa. Na monarquia dos Habsburgos, nasce uma escola confessional popular, junto com a sensibilidade das exigências civis, políticas e religiosas e organiza-se um sistema educacional. O que na realidade assistimos são novos tempos do chamado Iluminismo, que se preocupa com uma cultura racional, com aspectos da ciência, combatendo um pessimismo Jansenista. Percebe-se que a sociedade europeia anseia por um novo ser humano, expresso, por exemplo, em Emílio de Rousseau. Assistimos progressivamente a uma mudança na visão sobre educação, um novo impulso. Com Kant e depois com Herbart, a pedagogia toma contornos de ciência, prática e teoria, a arte e o saber tendo como fundo o serviço primário de promover a moralidade e a felicidade do povo.

A religião é ensinada como forma de educar para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio, piedade. Na organização da escola infantil é a família que solicita a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças.

Simultâneo à formação desse honesto cidadão, propunha-se à formação do bom cristão, fiel, portanto, a Deus e ao imperador. O instrumento básico para essa área da educação era o catecismo, por meio do qual se realizava a instrução religiosa e também contribuía como cartilha de alfabetização.

A área religiosa passa a ser concebida e estruturada como uma disciplina ao lado da leitura, escrita e elementos básicos da matemática. Alguns historiadores consideram essa iniciativa da Imperatriz Maria Teresa da Áustria como o nascimento do Ensino Religioso. É importante recordar que essa regente foi responsável pela criação também da Catequética, tendo em vista a formação do clero. Dentro desse sistema, os sacerdotes deveriam instruir o povo, na perspectiva do cidadão e do cristão, proporcionando inclusive a iniciação de agrimensura, em vista do trabalho agropastoril.

Nesse processo de organização da escola no Império Austro-Húngaro, a Igreja participa e colabora, enquanto que o Estado não realiza tal iniciativa simplesmente pelo povo, tem o propósito de tornar a escola um instrumento explicitamente de orientação do povo.

A compreensão de que a escola não é um espaço a ser usado pelas confissões religiosas para garantir ou para fazer novos fiéis transformou-se em área de polêmicas. Algumas vezes, por forças políticas, mantinha-se esta ou aquela tradição religiosa e em outros tempos chegou-se a proibir as aulas de religião em escolas estatais. Paralelo a toda essa discussão, as escolas confessionais mantiveram a disciplina.

Ao longo da história do Ocidente, percebe-se que o avanço da presença da Igreja nos diversos reinos, países, enfim, núcleos políticos, interferiu de forma significativa na compreensão de mundo e de ser humano, assim como na orientação moral e, portanto, na organização de valores sociais.

Por compreender hoje que o Ensino Religioso é um elemento curricular, torna-se importante retomar as influências pedagógicas, que por sua vez sofrem interferências políticas na concepção e divulgação de propostas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

A religião foi um dos elementos para ajudar na unidade dos Impérios e da nova proposta educativa. A catequese passa a estar de fato relacionada com a alfabetização do povo, por meio dos catecismos e da história bíblica.

O Imperador Frederico, o Grande, em 1794, sofreu oposição do clero e do povo, mas promulgou uma lei instituindo que todas as

escolas públicas e instituições educativas fossem declaradas instituições do Estado. Todas as escolas, particulares ou não, deveriam estar sob o controle e a fiscalização do Estado. Todos os professores de ginásio e escolas superiores foram considerados funcionários do Estado, a este cabendo a nomeação de tais professores. Nenhuma pessoa poderia ser excluída da escola pública por crença religiosa, nem se podia obrigar uma criança a receber instrução religiosa contrária à fé na qual fora criada.

Como exemplo da reforma escolar austríaca de 1774, em maio daquele ano chegava a Viena Johann Ignaz Von Felbiger (1724-1788), encontrando um clima favorável à reforma de toda a instituição escolar, da universidade (iniciada em 1753 por Von Swieten) à escola popular.

O abade Felbiger foi chamado pela rainha e sob sua influência a educação na Áustria tomou novo rumo. Este pedagogo ensaiou, com a melhor sorte, interessantes ideias educativas. Agrupou os alunos por classes, bem como pôs em prática, de maneira definitiva e conseqüente, o processo de ensino simultâneo ou coletivo e coral. Fez reiterado uso de recursos mnemotécnicos, recomendou o uso de tabelas e gráficos, com o propósito de ordenar os objetos estudados, e as reiteradas perguntas para certificar-se de que os alunos entenderam, a contento, os ensinamentos – catequização.

A imperatriz Maria Teresa criou uma Comissão da Corte para os Estados, equivalente ao Ministério da Instrução, que ressaltava a instrução ser e sempre ter sido, em cada época, um fato político. Antes de sua gestão, a escola fora quase que totalmente um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder estatal.

É de 1769 um enérgico apelo de Leopold Ernst Firmian, Bispo de Passau, sobre “Utilidade de uma boa escola pelo estado”. Um plano do ministério do Ministro de Esto Pergen, de 1770, propunha um sistema de educação com base nas ordens religiosas. Uma nova comissão extraordinária para um novo plano de reforma data de 1773, com o objetivo de uma futura orientação escolar. Pleiteando uma instrução universal guiada aos vários estados para a formação de um bom cristão católico e um súdito fiel, propunha a escolha e formação de professores competentes,

a organização de estudos uniformes, completos, eficientes e estáveis e a preparação de textos adequados.

O objetivo de toda essa reestruturação e extensão da instrução de base, a fim de combater a ignorância não só religiosa, mas também funcional, era ensinar a ler e a escrever e não mais somente o catecismo. Habilitar tecnicamente os alunos, e iluminar a mente, para formar um cidadão hábil, consciente e útil. Passa a ser função do mestre-escola: formar um ser humano capaz, útil membro do Estado, ser humano razoável, honesto, cristão, isto é, participante da felicidade temporal e eterna.

O imperador Fernando I oficializou a *Summa doctrinae christianae*, de Pedro Canísio, como texto para a catequese em seu império. Maria Teresa, em 1770, havia pedido a difusão do Catecismo de Fleury para todo império, mas a Comissão de Instrução havia decidido o catecismo de Sagan para escolas inferiores. Em 1772, ela insiste neste catecismo de Sagan para toda a terra da Áustria e da Boêmia. Progressivamente percebe-se a preocupação em produzir textos próprios para cada fase de escolaridade. Existe uma concepção de adequar textos e métodos à característica da escola, novo ambiente de novas exigências.

Progressivamente, aprimora-se a formação dos professores dessa área e passa a existir uma preocupação com a pedagogia religiosa.

No início do século XIX, na maior parte dos Estados europeus, a presença do Estado no âmbito da educação é praticamente inexistente. A taxa de analfabetismo é alta. A escola elementar é de propriedade da Igreja Católica. A oferta cultural destas escolas é limitada a ler, escrever e contar. O ensinamento religioso e a educação moral ocupam posto privilegiado. Os colégios são reservados em particular a jovens pertencentes a classes privilegiadas. Os programas caracterizam-se por estudos humanistas. Em geral, somente os advogados, médicos e estudantes de teologia recebem uma formação especializada na universidade. Ao longo do século IX, a situação se transformou profundamente. O Estado, que vinha progressivamente descobrindo o papel da escola como instrumento de domínio político e social, toma medidas sempre mais significativas em organizar e controlar a educação, ocorrendo por sua vez desencontros com a Igreja, que vê seu domínio desaparecendo.

Assistimos, progressivamente, a uma pedagogização da sociedade. Com o nascimento dos estados modernos e da sociedade burguesa, articula-se de fato a instituição escolar e um projeto social em torno de uma preocupação com a cultura e com as ciências. A sociedade investe em um projeto educativo sempre mais articulado e complexo, para formar um ser humano-cidadão, e a Igreja preocupa-se em explicitar o cristão.

Cada vez mais existe a explicitação da necessidade de escolas, que toma atenção dos governantes, a fim de coordenar, por meio desta instituição, a ordem social. Ao lado da escola está a família, vista como instituição educacional primária e natural, mas que deve agir para o bem da sociedade segundo um modelo mais racional, uniforme e construtivo.

A Igreja, que até então dominava o sistema educacional existente, se vê diante de um novo esquema: a laicização da escola e o aumento das classes populares no sistema educacional, pois o Estado, por meio dessa forma de presença social, tenta orientar sua população segundo seus interesses.

Com o fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do desenvolvimento do capitalismo industrial, cria-se uma forte expectativa com relação à educação, pois a complexidade maior do trabalho exige melhor qualificação da mão de obra. Já no século anterior ocorreram tentativas de universalização do ensino. Mas é somente no século XIX que estes esforços se concretizam com a intervenção, cada vez maior, do Estado no sentido de estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. Ao lado da ampliação da escola elementar, houve a reorganização da escola secundária, que permanece clássica e propedêutica quando se destina à elite burguesa e torna-se técnica para a formação do trabalhador diferenciado da indústria e do comércio.

Ao longo deste processo, assistimos às resistências da Instituição Católica, progressivamente excluída de seus tradicionais domínios geográficos e ideais, isto é, do Estado e da função da assistência e da instrução. Ela não abandona a antiga polêmica, já travada contra os luteranos, os iluministas e a Revolução Francesa, sobre os dois temas: a escola e a imprensa.

Paralelo à concepção católica sobre a educação, desenvolveu na sociedade algumas novas formas para compreender o cotidiano, sobretudo em consequência das duas grandes guerras mundiais, suscitando antigos ideais, que de todo não contrariaram alguns dos princípios cristãos, mas com certeza implicaram em novas relações. Quando, em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas homologou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um novo marco no desenvolvimento das ideias contemporâneas foi assinalado. Entre os itens desta declaração afirma-se o direito à liberdade religiosa (XVIII) e a obrigatoriedade da instrução (XXVI), aspectos que favorecem a discussão sobre o Ensino Religioso como um componente no currículo em vista da formação de uma geração aberta ao diálogo e a novas relações socioculturais.

Esses artigos expressam na realidade um antigo sonho, no qual há plena liberdade de assumir as próprias opções de vida, como foi proposto na Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (EUA, 12 de junho de 1776) e na Declaração do Homem e do Cidadão (França, 26 de agosto de 1789).

O panorama internacional, sobretudo no século XX, sofreu profundas e rápidas alterações. A própria Igreja Católica, de forma tranquila ou impulsionada por esses novos momentos, também ressignificou sua presença, assim como a Escola e de alguma forma o Ensino Religioso.

Pois em meio a tantos conflitos ideológicos e contrastantes de sistemas, foram sendo impostas novas formas de busca do Transcendente, desde a completa negação até profundas experiências místicas.

Ao longo do século XX, o eixo do Ensino Religioso alterou entre os aspectos do conteúdo, da metodologia e do sujeito, entretanto uma forte corrente explicitou a importância de pôr em relevo o espaço, ou seja, a escola, pois os elementos anteriores citados são significativos, mas assumem, conforme o espaço em que estão sendo orientados, perspectivas diferenciadas.

Com certeza o Ensino Religioso deve ainda sofrer significativas alterações em consequência das influências tanto no campo político como pedagógico, nos diversos países.

Contexto brasileiro da origem e desenvolvimento do Ensino Religioso

Na história da formação do Brasil, o Ensino Religioso sofreu lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua autocompreensão e, portanto, das opções políticas.

Ao longo dos períodos do Colonialismo e do Império brasileiro (séculos XV a XIX) é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. A grande característica desta fase é uma educação humanística, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo.

Em meados do século XVIII (1759), com a expulsão dos jesuítas, a educação passa por transformações, pois o Estado assume o que existe de Educação nesta fase. A reforma Pombalina implanta um modelo impregnado pelo racionalismo do Iluminismo e a educação permanece de caráter elitista. O Ensino da Religião nesta fase passa pelo crivo da Inquisição e caracteriza-se como catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal).

Esta orientação foi proposta no Sínodo de 1707, na Bahia, posteriormente assumida pelo episcopado nacional desta fase, por meio das Constituições do Arcebispado da Bahia, que manifesta logo nos primeiros capítulos grande cuidado pela formação religiosa e cristã da população, inclusive dos escravos.

É importante ressaltar que essas Constituições, em sua edição de 1853, passam a referir-se também ao Ensino Religioso nas escolas e vigoraram desde o Sínodo Diocesano do Brasil de 1701 e durante todo o Império, que infligia aos leigos que ousassem ser instrutores de religião,

penas pesadas como punição financeira e excomunhão. O anexo dessas Constituições sobre o Ensino Religioso em sua edição do século XIX (1853) é na realidade uma espécie de adaptação das Constituições do Arcebispado à Independência do País e à abolição da Inquisição.

Progressivamente, o Estado, então ainda monárquico, amplia o pequeno sistema educacional, com a criação de cursos do Ensino Superior (Medicina e Cirurgia). São criadas também a Academia Real Militar, a Academia da Marinha e a Escola de Comércio, a Escola Real de Ciências e Artes e Ofícios, bem como a Academia de Belas Artes. Não há, porém, significativa evolução no ensino para as classes populares, enquanto para as classes mais abastadas criam-se: bibliotecas, imprensa, teatro, escolas especializadas. O Ensino Religioso é de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, por meio das Confrarias Religiosas que ajudam a eliminar o hiato existente entre os da cultura europeia e os da cultura africana, processando-se a efetivação do sincretismo religioso.

O projeto religioso da educação não conflita com o projeto político dos reis e da aristocracia; é a fase da educação sob o motivo religioso. O que se desenvolve é a evangelização, segundo os esquemas da época, ou seja, a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado.

Dessa forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal. Como manifestação de um esforço de escolarização da religião, encontramos a Lei de 15 de outubro de 1827, para regulamentar o inciso 32 do artigo 179 da Constituição Imperial, ou seja, a Lei Complementar, no seu artigo 6º.

Na última fase (1824-1889), anterior à Proclamação da República, a educação é ainda humanística e tem a finalidade de reproduzir a própria estrutura de classes. Seu caráter elitista é acentuado com a criação do Colégio Pedro II, com dupla função: bacharelar em letras e habilitar os alunos à matrícula nas Faculdades do País; formar humanistas e candidatos às profissões liberais. É notável a distância entre a classe dominante e

a grande massa analfabeta. Durante este período do Império, a religião Católica torna-se oficial, na Constituição de 1824, artigo 5 (BRASIL, 1824).

Mas, ao longo do Império, nasce a ideia do respeito à diversidade da população. Em um projeto relativo à Constituição, Rui Barbosa propunha em seu artigo primeiro, terceiro parágrafo, que nas escolas mantidas pelo Estado não deveria ser imposta uma crença.

A partir da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as chamadas tendências secularizantes existentes no Império foram assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista. Sob a influência de Comte, Benjamin Constant empreendeu a reforma de 1890, quando ministro da Instrução, Correios e Telégrafos.

Outra reforma, a de 1911, também representa o ideal positivista, sobretudo no que se refere à introdução das disciplinas científicas, superando o caráter marcadamente humanístico de nossa tradição cultural.

Assistimos, desde a Primeira República, confrontos entre a Igreja e o Estado. Na Constituição de 1891, o artigo 72, § 6º (BRASIL, 1891) traz a disposição de que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo, causando grandes celeumas, tanto que nos anos seguintes o Episcopado toma posição de defesa em relação ao ensino da religião como corolário da liberdade religiosa, da liberdade de consciência.

A Constituição de 1934, no artigo 153 (BRASIL, 1934), admite o Ensino Religioso, mas de caráter facultativo, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, sendo manifestada pelos pais e ou responsáveis, constituindo matéria do currículo nas escolas públicas. Surgem grandes debates, retornando a questão da liberdade religiosa, a pressão da Igreja e tantos outros interesses.

O Ensino Religioso é obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de opção da matrícula. O dispositivo constitucional outorgado garante o Ensino Religioso no sistema escolar. Na prática, porém, continua a receber um tratamento que o discrimina e dá origem a muitos desafios de natureza pedagógica e administrativa. O Ensino

Religioso inicia claramente um processo de busca da identidade, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar.

Há um esforço de renovação da prática pedagógica em relação a esse conteúdo na escola. Por volta de 1965, já se vislumbrava uma crise, da qual se tomava conhecimento aos poucos e que podia ser expressa assim: o Ensino Religioso perdeu sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano.

Diante deste novo momento, o catecismo deixa a escola, que busca uma nova identidade para o Ensino Religioso, como elemento integrante do processo educativo. A definição desta nova identidade exigiu também anos de prática e estudo; contribuíram para isso os Encontros de Ensino Religioso (ENER), desde 1974.

Esta busca de identidade e redefinição do papel do Ensino Religioso na escola, conjugada com a discussão de sua manutenção em termos de legislação, foi de significativa importância no processo da revisão constitucional nos anos 80.

Quando da Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, foi organizado um movimento nacional para garantir o Ensino Religioso. A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas.

O passo posterior foi a elaboração de uma nova concepção do Ensino Religioso diferente da perspectiva da catequese. A busca dessa proposta pode encontrar em elementos do substitutivo do deputado Jorge Hage, para emenda da Lei de Diretrizes e Bases, que considera que a educação hoje, caracterizada por um pluralismo de ideias pedagógicas, é fator essencial que garante ao Estado democrático de direito a construção de uma sociedade justa, livre e democrática. Ela revela e, ao mesmo tempo, sustenta e propaga uma filosofia de vida, uma concepção de ser humano e de sociedade, supondo que a educação propõe um

processo de humanização, personalização e aquisição de meios para a atuação transformadora da sociedade. Nas instituições sociais, mais especificamente na escola, é que o educando experimenta e vivencia valores que o orientarão para a vida, sistematiza o conhecimento científico e se capacita para a participação como cidadão, no trabalho, na política, na cultura, na religião e no lazer. Cabe ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de ideias e as condições para a educação da dimensão religiosa dos cidadãos. A escola se torna o lugar onde se cultiva na pessoa as razões íntimas e transcendentais, por serem fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, e para fortalecer o caráter do cidadão; também se torna o lugar para desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais e oferecer critérios na busca de um mundo mais humano, justo e solidário, que se concretiza no pleno exercício da consciência e da cidadania e participação política.

Tal estrutura não inova, apenas cria situações operacionais difíceis de serem articuladas no cotidiano escolar. Em consequência desta nova situação, várias confissões religiosas se mobilizaram e conseguiram que a Presidência autorizasse a produção de novas propostas. Foram apresentadas três proposições de mudanças. O primeiro projeto de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), não introduziu grandes alterações; propôs simplesmente a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. A justificativa está baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação Básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa humana. Por consequência, é parte do dever constitucional do Estado em matéria educacional.

O segundo projeto de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR), propunha alterações significativas na redação do artigo 33 da LDB. Pretendia que o Ensino Religioso fosse parte integrante da formação básica do cidadão, sendo que vedava qualquer forma de doutrinação ou proselitismo. Dizia que os conteúdos deveriam respeitar a diversidade cultural brasileira e deveriam ser definidos segundo

parâmetros curriculares nacionais, de comum acordo com as diversas denominações religiosas ou entidades que as representam.

Finalmente, o projeto, de autoria do Poder Executivo, entrou na Câmara dos Deputados em regime de urgência constitucional, nos termos do artigo 64, § 1º da Constituição Federal. Propôs ser mantida intacta a LDB, que não se aplique no artigo 33 quando o Ensino Religioso adotar modalidade de caráter ecumênico, de acesso a conhecimentos que promovam a educação do senso religioso, respeitadas as diferentes culturas e vedadas quaisquer formas de proselitismo. Remetia a definição de procedimentos e conteúdos, bem como as formas de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores para a competência de cada sistema de ensino, admitindo parceria total ou parcial, para este fim, com entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Os três projetos evidenciam importantes convergências, adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da Educação Básica pública, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.

De fato, a polêmica levantada no período da elaboração da nova Constituição brasileira (1988) e, sobretudo, no processo de redação da Lei de Diretrizes e Bases, foi positivamente significativa no intuito de organizar uma estrutura para esta disciplina. Tanto que, apesar de toda a mobilização, quando a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada, sua versão explicitava um tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas do currículo, pois foi incluído “sem ônus para os cofres públicos”, descartando qualquer possibilidade de uma compreensão pedagógica, por estar sendo explicitada uma postura de catequização e não uma disciplina escolar. A LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pela Lei n. 9.394, estabelecendo:

Art. 33 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

A expressão “sem ônus para os cofres públicos” suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso. Reforçou, ainda, a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão que frequenta a escola pública. O que implica em nenhum cidadão ser discriminado por motivo de crença; em ter assegurado uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive religioso, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.

A principal motivação dessas novas discussões foi a tradicional argumentação republicana da “separação Estado e Igreja”, nos termos do Decreto n. 119 A, de 7 de janeiro de 1890, revisto e incluído em 1988, nos termos do artigo 19 da Constituição em vigor (BRASIL, 1988):

Art. 19 – É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

- I – estabelecer cultos religiosos ou igreja, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público;
- II – recusar fé aos documentos públicos;
- III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Coube ao Deputado Roque Zimmermann (PT-PR), membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, diante desse quadro, apresentar um substitutivo, que procurava contemplar uma síntese, nascida de longos debates e reflexões, aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados, em sessão realizada no dia 17 de junho de 1997, com quase unanimidade.

Da mesma forma, foi aprovado no Senado da República o novo texto legislativo sobre o Ensino Religioso, sem emendas, no dia 9 de julho, e sancionado, pelo Presidente da República, no dia 22 de julho do mesmo ano. A nova redação faz a seguinte alteração no artigo referente ao Ensino Religioso (BRASIL, 1996):

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.

Na realidade, esta alteração da legislação foi consequência de um significativo movimento articulador promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, instalado no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, SC, por ocasião da celebração dos 25 anos do CIER, como um espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantido a educação de sua busca do Transcendente, e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Na cultura, a educação

Distinguiu-se na modernidade o alargamento do aumento do conhecimento em todos os domínios, o ganho de saber nunca foi tão considerado como nesta fase da história. Ou seja, uma proliferação das grandes teorias, poderosas correntes de pensamento, assim como descobertas e técnicas marcam profundamente o cotidiano das comunidades. Assiste-se a verdadeiras revoluções que interferem no domínio das diversas ciências exatas e humanas, alterando a aparência das coisas e as relações que os seres humanos mantêm com elas e com eles mesmos.

Nesta perspectiva, é proposto o “educar” como um processo de descoberta e redescoberta do ser humano em comunidade, exigindo uma participação sempre mais consciente de todos. A educação não é, porém, neutra. É diretamente influenciada pelos valores e pela cultura do grupo.

Para tal, mais do que momentos de educação, via escolarização como espaço exclusivo, a pedagogia propõe uma sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, com funções relevantes, já que com o desenvolvimento da sociedade da informação multiplicam-se as possibilidades de acesso a dados e fatos.

A educação deve permitir a todos recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações, portanto, o espaço formal da escola, onde também ocorre o ensino-aprendizagem, necessita estar permanentemente a avaliar-se e reorientar suas estratégias, a fim de favorecer que os envolvidos possam aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Portanto, a educação ocupa-se em introduzir outras linguagens no processo educativo, além da leitura e da escrita, já que o conhecimento também circula por meio de outros códigos, e não só pelo informático e pelo audiovisual. Diante de múltiplos desafios, seja no presente ou em perspectiva, a educação surge como que um trunfo significativo, mas não exclusivo na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

Com o avanço de novas possibilidades, alguma tensão surge à conquista de um cidadão do mundo que procura não perder as raízes de sua realidade local, participando vivamente no cotidiano do País e das comunidades, ao mesmo tempo considerando um horizonte internacional, o que implica compreender a diversidade dos povos, ao mesmo tempo atentos para não correr o risco de se perder no pluralismo, enriquecido somente se o particular, individual, for cultivado, a fim de haver uma intensa interação cultural.

A escola já não tem o monopólio da pedagogia. Hoje, há um alargamento das fronteiras do tempo e do espaço, dentro das quais se tentou, durante muito tempo, confiar a educação. A perspectiva de uma educação pós-moderna deve ter em conta esta nova distribuição das cartas. Ela deve considerar o indivíduo que aprende, por um lado, e o indivíduo que educa, por outro, numa situação de interação constante e em contextos de lugares e de tempo variados. A complexidade está, assim, no encontro entre esses fatores.

Nesta perspectiva, acentua-se a proposição de um projeto de educação que considere a diversidade cultural, a formação do cidadão na dimensão de uma cultura de paz, buscando superar a desigualdade social e a estruturação de uma relação com o meio ambiente que permita à humanidade participar da vida plena em nosso planeta, o que demanda a necessidade de uma transformação econômica e outras que favoreçam a construção de uma nova dimensão social.

O valor da cultura que alimenta a educação compreendida como os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes, ou hábitos adquiridos pelos membros das comunidades torna-se a bússola de uma sociedade, sem a qual seus membros não saberiam para onde ir, por desconhecerem a própria origem e o que devem fazer. Portanto, a tradição entendida como o que persiste de um passado na atualidade em que é transmitida, em que no presente esta tradição continua agindo e sendo aceita pelos que a recebem e, ao mesmo tempo, transmitem às novas gerações, é fundamental para garantir a sanidade das comunidades.

Com o avanço da tecnologia, assim como a busca de uma gestão denominada de qualidade total, a cultura humanista progressivamente vem sendo questionada, por ser considerada um obstáculo ao progresso. Na realidade, é um humanismo retórico, estéril, fechado em si próprio, que sempre penalizou um diálogo frutífero com as diferentes áreas do conhecimento. A conquista está em saber, na sociedade atual, e estabelecer esta relação entre o humanismo e a tecnologia, sem privilegiar um em detrimento de outro, pois ambos constroem o contexto humano, e por meio deles é possível erradicar a exploração do ser humano por ele mesmo.

A pluralidade cultural e a educação

Na realidade, o Ensino Religioso tem exigido uma discussão mais ampla sobre o pluralismo religioso, fenômeno relativamente recente na história do Brasil. Ao longo dos primeiros quatro séculos, este País se constituiu como uma sociedade unirreligiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Ser Católico não era uma opção pessoal, mas uma pré-condição para a plena cidadania brasileira. Tal situação estava relacionada com um contexto mais amplo, em que a religião aparecia como o princípio fundante de todas as sociedades humanas. Nesta perspectiva, a cada sociedade deveria corresponder uma única religião, que cimentava as relações sociais que unem as pessoas. Quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, estas eram tratadas como formas derivantes da religião dominante, sendo por isso mesmo proscritas e seus praticantes perseguidos.

O Brasil, historicamente, é o resultado de um encontro e desencontro de diferentes tradições, ocasionando elaboração cultural entre os grupos que formam esta nação. Não podemos esquecer que, em consequência do "Acordo do Padroado", o Estado e a ICAR promoveram uma sacramentalização dos que habitaram este País. Por exemplo, os africanos, por obrigação, tiveram de se converter ao catolicismo, fato que souberam simular muito bem. O contato com a religião indígena,

a pouca instrução religiosa dada aos caboclos, possibilitou a coexistência de muitos elementos religiosos diferentes, os quais se manifestavam não apenas no culto, mas em toda expressão religiosa popular. As três grandes manifestações culturais brasileiras: o carnaval, o futebol e a religião, na versão popular, com certeza são o resultado de uma relação sincrética harmoniosa.

No Brasil, até a Proclamação da República, as religiões afro-brasileiras, os judeus e os protestantes não só estavam proibidos de manifestar publicamente suas crenças e práticas, como também tinham seus direitos sociais e políticos restringidos. O pluralismo religioso era combatido como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construída a nação brasileira. A religião Católica, na verdade, sustentava ideologicamente as relações sociais que garantiam determinada ordem política.

Com a República, observa-se uma mudança profunda nesta situação. A separação da ligação orgânica que havia entre o catolicismo e o Estado Imperial autoriza a fragmentação do campo religioso brasileiro. Não se trata mais de colocar uma base religiosa para a sociedade, mas de construir um Estado que se institui a partir de princípios filosóficos e políticos laicos.

Em consequência de um novo processo em que o Estado brasileiro consegue se legitimar sem precisar apelar para a religião Católica, o pluralismo religioso pode afirmar-se sem ameaçar a unidade nacional. A liberdade religiosa, associada aos direitos individuais, torna-se um valor que o Estado laico passa a promover. Em lugar de uma religião única, vai surgir uma grande variedade de religiões e a definição por uma ou outra entre múltiplas possibilidades torna-se uma questão de opção pessoal.

É notória a redução do percentual de católicos no Brasil, que se mostra não como um fenômeno passageiro, mas algo constante desde o último terço do século XIX, com certa acentuação nos anos 60 e 80. A presença maciça de grupos pentecostais, com forte atividade proselitista, demonstra nova recolocação da presença Católica no cenário religioso brasileiro em termos numéricos, o que implica uma nova situação que interfere na relação do processo do Ensino Religioso, sobretudo nas Escolas Públicas.

Na verdade, tal alteração legislativa, não produz, de imediato, transformação na cultura e na prática política. A ICAR, por seu peso social e político, consegue impor, no âmbito das instituições e dos espaços públicos, suas concepções doutrinárias, enquanto outras sofrem discriminações. Como exemplo, o calendário nacional está ainda hoje pontuado de festas religiosas Católicas exclusivamente. Na realidade, o pluralismo religioso, como algo de consenso, ainda se coloca como um desafio e um projeto para a sociedade brasileira.

O pluralismo religioso é colocado como um direito expresso na primeira Constituição e é um ideal manifesto pelas associações interconfessionais. Nem todos os grupos religiosos, entretanto, possuem o mesmo poder de intervir na definição de conteúdos e estratégias da disciplina do Ensino Religioso, hoje constituída como elemento curricular. Portanto, faz-se necessária a discussão de uma perspectiva do pluralismo religioso, para balizar esta disciplina e discutir, inicialmente, a capacidade de acolher a diversidade de religiões que compõem o campo religioso brasileiro.

Na realidade, a questão da pluralidade de credos e instituições religiosas na escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania. Enquanto a sociedade não assumir o fato desta sua característica de pluralismo, a escola também não o será. O contexto social reflete-se na escolarização das novas gerações, pois esta tem a contribuição importante de formar para este contexto. O desafio colocado é de uma dimensão e complexidade que ultrapassam a possibilidade de uma ação que se realiza no âmbito da sala de aula. Portanto, à medida que o Ensino Religioso intervé na crítica deste conhecimento social extraescolar, torna-se capaz de influenciá-lo no sentido de construir uma visão pluralista.

Diante da alteração significativa do quadro nacional, os legisladores têm dificuldade em compreender que devem financiar o ensino de apenas uma perspectiva religiosa. Por isso, para termos de fato uma educação religiosa pluralista, é necessário que a escola se compreenda como um projeto aberto, promotor de uma cultura de diálogo e comunicação entre os grupos sociais e religiosos que compõem a comunidade a que servem. O pluralismo só é real quando existe a possibilidade

efetiva de manifestação da variedade das crenças e concepções religiosas sem restrições impostas por preconceitos e proselitismo.

A atitude de abertura à pluralidade religiosa se revela não apenas nas intenções definidas nos documentos e programas de Ensino Religioso, mas particularmente no cotidiano escolar. Um projeto pluralista deve estar intimamente relacionado com um sistema de comportamento e de valores a serem vivenciados e não apenas com conteúdos e conhecimentos a serem assimilados. O compromisso do Ensino Religioso com a mudança de atitude e mentalidade de professores, administradores e alunos, numa perspectiva de acolhida da diversidade religiosa presente no espaço escolar, está diretamente relacionado com a educação religiosa para a cidadania. Não deve ser uma introdução a esta ou aquela religião, nem mesmo o ensino do transcendente, mas algo que contribua de fato para a formação integral do ser em desenvolvimento.

Considerações finais

A história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. Entretanto, o questionamento ao longo dos anos permaneceu o mesmo: por que preparar os fiéis dentro do espaço escolar? Porém, caso este componente colocado no currículo seja justificado pedagogicamente, qual seria de fato o papel do Ensino Religioso na formação integral das novas gerações?

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.

Deste modo, evitam-se dois grandes perigos que ameaçam esta disciplina: um é a banalização do “religioso”, reduzido às práticas ou coisas - que se aprendem, conhecem ou rejeitam. E o outro é a manutenção do dualismo “religioso X profano”. No século XIX, de tanta polarização

entre o profano e o sagrado, era comum o esquema pedagógico “do religioso ao profano”. Depois, simplesmente, fez-se a inversão, pretendendo passar do profano ao religioso. O que se pretende não é uma oposição, nem dualismo, nem mera identificação; mas descoberta gradual da dimensão religiosa presente em toda experiência humana, pessoal ou comunitária. Esta dimensão dá novo sentido a todos os setores da vida e suas manifestações.

Ao assumir o Ensino Religioso na perspectiva da formação, da busca de um significado de vida, do desenvolvimento da personalidade com critérios seguros, do compromisso com a plena realização, tem implicações com os conteúdos e as metodologias veiculadas. Isto é, exige-se a coerência e a consistência entre teoria e prática, intenções e ações, o que perpassa pela transformação de seu articulador, de seu interlocutor, de seu mediador que é a pessoa do educador, o professor de Ensino Religioso como catalisador, pela sua sensibilidade, perspicácia e criatividade.

Não há roteiros preestabelecidos para tanto, já que o Ensino Religioso se passa na idiossincrasia: cada educando experimenta, vê, reage, sente, responde de maneira própria diante do que lhe é proposto. Por isso, o Ensino Religioso, ao se propor refletir sistematicamente com o educando a partir de seu contexto sócio-cultural-histórico, símbolos, arquétipos e paradigmas que expressam o sentido transcendental da vida, trabalha no nível de consciência pela constatação, reflexão e transformação. Logo, a prática de sala de aula visa, tão somente, a adequar-se às necessidades dos educandos e não vice-versa: educandos terem de se adequar aos métodos e recursos utilizados.

A Proposta Pedagógica, para ter sentido, assume, não como tarefa isolada, mas em sua essência, todas as ações humanas e, conseqüentemente, também as religiosas. O Ensino Religioso deve, pois, brotar do interior deste projeto, constituindo-se em disciplina, enquanto busca de conhecimentos religiosos e de fundamentos para um compromisso ético na perspectiva de um agir solidário e transformador das realidades aí existentes.

Pois, para pensar globalmente, significa agir localmente, mudar o mundo começa com mudar o próprio quintal. A preocupação com o ambiente global começa com a preocupação com a vizinhança local. Esses

tipos de questões sociais e políticas, pelas quais muitos jovens se interessam e com as quais se preocupam bastante, também proporcionam grandes oportunidades de mostrar como a investigação e o conhecimento científico podem contribuir para o entendimento dos estudantes sobre importantes questões em sua comunidade local. Por sua vez, esse tipo de integração talvez torne a ciência mais pessoal e imediatamente relevante para a vida dos alunos.

A sociedade pós-moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nas sociedades pós-modernas, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança é cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez. Abordagens antigas e limitadas a uma mudança planejada e linear não são mais suficientes.

Localizar e internalizar novas ideias e novas práticas não é algo que ocorra no vazio. Os professores são os criadores da sua atividade profissional, mas também são criações de seu local de trabalho. A maneira como o ambiente profissional do ensino é organizado afeta de maneira significativa o modo como o trabalho intelectual e emocional do ensino é concretizado.

Referências

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Art. 5 - A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do templo. Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas imperiais, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. Art 134 - A vocação para suceder em bens de estrangeiros existente no Brasil será regulada pela lei nacional em benefício do cônjuge brasileiro e dos seus filhos, sempre que não lhes seja mais favorável o estatuto do de cujus. Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf>. Acesso: 20 jul. 2010.

Referências complementares

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1971.

ROSA, M. da G. de. *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1985.

STRECK, D. R. *Correntes pedagógicas: aproximação com a teologia*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WAGNER, R. *A história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Cuiabá, 1999. Mimeo.

WAGNER, R. *Considerações quanto ao Art. 33 da LDB de acordo com a Lei 9.475/97*. Blumenau, 1998. Mimeo.

ZIMMERMANN, R. *Ensino religioso, uma grande mudança*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

ZIMMERMANN, R. *Relato do Parecer do P. Roque na Câmara dos Deputados*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

A ELABORAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Luiz Alberto Souza Alves
Sérgio Junqueira

O Ensino Religioso é um componente do currículo do ensino brasileiro responsável por amplas discussões, convergências e divergências de interesses. Os conteúdos, professores e subsídios foram e são motivos de inúmeros debates.

Este percurso acidentado é notadamente percebido no processo de construção da legislação sobre o Ensino Religioso, pois cada palavra dos decretos, ou mesmo das leis, sempre esteve envolvida na disputa entre Estado e Igreja, a questão que justificava ou ainda o faz é a homogeneidade da opção religiosa do povo brasileiro, que por interesse sempre fizeram acreditar que esta população pertenceria a uma e única tradição religiosa.

Elementos para compreender o modelo interconfessional: a manutenção de uma concepção

A partir de 1997, com a revisão do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi estabelecida uma nova concepção

para o Ensino Religioso, o seu foco deixou de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade, baseado na compreensão de Área do Conhecimento orientado pelos Parâmetros Curriculares. Anos depois dessa promulgação, percebe-se que o profissional que atua na sala de aula, de forma geral, permanece no modelo interconfessional cristão mesclado com a informação sobre outras tradições de matrizes orientais, africanas e indígenas, sem realizar na realidade uma articulação com as grandes questões religiosas do ser humano.

Uma hipótese para explicar essa dificuldade de passagem de uma concepção a outra é o desconhecimento do modelo no qual atua. Desta forma, qualquer nova proposta é justaposta e não elaborada. Por esse motivo é que se torna interessante ao menos procurar explicitar elementos que permitissem estabelecer as bases do denominado modelo interconfessional cristão utilizado no Brasil a partir do princípio dos anos 70 e vigente neste século XXI.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, compreendia que os termos “atividades”, “áreas de estudo” e “disciplinas” definiam o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries escolares em que estes eram abordados. As atividades compreendiam experiências a serem vividas, enquanto as áreas de estudo constituíam a integração de áreas afins e disciplinas compreendidas como conhecimentos sistemáticos. A partir de experiências realizadas com os alunos, o conhecimento era tratado por áreas, distribuídas em disciplinas na grade curricular. Esta fragmentação do saber caracteriza o cotidiano escolarizado das instituições que atuam no processo da educação em todos os diferentes segmentos. Mesmo no Ensino Superior, desde o século XIX, quando na distante Prússia foi criada a departamentalização da universidade, na ocasião considerada um significativo avanço.

Não se trata de julgar esta proposição, mas o fato é que a sociedade torna-se cada vez mais complexificada, a interferência entre os países é notória, desde objetos que com facilidade são encontrados em várias regiões do planeta, assim como a proliferação de doenças e comportamentos assumidos quase que simultaneamente, tanto na Europa

quanto nas Américas. Os veículos e serviços de comunicação de fato aproximaram os cidadãos, mesmo que não tenham condições de adquirir novos objetos de consumo. Mas sua existência é fato.

A tecnologia avança, mas o ser humano muitas vezes precisa lembrar-se de que é um indivíduo, participante de uma sociedade, a humanização destes indivíduos continua sendo o desafio do cotidiano. Neste contexto, que ultrapassa realizar experiências dicotomizadas ou agregadas forçosamente, discute-se o papel da Educação e do Ensino Religioso, pois o desafio de fazer a religião entre os espíritos, com a curiosidade do conhecer, além do que vemos com paixão de redescobrir o humano que existe em cada um, é uma perspectiva no movimento do educar.

Para tal, quando, a partir da reforma da educação nacional em 1996, compreende-se que por meio de marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, caracterizam-se as áreas do conhecimento que orientaram a organização do processo articulador no dia a dia da sala de aula, desafia o re-olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A tradução operacional dos princípios gerais declarados a serem realizados no cotidiano escolar, expressos pelo currículo como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, torna-se a meta dos envolvidos nesta situação. Favorecem que cada componente curricular seja orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos, sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Ensino Religioso proposto era o Confessional. Coincidentemente, nos primeiros anos da década de 60, a Confissão Católica Romana realizava um importante evento, o Concílio Vaticano II, no qual ficou evidenciada a necessidade de uma atualização desta comunidade com os novos tempos. Entre as temáticas, tratou-se da educação.

Esta nova forma de relacionar-se com a sociedade favoreceu o diálogo entre as tradições religiosas e, no Brasil, de maneira especial

gerou um acolhimento em vista dos graves problemas sociais enfrentados por este imenso País. O diálogo entre membros de diferentes tradições religiosas aumenta e aprofunda o respeito recíproco, abrindo o caminho para relações fundamentais na solução dos problemas do sofrimento humano. O diálogo que implica respeito e abertura às opiniões dos outros pode promover a união e o empenho nesta nobre causa. Além disso, a experiência do diálogo dá um sentimento de solidariedade e coragem para superar as barreiras e as dificuldades na tarefa de edificar a nação. Posto que, sem o diálogo, as barreiras do preconceito, das suspeitas e da incompreensão não podem ser removidas de modo eficaz. Com o diálogo, cada uma das partes efetua uma honesta tentativa de se ocupar dos comuns problemas da vida e recebe coragem para aceitar o desafio de procurar a verdade e de conquistar o bem. A experiência do sofrimento, do revés, da desilusão e do conflito transforma-se, de sinais de fracasso e de destruição, em ocasiões de progresso na amizade e na confiança.

Foi um passo significativo todo este processo entre as comunidades cristãs, mas as tradições que propõem outras compreensões ainda vistas como a serem convertidas, necessitam ser revistas em sua proposta de vida.

Mesmo passadas quase cinco décadas do II Concílio realizado no Vaticano, o discurso da tradição religiosa católica, ao referir-se ao Ensino Religioso, na realidade está propondo ensino de religião, no qual os professores devem favorecer a reorganização da vida dos estudantes a partir dos valores na perspectiva do evangelho. Muitas vezes não se procura identificar na realidade se os chamados valores a serem inculcados nos estudantes de fato contribuem para a construção de um cidadão autônomo, mas apenas a perpetuação de uma situação que mesmo para a proposta cristã torna-se injusta.

Ao propor um diálogo, compreende-se que os envolvidos não apenas falarão, mas saberão escutar, necessariamente um deverá convencer o outro a mudar de ponto de vista, ou opções já realizadas. O acolhimento e respeito à diversidade desafia o monólogo e, especialmente, o desejo de homogeneizar o olhar sobre e do mundo.

Cada tradição religiosa é livre para organizar o seu sistema escolar e a legislação brasileira lhes permite explicitar suas concepções doutrinárias, desde que as famílias sejam informadas do que seus filhos receberão, portanto, compreender a participação das tradições nos diferentes espaços escolares respeitando esta multiplicidade de realidades é o desafio para todas as tradições religiosas que se estabeleceram em território brasileiro.

João Paulo II insiste no caráter confessional escolar para o Ensino Religioso, mas também inclui uma proposição para a abertura fundamental ao diálogo interconfessional, favorecendo o espírito ecumênico, sendo esta formação na escola um componente curricular caracterizado pela referência aos objetivos e critérios próprios escolares, distinto da catequese, mas proposto como uma complementaridade entre eles, o Ensino Religioso é visto mesmo como um preâmbulo para a catequese. O que implica uma relação entre o professor deste componente e a comunidade eclesial a que pertence.

O que justifica essa concepção é a abertura que o ser humano possui ao transcendente, inserida em uma missão maior de seu Criador, de maneira que nas Escolas Católicas esta atividade se constitui uma de suas principais, da qual não se pode prescindir e à qual não se deve atribuir um posto marginal e secundário, posteriormente acrescentou:

O acento dado ao desafio da ICAR Romana a todo esse processo, está no fato de que possuía significativa força de interferência no sistema escolar nacional, passadas algumas décadas percebe-se, de maneira especial no âmbito popular, que este quadro encontra-se em mudança, com certeza trará consequências para o Ensino Religioso.

Pressupostos do modelo interconfessional para o contexto da Igreja Católica Apostólica Romana

A proposta do diálogo entre as tradições cristãs que encontrou abrigo na interpretação da Lei n. 5.692/71 de educação, assim como na concepção de Ensino Religioso da ICAR, na realidade desenvolveu-se

a partir de alguns movimentos que contribuíram no processo explicitado pelo Concílio Vaticano II, entre os quais se destacam: Movimento Querigmático, Antropológico, Bíblico, Litúrgico e o Político-Cultural.

O Movimento Querigmático foi a corrente de renovação doutrinal, iniciada nos anos da Segunda Guerra Mundial, que preconizava uma troca de conteúdo da catequese. E seu grande sucesso foi a mudança da catequese de tipo teológico-dogmático-moral para uma catequese bíblico-litúrgica. É assim que os Movimentos Bíblico e Litúrgico do início do século preparavam também o advento do Movimento Catequético. Apareceu um método atentamente bíblico na perspectiva da história da salvação, a inspiração da Teologia Querigmática e da Teologia Personalista. Depois, passou-se para um método mais litúrgico, na perspectiva do ano litúrgico que atualiza e celebra a história da salvação.

A Teologia Querigmática surgiu por iniciativa principal dos jesuítas de Innsbruck, com a intenção de tornar a Teologia mais aderente à Psicologia do homem concreto, existencial, e à vida complexa de um mundo em transformação. Os defensores dessa Teologia reprovavam a Teologia clássica por ser muito abstrata e intelectualista. Preferiam uma Teologia centralizada em Cristo, que atingisse todas as faculdades do homem, um desejo de tornar as fontes do conteúdo de fé, em vista de acentuar o núcleo da doutrina cristã de forma mais viva, histórica e orgânica. De fato, o centro é o anúncio do Reino de Deus realizado em Jesus Cristo, morto e ressuscitado, Salvador e Senhor da história.

Em 1936, o jesuíta Joseph Andre Jungmann, professor da Universidade de Innsbruck, constatou o baixo nível de vida cristã de muitas paróquias – em algumas das quais trabalhava periodicamente. Chamou atenção dos teólogos e pastores com o seu livro *A Boa Nova e a nossa Proclamação da Fé* (*Die Fröehbotschaft und unse-re Glaubensverkündigung*). Após o Vaticano II, o autor reformulou e publicou a obra com o título *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft* (JUNGMANN, 1963). Refletindo sobre a situação pastoral por ele descoberta, concluiu que a pregação cristã não podia ser uma simples vulgarização dos conceitos abstratos dos tratados teológicos de escola; nem o catecismo devia ser um compêndio extraído de um

manual de Teologia dogmática. Jungmann insistia na distinção entre Pregação e Teologia: “Devemos conhecer o dogma, mas temos de pregar o querigma”.

Ao realizar um balanço, é possível perceber que as melhores aquisições do Movimento Querigmático foram: a) suscitar a inquietação e dimensão pastoral da Teologia, projetada na vivência pessoal da vida cristã por meio de uma viva pregação; b) a exigência de uma reflexão teológica sobre a natureza interna da pregação na História da Salvação; e c) a catequese querigmática caracterizava-se por um amadurecimento da linguagem concreta em fidelidade à mensagem.

Muitos tomam a atualidade como meio para transmitir uma mensagem que nada tem a ver com a vida concreta dos homens. Eles utilizam a atualidade para pronunciar um discurso sobre Deus, como se a vida dos homens e os problemas angustiantes do mundo não tivessem interesse a não ser para falar de Deus. Como se atualidade não fosse, simplesmente, atualidade dos homens que pensam, sofrem e esperam. Então surge uma corrente que enfatiza a necessidade de se partir da realidade atual da vida dos homens para se comprometer com a transformação do mundo e a libertação dos homens. Nesse sentido, o catequista não deveria partir de conteúdos doutrinários preestabelecidos e nem de uma hierarquia de valores cristãos. O catequista é o homem comprometido com as situações e necessidade do povo. É o homem do povo, inserido no povo, assumindo historicamente os impasses de sua caminhada. Trata-se, para ele, em primeiro lugar, de uma conversão à realidade, às angústias e esperanças desse povo sofrido e esmagado da sociedade capitalista.

Durante séculos, de um extremo a outro do mundo, de alto a baixo da escala social, difundia-se a mesma visão do mundo, do homem e de Deus, sistematizada pela Teologia e difundida pelos catecismos e pela pregação. Assim, o missionário formado no Ocidente podia ir aos confins do mundo e dirigir-se às crianças, jovens e adultos, falando sempre a mesma linguagem, executando os mesmos ritos e julgando da mesma maneira. Quer se tratasse do catecismo ou de outras obras eruditas do século XVI ao século XIX, as palavras eram as mesmas e a

linguagem idêntica. E não somente as palavras, mas também o conjunto estrutural a que pertenciam. O quadro de referência era formulado de maneira idêntica para o teólogo, para o catequista e para o simples fiel. No que diz respeito à catequese, nestes últimos cinquenta anos, assistimos a uma evolução radical no tocante à linguagem. Às palavras usadas durante séculos – revelação, tradição, doutrina, magistério –, novas palavras vêm se juntar, tais como: relação, comunhão, acontecimento, cultura, grupo, comunidade, busca, caminhada, experiência, conversão, testemunho, valores, ambiente, mentalidade, aliança, promoção, libertação, política, angústias, povo, conscientização, compromisso, comprometer-se, transformação, realidade, impasses – todas elas a formarem numerosas expressões usadas na catequese de hoje.

A Alemanha também foi pioneira na renovação dos catecismos. Contra a herança ilusionista, deu primazia à preocupação de acomodar o conteúdo, que havia de ser novamente dominado pela preocupação do método. Sailer iniciou um esforço, continuado pela escola de Munique, de aproximar à Bíblia a catequese e lhe dar um caráter pastoral e missionário, repor no seu lugar a memorização e preparar um cristianismo vivo. Hirscher, na Escola de Tübingen, esforçou-se por centrar a catequese na História da salvação: dom de Deus aceito pelo homem, para a construção do Reino. Contra o moralismo, procurou nas verdades da fé uma orientação querigmática, retomada pela Escola de Innsbruck. Mas a neoescolástica repôs a orientação analítica e antropológica. Essa orientação culminou com o Catecismo Único alemão, de 1924. No começo do século, o movimento de Munique, influenciado pela Pedagogia moderna e pela "Escola Ativa", preocupa-se de novo com a adaptação psicológica do método, os processos intuitivos dirigidos à inteligência.

Paulo VI várias vezes reafirmou a linha do Concílio. Sem dúvida convém evitar toda ingenuidade nesse sentido. A linguagem tem um papel decisivo. É necessário precaver-se de todo nominalismo. E indispensável e mesmo necessário examinar sua exatidão. Contudo, convém não esquecer que ela permanece sempre mediação, e como tal é relativa e flexível. A evolução do vocabulário levou também a uma evolução na compreensão da catequese. Assim se passou de "ensinar a doutrina"

para “transmitir a mensagem”, de “educação da fé” para “comunicação da fé”, de “comunicação da fé” para “proposição da fé”. O catequista passou a ser encarado como pedagogo, mestre, testemunha, animador. E parece insistir-se menos sobre o aspecto de sua competência pedagógica do que sobre sua qualidade de personalidade, atitude subjetiva, vivência e posições ideológicas. Finalmente, os objetivos da formação catequética são apresentados em termos de passagem, conversão, experiência, busca e caminhada. Essa expressão não é totalmente equivalente às antigas. Elas mostram maneiras diferentes de colocar o acento no agir catequético. E certamente vai ter incidência na Pedagogia e no conteúdo da catequese.

O conteúdo é um dos problemas atuais da catequese e, conseqüentemente, para a Educação Religiosa. Muitos reclamam que a catequese renovada e a própria Educação Religiosa não têm conteúdo. Fala-se em pobreza doutrinal, de cristianismo reduzido ao naturalismo e ao puro humanismo, de perda do sentido religioso, de catequese ideológica, etc. A hierarquia, por sua vez, preocupa-se com a fidelidade da fé às suas fontes e às suas normas e também com sua universalidade. Unidade, ortodoxia e totalidade da fé são preocupações da sagrada hierarquia.

A Igreja e sua doutrina dão o sentido último a todas as coisas, impondo-lhes normas de ação. Ela se institucionaliza. Torna-se a Instituição sobre todas as instituições. Nesse modelo, o domínio da ação estava definido pela Igreja. O padre sabia o que devia fazer. Era fácil identificar o cristão. O conteúdo da catequese correspondia perfeitamente à situação global. Visava a preparar a criança e o jovem para um mundo estável, onde os mesmos valores eram recebidos e vividos por todos. Desse modo, a Igreja transmite a Revelação a uma sociedade que se identifica com ela. Foi nesse modelo que a Igreja chegou a elaborar seu catecismo universal de perguntas e respostas. No caso de dúvida, bastava recorrer a ele ou ao padre, cuja autoridade era suficiente para tudo resolver. Havia uma correspondência mútua entre o tipo de sociedade e o tipo de ensino ministrado. Sociedade e Pedagogia dependiam de uma mesma visão do homem, do mundo e de Deus. Esse modelo já caducou, mas não faltam tentativas de um retorno.

A sociedade ultrapassa a Igreja. Esta não é mais que um edifício entre muitos outros no centro dela. O espaço geográfico e o espaço religioso não coincidem mais. E o espaço não é somente geográfico. Ele é psicológico e social. Em zonas inteiras do homem e do mundo, a Igreja não ocupa mais lugar. Essa etapa de terreno foi dolorosa para a Igreja. Ela que estava acostumada a dominar. Muitos eclesiásticos, cheios de amarguras, não querem ainda aceitar essa realidade. E teimam em continuar no antigo modelo. A realidade do polo-autônomo impõe-se indubitavelmente. Num primeiro momento, um pouco aturdido, a Igreja tentou movimentar-se em direção ao outro polo para “re Cristianizá-lo”, para “reconquistá-lo para Deus”, para dar-lhe alma, alma cristã. É significativo o aparecimento de todo esse vocabulário. Houve um movimento missionário para implantar a Igreja para além de suas fronteiras, tentando recristianizar todos os valores do mundo.

Esses questionamentos foram frutos de um processo de renovação teológica, ocorrido no final do século XIX, com uma síntese cada vez mais orgânica dos dados revelados, uma sistematização a partir do Cristo total e do mistério de Cristo, tendo presente o caráter salvífico da doutrina, com uma apresentação mais histórica e bíblica da revelação, pois o conhecimento dos fatos históricos baseados sobre textos bíblicos passou a ser o primeiro trabalho da catequese, com o acento cristocêntrico.

No Vaticano II, a Igreja descobriu-se como um grupo entre outros grupos na sociedade. Sim, outros grupos existem na sociedade. No atual contexto, não é mais possível conceber a ação pastoral dirigida da Igreja para o mundo. Trata-se, para o cristão, de ser, de existir, lá onde ele está, como testemunha viva do Evangelho. E cada um é competente e habilitado a expressar a salvação de Deus com as modalidades comuns da palavra. Para a catequese, trata-se de levar em consideração a existência humana e a revelação de Deus. A catequese é da ordem da comunicação e do diálogo. Sua difícil tarefa, hoje, é fazer que a Igreja e mundo se intercomuniquem. À catequese cabe estabelecer o diálogo entre existência humana e Revelação. Ela é chamada a criar uma linguagem nova para esse diálogo com o mundo de hoje. E aqui está uma das dificuldades

desse novo modelo: criar uma linguagem que não seja totalmente as linguagens recebidas, mas linguagem da fé. A catequese situa-se no interior desse grupo humano chamado cristão. Esse grupo não é nem mais nem menos humano que os outros grupos, dentro da sociedade global, mas tenta viver sua aventura humana numa referência explícita a Jesus Cristo. É pelo poder do Espírito de Jesus que se desencadeia o diálogo da salvação no meio do mundo. É pelo poder desse mesmo Espírito que esse grupo exprime aquilo de que é portador: a revelação do amor e da ternura de Deus, manifestados em Jesus Cristo.

No correr do século XIX houve várias tentativas de se conseguir que um catecismo universal fosse imposto a todo o mundo católico: em 1828, o Cardeal Gasparri compõe o Catecismo Católico, em três partes: para as crianças pequenas, para as crianças maiores e para os adultos. De fato, o Concílio de Trento não pediu um catecismo único, mas a construção de uma regra comum para expor a fé e formar a piedade.

No Vaticano I os catecismos atribuídos à iniciativa particular surgiram por toda a parte. Muito numerosos e mal editados, tornaram-se simples manuais de ensino, preocupados mais com a lógica do que com a Psicologia. Além disso, as grandes diversidades de concepção e de fórmulas causaram cada vez mais problemas numa situação em que havia constantes mudanças de uma diocese para outra, como observava o Cardeal Gasparri. Por isso, em 14 de janeiro de 1870, um esquema é distribuído aos padres conciliares do Vaticano I. As reações não tardaram: na sessão seguinte, o Cardeal Mathieu denuncia o esquema, uma desconfiança diante dos bispos, questionando se há algum mal em expressar a mesma doutrina em fórmulas diferentes. Outros invocam a necessidade de adaptações a cada situação e a cada local; os alemães percebem uma clara tendência dos italianos de querer impor o seu catecismo no lugar do tradicional catecismo de Canísio, que é a base dos catecismos diocesanos no seu país. Apesar do zelo dos ultramontanos em defender a unidade da Igreja ao redor do Papa, o projeto não conseguiu passar. Um novo texto, proposto em 25 de abril, recomenda, mas não impõe, o uso de um catecismo universal que se inspiraria no de Bellarmino e nos demais em uso nas várias partes do mundo; e, mesmo assim, os bispos

teriam todo o direito de introduzir algumas adaptações. Por causa da interrupção da guerra, não chegou a ser promulgado, como previsto.

O século XX presenciou a proliferação de catecismos nacionais. Em vários países houve tentativas de implantar catecismos nacionais: o *Compêndio della dottrina cristiana* (1912), de Pio X, tornou o catecismo nacional da Itália. Benedito Strauch escreveu três catecismos: o primeiro para a memória, o segundo para a inteligência e o terceiro para a vontade; acolhidos logo pelo abade Filbier para as escolas de Sagan, na Silesia, e depois imposto a todas as dioceses da Áustria. Na França, a partir de 1937, o catecismo publicado pelo Cardeal Amette para Paris (1914) torna-se o catecismo nacional. Na Alemanha, o Catecismo da Religião Católica, de João Batista Hischer, de orientação querigmática, centrado na História da salvação, não conseguiu impor-se e foi suplantado pelo catecismo de José Deharbe (1847). Motivo: este era claro, preciso, sistemático, antropocêntrico e analítico. Sua versão reelaborada (por Theodore Monnichs, S.J.) conseguiu ser introduzida em 1925, como *Einheitskatechismus* – catecismo único para a Alemanha. Na Inglaterra, o cardeal John Henry Newman (1801-1890) teve influência decisiva na catequese, embora não se tenha chegado a um catecismo único; ele insiste no compromisso existencial dos catequizados e na necessidade de renovar os métodos (princípio da analogia, a argumentação indutiva e o profundo respeito pela liberdade humana). Os bispos dos Estados Unidos mandaram elaborar, em 1884, o Catecismo de Baltimore, obra marcada pelo iluminismo. A Bélgica adotou um catecismo nacional em 1945; a Holanda em 1948; o Canadá em 1951; Portugal em 1953 e a Espanha em 1960. Destinava-se principalmente ao uso nas escolas.

Na Europa, a insistência de elaborar um catecismo universal encontrou eco quando, em 1906, o Papa Pio X publicou a encíclica *Acerbo Nimis* (IGREJA..., 1946), e seis anos depois, o Catecismo da Doutrina Cristã, que ainda insiste no modelo tradicional de catecismo de perguntas e respostas.

Para o movimento antropológico, a contribuição de vários fatores e a corrente da renovação das ideias da Pedagogia ativa e da escola nova fez entrar no catecismo, ao lado dos direitos da verdade, os

direitos da pessoa; elas forçaram os catequistas a uma Pedagogia ativa e progressiva. Destacamos principalmente Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrier, os quais, com a ajuda da Psicologia, foram renovando os métodos pedagógicos, mais tarde também enriquecidos pelas contribuições de Piaget, Célestin Freinet e outros. Muitos textos e métodos pedagógicos serão influenciados pela renovação pedagógica, principalmente nos anos de 1940 a 1960, mas, sobretudo, pelo chamado “método de Munique” (propagado por Anton Weber, Heinrich Stieglitz, Joseph Goettler e Andreas Seidl): preparação, apresentação, explicação, resumo e aplicação. Na corrente da renovação doutrinária, no correr deste século, pouco a pouco os leigos começam a assumir a catequese, mudando também a sua linguagem. A preocupação com a doutrina perde a sua importância, e a experiência de vida recebe nova atenção. Duas contribuições se destacam: a do movimento bíblico e a do movimento litúrgico, de modo que a catequese muda do tipo teológico-dogmático-moral para uma catequese bíblico-litúrgica na chamada catequese que-rigmática. Os grandes nomes nessa renovação foram: Romano Guardini, Franz Xaver Arnold, Pius Parsch, Ludwig Volker e J. A. Jungmann ao redor da Segunda Guerra Mundial. A corrente das ciências humanas se fortaleceu com o Concílio Vaticano II, que levou a sério o mundo com seus valores e também o que as ciências humanas nos revelam sobre ele. História, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Linguística e Ciência da Comunicação tiveram direito de cidadania na atividade pastoral da Igreja. Essas ciências trazem uma nova luz, mas também uma série de questionamentos. A corrente do compromisso histórico se fortaleceu principalmente nos últimos decênios, tanto na Europa quanto na América Latina, diante da constatação dos gravíssimos problemas que o mundo apresenta. Essa corrente enfatiza a análise da realidade, o confronto com os dados revelados para optar claramente por uma engajada atuação em prol da libertação integral do homem.

Assistimos à redescoberta do método indutivo, método fundado sobre o pressuposto filosófico aristotélico-tomista, que encontrou eco em todo o processo de renovação psicopedagógica, do concreto para a reflexão, para a fundamentação teológica. Outra consequência de todo

este processo de renovação é a prospectiva aberta pelos métodos ativos, sob o influxo da Escola Nova, que busca possibilitar uma compreensiva dos conceitos religiosos, a fim de que o indivíduo possa viver de forma amadurecida sua opção de fé. Outra corrente é, sem dúvida, o método cíclico-progressivo, que procura respeitar as possibilidades psicológicas dos indivíduos que sofrem o processo de educação. Apresentando o conteúdo de forma progressiva, esses modelos foram estruturados em algumas propostas metodológicas que influenciaram a catequese e a educação escolar na Província Marista do Rio de Janeiro, direta ou indiretamente.

No processo de pedagogização da catequese e do Ensino da Religião na Escola, existe grande busca de elementos que orientem o trabalho do catequista e do professor. Entretanto, muitas vezes, pela falta de compreensão do processo de estrutura metodológica, realiza-se um ecletismo de estratégias que nem sempre atingem aos objetivos propostos.

A criação do Secretariado da Catequese, por meio do Motu proprio *Orbem Catholicum* (PIO XI, 1923), em Roma, e as repetidas insistências da Santa Sé no sentido da formação catequética nos seminários, ensejaram um movimento de investigação catequética e de ensaios práticos de novos e vários métodos. Atualmente predomina a preocupação de inserção da catequese na vida, de unificação da matéria, de adaptação psicológica, de formação de catequistas, de organização diocesana e coordenação nacional.

No pontificado de Pio XII, a catequese recebeu também o contributo das ideias pedagógicas da Escola Ativa. A Catequética, por ser pedagogia religiosa, sempre andou no encaixo da Pedagogia. As primeiras décadas do século XX foram tonificadas por um movimento pedagógico que passou para a história com o nome genérico de ativismo. Na verdade, o método intuitivo, gerado pelo método indutivo, não deixou de causar distúrbios de circulação, por motivo de despreparo pedagógico e carência de uma competência psicológica científica que chamasse a atenção sobre o sujeito da educação, que é o homem. A reação não tardou, e a Escola Ativa quer os seus mestres em Adolfo Ferriere, Eduardo Claparède, Ovídio Decroly, cada um sob particular perfil. A Escola Ativa

ignorava o verdadeiro problema religioso, mas teve o mérito de colocar a criança no centro da ação educativa, abandonando o absolutismo do programa em certo sentido, reduzindo a função determinante do educador. O padre suíço Eugênio Devaud procurou precisar e completar a função da criança, que conserva sempre as energias vitais, permitindo-lhe ser protagonista de sua formação humana e cristã. As ideias de Devaud (1934) sobre o ativismo estão recolhidas na obra *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Devaud conferiu ao ativismo a "cidadania cristã". Também na aplicação catequética, o método ativo teve o mérito de despertar a capacidade do educando, de pôr em atividade a aptidão humana a serviço da educação religiosa. Segundo o método ativo, o catequista assume uma nova imagem: é um educador que antes de tudo cria relacionamentos com seus educandos para facilitar o processo de relação e de comunicação da mensagem evangélica, superando os dilemas "ciência e fé", "natureza e graça"; mas também é aquele que solicita a promoção do homem, favorecendo o desenvolvimento dos valores humanos que funcionam como suporte dos valores explicitamente cristãos. É um competente em ciências humanas, sem precisar ser um especialista, porque dele se exige o conhecimento das leis fundamentais da Psicologia, da Pedagogia, da Didática, também em nível puramente informativo. O sujeito da catequese é o homem, e esse, para poder ser salvo, deve ser conhecido. No método ativo, segundo a ordem cristã, a ação catequética se apoia no princípio teológico do cristocentrismo que leva – embora nas dimensões características da Teologia Querigmática – ao recurso do conteúdo evangélico, ao vitalismo religioso que se realiza na educação da fé, a oração, a união com Cristo, a pedagogia dos sacramentos e das obras de misericórdia.

O período que segue ao término da Segunda Guerra Mundial (1945), pode caracterizar-se por uma presença mais ativa do laicato na Igreja, particularmente pela já poderosa e bem organizada Ação Católica, com a consciência de pertença ao Corpo Místico de Cristo. Muito contribuiu para isso a Encíclica de Pio XII, *Mystici Corporis*, de 1943. No campo social, surgiram alguns fenômenos como: o primeiro ímpeto da industrialização, o abandono do campo, a urbanização, as

migrações internas, novas classes médias em expansão, aspirações democráticas generalizadas. Foram poucas as pessoas que estranharam o fato do Concílio Vaticano II não ter dedicado um especial documento ao problema da catequese. Se, entretanto, quisermos recolher dos diversos documentos conciliares todos os tópicos que a explicitassem, que se referissem à catequese, com surpresa nos encontraríamos diante de uma verdadeira súpula catequética, uma espécie de “diretório catequético conciliar”.

Na Alemanha, a equipe “Associação Catequética Alemã” editou em 1955 os célebres Catecismos Católicos. Traduzidos em numerosas línguas, teve um sucesso extraordinário. Nenhum catecismo teve repercussão mundial tão grande e causou maior entusiasmo, preocupação e controvérsia no seio da Igreja do que o monumental Novo Catecismo, promulgado pelos Bispos da Holanda, em 1966. Suas próprias extraordinárias e inegáveis qualidades contribuíram para pôr em evidência algumas poucas, mas grandes, falhas. O Papa Paulo VI pediu pessoalmente uma explicitação maior da virgindade de Maria, do caráter satisfatório do sacrifício da cruz, da existência de anjos e demônios. Depois de nomear uma comissão de teólogos indicados pela Santa Sé e pelo episcopado holandês para discutirem 14 pontos controvertidos pelo catecismo, Paulo VI constituiu uma comissão internacional de seis cardeais para decidirem a questão. Em 1968, a Comissão Cardinalícia redigiu suas correções, que foram publicadas oficialmente na *Acta Apostolicae Sedis* (TYPIS POLYGLOTTIS VATICANIS, 1968), e em seguida incorporadas às novas edições do Novo Catecismo, publicado no Brasil com o título *O Novo Catecismo: a fé para adultos* (INSTITUTO CATEQUÉTICO SUPERIOR DE NIJMEGEN, 1969).

Pela Comissão Cardinalícia, a Santa Sé reconheceu as qualidades incomuns do Catecismo, elogiou seu caráter pastoral, bíblico e litúrgico, aprovando o esforço feito para apresentar a mensagem cristã em forma adaptada à mentalidade moderna. Um clima de fé envolve a progressão quase espontânea do mistério revelado. O catecismo buscou uma síntese global e harmônica da fé, introduzindo o leitor nos valores e no espírito do Evangelho; reconheceu os tesouros que se encontram

também fora da visibilidade da Igreja, demonstrando a preocupação de um espírito ecumênico; optou pela simplicidade bíblica e procurou uma linguagem acessível ao homem moderno, assim como procurou o sentido íntimo dos dogmas sob a frieza das fórmulas. Além disso, o catecismo aborda problemas e questionamentos postos pelo homem de hoje; busca a expressão fiel da fé para o tempo peculiar que a humanidade vive; introduz reflexões novas e originais. E tudo isso responde aos desejos do Concílio Vaticano II.

Na década de 70, surgiram nos Estados Unidos da América, na Alemanha e na Itália três catecismos mais ou menos oficiais. Na Itália, a Conferência Episcopal Italiana publicou um Catecismo para adultos, intitulado Senhor, a quem iremos? A sua realização é fruto de mais de dez anos de colaboração. A base do Catecismo é os encontros de Cristo com os homens de seu tempo, considerados paradigmáticos dos encontros com os homens de todos os tempos. Por isso adota um estilo narrativo. Suas linhas mestras são uma visão funcional da salvação, entendida como transformação total do homem em Cristo; uma visão crítico-profética da História; uma atualização contínua da palavra de Deus; um método indutivo que tenta provocar, em cada assunto, um impacto inicial entre a Palavra e a situação concreta atualmente vivida; é uma inserção na tradição, não simplesmente voltada para o passado, mas para o futuro em expectativa escatológica.

Na Alemanha, os bispos de Augsburg e de Essen promoveram a elaboração do Catecismo Católico: a Mensagem da Fé. A obra destinava-se principalmente ao ensino da religião no ensino médio. De apresentação gráfica primorosa, com fotografias, quadros, variedades de tipos, sinais indicativos, está estruturado de acordo com os artigos do Credo e procura ser um livro para se ler, aprender e viver. Por isso, ao lado de pontos de doutrina, inclui citações das Escrituras, pequenos relatos, cantos religiosos, orações e frases mais significativas. Apesar de curtos, cada parágrafo pode ser lido independentemente do outro. Trata-se de uma obra adaptada aos adolescentes e pessoas de nível cultural de ensino médio. Em linguagem muito moderna, o conteúdo doutrinal é o tradicional, com clara preocupação pela ortodoxia.

O homem foi, por muito tempo, o grande esquecido, embora a catequese fosse sempre destinada a ele. Com o Vaticano II, o homem, sujeito da catequese, foi reerguido de receptor passivo à função de protagonista-destinatário. Pode-se dizer que o homem tem agora uma nova carteira de identidade que lhe dá o direito, na catequese, de ser considerado e tratado como pessoa humana no que se refere a suas diversas idades, condições socioculturais, historicidade contemporânea. A reviravolta antropológica – que não era novidade na vida da sociedade, da escola e da cultura – atingiu também a catequese, mistério evangélico sempre atento ao reconhecimento dos valores humanos. Esse motivo catequético do homem não havia encontrado condigna cidadania na catequese tradicional e clássica. Depois da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, uma verdadeira celebração do homem em sua grandeza e em sua miséria, a catequese viu-se impulsionada não só a considerá-lo “conteúdo” constitutivo, como também a fazer uma profunda reflexão, com o apoio das ciências propriamente humanas.

No período que seguiu a Primeira Guerra Mundial, já no pontificado de Bento XV, era opinião geral que não bastava a catequese atingir a inteligência; era preciso exercer ação educativa para suprir as deficiências da família. Exigia-se então uma catequese mais “vital” que “verbal”.

Nas primeiras décadas do século XX, a catequese, quase que privatizada, foi mais um fato de diocese, de paróquia, de escola. Embora desejasse Pio X que ela fosse um ato de todos os cristãos, seus agentes foram até então os bispos e os párocos, apoiados pela Congregação da Doutrina Cristã (CDC) que prosseguia em sua atividade organizadora. Tentando encontrar remédio para a ignorância religiosa e procurando estabelecer meio de levar o conhecimento religioso a todos os católicos, Pio X solicitara na *Acerbo Nimis* (IGREJA..., 1946) que a CDC de quatro séculos de existência voltasse a funcionar em todo o mundo católico. A Congregação, com efeito, fora fundada em 1536 por um sacerdote de Milão, que se propôs a dar instrução religiosa às pessoas de sua cidade. A declaração de Pio X deu origem aos decretos que determinam: o estabelecimento da CDC em todas as paróquias; a necessidade de haver um programa para a instrução religiosa das crianças,

jovens e adultos; ser dever do pároco o cuidado em promover a preparação religiosa das crianças de sua paróquia e a instrução catequética de todos os fiéis.

Nesse processo de valorização do homem, encontramos a proposta do método da correlação, representada pelo trabalho de Barth e Bultmann e, sobretudo, de Paul Tillich, que propõem a relação entre a pergunta humana e a resposta divina. Enquanto Movimento Bíblico, trouxe benéficas consequências para a Pedagogia religiosa. A seu impulso, a nossa catequese, alguns anos mais tarde, apresentaria como característica a preocupação de muitos catequistas em utilizar a Bíblia como meio de transmissão de fé. Por se considerar a Bíblia matéria de catecismo, desapareceram pouco a pouco os textos de História Sagrada. A Revelação encontrada na Bíblia era apontada e explicitada no próprio catecismo. A catequese tornou-se influenciada pelo vocabulário bíblico e as orações eram tiradas dos Salmos, dos Profetas, dos Atos dos Apóstolos. Apareceram cantos de inspiração bíblica. O catequista procurava dar às crianças o sentido dos acontecimentos da Revelação e da missão religiosa das personagens bíblicas. Foi uma significativa proposta de tentar reaproximar na educação catequética a Palavra de Deus, não reconhecida por muitos séculos como elemento integrante da fé.

O Movimento de renovação litúrgica teve início no pontificado de Pio XII. Prosper Gueranger, o abade de Solesmes (França) e restaurador da Ordem Beneditina (1805-77), é considerado o iniciador da renovação litúrgica, pois propôs uma volta à liturgia medieval. Mais tarde, na Bélgica, outro beneditino, Lambert Beauduin (1873-1959), retomou o movimento, sugerindo, por seu turno, uma volta à liturgia da Antiguidade Cristã.

Impulsionado na Alemanha, sobretudo pelos beneditinos dos mosteiros de Beuron e Maria Laach, onde trabalhou o liturgista Casel. É igualmente digno de nota o trabalho empreendido por Romano Guardini, também na Alemanha. Na Áustria, o movimento recebeu impulso do cônego agostiniano Pius Parsch e dos jesuítas Joseph André Jungmann e Hugo Rahner, ambos da Universidade de Innsbruck. Na França, participaram dos movimentos o oratoriano Louis Bouyer e o jesuíta Jean Daniélou. Pode-se dizer que o Movimento Litúrgico só começou

oficialmente no pontificado de Pio X, ao impulso do Motu Proprio Tra le Sollecitudini, em 1903.

O documento era um convite ao povo para que encontrasse na liturgia “a fonte primeira e indispensável de sua piedade”. Outras iniciativas de Pio X continuaram a impulsionar o Movimento: o decreto sobre a comunhão frequente (1905), sobre a idade da primeira comunhão (1910) e, enfim, sobre a reforma do calendário litúrgico e do breviário (1911). Após a Segunda Guerra (1939-1945), o Movimento recebeu grande impulso do Centro de Pastoral Litúrgica de Paris, também em colaboração com o beneditino Beauduin. Nesse período, o Movimento tomou orientação pastoral, entregando-se ao mesmo tempo ao aprofundamento da História e da Teologia da Liturgia. Pio XII empreendeu ainda várias reformas litúrgicas: novo saltério, ritual bilíngue, reforma da Semana Santa, simplificação das rubricas, modificação da lei do jejum eucarístico, possibilidade da missa vespertina. Além dessas iniciativas, “canonizou” o Movimento com a Encíclica Mediator Dei (IGREJA..., 1948), em 1947. O Papa encarou o Movimento Litúrgico como uma atualização da Igreja. O Movimento recebeu acabamento no Vaticano II com a Constituição Sacrosanctum Concilium, promulgada por Paulo VI, em 4 de dezembro de 1963. O documento reafirmou as ideias centrais do Movimento, apresentando uma visão “sacramental” da liturgia como código de rubricas e cerimônias; os sacramentos já não seriam vistos como frios gestos rituais, mas como a expressão de uma presença do Senhor, de sua permanência entre os homens.

Percebia-se que a liturgia imporia à catequese uma dimensão eclesial: somos Igreja; rezamos na Igreja; Deus fala pela Igreja. Toda a catequese veio a ser uma iniciação litúrgica: o catequista é aquele que ajuda o catequizando a encontrar Cristo nos sacramentos, especialmente na eucaristia. A metodologia catequética passou a adotar programas conforme o ciclo litúrgico, a usar o missal nas aulas, a aproveitar orações litúrgicas, leituras de trechos do ritual, cadernos e álbuns litúrgicos, paraliturgias, etc.

O voto do Vaticano II de um diretório geral de catequese constituía um empenho particular para a então Sagrada Congregação do

Concílio, agora Congregação para o Clero, empenho que foi assumido com elevado senso de responsabilidade. O Concílio, se não provocou um movimento catequético, sem dúvida deu novo impulso à caminhada, sobretudo enquanto salientou o lugar da Bíblia, da Igreja e do Homem na catequese. No que se refere à Bíblia: pelo seu emprego em vernáculo na liturgia pôde o povo, após a renovação litúrgica proposta pelo Concílio, familiarizar-se com a palavra de Deus. Isso provocou a volta de uma catequese que dava o primeiro lugar à palavra de Deus. Não se tratava, é claro, de uma elementar história sagrada com a qual introduz ou conclui a palestra, nem de uma coletânea de fatos bíblicos que servisse de apoio e justificativa do tema catequético. Tratava-se de uma nova reestruturação catequética em que a Bíblia subsidiasse toda a catequese. As contribuições que o Movimento Bíblico trouxe à catequese foram revalorizadas pelo Vaticano II, particularmente pelos documentos *Dei Verbum*, sobre a Revelação, e *Sacrosanctum Concilium*, sobre a renovação litúrgica.

As Orientações conclusivas do Concílio advertem que uma das maiores transformações da sociedade contemporânea se desenvolve no campo da educação e nos caminhos da aquisição, e de mudanças da cultura. A formação do homem se efetua também fora da escola e abrange a vida toda sob a forma de educação permanente. Além disso, os instrumentos de comunicação de massas transformam profundamente os processos de estudo e de educação. Consequentemente, para responder a semelhantes situações novas, é necessário prestar crescente atenção à catequese dos adultos e reconhecer que a catequese das crianças é mais que nunca dependente da fé dos adultos.

Encontramos na pessoa de Françoise Derkenne o elemento que soube propor a liturgia de fato como itinerário catequético, ligado sobretudo à educação infantil. Utilizou estratégias que produzissem um processo ativo, envolvendo os catequizandos e valorizando o ciclo litúrgico.

O Movimento Político e Cultural, a catequese situacional e a educação libertadora defendidas por Medellín, bem como a catequese permanente recomendada pelo Diretório Catequético Geral e pelo Congresso Catequético de Roma, encontraram acolhida no Sínodo dos

Bispos, realizado em fins de 1971. O Documento Justiça no Mundo insiste (capítulo III) sobre um método educativo que desperte a justiça, ensine os homens a levarem uma vida que atenda à realidade interior, inculque “um modo verdadeiro e totalmente humano de viver, na justiça, na caridade e na simplicidade”, desperte a faculdade criativa, avive a consciência para reconhecer a situação concreta e se sinta impulsionada a transformar o mundo; torne, enfim, os homens capazes de conduzir os próprios destinos e construir comunidades verdadeiramente humanas. O Documento conclui esse tópico afirmando que essa educação, com razão, é chamada permanente; isto é, abrange todos os homens em todas as idades. Tal educação é também prática, porque é feita pela ação e pela participação, bem como pelo contato vital com as mesmas situações de injustiça. Uma das importantes contribuições de Medellín à pastoral latino-americana, foi certamente ter impulsionado uma proposta relacionada ao homem, contextualizando-o, valorizando a história à luz da Palavra de Deus, em vista de uma mensagem libertadora em comunidades cristãs, abertas ao mundo e nele inseridas. Preocupou-se também o Pontífice com esse tema na *Evangelii Nuntiandi* (IGREJA..., 1982). Suas palavras constituem um verdadeiro louvor à Comunidade Eclesial de Base, como as entendemos na América Latina, destinatárias especiais da evangelização e ao mesmo tempo evangelizadoras, nascidas da necessidade de viver mais intensamente ainda a vida da Igreja; ou então do desejo e da busca de uma dimensão mais humana do que aquela que as comunidades eclesiais mais amplas dificilmente poderão revestir.

Esse e outros temas tratados fizeram que a *Evangelii Nuntiandi* repercutisse ampla e fortemente na Igreja e fosse objeto de reflexão nas comunidades e, particularmente, nos grupos de agentes de evangelização e catequese. A própria Conferência Episcopal de Puebla se inspirará nesse Documento, procurando descobrir, à sua luz, o caminho da evangelização na América Latina. O tema que Paulo VI indicou para a IV Assembleia Geral do Sínodo dos Bispos foi a catequese em nosso tempo, com particular referência à catequese das crianças e dos jovens. O Papa escolheu o tema após consultar os Sínodos das Igrejas Orientais, as Conferências Episcopais, os Discastérios da Cúria Romana

e a União dos Superiores Gerais das Congregações Religiosas. O motivo da escolha, pelo que se depreendia do Documento preparatório, fora a necessidade que a Igreja sentiu de descobrir as principais considerações que emergiam da reflexão sobre a catequese efetuada pela Igreja, ao lado do desejo de refletir, de modo particular, sobre a catequese das gerações futuras. A esses motivos se acrescentavam outros: a continuidade do tema com o Sínodo de 74 (Evangelização); o fato de a catequese conhecer fermentos novos, interessantes, às vezes também carregados de interrogações e tensões; a constatação de que a educação é um dos problemas principais do nosso tempo; o interesse particular pela catequese das novas gerações.

Toda essa reflexão pretende contribuir na relação do homem que se encontra diante de um significativo pluralismo religioso, um forte movimento de alteração social, exigindo um novo tipo de interação dos cristãos com o espaço que ocupam.

O itinerário percorrido anteriormente, desde a mudança de um método aplicativo do conteúdo da fé, expresso nos catecismos por uma proposta dedutiva doutrinal, prosseguindo para a abertura de novas propostas que respeitassem o sujeito, produzindo recursos que contribuíssem para a compreensão do conteúdo, progressivamente revalorizando os elementos da tradição, retomando a Sagrada Escritura e a Liturgia, possibilitou novas exigências. Entretanto, o percurso não está concluído, pois esse homem convidado a participar da experiência de Deus está inserido em um contexto, em uma estrutura na qual não deve ser mero assistente, mas ativo participante, o que exige respeito à diversidade cultural e à sua participação política.

Ampliando a concepção interconfessional

No cenário internacional, o modelo interconfessional é compreendido e, em algumas regiões, visto como um grande avanço, pois ainda traz uma proposta confessional, mas a realidade dos estudantes conduz a uma revisão de postura.

Por exemplo, os jovens europeus frequentadores da educação básica à universidade são em torno de 83 milhões. As crianças têm sido colocadas cada vez mais jovens na escola, em consequência da ausência cada vez maior da família. Outra característica é o sucessivo aumento do período obrigatório de permanência do estudante – escolaridade obrigatória, ao menos até 16 anos ou mais. Está havendo uma redução da população na escola elementar, assim como uma duplicação da população universitária. No período de 1975 a 1995, a educação infantil e primária caiu de 29 milhões para 22 milhões; na Universidade, cresceu de 5,5 milhões para 10 milhões.

Dentro desse contexto, assiste-se a uma recomposição do religioso em todo o Ocidente pós-moderno. Tal visão está embasada em duas pesquisas comentadas no Fórum Fondazione European Values Study (1981) e outra do sociólogo suíço Roland Campiche (1991). Assim, na escola, assiste-se a uma rápida evolução dos valores éticos de uma geração a outra. Em lugar de valores tradicionais, surgem novos valores. A família, em consequência de suas necessidades, está cada vez mais ausente na vida dos filhos. A transmissão de valores, assim como da educação religiosa, é passada a outros espaços, quando ocorre.

Ao mesmo tempo em que se nota grande sede de espiritualidade, para dar um sentido à vida, ocorre a multirreligiosidade, a busca de espaços religiosos que ajudem a encontrar uma resposta para as questões existenciais. O nomadismo espiritual e o sincretismo fragmentam e inibem a pertença religiosa. A própria imagem de Deus se desenvolve de forma diversa nesses jovens pós-cristãos, em direção a um divino sem rosto e sem nome, como uma mística cósmica, do tipo *New Age*, na qual todas as religiões se equivalem.

Os jovens que participam das aulas de religião declaram não serem religiosos, mas estão à procura de um sentido para a sua vida, estão carentes de espiritualidade. Percebe-se cada vez mais a necessidade de distinguir a disciplina de Ensino Religioso da Catequese e ajudar os jovens em suas questões existenciais.

Inicialmente, é interessante compreender esse contexto, inclusive a ideia de Europa que, em sua diversidade de línguas e tradições,

constitui uma realidade, ao menos desde o tempo de Carlos Magno, quando esse continente tornou-se a “res publica christiana”. Não é possível compreender a história do homem do Ocidente sem essa região do planeta, que interferiu de forma significativa nas Américas, Ásia, África e Oceania. A Europa sobreviveu a inúmeras batalhas, sendo a mais recente, em termos globais, a Segunda Guerra Mundial. Em 1929, surge a ideia de uma União Europeia, com o ministro do exterior francês Aristide Briand, ideia que será retomada em 1941, pelo manifesto “Por uma Europa unida e livre”, publicado pelos italianos Altiero Spinelli e Ernesto Rossi. Mas foi em fevereiro de 1992, pelo Tratado de Maastricht, “Tratado sobre a União Europeia”, que a proposta tornou-se realidade.

O Conselho Europeu, desde sua criação no campo da educação, procura reforçar a sensibilidade de seus Estados membros pela busca do conhecimento e respeito das diferenças, como fator de força, a fim de chegar a um sentido de comunidade. A multiplicidade cultural não é um problema, mas algo de significativa importância. A escola, assim como os meios de comunicação, passaram a ser espaço de difusão dessas ideias.

A Comunidade Europeia localiza-se geograficamente entre o Peloponeso e Círculo Polar Ártico, com população em cerca de 371 milhões de pessoas, distribuída em aproximadamente 3 milhões de quilômetros quadrados, na qual são faladas 11 línguas oficiais. No que se refere a opções religiosas, 58,40% são católicos, 18,40% protestantes de diversas igrejas, 11% anglicanos, 2,70% grego-ortodoxos, 2% muçulmanos, 0,04% hebreus e 7,50% não têm religião.

A escola, portanto, passa a assumir posições que antes pertenciam a outras instituições, como a família. Por exemplo, na formação de valores, a escola de alguma forma passou a ser encarregada de orientar a formação das novas gerações: educar para a convivência democrática, promover o respeito aos direitos humanos, desenvolver a consciência da multiplicidade dos valores, sensibilizar para a necessidade de prevenir todas as formas de agressão, tomar posição sobre o problema da migração, aprender a dominar novas línguas, portanto, novas culturas, respeitar as diversas formas de opção religiosa.

A questão do Ensino Religioso neste cenário é muito complexa, mas é interessante recordar que a Europa, já no final do século XIX, iniciou um movimento de novo referencial para a questão religiosa, não se concentrando somente no conteúdo doutrinal, mas também no sujeito, no processo pedagógico. Nos países de língua alemã, surgiu a Pedagogia religiosa – Religionspädagogik. O primeiro a ocupar-se dessa nova situação foi Joseph Göttler (1874-1935), considerado o fundador da Pedagogia da religião, como ciência autônoma, um expoente do Método de Munique, trabalhando com o referencial pedagógico de Herbart.

Enquanto, para a América Latina, o Ensino Religioso foi utilizado com diversas finalidades, desde a evangelização à manipulação ideológica, ao longo do Peronismo considerou-se função desta disciplina contribuir na formação prática e moral do cidadão, na interiorização de certos valores e na formação de certos hábitos e condutas. A disciplina assumia importante papel no projeto político do governo. Como neste caso a Igreja, por um período, fez um pacto, uma aliança, a fim de assegurar tal projeto, resultou que a oportunidade na realidade tornou-se um desafio.

O Ensino Religioso está presente em 17 países da América Latina: República Dominicana, Haiti, Honduras, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Colômbia, Venezuela, Equador, Chile, Peru, Brasil e Argentina, e em algumas províncias da Bolívia, Paraguai e Nicarágua. Em todas essas regiões, há modalidades diferentes e em processo de mudança, em consequência das reformas na educação. Nos países onde é ministrada, essa disciplina está assegurada pela Constituição, por Concordatas, Leis e Decretos sobre Educação, Resoluções e Convênios entre Estado e a Igreja Católica e com outras Igrejas e confissões religiosas. Entretanto, no Uruguai, México, Antilhas, Porto Rico e Cuba, por proibição constitucional, não é praticado o Ensino Religioso nas escolas.

Na maioria das situações, este componente curricular assume uma perspectiva confessional, como parte do projeto evangelizador das Igrejas, no caso da Igreja Católica, assume inclusive seus documentos normativos para orientar conteúdos e estratégias. Os Programas de Ensino Religioso possuem, portanto, os mesmos objetivos da catequese.

Nas escolas católicas, muitas Congregações adotam programas internacionais, desconhecendo a proposta local. A responsabilidade por coordenar a disciplina nem sempre é clara, ora de instituições ligadas ao Estado, ora da Igreja, ou fruto de acordo; em consequência, a formação dos docentes permanece prejudicada, pois, quando acontece, assume caráter paroquial.

Existe uma proposta do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), de orientar os objetivos do Ensino Religioso para o continente, dando-lhe a responsabilidade de assumir a formação humana e do cidadão na perspectiva cristã diante de uma nova cultura, assim como as formações religiosas, espirituais e transcendentais do cidadão em uma perspectiva cristã, orientando para a construção de valores no processo educativo e o compromisso social, favorecendo o diálogo com as culturas, em vista da solidariedade humana e da civilização do amor.

Atualmente, no Continente identificam-se três razões para compreender o Ensino Religioso, a primeira como ação civil por relacionar-se com o Estado e oferecer um serviço importante à pessoa e à sociedade; uma segunda como ação Educativa, por ser disciplina que acontece dentro do currículo escolar; e, finalmente, uma ação eclesial, por ser considerada a evangelização da cultura – como parte da Nova Evangelização – missão fundamental da Igreja.

O modelo interconfessional foi muito importante como um dos passos para o repensar do Ensino Religioso, que buscava uma proposta diferente da tradição da proposta confessional. Portanto, é papel da escola, como instituição social, oferecer instrumentos que promovam a compreensão e interpretação da realidade da qual o estudante faz parte, assim como elementos que o auxiliem a afrontar os problemas existenciais. Considerando que o fenômeno religioso é um fato humano, portanto pertencente à cultura, deve ser por isso apresentado ao sistema escolar, pois este é um espaço de integração, para favorecer não somente o desenvolvimento do estudante, mas de toda a sociedade em que ele está inserido.

Favorecer a integração das novas gerações em uma nova história é papel inclusive do Ensino Religioso. Como uma das referências, retoma

os objetivos para a escola europeia, que se propõe a alcançar nesta sua fase de formação: educar para a convivência democrática e o respeito do direito fundamental à liberdade do homem; promover a compreensão e valorização de si e, desta forma, contribuir para aprender a conviver diante do pluralismo cultural, mediante a tolerância, cooperação, respeito e solidariedade entre os povos; desenvolver a consciência de uma multiplicidade de situações pertinentes à humanidade; ter consciência do problema da migração, seja de indivíduos ou grupos europeus, para que se abra em atitudes de aceitação e acolhida, objetivando um processo de maior colaboração; assumir uma consciência ecológica em todo o continente, a fim de favorecer a vida com maior qualidade.

Diante deste quadro, é interessante saber definir o modelo sobre o qual estará estruturada a educação como um todo, mas de maneira específica, neste caso, o Ensino Religioso, optando-se por uma proposta cognitivo-disciplinar, com acento à instrução como uma postura extremamente informativa. Por outra, com o modelo metacognitivo, no qual o sujeito assume um espaço de relevância, pois estaremos assumindo um percurso provavelmente mais interativo.

Um componente curricular

Os componentes curriculares caracterizam-se em geral por dominar uma linguagem própria, compreender os fenômenos de sua área, favorecer a construção de argumentos, conseqüentemente contribuir para que o aluno enfrente as mais diversas situações e, portanto, saiba elaborar propostas, pois os conteúdos destes componentes assumem a importância de que a instituição escolar garanta o acesso aos saberes elaborados socialmente, os quais passam a constituir instrumentos para a socialização, do conhecimento adquirido ou de saberes, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as distorções do conhecimento, as imposições de diferentes dogmatismos e petrificação de valores. Portanto, a busca da formação de um

cidadão comprometido perpassa todo o currículo escolar, esta é uma ação pedagógica, neste contexto que as mais recentes reflexões impulsionaram a reorientação do Ensino Religioso.

Com certeza, a partir do trabalho desenvolvido nacionalmente pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, assim como de diversos professores e especialistas, foi possível articular uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, em vista de torná-lo ou ao menos se aproximar mais de um componente curricular. Não faltarão os debates e embates, assim como prosseguem as pesquisas e experiências na perspectiva de responder as diversas lacunas ainda existentes.

O principal instrumento existente que explicita esta escolarização é o Parâmetro Curricular do Ensino Religioso (1997), mas ainda não foi oficialmente reconhecido pelo Ministério de Educação e Desporto, apesar de, oficiosamente, as Secretarias Estaduais de Educação referirem-se ao documento para orientar reuniões, programas e a formação docente. Também porque foi o referencial para a alteração do artigo 33. Outra expressão do reconhecimento oficioso deste modelo é a utilização das Diretrizes para Capacitação Docente (1998) pelas Instituições de Ensino Superior na estruturação de seus respectivos cursos de formação de professores.

A partir desses documentos é que nos arrogamos de chamar o terceiro modelo para o Ensino Religioso – modelo Fenomenológico.

Referências

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p.27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

DEVAUD, E. *Pour une école active, selon l'ordre chrétien*. Paris: Desclée de Brouwer, 1934.

IGREJA CATÓLICA. *Acerbo Nimis*: sobre o ensino do catecismo. Petrópolis: Vozes, 1946.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1939-1958: Pio XII). *Ici Christi. Mystici Corporis Christi*: sobre o corpo místico de Jesus Cristo. Petrópolis: Vozes, 1947. (Documentos pontifícios; 24).

IGREJA CATÓLICA. Papa (1939-1958: Pio XII). *Mediator Dei*: sobre a sagrada liturgia. Petrópolis: Vozes, 1948. (Documentos pontifícios; 54).

IGREJA CATÓLICA. Papa (1963-1978: Paulo VI). *A evangelização no mundo contemporâneo: "Evangelii nuntiandi"*, 8 de dezembro de 1975. São Paulo: Loyola, 1982.

INSTITUTO CATEQUÉTICO SUPERIOR DE NIJMEGEN. *O novo catecismo: a fé para adultos*. São Paulo: Herder, 1969.

JUNGMANN, J. A. *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft*. Innsbruck: Tyrola, 1963.

PAULO VI. *Sacrosanctum Concilium*. In: VIER, F. *Compêndio Vaticano II*: constituições, decretos, declarações. Petrópolis: Vozes, 1968.

PAULO VI. *Dei Verbum*. In: VIER, F. *Compêndio Vaticano II*: constituições, decretos, declarações. Petrópolis: Vozes, 1968.

PAULO VI. *Justiça no mundo*. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIO XI. *Motu Proprio Orbem Catholicum*. A.A.S., v. XV, n. 7, p. 327-329, 1923.

PIO X. *Compêndio della dottrina cristiana*. Roma: Tipografia Poliglotta Vaticana, 1912.

PIO X. *Motu Proprio Tra El Sollicitudini*. Roma: Tipografia Poliglotta Vaticana, 1903.

UMA BREVE HISTÓRIA DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER (1995-2010)

*Raul Wagner
Sérgio Junqueira*

O Ensino Religioso que vigorou no Brasil desde os seus primórdios dava ênfase ao aspecto doutrinário, enquanto Igreja Católica Apostólica Romana como Religião Oficial. Com o advento da República, recebeu ênfase catequética cristã. Posteriormente, em algumas Unidades da Federação, as igrejas criaram uma entidade ecumênica para ministrar as aulas e elaborar material didático. O desenvolvimento socioeconômico-político-cultural do Brasil gerou uma situação em que não mais se podia ter em sala de aula apenas conteúdo cristão de Ensino Religioso.

A partir de 1995, grupos de educadores ligados a escolas, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação reuniram-se para avaliar e pensar um conteúdo que abrangesse a realidade cultural religiosa brasileira nesse processo e de encaminhar uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso. A assembleia dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), que hospedou o Fórum Nacional do Ensino Religioso, de 24 a 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, SC, aprovou a Carta de Princípios. Este Fórum criou o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e elegeu uma Comissão Provisória para preparar a primeira sessão do Fórum.

A Comissão Provisória, composta por Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, Lizete Carmem Viesser, Lurdes Caron, Maria Augusta de Sousa, Maria Vasconcelos de Paula Gomes, Raul Wagner, Vicente Volker Egon Bohne e ainda Waldemar Hostin, organizador do encontro, reuniu-se no Rio de Janeiro no dia 6 de novembro de 1995 e organizou a primeira sessão do Fórum, que aconteceu em Brasília.

Sessões e reuniões do Fórum

A primeira sessão do Fórum aconteceu nos dias 24 a 26 de março de 1996, em Brasília, DF, na Casa de Retiros Assunção, e teve por finalidade: a) Filiação/adesão; b) estudo sobre currículo; e c) Currículo Básico do Ensino Religioso.

Ficou claro que precisava haver insistência para que o Ensino Religioso fosse disciplina – eixo essencial –, e não um elemento de tema transversal. A primeira sessão decidiu elaborar um texto preliminar para compor os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na ocasião, houve um contato com os deputados federais na Câmara e aconteceu também uma visita ao Ministério de Educação e Desporto (MEC). Nessa sessão estiveram presentes 55 pessoas.

Numa reunião realizada em São Paulo, SP, em 19 de junho de 1996, foram fixados os eixos temáticos para a elaboração dos Parâmetros. E no encontro em Curitiba, PR, de 3 a 6 de julho de 1996, foram contatados professores para serem assessores dos textos que dariam sustentação aos Parâmetros, dentre eles destacamos Anísia de Paulo Figueiredo, Henry Sobel, Danilo Streck, Elli Benincá e Luiz Alberto Souza Alves.

Em seguida ao XI Encontro Nacional do Ensino Religioso (ENER), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de 12 a 16 de agosto de 1996, em Brasília, ocorreu a segunda sessão do Fórum, de 17 a 19 de agosto de 1996, que teve por finalidade os “Encaminhamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso” e a organização do Fórum com adesões, regimento e indicação da Comissão. Foram eleitos os membros da Comissão Provisória para Coordenação do Fórum:

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, Lizete Carmem Viesser, Lurdes Caron, Maria Augusta de Sousa, Maria Vasconcelos de Paula Gomes, Raul Wagner e Vicente Volker Egon Bohne. Na ocasião, foram contatados os deputados federais para supressão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, fixados na redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em tramitação na Câmara. Participaram 75 pessoas.

Uma reunião para elaborar esses Parâmetros ocorreu em Campinas, SP, entre 15 a 18 de outubro de 1996. De 28 a 29 de outubro, com a Comissão de Currículo e a Coordenação do Fórum, foi feita a redação final do texto dos Parâmetros, em Belo Horizonte, MG, para ser entregue pela Coordenação na Sessão do Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), em 29 de outubro, reunido em Ouro Preto, MG. Em 5 de novembro, a Coordenação fez a entrega dos Parâmetros no MEC, em Brasília.

A reação da equipe do MEC, ao receber o documento elaborado pelo Fórum, foi de que o Ensino Religioso, preconizado neste novo paradigma, não poderia ser tema transversal e sim disciplina constante da grade, solicitando, então, auxílio da Coordenação para a indicação de pareceristas que avaliassem os Parâmetros do Ensino Religioso. Nos dias 21 e 22 de novembro de 1996, membros da Coordenação (Lizete, Vicente e Raul), reunidos em Curitiba, contataram pessoas em quase todos os Estados da federação e remeteram ao MEC a relação dos pareceristas para avaliarem os Parâmetros.

Entre os meses de agosto a novembro de 1996, foram mantidos muitos contatos nas diferentes unidades da federação, tanto com filiados do Fórum como com entidades educacionais, igrejas e Secretarias Estaduais de Educação, para que pressionassem os deputados a alterarem a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, proposta pelo relator na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo referente ao Ensino Religioso (BRASIL, 1996).

A LDB foi aprovada, no entanto, com a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Em 22 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que na ocasião afirmou ser “o Ensino Religioso uma questão não resolvida”. Em fins de janeiro de 1997, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, reuniu um

grupo de trabalho com representantes do Fórum, Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estes, no início de fevereiro, entregaram um texto suplementar ao chefe de gabinete do ministro, professor Edson Machado, para alterar o artigo 33 da LDB. O Conselho Nacional de Educação, ao ser consultado pela sociedade, deu o parecer referente ao Ensino Religioso na nova LDB.

A terceira sessão do Fórum aconteceu na cidade paulista de Piracicaba, nos dias 12 a 14 de março de 1997, na Universidade Metodista, com as seguintes finalidades: Encaminhamentos: a) dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso; b) da capacitação de professores de Ensino Religioso; c) da Política do Ensino Religioso nas Legislações. Essa sessão aprova os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, que já haviam sido editados pela Editora Ave Maria, com algumas correções. Também encaminha um texto substitutivo ao artigo 33 da LDB. E nessa sessão o Fórum recebeu o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o artigo 33, datado de 11 de março de 1997. Um grupo encaminha os conteúdos curriculares que deveriam fazer parte da capacitação de professores para o Ensino Religioso. Participaram dessa sessão 75 pessoas. Também é aprovada uma Carta Aberta sobre o Ensino Religioso. Integrantes da Coordenação fizeram novo contato com o Chefe de Gabinete Edson Machado, em Brasília.

Três textos dão entrada na Câmara dos Deputados: o projeto de autoria do deputado Nelson Marchezan, RS, que solicitava apenas a retirada do termo “sem ônus para os cofres públicos”; o projeto do deputado paranaense Maurício Requião, que havia aceitado para encaminhamento a proposta do Fórum; e o projeto de autoria do Poder Executivo, que entrou na Câmara dos Deputados em regime de urgência constitucional, com prazo de 45 dias para ser votado, e que pouco alterava a proposta da LDB. Foi indicado como relator o deputado federal Padre Roque.

Em 20 de maio de 1997, aconteceu o I Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, na cidade de São Paulo, organizado pela Coordenação do Fórum, reunindo vários membros do Fórum e representantes de diversas Instituições de Ensino Superior. O conteúdo deste seminário será tratado mais adiante, mas sua importância de

registro aqui é o contato com o Padre Roque na discussão do substitutivo do artigo 33.

A alteração do artigo 33 da LDB foi aprovada em 17 de junho de 1997, na Câmara dos Deputados, e em 8 de julho de 1997, no Senado Federal. Foi sancionado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 22 de julho de 1997. A alteração não se deve apenas à Coordenação do Fórum que participou ativamente, mas também aos filiados do Fórum, entidades educacionais nas diferentes Unidades da Federação e instituições religiosas. O Ensino Religioso fez a primeira modificação na nova LDB e sua tramitação no Congresso Nacional foi em espaço de tempo muito curto, o que demonstra a importância que recebeu do Poder Executivo, de deputados e senadores.

A quarta sessão do Fórum aconteceu em simultaneidade com o II Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, em Brasília, em agosto de 1997, com destaque para a sessão solene no Salão Dois Candangos da Universidade de Brasília (UnB), na qual foram homenageados: Marco Maciel, digníssimo vice-presidente da República; Carlos Alberto Ribeiro Xavier, representante do MEC; Paulo César Carbonari, representante do deputado federal Padre Roque; e Eda Machado de Souza, representando o esposo, Edson Machado. É lançado oficialmente o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso.

Contando com a presença de 250 pessoas, aconteceu a quinta sessão do Fórum em Curitiba, no Parque Barigui, de 10 a 12 de junho de 1998, tendo como atividades a palestra “Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso”, quatro mesas-redondas: Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso; O Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino; Entidade Civil para o Ensino Religioso; Organizações dos Profissionais do Ensino Religioso; e workshops: 1) a qualificação do professor e as Instituições de Ensino Superior; 2) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e os currículos; 3) estruturação para funcionamento do Ensino Religioso local; 4) O tratamento didático do Ensino Religioso conforme política dos PCNs. Teve a visita do Padre Roque Zimmermann, deputado federal pelo Paraná e relator do projeto de Lei n. 9.475/97, que modificou a redação do artigo 33 da LDB n. 9.394/96. Aconteceu a Noite

Cultural, na qual foram festejados os 25 anos da ASSINTEC. A destacar também a solicitação de que as Instituições de Ensino Superior enviem carta de apoio ao Conselheiro Lauro Ribas Zimmer para emitir relatório a favor da Licenciatura de Ensino Religioso, na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. As Faculdades Espíritas foram as primeiras a enviar pedido de aprovação de Licenciatura. O Conselho não aprovou, pois remetera decisão para definição aos sistemas estaduais.

A sexta sessão do Fórum aconteceu em Várzea Grande, na Grande Cuiabá, de 23 a 25 de setembro de 1999. O objetivo foi tratar da habilitação do profissional para o Ensino Religioso a partir da Lei n. 9.475/97, sob o tema geral "A Capacitação de Professores para o Ensino Religioso". O trabalho foi realizado em quatro workshops: 1) Ensino Religioso na Formação de Profissionais no Curso Normal; 2) Ensino Religioso na Educação Infantil; 3) Ensino Religioso na Proposta Político Pedagógica da Escola; e 4) Ensino Religioso nos Sistemas de Ensino. Aconteceram duas plenárias: sendo uma delas o encaminhamento dos workshops e a outra das questões internas da organização do Fórum. Além dos trabalhos regulares, houve a Noite Cultural, que tratou de temas folclórico-culturais da região do Mato Grosso. Estavam presentes 98 pessoas.

Aconteceu em Curitiba, em 8 de novembro de 1999, a Assembleia Extraordinária que aprovou os Estatutos do Fórum, que passa a ser então uma entidade jurídica.

Aconteceu um encontro da Coordenação do Fórum com representantes de Instituições de Ensino Superior em São Paulo, nos dias 25 e 26 de março de 2000 (a sétima sessão). Houve a solicitação de um próximo seminário. Aconteceu então o sexto seminário, em Santos, nos dias 16 e 17 de maio de 2000.

A oitava sessão do Fórum realizou-se em Serra, na grande Vitória, nos dias 18 a 21 de julho de 2000 com a participação de 210 pessoas. Juntamente com esta sessão, aconteceu também o I Congresso de Professores de Ensino Religioso e a Assembleia Ordinária do Fórum. O tema dessa sessão foi "Professor de Ensino Religioso: aprendendo a ver, a saber, a fazer e a ser". O trabalho foi desenvolvido nas seguintes Comissões: Comissão dos Sistemas Estaduais, Comissão dos Sistemas

Municipais, Comissão de Capacitação de Profissionais para o Ensino Religioso, Comissão de Articulação das Denominações Religiosas e Comissão de Editorial. Estas comissões apresentaram suas metas que, agrupadas, complementaram o Plano de Ação 1999 a 2001.

A nona sessão do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso realizou-se nos dias 20 e 21 de agosto de 2001, em São Paulo, no salão do Plaza Arouche Hotel, Largo do Arouche, e teve a participação de 23 pessoas, de 11 unidades da federação. A pauta dessa sessão foi a apresentação do relatório das comissões de trabalho: a) comunicações da situação do Ensino Religioso nos Estados; b) alteração do artigo 2º do Estatuto do Fórum, que se refere à sede e ao foro do Fórum.

Ocorreu no dia 9 de setembro de 2002, no Plaza Arouche Hotel, em São Paulo, a 10ª sessão do Fórum. Por problemas de saúde, o professor Vicente Bohne não pôde comparecer a essa sessão, cabendo à professora Miriam Rosa Mendes conduzir os trabalhos. Uma das tarefas importantes previstas para a sessão foi a elaboração da “Competência para o Ensino Religioso” como área de conhecimento, a ser enviada ao Conselho Nacional de Educação. O trabalho coletivo do grupo resultou no seguinte texto: “Desenvolver competências capazes de mobilizá-lo à compreensão das diferentes formas de manifestações do sagrado, na perspectiva das respostas que a humanidade elabora para as questões limites da vida e da morte”. A avaliação do Fórum, gestão dos trabalhos do biênio passado, e a eleição de uma nova equipe de coordenação foram as atividades que encerraram os trabalhos desse dia.

A 11ª sessão do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso ocorreu na cidade de Maceió, AL, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), simultaneamente ao VIII Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso. Essa sessão visou a uma prestação de contas da Coordenação e, de maneira especial, solicitar a revisão do Estatuto do Fórum e a reestruturação das Diretrizes para Capacitação Docente, documento publicado em 1998.

O FONAPER, em seu nono ano de existência, realizou a sua 12ª sessão, em 25 de setembro de 2004, no Colégio Estadual Laser Segall, em São Paulo. Foi uma breve sessão para prestação de contas do

último biênio (2002-2004), em que a temática sobre os filiados assumiu significativa parte do tempo. Ocorreu a eleição da quarta equipe de Coordenação do FONAPER.

Para celebrar o décimo ano do FONAPER, foi organizado o III Congresso Nacional do Ensino Religioso (CONERE). Durante o evento, ocorreram duas sessões. A 13ª sessão ordinária, em 2 de novembro de 2005, foi em Florianópolis, SC, para avaliar o primeiro ano da Coordenação eleita em 2004. Um dos elementos mais discutidos foi o curso a distância organizado em 2000; por decisão unânime dos filiados, o material não deverá ser mais copiado e deverá ser iniciada uma revisão da proposta de formação docente. Em 3 de novembro de 2005, houve a sessão extraordinária para discussão e aprovação dos novos Estatutos; o documento foi finalmente aprovado.

Com o objetivo de contribuir no melhor acompanhamento da memória do FONAPER, a Coordenação do Fórum disponibiliza as atas de todas as sessões, pois essa história foi e é construída com a contribuição de cada um dos professores de Ensino Religioso deste País.

Durante o IX Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, foi realizada a 14ª sessão ordinária do FONAPER, em 3 de outubro de 2006, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esta foi a primeira sessão com o novo Estatuto, aprovado em 2005. O objetivo da assembleia foi a prestação de contas da coordenação de 2004 a 2006 e a eleição de nova coordenação para o biênio 2006-2008. Uma novidade foi a eleição, além dos coordenadores e Conselho Fiscal, de três suplentes. Também foi nomeado o primeiro secretário executivo do FONAPER.

Em 29 de outubro de 2007, ocorreu em Curitiba a 15ª sessão ordinária do FONAPER, durante o IV Congresso Nacional de Ensino Religioso, um importante momento para que a Coordenação apresentasse o relatório do primeiro ano desse biênio.

A 16ª sessão do FONAPER foi realizada em 3 de novembro de 2008, em Taguatinga, DF, no auditório Marcelino Champagnat da Universidade Católica de Brasília (UCB), durante o X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso. Foi um momento de revisão do

biênio 2006-2008, houve indicação do processo da aprovação da licenciatura nos órgãos governamentais e a eleição da nova equipe para a gestão 2008-2010.

Ocorreu em Blumenau, SC, em 23 de maio de 2009, uma sessão extraordinária com a finalidade de adequar os Estatutos para atender às exigências do cartório de registros em São Paulo.

Em Goiânia, durante o V Congresso Nacional do Ensino Religioso, ocorreu a 17ª sessão ordinária do FONAPER, em 13 de novembro de 2009. A Coordenação do FONAPER (Gestão 2008-2010) apresentou relatório com as principais ações desenvolvidas em 2009, dentre as quais se destacam: tramitação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso; acordo Internacional Brasil-Vaticano; organização do V CONERE; reestruturação e manutenção do site; reedição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e elaboração de Referencial Curricular Nacional para o Ensino Religioso; representações em eventos; realização de Assembleia Extraordinária; questões administrativas e financeiras; contratação de um novo contador e alteração do endereço postal.

Seminários do Fórum

O I Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado em 20 de maio de 1997, em São Paulo, teve a presença de 26 pessoas de 22 universidades. O objetivo desse seminário foi discutir e encaminhar sistematicamente a formação do profissional de Ensino Religioso. Da agenda constaram os momentos para discutir os cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Foi distribuído o relatório do deputado federal Padre Roque, que se fez presente, apresentado na Câmara dos Deputados. O voto do relator traz aspectos significativos na constituição dos elementos para o Ensino Religioso.

O segundo seminário aconteceu em simultaneidade com a quarta sessão do Fórum, em Brasília, de 4 a 7 de agosto de 1997, com a seguinte

programação: a) Ensino Religioso na LDB: histórico e encaminhamentos; b) Ensino Religioso nos sistemas de ensino (estaduais e municipais); c) Processo de Habilitação dos Professores do Ensino Religioso; d) Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso; e) Política de Organização do Ensino Religioso no Brasil. Essa sessão reuniu 19 universidades e cerca de 109 pessoas. Também foi feita a entrega da sugestão de currículo para o Ensino Religioso, cuja análise ocupou todo o tempo. Recebida a visita do deputado federal Maurício Requião, que aceitara apresentar no Congresso a proposta do Fórum para o texto de substituição ao artigo 33 da LDB.

O III Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso aconteceu nos dias 27 a 29 de outubro de 1997, em Curitiba, PR, com a finalidade de encaminhamento das áreas temáticas de capacitação do profissional do Ensino Religioso com os docentes das respectivas disciplinas nas diferentes Instituições de Ensino Superior. Participaram do seminário, representantes de 29 universidades, num total de 127 pessoas de diferentes regiões do Brasil e de diversas denominações religiosas. Foi também recebida a visita do deputado federal Padre Roque.

O IV Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso foi realizado em Blumenau, SC, nas dependências do campus da pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), de 10 a 11 de novembro de 1998. O objetivo desse seminário foi o de discutir e encaminhar a implementação das áreas temáticas do Ensino Religioso, a partir do tema "Área de Conhecimento na Capacitação Profissional": a) Teologia Comparada; b) Textos Orais e Escritos Sagrados; e c) Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso (pedagogia, didática, metodologia). Estavam presentes 67 pessoas.

O V Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso aconteceu em Teresina, PI, de 16 a 18 de março de 1999. O objetivo desse seminário foi o de discutir e encaminhar a implementação das áreas temáticas do Ensino Religioso, sob o tema "Área de Conhecimento na Capacitação de Professores: culturas e tradições religiosas". Desse seminário participaram 150 pessoas.

De 16 a 17 de maio de 2000, aconteceu o VI Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, na cidade de Santos, realizado em parceria com a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

O VII Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, organizado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/Comissão de Capacitação Docente, reuniu, nos dias 15 e 16 de maio de 2001, na PUCPR, representantes de Ensino Superior, Sistemas de Ensino e de diferentes grupos religiosos, totalizando uma representação de 15 regiões da unidade federativa. O evento desencadeou a discussão das políticas de formação docente para o Ensino Religioso na realidade brasileira.

O seminário teve a participação do Presidente da Câmara Nacional de Educação (CNE), professor Aparecido Cordão, e do professor Teófilo Bacha, Filho membro da CEE/PR, reunidos em um painel em que discutiram as diretrizes para a formação de professores de educação básica e Ensino Religioso. O segundo tema abordado em mesa-redonda tratou sobre o Epistemológico ao Pedagógico na formação docente, contando com a assessoria dos professores: Dr. Danilo Romeu Streck, Dra. Lilian Anna Wachowicz e Dr. Domênico Costella. O terceiro tema, por meio de painel, consistiu em relatos de experiências sobre a formação de professores de Ensino Religioso nas Instituições de Ensino Superior e sistemas de ensino nacionais.

O VIII Seminário ocorreu em 2003, com a temática “Ensino Religioso, uma área de conhecimento para a formação do cidadão”, entre os dias 24 e 26 de setembro, na cidade de Maceió, AL, com a clara intencionalidade de aprofundar a questão do Ensino Religioso como área do conhecimento, pois esta é uma questão polêmica não apenas com outros espaços acadêmicos, mas de maneira muito especial internamente, com Secretarias de Educação e pesquisadores na área de Ciências da Religião.

Na PUC-SP, nos dias 3 e 4 de outubro de 2006, ocorreu o IX Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, organizado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP, do qual

participaram professores de Ensino Religioso, representantes de Ensino Superior, sistemas de ensino e de diferentes grupos religiosos. A temática central foi “O diálogo entre o Ensino Religioso as Ciências da Religião”, com o objetivo de refletir sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com o Ensino Religioso, em vista de orientar a formação dos professores para esta disciplina curricular. A discussão ocorreu em três eixos: Educação – Ciências da Religião – Licenciaturas. Para este evento foi publicado o livro *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo*, organizado por Luzia Sena e editado por Paulinas (2006). Foi um marco na relação entre o Ensino Religioso e aproximação das Ciências da Religião como área.

Nos dias 3 e 4 de novembro de 2008, na Universidade Católica de Brasília (UCB), em Taguatinga, DF, ocorreu o X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, organizado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Participaram cerca de 200 participantes, com representantes de 24 Estados da federação, num importante momento político de reflexão sobre a implantação das licenciaturas do Ensino Religioso. Foi iniciada a sistematização da atualização das Diretrizes de Formação de Professores para o Ensino Religioso, publicadas em 1998, e que necessitavam de uma nova redação.

Em 2010 ocorreu o encerramento do Ano Brasileiro do Ensino Religioso, com o XI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, em João Pessoa, PB, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Congressos de professores

Durante a 8ª Sessão do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso ocorreu o I Congresso Brasileiro de Professores de Ensino Religioso, entre os dias 18 e 21 de julho de 2000, no auditório do Hotel Praia Sol, no município de Serra, ES. Neste evento, estiveram presentes 210 profissionais da educação, representando 20 Estados da Federação.

O tema central estudado pelos educadores foi “Professor de Ensino Religioso aprendendo: a ver, a saber, a fazer e a ser”.

Após estudos e debates, os participantes do Congresso consideraram que, conforme a Resolução n. 02/98, é necessário haver professores habilitados para o exercício do Ensino Religioso, como área do conhecimento; avaliaram a recente valorização do Fenômeno Religioso nos documentos legais (artigo 33 da Lei n. 9.394/96, modificado pela Lei n. 9.475/97) como parte integrante da formação do ser humano; e consideraram a exiguidade do prazo dado pelo artigo 87, § 4º da Lei 9.394/96, para a formação dos docentes na área em questão. Finalizando este evento, foi elaborada uma carta solicitando ao Conselho Nacional de Educação a aprovação de Curso de Licenciatura em Ensino Religioso, com currículo básico equivalente em todo o território nacional.

Entre os dias 11 e 13 de setembro de 2002, em São Leopoldo, RS, na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), ocorreu o II Congresso Brasileiro de Professores do Ensino Religioso, com a temática: “Manifestações Religiosas no mundo contemporâneo: interfaces com a Educação”. Entre os palestrantes, mencionamos os professores doutores Antonio Flávio de Oliveira Pierucci (Universidade de São Paulo); James Fowler (Universidade de Emory, Atlanta, EUA) e Hans-Jurgen Fraas (Universidade de Munique, Alemanha). Paralelamente, houve apresentação de trabalhos, mesas redondas e outras atividades de discussão e aprofundamento do Ensino Religioso. Foi um importante momento para verificar a caminhada desta área de conhecimento no Brasil.

Foi realizado, entre os dias 3 a 5 de novembro de 2005, no Centro de Convenções da cidade de Florianópolis, SC, o III Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), com a presença de 480 participantes de nove Estados da federação. Visando a fazer memória dos dez anos do FONAPER, e a fim de integrar toda esta área de conhecimento, definiu-se a temática “Identidade pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas”. Simultaneamente a esse Congresso ocorreram o III Seminário Catarinense de Ensino Religioso e o I Seminário de Ensino Religioso das Escolas Confessionais de Santa Catarina. O objetivo desses eventos foi, além de lembrar os dez anos do FONAPER, traçar

perspectivas para esta área do conhecimento. As questões abordadas foram: a história do FONAPER, o Ensino Religioso no contexto da educação nacional; a identidade pedagógica do Ensino Religioso; abjeto e objetivos do Ensino Religioso; a elaboração didática do Ensino Religioso; a confessionalidade como ponto de partida para a distinção entre Ensino Religioso e Pastoral; a formação do (a) educador (a) de Ensino Religioso: perspectivas de uma história. Outro elemento a ser destacado foram os 25 trabalhos selecionados para serem apresentados por professores, pesquisadores e estudantes da área do Ensino Religioso.

O IV CONERE ocorreu entre os dias 29 e 30 de outubro de 2007, no câmpus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em Curitiba, PR, com o tema “Diversidade & Ensino Religioso: conhecer, respeitar e participar”. O evento contou com a presença de aproximadamente 150 participantes e celebrou os dez anos da nova redação do artigo 33 (Lei n. 9.475/97); para tal, participou o então relator Pe. Roque Z. A palestra de abertura foi com a profa. Rosilea W. (SECAD/MEC), para refletir sobre o tema ocorreram dois painéis: “Educação, Religião e Direitos Humanos: um espaço de discussão” e “Cultura, Religião e Ensino Religioso: a diversidade em questão”. Um momento importante foram as apresentações de 30 trabalhos acadêmicos e o painel dos Conselhos de Ensino Religioso.

Em 2009, no período de 12 a 14 de novembro, na Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), ocorreu o V Congresso Nacional de Ensino Religioso, com objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. Com o tema “Docência em Formação e Ensino Religioso: contextos e práticas”, este evento buscou oportunizar espaços para a discussão, a construção, a articulação e a divulgação de estudos, pesquisas e trabalhos relacionados à referida temática. Além disso, o Congresso apresentou, discutiu e produziu subsídios pedagógicos para o Ensino Religioso, bem como oportunizou a comunicação de pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas por

autores provenientes das diversas regiões do País, neste evento tivemos 350 participantes de vários Estados do Brasil.

Equipes de Coordenação do FONAPER

Comissão Provisória (1995-1996) - escolhida no dia 26 de setembro de 1995 (Sessão de Instalação do FONAPER em Florianópolis)

Coordenadora - Lizete Carmen Viesser (Curitiba/PR)

Secretário - Raul Wagner (Blumenau/SC)

Tesoureiro - Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (Brasília/DF)

Vogal - Lurdes Caron (Brasília/DF), Maria Augusta Souza (Natal/RN), Maria Vasconcelos de Paula Gomes (Belo Horizonte/BH) e Vicente Volker Egon Bohne (Petrópolis/RJ).

Primeira Equipe de Coordenação (1996-2000) - eleita na II Sessão do FONAPER, em Brasília, entre os dias 17 a 19 de agosto de 1996

Coordenadora - Lizete Carmen Viesser (Curitiba/PR)

Secretário - Raul Wagner (Blumenau/SC)

Tesoureiro - Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (Brasília/DF)

Vogal - Lurdes Caron (Brasília/DF), Maria Augusta Souza (Natal/RN), Maria Vasconcelos de Paula Gomes (Belo Horizonte/MG) e Vicente Volker Egon Bohne (Petrópolis/RJ)

Segunda Equipe de Coordenação (2000-2002) - eleita na VIII Sessão do FONAPER, no Município da Serra (ES), no dia 21 de julho de 2000

Coordenador - Vicente Volker Egon Bohne (Brasília/DF)

Secretária - Mirian de Fátima Quintino Rosa Mendes (Santos/SP)

Tesoureira - Ângela Maria Ribeiro Holanda (Maceió/AL)

Vogal - Rosa Gitana Krob Meneghetti (Piracicaba/SP) e Lizete Carmen Viesser (Curitiba/PR)

Colegiado Fiscal - João Bosco Siqueira, Elzeni Fernandes Camargo e Maria Azimar Fernandes e Silva.

Terceira Equipe de Coordenação (2002-2004) - eleita na X Sessão do FONAPER em São Paulo, SP, no dia 9 de setembro de 2002

Coordenador - Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Curitiba/PR)

Secretária - Lílian Blanck de Oliveira (Jaraguá do Sul/SC)

Tesoureira - Ângela Maria Ribeiro Holanda (Maceió/AL)

Vogal - Lurdes Caron (São Paulo/SP) e Nerva Gerbi Magrini de Lima (São Paulo/SP)

Colegiado Fiscal - Maria Azimar Fernandes da Silva (João Pessoa/ PB), Cecília Ostergren Cruz (Vila Velha/ES) e Tompson Carlos Tredici (São Paulo/SP)

Quarta Equipe de Coordenação (2004-2006) - eleita na XII Sessão do FONAPER em São Paulo, SP, no dia 25 de setembro de 2004

Coordenadora - Lurdes Caron (São Paulo/SP)

Secretário - Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Curitiba/PR)

Tesoureira - Simone Riske Koch (Blumenau/SC)

Vogal - Luzia Maria de Oliveira Sena (São Paulo/SP)

Vogal - Kleber Maciel Rabelo (Belo Horizonte/MG)

Conselho Fiscal - Dolores Henn Fontanive (Rio do Sul/SC), Nerva Gerbi Magrini de Lima (São Paulo/SP) e Francisca Helena Cunha Daneliczen (Blaneário Camboriú/SC)

Quinta Equipe de Coordenação (2006-2008) - eleita na XIV Sessão do FONAPER em São Paulo (SP) no dia 3 de outubro de 2006

Coordenadora - Lílian Blanck de Oliveira (Camboriú/SC)

Secretário - Simone Riske Koch (Blumenau/SC)

Tesoureira - Ângela Maria Ribeiro Holanda (Maceió/ AL)

Vogal - Luzia Maria de Oliveira Sena (São Paulo/SP)

Vogal - Rosa Gitana (São Paulo/SP)

Suplentes - Sylvio Fausto Gil (Curitiba/PR), Remi Klein (São Leopoldo/RS) e Maristela Wiltrudes Martins (Porto Velho/ RD)

Conselho Fiscal - Cecília Hess (Joinville/SC), Dolores Henn Fontanive (Rio do Sul/SC) e José Adilson Santos Antunes (Porto Alegre/RS)

Secretario Executivo - Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Curitiba/PR)

Sexta Equipe de Coordenação (2008-2010) - eleita na XI Sessão do FONAPER em Taguatinga (DF) no dia 3 de novembro de 2008

Coordenador - Remi Klein (São Leopoldo/RS)

Secretário - Elcio Cecchetti (Florianópolis/SC)

Tesoureira - Lilian Blanck de Oliveira (Balneário Camboriú/SC)

Vogal - Edvaldo Bortoleto (Piracicaba/SP)

Vogal - Maria Augusta de Sousa Torres (Natal/RN)

Suplentes - Maristela Wiltrudes Martins (Porto Velho/RD), Eninéia Maria de Almeida (Barreira/BA) e Darcy Cordeiro (Goiânia/GO)

Conselho Fiscal - Angela Maria Ribeiro Holanda (Maceió/AL), Marcos Rodrigues da Silva (Florianópolis/SC) e Maria Azimar Fernandes e Silva (João Pessoa/PB)

Sétima Equipe de Coordenação (2010-2012) - eleita na XIII Sessão do FONAPER em João Pessoa (PB) no dia 24 de setembro de 2010

Coordenador - Elcio Cecchetti (Florianópolis/SC)

Secretário - Darcy Cordeiro (Goiânia/GO)

Tesoureira - Simone Riske Koch (Blumenau/SC)

Vogal - Carlos André Macedo Cavalcanti (João Pessoa/PB)

Vogal - Henri Luiz Fuchs (São Leopoldo/RS)

Suplentes: Carlos Roberto Brandão (Goiânia/GO)/ Adecir Pozzer (Blumenau/SC)/ Maria Azimar Fernandes e Silva (João Pessoa/PB)

Conselho Fiscal: Dolores Henn Fontanive (Rio do Sul/SC), Rosário de Fátima da Silva (Maceió/AL) e Maria Florinda Trevisan Braga (São Paulo/SP). Como suplentes: Maria José da Silva Lopes (João Pessoa/PB), Edelson Feiler (RS) e Wilma Rosa Canonaco (São Paulo/SP)

Diversos

a) Curso de Extensão do FONAPER

Foi oferecido entre os anos 2000 e 2001 um curso de extensão de 120 horas, na modalidade de Educação a Distância, com a duração de 12 semanas. Foi estruturado em 12 módulos de estudo, compostos por 12 cadernos e 12 vídeo-aulas pela TV, havendo teletutoria com especialistas dos temas e uma coordenadoria em cada local. A primeira turma pôde assistir às aulas pela Rede Vida e a segunda pela TVE do Paraná. A elaboração do curso é de responsabilidade do FONAPER.

Os temas abordados foram:

Módulo 1 - Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão.

Módulo 2 - Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa do Brasil

Módulo 3 - Ensino Religioso e o conhecimento religioso

Módulo 4 - O fenômeno religioso no Ensino Religioso

Módulo 5 - Ensino Religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígena

Módulo 6 - O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental

Módulo 7 - O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana

Módulo 8 - O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz oriental

Módulo 9 - Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã

Módulo 10 - Ensino Religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais

Módulo 11 - O Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola

Módulo 12 - O Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula.

b) Boletim do FONAPER

Em janeiro de 2003 foi impresso o boletim do FONAPER, enviado pelo correio aos associados, mas, por motivos de inviabilidade

econômica, o projeto não prosseguiu. Teve origem no site do fórum uma proposta, que foi criada em 1998, mas que por questões operacionais não prosseguiu, sendo retomada em abril de 2003. O fato significativo é que, em janeiro de 2011, o fórum lança o seu novo boletim, mas agora online, dentro de seu site atualizado. Oito anos após o primeiro boletim na gestão de Sérgio Junqueira, a nova gestão retoma a proposta para manter os associados atualizados das atividades.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

BRASIL. Projeto de Lei n. 2.757/97, de 19 de fevereiro de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo que o poder público deverá arcar com o ônus do pagamento dos professores de ensino religioso das escolas públicas de ensino fundamental. *Diário do Senado Federal*, p. 12995, 4 jul. 1997. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/1997/07/03071997.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Instalação do Fórum de discussão permanente sobre o Ensino Religioso*. Florianópolis: [s.n.], 1995. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Carta aberta ao Conselho Nacional de Educação (14 março)*. Piracicaba: [s.n.], 1997. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Normas para habilitação e admissão de Professores de Ensino Religioso*. Blumenau: [s.n.], 1997. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Relatório do I Seminário de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso*. Brasília: [s.n.], 1997. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Audiência pública no Conselho Nacional de Educação*. Brasília: [s.n.], 1998. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Minuta para o parecer sobre o Ensino Religioso*. Brasília: [s.n.], 1998. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Capacitação docente: diretrizes*. Brasília: UCB, 1998.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Ensino Religioso nas Instituições de Ensino Superior no Brasil*. Curitiba: [s.n.], 1999. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Resenha da VI Sessão do FONAPER*. Cuiabá: [s.n.], 1999. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Relatório do IV Congresso Nacional do Ensino Religioso*. Curitiba: [s.n.], 2008. Mimeo.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. *Relatório dos eventos acadêmicos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Curitiba: [s.n.], 2009. Mimeo.

JUNQUEIRA, S. R. A. *Elementos históricos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso no período de 2004 a 2010*. Curitiba: [s.n.], 2010. Mimeo.

O ENSINO RELIGIOSO E A CONTRIBUIÇÃO DA CNBB

*Claudia Kluck
Rivael de Jesus Nascimento
Sérgio Junqueira*

A contribuição da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tendo em vista ser órgão normativo para a ação dos agentes eclesiais brasileiros, está por todo cenário educacional e suas influências são historicamente incontestes, tanto para o ensino quanto para a compreensão do fenômeno religioso. Para a configuração atual da disciplina do Ensino Religioso, sua contribuição se destaca. Isso foi comprovado após a análise dos documentos que indicaram o posicionamento da CNBB, com relação à disciplina, desde sua formação em 1952 até os dias atuais.

O valor do tema se dá em vista da inserção do Ensino Religioso como área de conhecimento, conforme é apresentado no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1997), cuja atuação católica robusteceu essa disciplina curricular, tendo em vista que o conhecimento deve ser construído nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, e especialmente a respeito do fenômeno religioso, ricamente apresentado na diversidade cultural brasileira.

O processo educativo que envolve a curiosidade, a descoberta e a significação se dá no coletivo e por isso mesmo é construído a muitas

mãos. Mãos que se erguem para deidades diferentes e que se unem na formação identitária da nação. Essa prática de junção para crescimento também é perceptível na ação da Igreja Católica Romana, por meio da CNBB, pois o ensinar está ligado intimamente à proposta de sociedade, que a instituição objetiva ser justa e participativa, e o ser humano um ser integral, e que demonstrou perceber no Ensino Religioso um importante partícipe neste projeto.

É inegável a contribuição da ICAR para a área educacional, que teve e continua tendo, mesmo ao ver modificada sua forma de atuação, por levar em conta as transformações da sociedade, das leis que a regem, e as diretivas de seu órgão máximo – a Santa Sé.

A Conferência procurou contribuir tanto para a formação integral quanto para o exercício da cidadania, com ações pautadas no respeito pelo diferente e na superação das injustiças encontradas no mundo. Assim, atuar destacadamente no universo religioso é por si só um desafio para os que pretendem refletir sobre a temática do Ensino Religioso enquanto disciplina curricular, um distanciamento necessário para analisar as variáveis educativas que forneceu e tem fornecido, como importantes subsídios para a evolução da disciplina.

Foi necessário refazer um caminho histórico, já empreendido em outras oportunidades, por importantes pesquisadores e com outros objetivos, a fim de tornar possível perceber ações e posicionamentos da ICAR. A evolução educativa apoiada pela Igreja Católica se inicia na catequese de conversão, perpassa pelas inquietações da ruptura de poder entre Igreja e Estado, e desemboca na atual configuração do Ensino Religioso enquanto componente curricular consolidado. Destarte foram utilizadas metodologias de pesquisa da área da História, com um olhar analítico-crítico, partindo das fontes já citadas: os textos produzidos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: diretrizes gerais, documentos, planos bienais, planos de evangelização, pronunciamentos e arquivos do Setor de Ensino Religioso da CNBB, além de alguns pronunciamentos de sua autoridade máxima, em que se procurou perceber o constructo da presença do Ensino Religioso, e sua diversidade de nuances.

A contribuição da História, cujo objeto, conforme Bloch (2001, p. 44), é “o espetáculo das atividades humanas”, tornou possível a reflexão a respeito de acontecimentos, processos e instituições que, por meio do diálogo com os documentos pesquisados, favoreceram a compreensão, e talvez o mais importante, balizaram a análise do percurso enfrentado por aquelas e aqueles que se dedicaram à gênese deste componente curricular, favorecendo, portanto, a constituição do Ensino Religioso como se tem na contemporaneidade, que respeita a diversidade religiosa brasileira e, por não ser proselitista, respeita a Lei.

Questionar e identificar influências e implicações das ações da ICAR, no contexto educativo atual se justifica por ser de suma importância para a compreensão evolutiva da Educação e da sociedade. Ainda que o recorte histórico em que se situa a questão levantada, aparentemente, esteja encerrado em um ambiente limitado, o da religiosidade, refletir servindo-se de um novo olhar é descortinar um espetáculo no qual a superação de dificuldades e a criação de alternativas muito contribuíram para o estabelecimento do ER, e indicam ter condições de continuar contribuindo.

Respeitar os que contribuíram com o Ensino Religioso, imprimindo os caracteres que tem hoje, levando em conta a evolução de suas contribuições, é valorizar o legado recebido, e isso urge em ser sistematizado e deixado para aqueles que estão por chegar e que poderão entender o valor da aprendizagem na observação daquele que crê, mesmo que creia de forma diferente.

Uma história

A presença da ICAR no cenário brasileiro inicia-se com a chegada dos portugueses nestas terras, cuja evolução da presença do episcopado no Brasil veio a organizar a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Um dos temas que esteve presente no tempo compreendido entre 1500 a 2010 foi a educação, em especial a questão da educação

ligada aos aspectos religiosos dentro e também fora da Igreja no processo de escolarização.

Antes prosélito, agora o Ensino Religioso, de acordo com os documentos analisados, apresenta-se ligado à formação integral do cidadão e é prova de importantes mudanças. Paulatinamente, o foco da educação da fé foi sendo dirigido para integrar à dimensão sócio-transformadora de homem, que tem seu ponto de culminância na visão assumida pelo Setor da Educação dentro da CNBB.

Nos primórdios da ICAR, a concepção de sociedade organizada somente seria possível caso esta pudesse aproximar-se de seu verdadeiro fim, que é o Criador, e isso seria fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e das famílias.

A educação tem sido compreendida como uma importante estratégia para o desenvolvimento da sociedade, pois por meio da educação seria possível infundir hábitos morais pelo governo da vontade, a fim de colocar o homem em sua própria natureza (CURY, 1988, p. 37-63), ministrando conhecimento moral e religioso, elevando a sua personalidade individual e social, pela união com Deus.

Cury (1988) ainda ensina, a respeito do governo da vontade, que nas diferenças entre grupos antagônicos da década de 1930 o que tanto católicos quanto pioneiros tinham como meta era manter a educação como ideal tanto transformador quanto de manutenção do poder. Vale salientar que nessa fase a Igreja percebia sua hegemonia bastante ameaçada pelos movimentos da década de 30.

O Ensino Religioso era área de preocupação da ICAR e teve um ensaio de responsabilização atribuído ao Estado, por meio da Constituição de 1934, pelo estabelecimento de um Plano Nacional de Educação e a expansão da rede de ensino (NEMI; MARTINS, 1996, p. 16). Nesta época o governo percebeu na ICAR uma força social indispensável ao processo político, além disso, a ideologia do movimento vitorioso e a instabilidade política do regime propiciaram o grande momento para a Igreja voltar ao prosclênio político e exercer influência.

A CNBB e as ferramentas para a consecução do Ensino Religioso

Ao longo de 58 anos, período compreendido entre a ata de instalação da CNBB até o ano de 2010, foram constatadas importantes reflexões e ações dirigidas para a concretude do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento. A evolução de suas características parte das ações do Secretariado Nacional do Ensino da Religião (SNER) até o Setor do Ensino Religioso (SER). Saliente-se que se percebe um amadurecimento dos envolvidos, que se apresentam em diferentes configurações, cujas reflexões foram paulatinamente aprofundadas e ampliadas ao longo dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENERS), das reflexões do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso e do atual GRAPER (Grupo de Assessoria e Pesquisa sobre Ensino Religioso da CNBB).

Em 1952, na ata de instalação da CNBB, consta a presença do Departamento de Educação, que indica a discussão a respeito do Ensino Religioso como sendo anterior à criação da Conferência. Este departamento articulava forças, em âmbito nacional, dirigindo o esforço de apostolado para uma formação cristã de catequese.

Nas décadas finais do século XX surgem aspectos interconfessionais nas reflexões a respeito do ER. Consta nos documentos da CNBB um esforço conjunto em sedimentar essa perspectiva nas escolas. Sua concretização se daria por meio de programas, elaborados em conjunto ou ainda orientados por equipes interconfessionais.

Com essa visão surgem em vários Estados equipes formadas por diferentes denominações (CNBB, 1981, p. 64), caracterizando um Ensino Religioso escolar, que despontava como possível por ser regido por princípios e objetivos próprios, que priorizava a Cultura, vindo a se efetivar como área do saber e da educação.

Valores como o pluralismo religioso passaram a ser explicitados, e progressivamente foi percebida a necessidade de respeitar a diversidade, o que inibia a postura de doutrinação de uma tradição religiosa.

Em 1983, a renovação catequética brasileira, com início nos anos 60, alcançou seu expressivo momento com a publicação do documento *Catequese renovada*, que expressa a distinção entre a catequese e o Ensino Religioso, e a importância do respeito à liberdade religiosa:

[...] O Ensino Religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitem progredir em sua formação espiritual. O Ensino Religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do ensino religioso, que deve 'caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar' (João Paulo II, 5 julho 1981) (CNBB, 1983, p. 124-125).

A busca de identidade e redefinição do papel do Ensino Religioso na escola, conjugada com a discussão de sua manutenção em termos de legislação, demonstrou a significativa contribuição da CNBB/ICAR no processo da revisão constitucional dos anos 80 (CNBB, 1987a, p. 136-137).

Ainda assim, alguns segmentos episcopais insistiam no Ensino Religioso de caracteres eclesiais no ambiente escolar, compreendendo-o como evangelização específica da comunidade de fé. Essa postura aumentava o risco de propor de Ensino Religioso menos ligado à formação integral dos educandos, ao respeito às diferentes crenças e à abertura ao diálogo religioso. À guisa de exemplo, do teor dos documentos, que insistiam nos valores fundamentais da vida humana iluminados pelos valores bíblicos, a CNBB chegou a propor como um dos objetivos para o Ensino Religioso

ajudar a desenvolver o senso crítico e a responder às questões existenciais no desenvolvimento psico-sócio-político e cultural

em uma dimensão libertadora da fé, motivando os alunos para o engajamento numa comunidade de fé e de inserção no mundo, como preâmbulo qualificado para a Catequese (CNBB, 1988a, p. 30-31).

Porém, houve encaminhamentos frutíferos na perspectiva de desenvolver atitudes ecumênicas entre grupos de concepção religiosa diferentes, evitando, assim, o perigo do indiferentismo religioso ou do proselitismo que desrespeitava a multiforme identidade religiosa dos alunos.

A contestação da manutenção dessa disciplina na escola pública tem sido um grande motivador para a reflexão sobre sua identidade e, por isso mesmo, justificativa para sua permanência no currículo escolar. Tal percurso não aconteceu em todos os lugares simultaneamente, mas paulatinamente diferentes Estados da federação estabeleceram uma nova concepção do Ensino Religioso, ainda que alguns mantivessem uma perspectiva cristã (FALCÃO, 1988, p. 57-58).

No âmbito nacional, um dos grandes responsáveis por questionar e repensar o Ensino Religioso como algo diferenciado da catequese foi o Pe. Wolfgang Gruen, para quem a catequese era mais exigente do que dar algumas aulas de religião, sendo uma caminhada de fé engajada e comprometida em ambiente eclesial.

Como dito anteriormente, na história da CNBB os assuntos ligados ao Ensino Religioso encontram registro desde os primórdios da Conferência. Prova disso ocorreu em 1950, no I Congresso Nacional de Ensino da Religião (Rio de Janeiro), com a promoção do então Secretariado Nacional de Ensino da Religião (SNER). O SNER contava com o apoio da Associação de Educação Católica (AEC), e a ele cabia a realização de campanhas visando à catequese nessas escolas. Então, para responder às inúmeras indagações sobre a identidade do Ensino Religioso, metodologia, conteúdo e avaliação, a CNBB, por meio do Pe. Ralph Mendes, a partir do ano de 1974, iniciou os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER).

Encontros Nacionais do Ensino Religioso

Nos primeiros encontros se procurou adquirir uma visão panorâmica do Ensino Religioso nas escolas públicas, implantado nos anos seguintes em vários Estados. Em outros, a legislação existente foi adaptada à LDB n. 5.692 (BRASIL, 1971). Os ENERs foram responsáveis por agregar profissionais na prática e reflexão do Ensino Religioso.

Em 1974, percebe-se nas Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja o Ensino Religioso apresentado na perspectiva da evangelização na escola (CNBB, 1975). Já em 1976, a fim de compreender a realidade da disciplina, houve pesquisa e levantamento de dados sobre a Educação Religiosa na escola, como forma de avaliar os programas de “catequese escolar” desenvolvidos na rede oficial, assim como refletir sobre a formação de professores (CNBB, 1994).

No segundo encontro, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1976, foram tratados temas relacionados à legislação federal e estadual existentes, à identidade do Ensino Religioso (evangelização ou catequese?), dentre outros. A LDB n. 5.692, no que tangia ao Ensino Religioso, criava uma oportunidade de abertura entre autoridades religiosas e Secretarias de Educação quanto à regulamentação da disciplina nas escolas oficiais. Assim, era perceptível a colaboração entre autoridades eclesiais e das Secretarias de Educação. Para a efetivação do ER havia problemas como escassez de pessoal, questões econômicas, falta de esforço e criatividade para organizar programas, alguns inclusive ainda possuíam perspectiva catequética (GRUEN, 1979, p. 82-84). Houve iniciativas pontuais para realizar um trabalho em conjunto com igrejas evangélicas, porém, a percepção da disciplina como catequese escolar dificultava a interação de confissões diferentes (CNBB, 1994).

Entre 1975 e 78 havia uma discussão crescente sobre a identidade do Ensino Religioso, indicando especial atenção quanto à regulamentação, assim como avaliação de programas, experiências de formação e aperfeiçoamento de “professores-catequistas”, além de ser sido empreendida uma análise da situação nas escolas oficiais. Em 1977, houve a discussão durante o processo Sínodo sobre a Catequese (1977), que, em

suma, considerava insuficiente a transferência para a escola, da catequese originária, para formar a fé dos estudantes. Nesse mesmo documento consta que o Ensino Religioso nas escolas seria insuficiente para uma plena educação religiosa caso não fosse providenciada uma exposição integral das verdades da fé (GURGEL, 1978, p. 69).

A “confessionalidade”, a organização e formação dos professores nas Secretarias Estaduais de Educação e a troca de experiências na avaliação da nova LDB, visando à organização e à coordenação desta disciplina foram a tônica dos trabalhos do III Encontro Nacional, que ocorreu em 1981 (CARON; FIGUEIREDO, 1998).

A metodologia no Ensino Religioso foi tema do IV ENER (Belo Horizonte, 1984), que ampliou a sua abordagem como sócio-antropológica-teológica da religiosidade, orientando a busca da identidade da disciplina e sua distinção e relação com a Catequese, assim como a formação de professores (CARON, 1998). Sendo um momento muito difícil, de tensões sociais e teológicas, o método adotado foi o ver-julgar-agir no desenvolvimento da temática.

Em 1986, sob a coordenação do GRERE, ocorreu o V ENER em Brasília DF, que teve como objetivo o desenvolvimento da reflexão sobre o ER, em vista da nova Constituição em elaboração no Congresso Nacional. Os temas abordados foram: a política educacional no Brasil, visão panorâmica do ER no contexto da história e o papel da escola na educação. Houve ainda reflexão a respeito da natureza e objetivos do ER, a sua inserção no contexto global da educação e de que forma garantir as suas questões na Constituição. Além disso, também se refletiu sobre o papel do Estado e das autoridades religiosas na formação do professor desta área. Neste Encontro foi elaborado um manifesto ao povo brasileiro em favor da permanência do ER na Constituição.

A fim de encontrar caminhos para o diálogo com os deputados constituintes sobre o ER – refletindo assim sobre os princípios da Educação no contexto sócio-político brasileiro – e buscando uma linguagem comum no ER, aconteceu o VI ENER, em 1987, portanto, concomitante com a Constituinte, cuja força foi demonstrada pela presença de representantes de 19 Estados, dois territórios além do Distrito

Federal. Neste encontro foi elaborado e entregue um documento aos Constituintes, apresentando a mobilização em âmbito nacional, além do envio de documento a bispos e pastores demonstrando as dificuldades levantadas neste Encontro.

Em 1988, na Casa de Retiros São José, em Belo Horizonte, MG, ocorreu o VII ENER, com a presença dos coordenadores estaduais do ER, professores, representantes das principais editoras relacionadas com a disciplina, um representante da Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã (CELADEC), bispos responsáveis pelo ER, em âmbito nacional e alguns regionais, assessores da CNBB e membros do GRERE, reunindo um total de 90 participantes. Essa união de denominações multiforme viria se repetir em 1990 – o que demonstra a conquista para o diálogo interconfessional e a concretude identitária do Ensino Religioso.

O evento ocorreu no momento em que a Constituição assegurou a presença do Ensino Religioso na escola brasileira, ao mesmo tempo em que os Estados iniciaram a elaboração de suas Constituições Estaduais e iniciaram-se as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi elaborada uma carta aberta aos educadores, na qual é defendido o posicionamento dos participantes do ENER.

Fruto desse Encontro também está a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade – do Ensino religioso, como educação da dimensão religiosa da pessoa humana, sendo respeitado o pluralismo cultural, de ideias, de concepções pedagógicas e da liberdade religiosa. Também se concluiu neste encontro que o ER faz parte do processo global e integral da educação – o Ensino Religioso na escola como contribuinte para que ele possa situar-se a partir da realidade do educando, levando em consideração sua vida e sua cultura.

No Encontro de 1990 houve uma busca de caminhos para possibilitar a transferência do enfoque do Ensino Religioso de uma dimensão bíblico-catequética para uma sócio-transformadora, cujas reflexões de dimensão metodológica do Ensino Religioso tiveram os seguintes enfoques: o marco antropológico, a prática pedagógica (linguagem e interdisciplinaridade) e o processo histórico da educação nos últimos anos.

As ideias desse Encontro fomentaram temas como valores, ecumenismo, interconfessionalidade, interdisciplinaridade, linguagem, símbolo, formação, celebração na escola, libertação como processo, além dos fundamentos antropológicos do Ensino Religioso. Desse evento se percebe a importância do Ensino Religioso estar vinculado ao Setor de Educação da CNBB, de forma a possibilitar a sua distinção da catequese. Fato concretizado na Assembleia Geral da CNBB, em abril de 1991.

Em 1992, o ENER teve como objetivo a reflexão sobre a identidade, conteúdo e linguagem do Ensino Religioso, tendo em vista a compreensão do seu papel numa educação interdisciplinar que favorece a formação íntegra e integradora do aluno.

O Encontro de Fortaleza, CE, em 1994, trouxe a temática 'o Fenômeno Religioso no Contexto da Pós-Modernidade', no qual foram discutidos as mudanças socioculturais e o fenômeno religioso, as manifestações religiosas e o diálogo inter-religioso e a prática interdisciplinar, que veio anteceder a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e de sua proposta sobre o modelo fenomenológico. Nesse 10º ENER havia sido proposta a discussão sobre o fenômeno religioso.

Nos anos finais da década de 90, houve dois Encontros que refletiram sobre o impacto entre a matriz sócio-política econômica cultural religiosa e as culturas advenientes (11º ENER, Brasília, 1996). Foi possível compreender os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, além dos aspectos religiosos presentes em cada Estado, segundo o levantamento de princípios e critérios que pudessem nortear a ação pedagógica do Ensino Religioso, e com base nesses mesmos princípios e critérios foram analisados a validade, urgência, metas e recursos disponíveis. Já em 1998 houve o 12º ENER, em São Paulo, que teve como temática a correlação do Ensino Religioso e o projeto político-pedagógico da escola, seus pressupostos e a viabilização, visando à organização de diretrizes para sua inserção no projeto político-pedagógico escolar, e destarte considerava o ser humano sujeito político-religioso.

Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE)

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil organiza, desde 1985, o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE), como instância de assessoria, consultoria e dinamização da reflexão sobre as questões do Ensino Religioso (CNBB, 1985). função era orientar os trabalhos do ENER e outras questões relacionadas ao Ensino Religioso, cujo tema central era as questões do processo da Constituinte em âmbitos federal, estadual e das leis orgânicas dos municípios e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (FIGUEIREDO, 1995, p. 87-95).

Na década de 90 o GRERE se dedicou às questões relacionadas à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até alteração do artigo 33 com a promulgação da Lei n. 9.475/97, resultando na publicação do livro *O Ensino Religioso na nova LDB*, que fazia parte da série Fundamentos do Ensino Religioso, da Editora Vozes (CARON, 1999, p. 15-16).

O Grupo, formado por professores e professoras que atuavam com o Ensino Religioso, acompanhou o debate realizado na Assembleia Nacional Constituinte, na qual a CNBB interpretou significativo papel para que o ER fosse contemplado (CARON, 1999, p. 15). Vale salientar que o texto da emenda do Ensino Religioso entrou no Congresso Nacional como segunda maior emenda popular, demonstrando a importância que a temática representa para a educação nacional.

Além disso, outras tarefas preocupavam o GRERE, como, por exemplo, a reflexão sobre a dimensão pedagógica do Ensino Religioso e o aprofundamento da distinção entre Ensino Religioso e catequese, apoiado pela CNBB por meio de publicações como o Estudo n. 49, *O Ensino Religioso*, uma pesquisa sobre a história do Ensino Religioso no Brasil (CNBB, 1987c).

A professora Anísia de Figueiredo, no ano de 2005, analisou as atas das reuniões do GRERE (1985-2005), em um total de 57 reuniões, e percebeu entre as temáticas: concepções, legislações, formação de professores, subsídios, sistemas de ensino. Pode-se perceber a síntese desta análise no trecho a seguir:

[...] Na Categoria Ensino Religioso, os assuntos presentes nas 57 reuniões alcançaram as proporções seguintes:

1. ER nas Escolas: Identidade, Concepções, Especificidade: 72%
2. ER nas Escolas: Conteúdo, Metodologia, Finalidade: 48%
3. ER na Legislação: Projetos, Carta Magna, Lei Complementar, Leis Regulamentares: 60%
4. ER e DOCÊNCIA: Formação, Conteúdos, Credenciamento, ENERs: 78%
Na Categoria GRERE - sua constituição e atuação - os assuntos presentes nas 57 reuniões chegaram às proporções:
5. GRERE: Identidade, Função, Composição, Desempenho: 79%
6. GRERE: Estudos, Produções, Publicações: 79%
7. GRERE: Assessoria em reuniões e em subsídios para o Episcopado: 50%
8. GRERE: parcerias com outros setores da CNBB e relacionados: 62%
9. GRERE: Projetos, Programas, Pesquisas, Organização: 72%
10. GRERE na Política Educacional: Estados, Municípios e Órgãos afins: 72% (FIGUEIREDO, 2005, p. 95).

O GRERE caracterizou-se pela organização de pesquisa e produção de subsídios, e, por isso, com certeza antes da segunda metade dos anos 90 era a principal fonte de produção de dados sobre o Ensino Religioso brasileiro, pois era o único grupo com presença nacional para acompanhar a situação desta disciplina.

O GRERE foi substituído, em 2008, pelo Grupo de Assessoria e Pesquisa sobre Ensino Religioso da CNBB (GRAPER), ligado ao Setor Ensino Religioso da Comissão Episcopal Pastoral para a Educação, Cultura e Comunicação da CNBB, e tem como objetivo maior orientar professores e instituições educativas para formar profissionais na área de Ensino Religioso capacitados, a partir das expectativas da Conferência.

Distinção entre Ensino Religioso e catequese

Sobre a distinção entre Ensino Religioso e catequese, mesmo tendo sido proferida em 1981, está atualíssima a palavra de João Paulo II:

[...] 125. O ensino religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do ensino religioso, que deve caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar (JOÃO PAULO II, 1981, p. 3).

As distinções entre ambos também perpassam objetivos, linguagens e agentes responsáveis. O objetivo do Ensino Religioso é ser intrinsecamente questionador, ao olhar para o fenômeno religioso, tendo enfoque escolar e cultural. Sua linguagem se pretende desconectada de uma única experiência religiosa e de seus agentes responsáveis se espera uma formação, a fim de que sejam academicamente qualificados. Enquanto que a catequese tem por mote conhecer Jesus, o Cristo, e está ligada à vivência da comunidade cristã (*kerygma*), e também por isso sua linguagem utiliza a própria vivência da fé e a vida na comunidade cristã, possuindo, portanto, caráter doutrinário. Além disso, se observa entre seus responsáveis um perfil de pertença à comunidade catequizadora. Portanto, estão caracterizadas diferenças substanciais entre ambos.

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca da sua razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o outro, seu semelhante, e com o Transcendente (FIGUEIREDO, 1995, p. 110).

A Igreja Católica se posicionou, conforme leitura do Diretório Geral para a Catequese (DGC), de 1997, e sublinha que o Ensino Religioso é uma disciplina escolar e deve ter as exigências e a sistemática das demais disciplinas, por ser desenvolvida no ambiente escolar.

É possível perceber o respeito que a CNBB dirige ao ambiente escolar e à diversidade, pois leva em conta a realidade de diferentes destinatários e conteúdos graças ao pluralismo religioso da nossa sociedade, cabendo a catequese à comunidade paroquial (CNBB, 1983). A *Coletânea dos pronunciamentos da CNBB* (1988b) ainda pontua que,

numa verdadeira democracia, em que todos os cidadãos pagam impostos, os pais têm o direito de escolher para seus filhos o tipo de educação que julgam convenientes – palavras que indicam o amadurecimento e distinção entre ER e catequese.

Por conta da histórica hegemonia católica no campo educacional, observou-se que se esteve, por muito tempo, privilegiando a catequese. Porém, com o caminhar da sociedade para o pluralismo religioso, e com a consequente secularização de tempos e espaços, a CNBB indicou que

nesse contexto o Ensino religioso Escolar (ERE) no Brasil, reconhecido oficialmente, está construindo uma epistemologia própria. A Igreja reconhece que “a relação entre ensino religioso na escola e a catequese é uma relação de distinção e de complementaridade” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1998).

E ainda retoma o assunto relacionando catequese e ensino da religião quando indica que “Há um nexos indivisível e, ao mesmo tempo, uma clara distinção entre ensino da religião e a catequese” (CNBB, 1983; CR 124-125; cf. DGC 76). Considerando as mais diversas variantes na situação dos alunos, e do seu contexto social e eclesial, urge proceder com realismo e prudência na aplicação das orientações gerais da Igreja particular e da Conferência dos Bispos (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1998).

João Paulo II, tratando a respeito do ER, contribuiu com o diálogo ecumênico, dentro e fora das escolas, quando se pronunciou em favor da colaboração entre diferentes grupos dizendo ser oportuno programar, com a devida prudência, determinadas atividades de colaboração, no campo do Ensino Religioso, da promoção humana e da justiça, celebrações dos tempos litúrgicos fortes, tais como a Semana de Oração pela Unidade dos Cristãos e diversos encontros (CNBB, 2006).

Uma das consequências do envolvimento dos técnicos da CNBB foi a migração do modelo de catequese para o Ensino Religioso que é utilizado no sistema educacional nacional.

A construção desse modelo nasceu de experiências diferentes, como a catequese libertadora, oriunda das reflexões com Paulo Freire,

Antonio Cechin, Hugo Asmann e W. Gruen, embasados teologicamente pelo princípio de correlação de Paulo Tillich.

O Ensino Religioso se apresenta como componente da grade curricular do sistema educativo nacional e, portanto, regido por leis próprias; porém, não se restringe a isso. No interior da Igreja Católica, é isso e mais, conforme demonstram os documentos a seguir divulgados pela CNBB, cuja reflexão aqui apenas e tão somente tem seu ponto de início.

Apesar de haver, no cotidiano educacional, alguma confusão com relação ao Ensino Religioso ser erroneamente confundido com catequese, prática proselitista proibida por lei federal, ao se empreender a leitura dos documentos oficiais da CNBB ficou claro que na visão da própria ICAR ele é visto como parte da educação integral das pessoas.

De acordo com o divulgado na página eletrônica oficial da CNBB (CNBB, 2008b), o Setor de Ensino Religioso (SER) “pretende ser um espaço de assessoria permanente ao episcopado, de pesquisa e de acompanhamento ao Ensino Religioso no Brasil”. O Ensino Religioso, de acordo com a CNBB, é considerado área de conhecimento, que respeita a legislação nacional, responsável por estabelecer diretrizes tanto para a disciplina quanto para a formação dos professores que nele atuam. Logo, está implícita a aceitação do papel de subalternidade, pois é a educação que rege os princípios do Ensino Religioso e não a religião, nem a católica, nem qualquer outra.

No interior do SER, que conta com especialistas de diferentes áreas, que assessoram e pesquisam, há:

professores vinculados a universidades localizadas em diferentes regiões do país e a outros órgãos de interesse na área. O objeto de maior atenção do Setor é a formação de professores para a disciplina, e desenvolve atividades específicas como ‘pesquisa, publicação e divulgação de subsídios didáticos’ (CNBB, 2008a).

Como disciplina do currículo escolar, ainda é possível aferir que o Ensino Religioso traz informações e dados que estão na dimensão simbólica, principalmente por se ater à fenomenologia religiosa, que contribui

para a formação cultural, pois possibilita instrumentalizar o aluno com questões que, de outra forma, não encontrariam espaço no ambiente escolar. Por isso, é possível entendê-lo como disciplina que contribui para a constituição de um ser humano e cidadão melhor – formação essa que tem em vista a ampliação dos direitos humanos e a laicidade, enquanto possibilidade de convivência e conjugação de esforços entre diferentes religiões. Ao responsável pelas aulas, conforme determina a legislação educacional brasileira com relação ao ensino, cabe zelar para que seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997).

Considerações finais

No movimento brasileiro para a inclusão do Ensino Religioso na grade curricular da escola pública, a ação da Igreja Católica foi constante e significativa, inicialmente por meio de bispos que de alguma forma participaram da vida política e social do País, e posteriormente com a organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

A religiosidade brasileira tem seu início e imprimiu uma maneira de culto e tradição religiosa antes mesmo dos primeiros portugueses desembarcarem no litoral brasileiro. Assim é iniciado um desbravamento de cultura, educação e direção para o senso religioso. É indiscutível, por meio da análise de documentos históricos, principalmente os mais antigos, que se evidenciou na prática educativa implementada pela Igreja Católica Apostólica Romana um pensamento de formação visando à conversão para a doutrina católica.

Ser católico era condição *sine qua non* para a atuação no contexto social da colônia e império brasileiro. A prática católica foi acrescida com costumes trazidos pelas religiões indígenas e africanas, resultando na modificação da concepção de religiosidade no País, mas sem que fosse quebrada a hegemonia católica durante quase quatro séculos.

Para o setor educacional isso é relevante, pois se observa na posição da Igreja Católica, aquela que oferecia elementos que integravam a

totalidade da vida do brasileiro, além dos caracteres espirituais, quanto a educação e a cultura, ainda que à luz da doutrina cristã.

Tanto no período colonial quanto no império, por conta das consequências do padroado, percebe-se por vezes o Estado manipulando a Igreja, influenciando decisões e pagando todas as cômputas de padres diocesanos e bispos. Porém, a mudança para novos conceitos e novo gerenciamento eclesial ocorreu quando a República é estabelecida no País, apresentando inclusive o desejo de renovação do Estado, o que oportuniza, espaços definidos em que a Igreja se mantém longe dos domínios do Estado e de sua máquina gerenciadora.

Para a Educação e o Ensino Religioso se torna um limite definitivo. A marcação de novos horizontes, visto que o País declarou sua laicidade, ou melhor, a abertura a todas as religiões, que puderam assim expressar sua fé e suas crenças.

A República propiciou uma caminhada para a conquista de uma identidade nacional, inclusive quanto à identidade do Ensino Religioso que se otimiza após a década de 1970, com a importante contribuição da CNBB. É possível perceber na incansável caminhada da Conferência posicionamento de reflexão e ação, como, por exemplo, nos Encontros Nacionais do Ensino Religioso que ofereceram elementos para a formação do Ensino Religioso com objetivos definidos, constituído e respeitado como área de conhecimento e parte integrante do currículo escolar.

Aqui ainda se reforça a ênfase de que, ao longo do período republicano, a compreensão do papel religioso desse componente curricular, participando de inúmeras discussões, foi inicialmente compreendida apenas como elemento de transmissão de argumentos doutrinários e, posteriormente, com a evolução da educação como ciência, com a contribuição da psicologia e de novos métodos de ensino e da reformulação da teologia e outros aspectos para a leitura e diálogo com a sociedade, percebeu-se um movimento interno e externo da ICAR para repensar estratégias de ensino e identidade para o Ensino Religioso no espaço escolar. Além disso, é possível considerar que o movimento de financiar encontros, cursos, documentos e pesquisas pelo episcopado favoreceu a distinção entre a catequese e o Ensino Religioso.

A presença do Episcopado brasileiro foi contínua e constante e resultou em desdobramentos educativos que se firmaram na história e na cultura do País, ainda que sejam elemento de constante tensão entre a proposta que considera a diversidade religiosa e o cenário laico de uma escola pública brasileira e a outra que propõe manter um currículo que orienta uma perspectiva confessional.

Referências

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

CARON, L. (Org.). *O ensino religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARON, L. *A caminhada do ensino religioso na CNBB*. Brasília: CNBB, 1999.

CARON, L.; FIGUEIREDO, A. *Histórico dos Encontros Nacionais do Ensino Religioso*. Brasília: CNBB, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Diretrizes gerais da ação pastoral da Igreja no Brasil – 1975-1978*. São Paulo: Paulinas, 1975. Documento n. 4.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Pela unidade dos cristãos: guia ecumênico popular*. São Paulo: Paulinas, 1981. Estudo n. 28.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Catequese renovada: orientações e conteúdo*. São Paulo: Paulinas, 1983. Texto aprovado pela 21ª Assembleia Geral em 15 de abril de 1983. Documento n. 26.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *GRERE: Relatório da I Reunião*. Brasília: [s.n.], 1985. Mimeo.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Diretrizes gerais da ação pastoral da Igreja no Brasil – 1987-1990*. São Paulo: Paulinas, 1987a. Documento n. 38.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *O ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 1987c. Estudo n. 49.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *IX Plano Bienal dos organismos nacionais – 1987-1988*. Brasília: CNBB, 1988a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Coletânea dos pronunciamentos da CNBB – 1988-1992*. Brasília: CNBB, 1988b.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *GRERE: Encontros Nacionais do Ensino Religioso*. Fortaleza: [s.n.], 1994. Mimeo.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Diretório Nacional de Catequese*. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. Documento n. 84.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *XIX Plano Bienal dos Organismos Nacionais – 2008*. Brasília: CNBB, 2008a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *XIX Plano Pastoral do Secretariado Geral*. Brasília: CNBB, 2008b.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. *Diretório Geral para a Catequese*. São Paulo: Loyola; Paulinas, 1998.

CURY, C. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FALCÃO, F. A Religião na escola. *Revista de Catequese*, v. 11, n. 41, p. 57, 1988.

FIGUEIREDO, A. *Ensino religioso, perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, A. *O GRERE na CNBB: uma caminhada de vinte anos*. *Revista de Educação AEC*, v. 34, n. 136, p. 90-99, 2005.

GRUEN, W. Aspectos legais do ensino religioso na escola. *Revista de Catequese*, v. 2, n. 5, p. 82-87, 1979.

GURGEL, M. O objetivo específico da instrução religiosa nas escolas. *Revista de Catequese*, v. 1, n. 1, p. 69, 1978.

JOÃO PAULO II. *Discurso aos sacerdotes de Roma, de 5 de março de 1981 (Sala Clementina do Palácio Apostólico)*. Vaticano: Poliglotta, 1981.

NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C. (Org.). *Didática de história: o tempo vivido: uma outra História?* São Paulo: FTD, 1996. (Conteúdo e Metodologia – 1ª a 4ª Série – História).

Referências complementares

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 14 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 6.696, de 8 de outubro de 1979. Equipara no tocante à Previdência Social urbana, os ministros de confissão religiosa e os membros de institutos de vida consagrada, congregação ou ordem religiosa aos trabalhadores autônomos e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 out. 1979. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1979/6696.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

CARON, L. *Espiritualidade do professor de ensino religioso escolar*. Brasília: CNBB, 1997. Mimeo.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *O ensino religioso no Brasil*. Brasília: [s.n.], 1985. Mimeo.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Coletânea dos pronunciamentos da CNBB – 1986 a 1988*. Brasília: CNBB, 1986a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Por uma nova ordem constitucional*. São Paulo: Paulinas, 1986b. Documento n. 36.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Ensino religioso no Brasil*. Brasília: [s.n.], 1987. Mimeo.


CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil – 2008-2010*. Brasília: CNBB, 2008.

FIGUEIREDO, A. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, A. et al. (Org.) *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 19-36.

NERY, I. I Reunião do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso. *Revista de Catequese*, v. 9, n. 33, p. 47-49, 1986a.

NERY, I. Segunda reunião do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso. *Revista de Catequese*, v. 9, n. 34, p. 57-59, 1986b.

NERY, I. O Ensino Religioso Escolar no Brasil (ERE) no contexto da história e das leis. *Revista de Educação AEC*, v. 22, n. 88, p. 7-20, 1993.



PARTE 2
FUNDAMENTOS E FORMAÇÃO
PARA O ENSINO RELIGIOSO

O FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO RELIGIOSO

Domenico Costella

Não há dúvida de que o Ensino Religioso, como configurado pelo artigo 33 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), com a redação que lhe foi dada pela Lei n. 9.475/97, aponta para uma nova perspectiva ou novo paradigma, superando o modelo clássico de catequese e de proselitismo.

A finalidade da nossa intervenção é a de compreender, antes de tudo, o contexto cultural da nova perspectiva, adotada inclusive na Europa (cf. Fórum Europeu do Ensino Religioso), onde durante séculos a predominância da religião cristã era fato inconteste.

Três fatores, dois de caráter geral e outro relativo à cultura ocidental, ajudam-nos a entender o novo enfoque do Ensino Religioso. Em primeiro lugar, vivemos numa sociedade pluralista, que se expressa no Estado não confessional, laico, que garante na Carta Magna os direitos fundamentais da liberdade religiosa e de expressão. A globalização da comunicação atinge todos os domínios da vida humana, afetando também as crenças, as religiões: estamos vivenciando um policentrismo cultural e religioso.

O segundo fator diz respeito à própria maneira de entender o conhecimento, em virtude das profundas transformações ocorridas no campo da epistemologia, da educação e da comunicação multimedial.

O terceiro fator, traço característico da cultura ocidental, mostra uma profunda reviravolta nas concepções fortes do século XIX, que atinge o seu ápice na célebre expressão de Nietzsche: “Deus está morto”. Tudo que foi elaborado no século XIX está muito distante de uma leitura religiosa do mundo e da história, que antes previa o fim da religião como ilusão ou alienação: “Não foi Deus que criou o homem, e sim o homem que criou a idéia de Deus” (FEUERBACH, 1997). O novo lema é: *Homo homini Deus* (“o homem é Deus para homem”). Na década de 60 falava-se na secularização da sociedade como fenômeno irreversível: nasceu até a teologia da morte de Deus. Improvisamente, a partir da década de 80, há um ressurgimento do sagrado e um florescer infindo de religiões. Certamente uma das causas, possivelmente a mais importante, é o fim das “grandes narrativas” (LYOTARD, 1986) que abrem a porta para a assim chamada “pós-modernidade”.

Ora, uma vez que todo fenômeno humano é ambivalente, a nova situação das religiões, graças também a conflitos étnicos e à expansão do império e do modelo da pax americana, está provocando o surgimento de fundamentalismos religiosos que propagam – e até praticam – o retorno à exclusividade de conteúdos de fé pré-moderna.

Por isso, o fundamentalismo é a resposta errada a uma situação epistêmica, que impinge a compreensão que a tolerância religiosa é inelutável; com isso ele sobrecarrega os fiéis, que têm que enfrentar a secularização do saber e o pluralismo das cosmovisões, sem deixar que afetem as próprias verdades da fé (HABERMAS, 2003, p. 201-202).

Colocado o contexto, podemos agora abordar a questão do Ensino Religioso, o seu horizonte epistêmico, no quadro da discussão da epistemologia contemporânea, na pluralidade dos saberes e dos objetivos educacionais, propostas pela LDB, que visam, além de preparar os jovens para a competência profissional, a formar a pessoa e o cidadão.

Novos horizontes da epistemologia

A cultura do “pós-moderno” é a busca de um caminho de saída da cultura, de forte racionalidade moderna, que encontra sua expressão ideológica no positivismo e na exaltação do primado do saber científico. Duas viradas epistemológicas (MARTELLI, 1995, p. 415-420) verificadas no século XX preparam o caminho de superação da “razão forte” da modernidade. A primeira amadureceu nos anos 30, em terreno físico-matemático (a física quântica, o princípio de indeterminação de Heisenberg, etc.). O sentido geral dessas descobertas é que também o saber mais puro e rigoroso, como o das ciências exatas, demonstra-se incapaz de autofunção e, portanto, abre-se para a admissão da pluralidade dos saberes.

A reconstrução histórica da parábola do saber científico mostra que os fundamentos da ciência moderna não eram tão seguros e sólidos. Aos poucos cai o otimismo cartesiano (ideias claras e distintas), de Galileu (a experimentação), de Bacon (saber é poder), de Newton (as leis da natureza), de Kant (a maturidade da razão). Também implodem os pressupostos do saber científico: a objetividade (por causa da interferência do observador); a neutralidade (por causa dos interesses do sujeito); a decomposição do real (por causa da irreducibilidade da complexidade); a irrefutabilidade (por causa da falsificabilidade, da mudança de paradigma).

Desta forma estamos superando o modo linear e causal de conhecer e começamos a pensar em termos de interdependência e de circularidade.

A segunda virada epistemológica delineou-se no terreno filosófico, a partir dos anos 50, com a publicação da obra póstuma de E. Husserl, A crise das ciências europeias, bem como os escritos do último período de Heidegger sobre a linguagem e do segundo Wittgenstein. Tais obras não somente repropõem a irreducibilidade dos saberes de mundo vital às linguagens científicas, mas criticam a pretensa superioridade.

Ao mesmo tempo, novos impulsos chegam da cibernética e das ciências do artificial, especialmente das ciências cognitivas e da engenharia eletrônica para as pesquisas de inteligência artificial.

Um novo cenário que revoluciona nossos hábitos mentais e sociais é apresentado pelas novas tecnologias de comunicação multimedial. Por isso se fala de sociedade cognitiva, pois o conhecimento e a gestão das informações são uma pré-condição para a vida cotidiana e profissional. Quem não possui os novos códigos e linguagens corre o perigo de ser cortado da realidade social como um analfabeto. Na sociedade cognitiva não existe mais a idade da aprendizagem. É preciso continuamente apreender. Ciberespaço, agora telemática, inteligência coletiva, cultura de rede e hipertexto são termos recorrentes. A TV e o computador não são simples máquinas, mas aparelhos de conhecimento, metáforas de um novo regime mental caracterizado pela fluidez, contaminação, interatividade.

Autores contemporâneos, diante dos atuais desafios, elaboram teorias que nos ajudam a interpretar esse pluriuniverso: citamos Edgar Morin, Howard Gardner, Paul Ricoeur, Michel Serres, entre outros. Morin, epistemólogo e sociólogo francês, desenvolveu uma análise da realidade com método interdisciplinar. A complexidade é definida por ele como unitas múltiplex. Morin propõe a reforma do Pensamento e a reconstrução dos saberes como vias prioritárias para compreender e gerir a complexidade (MORIN, 2001).

H. Gardner, psicólogo americano da Universidade de Harvard, propõe a teoria das inteligências múltiplas: linguístico-matemática, corpóreo-cinestética, musical, espacial, interpessoal. Elemento transversal a cada uma das "forma mentis" é a criatividade.

Devemos sublinhar também a contribuição do pensamento feminino, que desenvolveu uma antropologia da reciprocidade como chave de leitura para interpretar a complexidade do real e como proposta para viver as relações interpessoais.

A nova perspectiva epistemológica investe e interessa também às culturas e às religiões: não existe uma única verdade, reconhecida por todos, mas diferentes verdades e vias de salvação.

Traduzidos em termos pedagógico-culturais, uma educação intercultural tem como alvos polêmicos:

- o pensamento único, nas suas diferentes formas;
- o neoliberalismo teórico e prático que leva à idolatria do mercado e ao mito da competitividade absoluta;
- o fundamentalismo de qualquer tipo e de qualquer religião;
- a discriminação cultural baseada na lógica nós-eles;
- o etnicismo que reivindica a pureza da raça, chegando à limpeza étnica;
- o monismo metodológico, que teoriza uma só modalidade científica da realidade.

A nossa proposta, que envolve também o Ensino Religioso, é a de promover uma cultura da reciprocidade, como ideal regulativo da convivência. Para P. Ricoeur, esse *ethos* da reciprocidade se articula em três momentos:

- 1) estima de si;
- 2) cuidado pelo outro;
- 3) aspiração a viver em instituições justas.

Essa visão da reciprocidade exige uma redefinição, tanto do conceito de comunidade como do de cidadania. Comunidade deriva do latim *communitas*, que se fundamenta na palavra *munus*, que significa tarefa, obrigação, dever, mas também dom. Se faço parte de uma comunidade, portanto, é porque no interior dela devo assumir uma responsabilidade e devo trocar um dom, na gratuidade.

Também o princípio de cidadania deve ser redefinido. Will Kymlicka, filósofo canadense da política, no seu livro *A cidadania multicultural* (1995), depois de relatar uns dados significativos do contexto atual – 184 Estados, 600 grupos linguísticos e 5.000 grupos étnicos –, afirma que o direito de residência e de circulação deve ser reconhecido à pessoa enquanto tal, e não só ao cidadão enquanto membro de algum Estado. Estamos diante do paradoxo da cidadania: o direito de cidadania nasceu, historicamente, como princípio de inclusão e de igualdade, mas

hoje em dia está se transformando num fator de exclusão e de desigualdade. De fato, em nome da cidadania, na maioria das vezes se exclui, ao invés de incluir. É preciso, portanto, desancorar a cidadania da pertença nacional e repensá-la sobre a base da pertença humana, sobre o estatuto da pessoa.

Religião e escola (o problema do Ensino Religioso)

Uma das tarefas da escola é fornecer instrumentos de leitura da realidade e criar as condições para melhorar a convivência entre as pessoas por meio do conhecimento, isto é, construir os pressupostos para o diálogo. O papel da religião é central na construção da visão coletiva e individual das realidades, assim como nos processos de identificação e distinção dos indivíduos e grupos ao longo da história e em espaços diferentes.

Por sua natureza, a religião é um universo de significação. Semanticamente, tem por função religar as partes do universo para que ganhem sentido e relação. Fundamentalmente, a atitude religiosa corresponde a uma (re)leitura e (re)interpretação do mundo, do homem e da transcendência. De acordo com o sociólogo norte-americano Andrew Greeley, a religião responde a algumas necessidades do homem moderno, que ele enumera:

1. função de significação: papel de revelar o sentido profundo das realidades humanas;
2. função de conjunção: ata os laços de comunhão e cria comunidades de pensamento e de compromisso;
3. função de integração: permite aceitar e integrar zonas da existência ou perspectivas que se apresentem como ameaçadoras (o futuro, o eu profundo, as divisões sociais);
4. função de contato com o sagrado: mediante os ritos, festas, sacramentos;

5. função de guia moral: oferece polos de referência para a seleção dos valores e para o discernimento na ação (BACHA FILHO, 2000, p. 7).

Diante do quadro apresentado anteriormente (as mudanças epistemológicas), para respeitar o espírito da lei que indica que: a) o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, b) no Ensino Religioso deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa da formação da nacionalidade brasileira, c) no Ensino Religioso ficam vedadas quaisquer formas de proselitismo, d) o Ensino Religioso é disciplina do ensino fundamental, nasce o problema/desafio: focar o Ensino Religioso como “disciplina” escolar (estamos, portanto, tratando de conhecimento e não de crença e de fé-teologia), ao mesmo tempo colocando-o na perspectiva pedagógica da escola, de maneira que possa cumprir o seu papel específico, em ligação com os outros saberes e formas de conhecimento para a formação do aluno(a).

Trata, na verdade, de superar a tradicional “aula” de Religião, que era muito mais catequese e doutrinação, com o perigo de intolerância com relação a outros credos e abrir a perspectiva de verdadeiro ensino. Em tempo de mundialidade e multietnicidade (caso do Brasil), cabe muito bem o conselho da Relação Delors na Unesco (2005, p. 97): “Ensinando os jovens a adotar o ponto de vista de outros grupos étnicos ou religiosos se pode evitar aquela falta de compreensão que leva ao ódio e à violência entre os adultos. O ensino da história das religiões e dos costumes pode servir como importante ponto de referência para o comportamento futuro”.

No dizer de Bacha Filho (2000, p. 13-14) a importância do Ensino Religioso pode ser destacada sob três principais ângulos: pelo ângulo da formação (desenvolvimento de uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o mundo e com o transcendente), pelo ângulo da prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa (evitando fanatismos fundamentalistas e exclusivismos sectários), pelo ângulo do diálogo (desenvolvendo em grau máximo o respeito à alteridade).

Antes de vermos como deve ser desenvolvido o Ensino Religioso, há uma questão preliminar, que deve ser resolvida: que tipo de saber é o religioso (a que tipo de ciência pertence?) e qual o seu objeto específico, sem olvidar o que expomos anteriormente acerca da unidade-pluralidade da realidade e do pensamento da complexidade.

O estudo da religião faz parte das ciências humanas (antropológico-histórico-culturais). Religião é fenômeno produzido pelas sociedades humanas, situadas em contextos histórico-geográficos diferentes, para responder às questões fundamentais da existência humana, no seu aspecto de limite, mas também anseio de transcendência: “o homem é único ser que se recusa a ser aquilo que é” (CAMUS, 1996, p. 21-22). Portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, como se expressam em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro. Como, por exemplo, um homem ocidental pode admirar os vitrais de Chartre ou de Notre Dame, apreciar o gregoriano ou a música polifônica, uma sinfonia de Beethoven, sem conhecer a religião cristã? O próprio Saramago certa vez disse: “eu sou cristão” – ele quis dizer que o seu horizonte de compreensão do mundo e da história passa pela mediação da cultura bíblico-cristã. Na laica França, o ministro de educação encarregou R. Debray, intelectual laico-pós-marxista, amigo de Che Guevara e conselheiro de Mitterrand, de preparar um documento que tem por título “O ensino do fato religioso na escola pública” (“L’enseignement du fait religieux dans l’école publique”, 2002). Afirma ele: é preciso passar de uma laicidade de incompetência, típica das gerações passadas, para uma laicidade de inteligência.

Na apresentação do projeto à imprensa, Debray salientou: “traditions religieuses et avenir des humanités sont embarqués dans le même bateau. On ne renforcera pas l’étude du religieux sans renforcer l’étude tout court” (GUIBERT, 2002).

Superadas as pretensões do cientificismo, como sistema de absolutização dos conhecimentos, os saberes tendem a configurar-se como lugares interpelantes, não mais dogmáticos, e sim problemáticos, lógicos

mais do que ideológicos. A especificidade da escola está em propor-se como lugar de conhecimentos organizados, isto é, a instrução educativa, mediante o estudo disciplinar. Por outro lado, não pode prescindir da sua vocação de realidade institucionalmente aberta ao universo da cultura, ao integral acontecimento de pensamento e da ação do homem: a experiência religiosa faz parte desse acontecimento, com os fatos e sinais que a expressam. O fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e, portanto, tem relevância cultural, tem relevância em sede cognitiva.

Instruir é a tarefa específica da escola: a escola educa instruindo, sem evidentemente excluir o horizonte dos valores éticos, no sentido de que faz parte da instrução educativa o conhecimento completo dos modelos de vida e dos sistemas de significado, como faz parte da formação das virtudes da mente a capacidade de juízo crítico (discernimento) sobre o universo dos mundos vitais.

A relação educativa na escola entre professor e aluno é mediada pelo objeto de estudo e passa pela ordenação das disciplinas. A estrutura de uma disciplina escolástica é constituída por dois elementos: um material, outro formal. O elemento material é constituído pelo seu carácter científico; isto é, um saber organizado, um sistema de conhecimentos, que chamamos de matéria. As matérias são tantas quantos são os objetos de estudo. Mas para que se torne disciplina escolar, o objeto material – o sistema organizado de conhecimentos – deve ser dotado de um potencial educativo. Essa capacidade de educar é o elemento formal (que dá forma especificamente escolar) às ciências. Não basta, portanto, o carácter científico a definir uma disciplina escolástica, porque por disciplina entendemos uma ciência estruturada segundo uma intencionalidade educativa. Nessa conjugação do elemento científico e do elemento educativo consiste a singularidade da educação escolar.

Também a religião, para que seja escolasticamente tratável, deve configurar-se na forma de uma disciplina, isto é, deve ser pensada e expressa no horizonte da racionalidade escolástica. Ora, sendo que a forma da disciplina concerne à especificidade educativa da escola, a religião

torna-se escolasticamente formada na medida em que assume as finalidades próprias da escola. Neste caso, falamos de Ensino Religioso. Se assumirmos esse critério epistemológico para verificar o estatuto do Ensino Religioso, reparamos que existe grande diversidade de perfis. Mas geralmente, como anota Flavio Pajer (PEDRALI, 2002, p. 99), emerge um perfil escolasticamente fraco: "Incerto, movediço, ambíguo e manipulável": oscila entre catequese, cultura e informação objetiva.

Se o Ensino Religioso for deslocado na margem do processo escolar, é comprometida a especificidade da relação educativa, baseada na relação ensino-aprendizagem, e sobressai a relação do lado da subjetividade imediata (professor-aluno) com prejuízo da mediação objetiva (professor-disciplina-aluno) – como é urgente formar bons professores nesta área –; portanto, na presença de uma escolarização fraca da religião, não podemos falar de saber e Ensino Religioso.

Algumas condições são indispensáveis para tornar possível o Ensino Religioso. Uma é fundamental, e dela derivam as outras. A(as) religião(ões) interessam à escola enquanto fatos da cultura e momentos significativos no decorrer da vida dos povos. Como tais podem constituir objeto material de um saber escolar e entrar na forma definida de uma disciplina. Devem ser formalmente pensadas e organizadas para se tornarem saber escolar.

As religiões são confissões de fé ou de crença, mas à escola interessam somente como objeto de conhecimento e se inscrevem na finalidade própria da instituição escolar: aquilo que para muitas Igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e Igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas. Por isso o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as Igrejas – neste caso, é melhor não dar nada. A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência sobre essa matéria.

Em síntese, podemos dizer que a "desconfessionalização" formal (não material) da(s) religião(ões) é a condição para sua plena

escolarização e para a construção de um perfil disciplinar “forte” de correspondente saber escolar.

Ensino Religioso: um saber descritivo, comparativo e significativo

A aprendizagem é um processo que se desenvolve gradualmente. O íter que melhor se adapta ao Ensino Religioso se move no horizonte do modelo fenomenológico-hermenêutico. A cultura é uma atividade de significação do sistema de fatos e de valores, do qual o homem é o sujeito no tempo e no espaço. A esse sistema pertencem também os fatos religiosos que, no seu gênero, são culturais, isto é, têm uma relevância evidente e são expressivos de uma maneira de pensar e de viver, ao passo que, especificamente, são religiosos, porque constituem o “lugar” de objetivação visível da relação entre o homem e a transcendência, entre o homem e o sagrado, e são reconduzidos à específica intenção do homo religiosus.

Cada religião, por sua vez, pode ser considerada como um sistema de fatos e de valores no interior do universo cultural humano, sendo um modelo de organização da vida e do mundo, a partir do ponto de vista religioso. A hipótese aqui sugerida prevê que o processo de elaboração e de aquisição do saber religioso se desenvolva por meio do momento descritivo e comparativo dos fatos para chegar à interpretação do seu significado. O percurso didático parte das expressões religiosas para chegar às intenções da fé e da crença.

O método comparativo permite confrontar os fatos religiosos para identificá-los e, portanto, diferenciá-los. É um método que assume uma postura dialógica para relevar identidades e diferenças das expressões religiosas. Segundo essa hipótese, o Ensino Religioso – isto é, a compreensão da religião – pode ser alcançada pela descrição comparativa dos fatos e a interpretação significativa dos valores. Em outras palavras: pelo estudo dos fatos religiosos, o estudante saberá o que é religião.

Este é o desafio que está na nossa frente, que interpela nossas instituições educativas. Também, porque se acreditar é uma palavra de

forte compromisso, “conhecer” é uma palavra necessária. Antes, é uma palavra hoje em dia absolutamente necessária.

“Não haverá coexistência humana sem uma ética mundial por parte das nações. Não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões sem o diálogo entre as religiões” (KUNG, 1993, p. 24).

Referências

BACHA FILHO, T. *Ensino religioso na escola pública de São Paulo*. Curitiba: IESDE, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

CAMUS, A. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2005.

FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. Campinas: Papyrus, 1997.

GUIBERT, N. Régis Debray propose à Jack Lang de « dépassionner » l'enseignement du fait religieux. *Le Monde*, Paris, 15 mars. 2002.

HABERMAS, J. Jerusalém, Atenas e Roma. In: HABERMAS, J. *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 195-220.

KUNG, H. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1993.

KYMLICKA, W. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1986.

MARTELLI, S. *A religião na sociedade pós-moderna*. São Paulo: Paulinas, 1995.

MORIN, E. *A relação dos saberes. O desafio dos saberes*. São Paulo: Bertrand, 2001.

PEDRALI, L. et al. *É l'ora delle religioni: la scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna: EMI, 2002.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO RELIGIOSO

Ângela Maria Ribeiro Holanda

A formação inicial e continuada dos professores de Ensino Religioso baseia-se no contexto das legislações vigentes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96; o Parecer CES/CNE n. 09/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso no Brasil, elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Tais leis remetem ao conjunto de princípios e procedimentos para organização curricular de curso de formação de professores para atuarem na educação básica.

A abordagem apresenta inquietações para a construção curricular e a natureza da oferta de cursos de graduação para professores de forma geral, e especificamente para o Ensino Religioso.

Formação de professores – aspectos gerais

A formação de profissionais da educação tem sido uma preocupação constante no cenário da educação brasileira, uma vez que sua configuração remete ao desempenho profissional e aos resultados do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para qualificar a

educação, é necessário considerar os resultados que são apresentados nos dados educacionais referentes à aprovação, reprovação e ao abandono escolar.

Assim, a formação docente deve assumir um papel que transcende o ensino, uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em espaços de participação, reflexão e formação onde as pessoas aprendem para poder conviver, acolher, participar, dialogar e contribuir para as transformações e mudanças emergentes.

A formação docente assumida nessa perspectiva nas instituições educativas supõe uma constante pesquisa em busca do conhecimento, do conjunto de elementos que inter-relacionam com a prática educativa de forma contextualizada.

Nesse sentido, existe um padrão específico de docência e de docentes? Esta questão remete a uma formação específica? A base da questão em relação à formação docente é de natureza conceitual, estrutural, pedagógica ou acadêmica?

Com essa reflexão, observa-se que há um consenso sobre a necessidade da formação docente, da constante atualização de conhecimento, que, por sua vez, está associada às práticas pedagógicas cujo resultado implica na aprendizagem do estudante.

Isso posto, há de ser percebido que a formação docente exige duas vertentes: a inicial e a continuada. A formação inicial representa a graduação, a licenciatura plena. E, nesse sentido, em 2001 foi aprovado o Parecer CES/CNE n. 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação, licenciatura plena. Observa-se neste parecer que a formação deve garantir uma base comum de formação, cuja ênfase se dá acerca do papel da escola, da função social, da prática pedagógica, do processo ensino-aprendizagem que remete conseqüentemente à avaliação.

Constata-se que, além da formação em si, o professor necessita de motivação, compromisso, relações sociais, estruturais, bem como dos elementos do cotidiano escolar que dão suporte aos saberes e fazeres pedagógicos. Tudo isso requer que, na formação, realmente se efetuem competências para o exercício profissional.

Contudo, as condições de trabalho também exercem um papel fundamental que intervém na prática educativa e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem. Para melhorar a formação e o desenvolvimento profissional do professor, é imprescindível investir para qualificar sua conduta pedagógica.

Desse modo, a formação tanto pode ser fundamentada na aquisição de conhecimentos teóricos, como no desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica para reformulação de projetos de formação.

Partindo dessa concepção, é necessário perceber o currículo formativo para promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos articulados ao conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico.

É complexa a formação docente no que concerne ao currículo, às formas e as normas de execução. A formação não significa apenas aprender mais, inovar por inovar, combater práticas educativas excluídas, preconceituosas e intolerantes. Significa instituir uma política de formação de professores que se efetive em ações voltadas para qualificar o ensino e a aprendizagem.

Formação inicial: aspectos legais

A inclusão do ER no currículo escolar como área de conhecimento remete à necessidade de pensar a formação específica do profissional que atua neste ensino conforme as proposições inseridas no artigo 3º, inciso V da Resolução CEB/CNE n. 02/98.

As legislações nacionais e estaduais, ao definir o ER integrante da formação básica do(a) cidadão(ã) e dos horários normais das escolas públicas, automaticamente definem o status quo de componente curricular e de profissional graduado para atuar nesta área. E quem é o profissional desta área? É aquele que tem uma graduação, uma licenciatura plena, conforme as exigências contidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior, como espaço próprio da formação acadêmica, das licenciaturas, buscam a implantação e implementação de cursos para a função docente.

A LDB n. 9.394/96 dedicou um capítulo à temática sobre a formação de profissionais da educação nos artigos 61 e 62. A finalidade é atender aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do estudante, tendo como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”.

Esta formação deverá ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos de ensino superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A oferta em nível médio se dá na modalidade Normal.

Vale destacar que, na história da educação brasileira, foi a primeira vez em que se dedicou um capítulo específico sobre a formação dos profissionais da educação numa legislação de ensino. Outro registro nesta lei é a formação em nível superior, em cursos de graduação, licenciatura plena, para todos os(as) professores(as) da educação básica, independente da etapa de ensino que estes atuam. Esse procedimento resultou de inúmeras Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Para a docência no ER as determinações são as mesmas, pois a abordagem para a formação inicial fundamenta-se não só na metodologia de trabalho, mas na epistemologia dessa área de conhecimento.

Afinal, qual o estado da questão? São as instituições de ensino superior? A formação docente dos formadores? Formação inicial e continuada? As concepções das formações? Identidade dos cursos de licenciatura? Tipologia dos cursos?

Quais seriam então, os encaminhamentos para a formação de professores para o ER? Numa primeira hipótese seria estudar, acompanhar as diferentes tipologias de cursos de licenciatura em ER que atendam aos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, e rever os cursos de licenciatura e de especialização, a

partir de seus perfis e conteúdos curriculares, e o currículo do ER apresentado por meio de eixos temáticos contidos nos parâmetros curriculares nacionais deste ensino.

Ao analisar o perfil dos cursos de licenciatura em ER é necessário verificar os aspectos pedagógicos, os objetivos, a carga horária, a matriz curricular e as ementas relativas às licenciaturas para o ER.

Considerando esses aspectos e a complexidade da diversidade religiosa dessa área de conhecimento, compreende-se que o ER é supra confessional, de natureza científica, promove o conhecimento e o respeito às diferenças, fortalece e flexibiliza o diálogo e estabelece o pertencimento e a cidadania. A escola, portanto, é o espaço privilegiado das relações, da formação de identidade, da subjetividade e da construção de consciência crítica.

Por isso, não há razão que descarte a formação de um profissional competente e qualificado em curso de graduação para atender aos pressupostos legais da Resolução n. 02/98 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que reconhece o ER como área de conhecimento.

Para a sustentabilidade e efetivação do discurso pedagógico e acadêmico do ER, a LDB n. 9.394/96 apresenta, nos artigos 2º, 3º, 26, 32, 61 e 62 (que tratam dos Fins e Princípios da Educação Nacional, da Base Nacional Comum, dos Conteúdos Curriculares, dos Objetivos do Ensino Fundamental e da Formação dos Profissionais da Educação), princípios que fortalecem a apropriação dos saberes necessários ao profissional do ER.

Nesse sentido, a Lei n. 9.475/97, que dá nova redação ao artigo 33, apresenta aspectos para a formação de professores(as) do ER no que diz respeito aos pressupostos para a formação básica do(a) cidadão(ã). Esses aspectos exigem conhecimentos de outras linguagens dentro da multiplicidade dos sistemas e tradições religiosas, além das exigências referentes à postura profissional de cada educador(a), que se relaciona com a identidade, a criticidade e o respeito à liberdade de pensamento do estudante.

Além da apropriação desses saberes, os requisitos necessários para o profissional do ER incluem:

- conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do estudante.
- análise sobre o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável;
- disponibilidade para o diálogo e capacidade de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo ensino-aprendizagem do estudante;
- interlocução entre escola e comunidade e mediação de conflitos.

A formação de professores para o ER vem se configurando em âmbito nacional com a mencionada redação dada ao artigo 33 da LDB n. 9.394/96, que determina que os sistemas de ensino regulamentem os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabeleçam as normas para habilitação e admissão dos professores. Esse procedimento deve estar respaldado nos pareceres, decretos e resoluções estaduais e municipais sobre o ER, preservando o princípio do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

Assim, não se trata, pois, de um teólogo, teóloga ou um especialista em sua religião, mas de docentes com graduação específica em ER, considerando que não existe uma teologia aconfessional.

Formação continuada

A formação continuada, também chamada de permanente, em alguns contextos é absorvida como um complemento da formação inicial; ou seja, trabalha-se com a perspectiva de uma concepção dialética de educação que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido no processo. Entende-se que a formação continuada requer mudanças nos processos que estão ligados ao

conhecimento didático-pedagógico, da realidade dos estudantes, do contexto social, dos valores e das habilidades, provocando a reflexão das concepções de mundo, educação e ser humano.

Assim, o professor é antes de tudo um pesquisador por excelência, e não apenas um transmissor de conhecimento, se considerar sua prática pedagógica como um processo de construção de relações e de formação de identidades.

Existem diversas modalidades de formação continuada admitida nos sistemas de ensino: presencial, semipresencial e a distância. No que se refere à modalidade a distância, a Lei n. 9.394/96, no Título IX, Das Disposições Transitórias, artigo 87 afirma: “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. No inciso III determina “a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos de educação à distância”.

Nesse sentido, a formação continuada necessita de projeto institucional assumido como política dos sistemas de ensino para contribuir com o desenvolvimento profissional do professor, e não apenas para suprir deficiências de saberes e fazeres pedagógicos.

Ressalta-se, atualmente, que a formação continuada de professores, que deve estar ligada ao planejamento curricular, constitui-se num grande desafio, graças à indefinição de política de formação nas diferentes áreas de conhecimento pelo próprio sistema de ensino.

Há esforços e diversidade de experiências na caminhada em relação à formação de professores no Brasil, e especificamente quando se trata de ER; porém, esta se apresenta desafiadora no que concerne aos cursos de licenciatura plena.

Indaga-se sobre o lócus acadêmico do ER; a tipologia do curso quanto a sua epistemologia. É Ensino Religioso? Ciências da Religião? Teologia? Essa definição acadêmica é estabelecida e complexa para assimilação do objeto de estudo e atuação pedagógica dos profissionais dessa área de conhecimento.

Constata-se nas instituições de ensino superior a oferta de cursos de licenciatura em ER de Norte a Sul do País, mas a matriz curricular não

contempla as definições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para essa área de conhecimento. Os docentes são titulados, mas em alguns contextos não vêm acompanhando o movimento brasileiro de reflexão, estudos e pesquisas que contemplam os fundamentos epistemológicos e pedagógicos desse ensino.

Considera-se então que o professor é o sujeito da formação continuada. O atual momento histórico da educação brasileira desafia a comunidade a efetivar a qualificação de professores, pois as mudanças curriculares exigem habilidades, competências para os profissionais da educação.

Assim, a formação de profissionais da educação processa-se em articulação com a reflexão sobre as práticas, conforme aponta Nóvoa (1992, p. 25):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

As iniciativas na formação de professores é uma constante no cenário brasileiro, com os inúmeros cursos que são realizados nas instituições educativas. Porém, observa-se que os sistemas de ensino, assim como as escolas, individualmente ainda não possuem um projeto de formação continuada para oferecer aos seus professores. Talvez, por este motivo, pela falta de uma política pública, tenha sido necessário criar e produzir tantos cursos pontuais, programas, projetos e eventos para capacitar o professor.

Há de ser compreendido que a formação continuada não tem a função de suprir as deficiências do curso da formação inicial, mas contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Mas deve se estabelecer também o acompanhamento e monitoramento, por parte dos sistemas de ensino e dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, da oferta desses cursos. A tipologia do curso é um aspecto, mas

é preciso a instituição do rigor acadêmico aos cursos de licenciatura, tanto na sua qualidade curricular quanto na exigência referente às atividades acadêmicas.

Portanto, a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-refletiva, que subsidie aos professores meios para um pensamento autônomo que favoreça as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Por isso, a operacionalização da formação docente para professores do ER remete à estrutura curricular da proposta de cursos de licenciatura apresentada pelas Diretrizes Curriculares de Formação Docente para Professores do ER e ao tratamento atribuído a este ensino como área de conhecimento no texto da Resolução CEB/CNE n. 02/98. Essa possibilidade faz uma transposição entre a confessionalidade e a noção de respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, proposições estas contidas na Lei n. 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB n. 9.394/96.

Há necessidade da formação de professores com perfil específico que trabalhe numa perspectiva que enfoque o fenômeno religioso em toda a sua complexidade, no que se refere às formas de entender a vida diante da transcendência. O fenômeno religioso e a religiosidade se constituem num dos eixos para compreender e reconhecer as diferenças. É também necessário criar condições para o reconhecimento da alteridade e o respeito à dignidade. O estudo do fenômeno religioso deve possibilitar o diálogo marcado por um profundo respeito às diversas convicções religiosas.

Por conseguinte, toda prática docente pressupõe uma concepção de educação que delimita a função social da escola, do processo educacional e dos próprios conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, os pressupostos pedagógicos devem ter coerência entre a concepção de educação e os fazeres pedagógicos, e para definir a formação docente para professores do ER faz-se necessário compreender esse componente curricular no contexto da educação brasileira.

Diretrizes Curriculares para Formação de Professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para o ER, elaboradas em 1998 pelo FONAPER, determinam e traçam princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam a estruturação curricular da formação inicial e continuada. Essas diretrizes orientam para a formação dos docentes o desenvolvimento da sensibilidade social e cultural diante da alteridade, saberes de base histórica, sociológica, antropológica e política que lhes permitam perceber o ensino pela dimensão humana e social.

A proposta de formação de professores do ER requer um profissional da educação com formação adequada ao desempenho de sua ação educativa; abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua; sensibilidade e consciência diante da complexidade e pluralidade religiosa; disposição para o diálogo; reverência à alteridade; capacidade de ser interlocutor entre escola e comunidade, reconhecendo que a escola propicia a socialização do conhecimento religioso sistematizado, ao passo que a família e a comunidade religiosa são os espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé (FONAPER, 1997).

Considerações

A efetivação do componente curricular Ensino Religioso, a tipologia de cursos de graduação e a formação continuada de professores para esta área de conhecimento têm sido um debate constante. E quando a questão remete ao que ensinar e como ensinar, parece que ainda não existe clareza.

Contudo, há uma compreensão muito mais de natureza religiosa do que pedagógica, mesmo diante da definição dos objetivos, do objeto de estudo, dos eixos temáticos, dos encaminhamentos didáticos e avaliativos instituídos nos parâmetros curriculares nacionais desse ensino. No entanto, observa-se que persiste uma ausência dessa abordagem

e articulação desses aspectos pedagógicos no currículo dos cursos de licenciatura plena, pós-graduação e cursos de formação continuada.

Esse ideário vem sendo construído há décadas, com marcos significativo e conflitante no contexto da educação brasileira, e o processo dessa construção se dá de forma conjunta e articulada. O FONAPER, ao longo desses 15 anos, vem mobilizando as Instituições de Ensino Superior, os sistemas de ensino e os educadores de diferentes denominações religiosas envolvidos com a questão em pauta, para que se institua o ER a partir do político-pedagógico, e não do político religioso.

Portanto, esse ideário não é de propriedade de um grupo iluminado e nem de grupos religiosos, mas de efetiva participação de pesquisadores e história de profissionais da educação que se mobilizaram para a nova redação dada ao artigo 33 da LDB, e para a instalação do FONAPER como espaço aberto de discussão permanente para o diálogo e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

A problemática sobre a compreensão curricular verifica-se em todos os componentes curriculares no cenário da educação nacional, e com o ER não é diferente. O discurso está presente tanto nos cursos de licenciatura como nos referenciais curriculares das etapas e modalidades de ensino. A base da questão esta associada à fundamentação curricular, que por sua vez envolve os aspectos sobre a concepção de educação e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena. Brasília, DF, 8 maio 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 15 jul. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

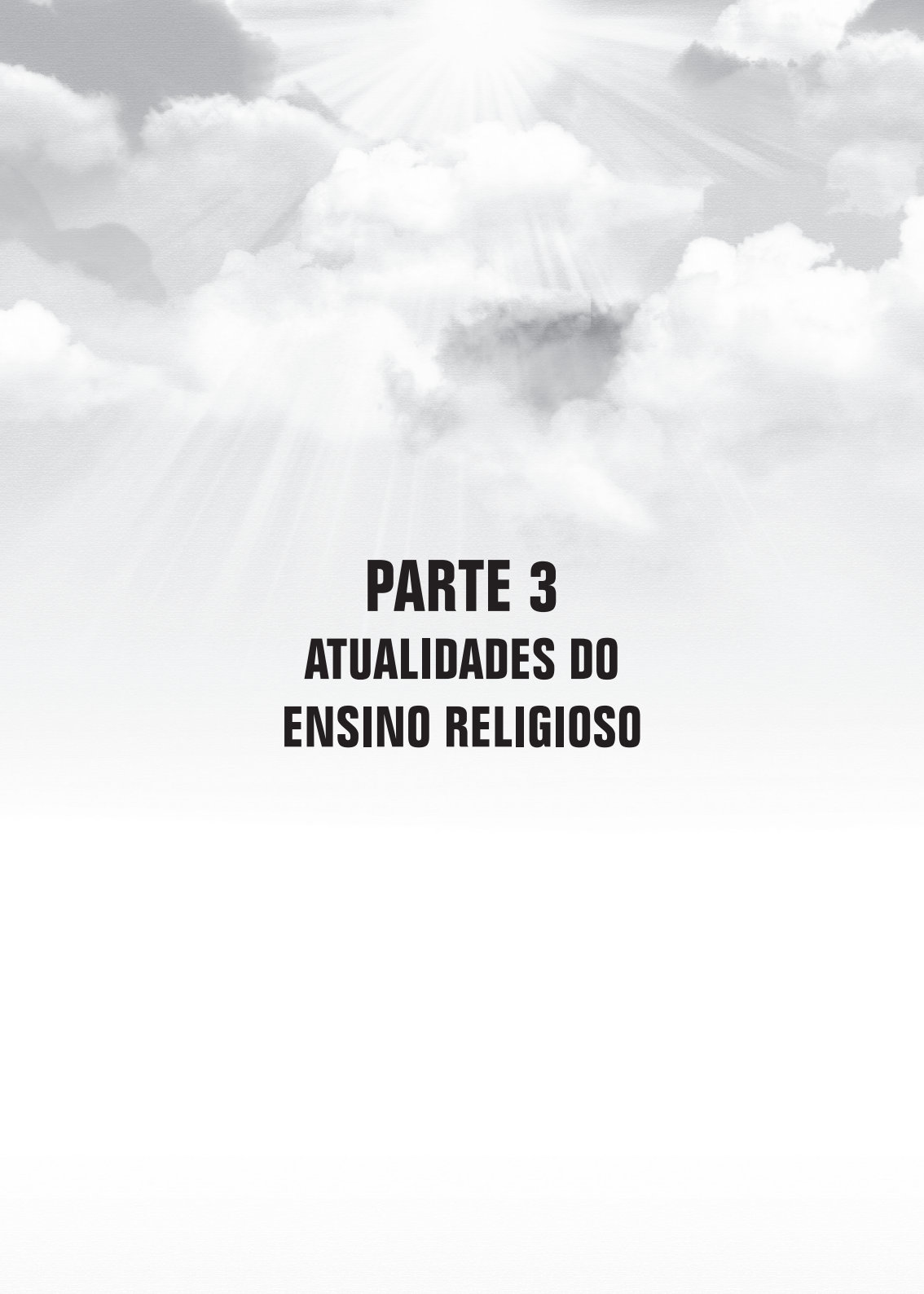
BRASIL. Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 2, de 29 de janeiro de 1998*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília, DF, 29 jan. 1998. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNE_CEB_04_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoFundamental.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 12, de 8 de outubro de 1997*. Esclarece dúvidas sobre a Lei n. 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB n. 05/97). Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1992.

A black and white photograph of a bright sun shining through a layer of fluffy, white clouds. The sun is positioned at the top center, and its rays fan out across the sky, creating a dramatic and hopeful atmosphere. The clouds are dense and textured, with some darker shadows where they are thicker.

PARTE 3
ATUALIDADES DO
ENSINO RELIGIOSO

DIVERSIDADE: GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ENSINO RELIGIOSO

*Claudia Kluck
Emerli Schlögl
Sérgio Junqueira*

A Educação, enquanto processo, pretende auxiliar na transformação dos indivíduos e sociedades, levando em consideração as múltiplas facetas que compõem os sujeitos e suas interações sociais, tudo isto visando à integralidade, que vai muito além dos aspectos científicos ou biológicos.

Especificamente o Ensino Religioso, tendo em vista que “se passa na idiosincrasia: [em que] cada educando experimenta, vê, reage, sente, responde de maneira própria frente ao que lhe é proposto” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2004) e, conseqüentemente, dentro de seus contextos, deve propiciar experimentações que levem à reflexão, dando sentido a questionamentos e oportunizando mudanças na forma de compreender a realidade.

Jovens e crianças sofrem, diuturnamente, múltiplas violências correlacionadas com a manifestação de suas sexualidades na escola, por conta de valores e aspectos formativos recebidos por meio de algumas concepções acerca da sexualidade humana, oriundas de diferentes contextos religiosos, que por vezes não considera os processos de identidade, de psicologia individual e a história de cada indivíduo.

As potencialidades, sensibilidades, formas de perceber/de se relacionar afetivamente e interesses acadêmicos são suplantados pelo preconceito multiforme e por um “fazer calar” que tem a ilusão de que, ao negar, seja possível fazer desaparecer.

Diante desse cenário, os temas “sexualidade” e “religião” urgem em se converter em pontos de reflexão, apesar de aparentemente controversos, até por conta da carência bibliográfica sobre a temática.

O Ensino Religioso, ao se deparar com a violência no ambiente escolar, tanto a constantemente noticiada quanto a silenciosamente praticada, pode contribuir, pois está clara a urgente necessidade de reelaborar formas de convívio baseadas na reflexão.

O Ensino Religioso é também uma disciplina importante e instrumento útil ao processo de minimização da violência, porém pode apresentar uma ambiguidade no posicionamento de seus professores. Tanto os facilitadores de aprendizagem quanto os encarregados pela transmissão “formal” de conhecimentos e valores escolares são figuras importantes na formação de crianças, jovens e adultos. Eles podem auxiliar àqueles que se sentem “diferentes” a encontrar seu espaço de ser e de se expressar.

Tanto aos professores quanto as comunidades envolvidas com os processos de educação, em todas as suas esferas, cabe cumprir ao menos com os princípios da educação, dentre outros, conforme apresentados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96: princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Em quaisquer dessas cinco premissas e tendo em vista o crescente debate quanto ao gênero e à orientação sexual, questionou-se em primeiro plano a influência das religiões hegemônicas brasileiras na formação ou conformação das pessoas a respeito do tratamento desigual, especialmente o direcionado às mulheres e homossexuais. Também se buscou perguntar como trabalhar conteúdos derivados do Fenômeno Religioso, otimizando a vivência de valores essenciais e princípios éticos que auxiliem

as pessoas a experimentar o convívio social, em meio à diversidade, evitando quaisquer tipo de uso da violência, de discriminação, de segregação ou ainda de ridicularização de pessoas que são de orientação homoafetiva, do gênero feminino, praticantes de religiões minoritárias, etc...

A bibliografia encontrada sobre sexualidade ligada à temática Religião que se expanda para além da “heteronormalidade”, é escassa. Contudo, não se pode negar a influência das religiões na formação de conceitos com relação ao gênero e à vivência amorosa/sexual das pessoas, o que resulta no modo como os povos exercem sua sexualidade e na leitura que fazem a respeito da “normalidade” alheia.

Buscando relacionar a forma como se dá a relação dos aspectos sexuais e a vivência daquilo que é sagrado, engendrou-se uma série de questionamentos tentando identificar os pontos que influem na formação de conceitos e da autoestima do público pesquisado. Com este intento, foi entrevistado um grupo bastante heterogêneo, no que diz respeito ao exercício de sua sexualidade, idade, formação, classe social e diversidade religiosa. As respostas elucidaram como algumas vertentes religiosas influenciaram e influenciam a formação das pessoas.

Gênero e religião

Encontram-se diferentes concepções para a palavra gênero, porém a maioria delas aponta para a carga cultural de implicações na compreensão e desenvolvimento dos gêneros.

Para a Nádia Convolan, gênero pode ser definido como

uma categoria de análise histórica e social das relações que se estabelecem entre as masculinidades e feminilidades, e que têm necessariamente interfaces étnicas, geracionais, urbana/campo, de camadas sociais, de orientação sexual, religiosidades, dentre outras que compõem a humanidade (CONVOLAN, 2008).

As interfaces sociais, em especial as inter-relações das religiões e de disciplinas históricas, contribuíram para uma distorção nas relações

de gênero. Certas divisões feitas a partir de diferenças biológicas não trazem uma argumentação clara e sustentável para justificar as organizações desiguais criadas para estruturação e manutenção do poder que rege a vida na comunidade.

Para que alguns tenham privilégios e posição superior outros devem ser desqualificados e submetidos a uma vontade que não é a sua, mas que se legitima socialmente, muitas vezes pela força e pela opressão.

Percebe-se que as relações de poder são, por vezes, geradoras de instrumentos normativos nas sociedades constituídas, o que ocorre também no interior de diferentes tradições religiosas. Historicamente, essas relações pendem cedendo vantagens ora para mulheres, ora para homens; porém, há momentos pontuais em que ambos cooperaram e resguardaram o valor mútuo, alicerçando sentimentos de autoestima e dignidade na identificação de suas posições no mundo.

Diferentes participações nas religiões

O engajamento do feminino nas estruturas religiosas passou por diferentes formas, desde a adoração ao princípio feminino como elemento sagrado gerador de vida, até a negação desse como componente que conduz à sensualidade e à morte.

As religiões, na atualidade, apontam para símbolos do masculino com certa frequência, mas nem sempre foi assim. O feminino já ocupou lugar de destaque no cenário sagrado. Alguns pesquisadores afirmam, baseados em pinturas rupestres, objetos encontrados, entre outros vestígios do passado, que quando a humanidade vivia nos períodos pré-históricos, o ícone que apresentava o 'elemento criador ou deus' seria representado pela figura de uma mulher.

Os professores de Ensino Religioso, pela via da reflexão, e pelo uso de uma metodologia que lhes permite abordar o fenômeno religioso de uma maneira que não seja marcado pelas concepções patriarcais, mas que vise ao entendimento destes fenômenos por meio da inclusão do sagrado nas perspectivas do feminino e do masculino podem propiciar

o rompimento com modelos antigos de discursos estritamente masculinos de poder, de sociedade e de religião.

Não são poucos os exemplos encontrados em diferentes religiões que pregam a subserviência feminina em oposição a uma condição masculina privilegiada de exercício de poder.

Alguns textos sagrados têm sido interpretados visando a consolidação da desigualdade de gênero. No livro dos cristãos, a Bíblia, mais especificamente no Antigo Testamento, encontram-se duas referências sobre a criação do homem e da mulher. Em uma delas Deus criou macho e fêmea à sua semelhança (Gen. 1, 27), e em outro texto, Deus criou Adão e dele tirou uma costela, e com ela formou então a mulher (Gen. 2, 21-22).

Conforme opções hermenêuticas a ênfase recai sobre a igualdade entre homens e mulheres, ou sobre a necessidade de o homem ser o “guia da mulher”, uma vez que ele representa a “cabeça”, o poder da intelectualidade e ela representa o “coração”, e a vulnerabilidade dos sentimentos.

O Gênesis cristão também afirma que a serpente ludibriou a mulher e fez com que ela comesse do fruto da árvore proibida e que em seguida servisse este fruto ao seu companheiro. A serpente, na interpretação de algumas correntes judaico-cristãs, é símbolo do mal, rasteja sobre a terra, portanto, sobre o mais baixo, o instintivo. A partir do contato com este animal, e por ter desobedecido a orientação divina, a mulher passa a conhecer as dores do parto, justificando o extremo sofrimento para o milagre do nascimento.

Como forma de ilustrar o tratamento desigual entre homens e mulheres, Bello (2001), falando a respeito da purificação das parturientes, traz os seguintes trechos do Livro do Levítico, em seu capítulo 12, versículos de 1 a 5 (TEB), que apresentam instruções claras a respeito:

Javé falou a Moisés, dizendo: 'Fala aos filhos de Israel e dizendo-lhes: quando uma mulher conceber e der à luz um menino, ela ficará impura durante sete dias; ficará impura como nos dias de sua menstruação. No oitavo dia o menino será circuncidado; mas ela ficará ainda em casa durante trinta e três dias com o sangue

da purificação; não tocará nenhuma coisa santa e não irá ao santuário, até que os dias de sua purificação se cumpram. Se der à luz uma menina, ficará impura durante duas semanas, como nos dias de sua menstruação, e ficará em casa durante sessenta e seis dias com o sangue da purificação.

É possível identificar no trecho acima forte carga de opressão sobre as mulheres, pois a regra impõe prazo dobrado de isolamento para mulheres que tenham concebido uma criança do sexo feminino.

É interessante, neste ponto, chamar a atenção e contrapor aqui o conceito de pureza ou impureza que as culturas imputaram ao sangue menstrual e ao sangue do parto. Nas sociedades matriarcais, de tempos ancestrais, o sangue era sagrado e, portanto incluído nos rituais, utilizando inclusive na otimização da fertilização de terras agriculturáveis.

Enquanto isso, em muitas sociedades patriarcais o sangramento do ciclo procriativo feminino foi tomado como impuro e foi impedida a presença de mulheres 'manchadas' pelo sangue em certos rituais. Ainda hoje é possível observar hábitos, mantidos por segmentos religiosos, que impedem que um homem toque, ou mesmo cumprimente utilizando suas mãos uma mulher, pela possibilidade dela estar "impura", ou seja, em período menstrual.

Ainda assim, é possível perceber nos primórdios do cristianismo, nas cartas atribuídas ao apóstolo Paulo, a proclamação da libertação da mulher de sua subserviência tradicional, sugerindo igualdade sexual em relação ao homem, já que "em Cristo não há a distinção entre macho e fêmea" (Gl 3,28).

Ao analisar todo e qualquer texto sagrado, faz-se necessário observar e refletir sobre o contexto completo: a realidade da época na qual foi escrito, a cultura local e a localização geográfica, evitando assim distorções em sua interpretação – ou seja, textos fora dos contextos, que tão somente servem de pretexto para dominação ou justificção de abusos. E ainda se deve buscar entender o contexto atual e as implicações possíveis para a utilização de um trecho ou trechos considerados sagrados.

Algumas vezes, na tentativa de negar a posição igualitária entre homens e mulheres, são utilizados os textos de I Coríntios 11, versos 7 a 10, que apresentam a indicação de diferentes posicionamentos, especialmente sobre usos e costumes, normalmente direcionados às relações de gênero.

Neste trecho há indicação clara sobre a necessidade de a mulher cobrir sua cabeça com véu e manter os cabelos compridos. Ao analisar o contexto da época, compreende-se que Paulo – presumido autor da carta – falava a uma cidade portuária, que recebia navios do Oriente e do Ocidente, importante centro comercial da época. Isso fez de Corinto uma cidade dissoluta, onde reinava a devassidão, a luxúria e a licenciosidade. A presença de marinheiros e viajantes fez da prostituição prática comum; assim, as prostitutas, a fim de conter a infestação de piolhos e também para serem identificadas pelos homens, mantinham os cabelos cortados ou rapados.

Interessante notar que esta orientação paulina é dirigida apenas e especificamente para a igreja de Corinto. Não há outro texto de autoria atribuída a Paulo para outras comunidades com esse sentido. O foco da carta paulina é a situação das novas convertidas – inclusive prostitutas, que eram orientadas a manter-se cobertas com o véu até que seus cabelos crescessem, diferenciando-as das prostitutas que não tinham aderido ao culto cristão.

Também muito utilizado, e especialmente nebuloso, é o trecho do livro de Efésios que versa sobre o homem ser a cabeça da mulher, utilizado amplamente para desrespeitar a mulher em seus direitos e possibilidades.

As mulheres sejam submissas aos seus maridos, como ao Senhor, porque o marido é cabeça da mulher, como Cristo é cabeça da Igreja, Ele, o salvador do Corpo. Como a Igreja está sujeita a Cristo, assim as mulheres estejam sujeitas em tudo a seus maridos (Ef 5, 22-24)

No original, Paulo, quando falava em cabeça, de acordo com a língua grega utilizada na época, poderia ter usado duas palavras: *arché*

ou *kephalé*. *Arché* denotaria autoridade, o que poderia inferir o sentido de governante. Por sua vez, *kephalé* significa apenas cabeça – raiz semântica da palavra *cefaleia*. *Kephalé* é ainda um termo militar que designa “aquele que lidera, que vai à frente”, não como um general, mas, sim, como o batedor que vai à frente no campo de batalha, que se expõe primeiro ao perigo a fim de proteger e guiar os que o seguirem. Assim, a liderança do marido como cabeça indica que ele deve se expor para proteger, seguindo a ordem de Deus.

Paulo conhecia bem as duas palavras; afinal, ele é apresentado nas próprias escrituras como sendo muito instruído. Ao escolher *kephalé*, ensina que o marido deve ser aquele que protege, indo à frente dos seus, servindo-os e dando por eles a própria vida, como Cristo fez pela igreja.

No caso da intolerância à homossexualidade, são encontradas algumas referências bíblicas usadas para este posicionamento. No livro I Coríntios, capítulo 6, versículo 10, o autor nomeia como efeminados aqueles que não terão o direito de herdar o Reino dos Céus. Alguns estudiosos da Palavra, defensores das práticas homoeróticas, argumentam que a palavra grega *malakós*, utilizada no texto em referência, tem seu sentido literal como “mole, macio, suave”. Porém, algumas versões respeitadas das Escrituras traduzem esse termo por termos equivalentes a homossexual. A conhecida versão *King James Version* (1611) apresenta o vocábulo *effeminate*, e a *New International Version* [NVI] (1995), *homosexual*. No espanhol, a *Versión de Casiodoro de Reina* (2003) emprega *afeminado*.

Além dos valores expressos pela cristandade, existem outros fatores que se contrapõem à posição homossexual.¹ É possível encontrar na sociedade tanto o repúdio às relações ou comportamentos homoafetivos como aos heteroafetivos, que podem ser demonstrados na repulsa causada aos homossexuais pelas relações heterossexuais.

¹ Prefere-se utilizar o termo a-homossexual, traduzindo o posicionamento de não aceitação da prática, preferindo-o à utilização de homofóbico, que denota semanticamente medo irracional, que leva à perseguição, violência e assassinato.

Ao se estabelecer a relação de poder entre os gêneros, inúmeras crueldades foram sendo cometidas, e na 'idade das trevas' muitas pessoas foram perseguidas e executadas injustamente em nome da fé, em nome de um deus único, que abarcava o desejo humano de hegemonia e da supremacia. Este deus estava acima de todos os outros; portanto, a morte se justificava pela manutenção da 'fé reinante'.

Ouvindo vozes, distinguindo posicionamentos

Graças à natureza do estudo e dos objetivos propostos, esta pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica serviu-se, no primeiro momento, além de análise documental sobre a temática, também de pesquisa exploratória, que pode ser qualificada, de acordo com Theodorson e Theodorson (1970), como um estudo preliminar em que o maior objetivo é tornar familiar o fenômeno que se quer investigar, de maneira que o estudo principal a seguir será planejado com grande entendimento e precisão.

Como forma de complementar a reflexão sobre a questão de relações dos gêneros atrelada ao Ensino Religioso, foram formuladas entrevistas para vislumbrar o ideário acerca do tema com mulheres e homossexuais de ambos os sexos, com idades entre 19 e 72 anos

Dar voz às vivências mostrou um aspecto especialmente desafiador, por ir além do debruçar-se sobre bibliografia específica, até por conta da já citada escassez de fontes que unam as questões, tentando discernir o quadro atual da temática e suas implicações.

Em primeiro plano, o repto que se descortinou é obter informações sobre a vivência religiosa e orientação sexual, especialmente quando difere do padrão estabelecido, a heterossexualidade, vinculada à experiência, e talvez vivência no meio religioso.

No decorrer da pesquisa, até este ponto foi possível identificar, na opinião dos respondentes, que a formação judaico-cristã abarca no modelo patriarcal um meio justificável para a dominação da mulher. Já sobre a homossexualidade, está claro, no modelo vigente, de acordo com

os entrevistados, ser de convívio suportável desde que sua prática seja reprimida e preferivelmente abandonada.

Sobre o público atingido pela pesquisa, foi possível identificar a dedicação profissional, em sua maioria, na área de humanas. O nível de escolaridade ultrapassa os 80% com formação superior, e com relação a fé praticada, mais de 60% disse professar a fé católica – porém, seria necessário ponderar quanto aos conceitos de praticantes ou não desta religião, o que remeteria a um aprofundamento neste quesito.

Alguns outros aspectos foram abordados, que serviram para uma imersão no tema, conforme premissas da pesquisa exploratória. O público consultado foi levado a descrever sua vivência religiosa na infância e adolescência, e o grupo demonstrou que até no máximo os 18 anos aproximadamente 60% deles tinham uma participação ativa; ou seja, suas práticas religiosas eram movidas por vontade própria. Porém, o índice de dissidentes da Igreja foi o mesmo após a maioridade, e apenas 25% do grupo optou na fase adulta pela religião que professa atualmente.

Ao questionar algum fato marcante dentro da instituição religiosa de origem, menos da metade dos respondentes relata ter havido algum, sendo que foram considerados também fatos que pudessem ter marcado negativamente.

Entre outros aspectos, no afã de entender a influência direta das religiões na vida das pessoas, foi arguido ainda:

- se a religião na qual foram iniciados, quando criança, foi a assumida na fase adulta, o que não se confirmou até este ponto;
- sobre a frequência a um espaço físico (igreja, templo, sala de reunião, etc.). Foi encontrado um grupo que vivencia sua espiritualidade independente da frequência a um espaço físico;
- sobre quem seria deus ou o criador. Houve recorrência em referir-se a Deus como pai, força, ser supremo e energia. É perceptível que a grande maioria das respostas denotam a relação com um deus distante;
- para que explicassem, a partir do cotidiano de cada um, a experiência religiosa. Aproximadamente um terço das respostas

indicou que essa experiência tem sentido no momento de comunhão, sempre visando ao bem do outro, o que remete a um paradigma humanitário de religiosidade.

Ao aprofundar a temática religião e gênero, buscou-se entender a interpretação de corpo e sexualidade, a partir da experiência religiosa, e não houve no grupo entrevistado um consenso, o que indica a necessidade de aprofundamento de outras formas. Quando questionados se a identidade sexual e gênero influenciaram a vida espiritual, especialmente entre os homossexuais foi encontrado indício claro da cisão entre vida sexual e vida espiritual – talvez por conta da sensação de banimento e não de acolhimento por parte das religiões em geral.

Foi identificado ainda o entendimento, quase unânime, de que é necessário equilíbrio entre vida sexual e espiritual para alcançar a completude do ser. Entre outras respostas, uma chama a atenção ao valorizar a ligação entre a espiritualidade e a arte, o que destoa do padrão apresentado pelo grupo.

Após a reflexão a respeito das relações existentes entre religião, sexo e amor, a maioria considera temas independentes entre si. Porém, vale a pena destacar duas contribuições que traduzem a importância da temática: “Religião é uma necessidade assim como o sexo, o amor é fundamental nas duas [tanto na religião quanto no sexo]”; e “Sexo, religião e amor, tudo é vida. Tudo faz parte do ser humano”. Então se tornou perceptível a forte carga que está imposta sobre os que fogem do padrão heterossexual.

Quando perguntados sobre a forma como a religião institucionalizada deveria compreender e lidar com a questão da sexualidade humana, houve consenso que a Igreja enfrenta a temática, *a priori*, a partir da repressão e desemboca na negação dos impulsos homossexuais. As contribuições refletiram alguns anseios dos entrevistados e indicaram que as instituições deveriam focar o amor, entendendo e discutindo a questão do prazer, conferindo liberdade às pessoas e oferecendo apoio. Foi interessante observar a fala de um dos entrevistados: “a religião trata da sexualidade, nenhuma religião explica a homossexualidade”. Há implícito o desejo de busca por explicações, e quem sabe acolhimento.

O espaço do feminino nas tradições religiosas e o das pessoas cuja orientação sexual diferencia-se do convencional são analisadas como diferentes pelo grupo homossexual. O grupo indicou que é possível perceber a existência do espaço do feminino, contrariamente à participação das pessoas cuja orientação sexual diferencia-se do convencional.

Para as pessoas entrevistadas, a vida e suas possibilidades não são excludentes da prática da vida espiritual, mas sim causas e causadoras desta. Em se tratando das questões que envolvem a sexualidade, o que se concluiu é que a força das instituições é bastante marcante, na tentativa de conduzir as pessoas para comportamentos “adequados”.

Sobre as questões acerca da homossexualidade, a maioria das mulheres se colocou em favor do respeito e da liberdade para com a vivência sexual de cada um.

As questões são abordadas de maneira diferente, porém, pode-se notar que as pessoas respondem por meio de sua concepção pessoal, própria maneira de ver, orientada ora pela sua espiritualidade ora de maneira impessoal, conforme o que aprendeu nos ditames das escolas e de suas instituições religiosas.

O universo religioso das pessoas entrevistadas foi o mais diverso possível, também por conta da diversidade de credos e povos existente no Brasil. Isso se reflete no Ensino Religioso com a necessidade premente de formação para a diversidade, que poderá resultar em acolhimento sem distinções, só possível quando o momento em sala for oportunidade de abertura respeitosa e encontro sem reservas.

Lições aprendidas

Apesar de ser o Estado brasileiro laico, e conseqüentemente laica a educação praticada no país, o Ensino Religioso Escolar tem como função trabalhar os conhecimentos oriundos das diferentes Tradições Religiosas e também refletir acerca de como estes conhecimentos influenciam a vida dos praticantes das diversas religiões.

Muitas vezes encontramos disseminados ensinamentos que ao invés de promoverem atitudes pacíficas e de compreensão mútua

estimulam a intolerância e a violência praticada contra aqueles que pensam, são ou agem de um modo diverso.

Como os homens e mulheres são vistos em suas relações com o Sagrado? Existe uma prática cruel de segregação e de exclusão de homossexuais em diferentes instâncias sociais, incluindo aqui as religiosas? Como a educação se comporta ao abordar estas questões?

Preconceitos, exclusões e discriminações aplicadas às mulheres, aos negros, aos homossexuais, e outros grupos, ilustra páginas e páginas de nossa história. A falência da tentativa de construir uma sociedade pacífica e acolhedora pauta-se em que pressupostos?

O respeito ao outro e à sua forma peculiar de ser ainda é tarefa a ser realizada. Não há reconhecimento de si sem que haja reconhecimento do outro, não há paz entre os povos, pessoas, grupos sociais, gêneros, se não houver uma pacificação do ódio individual que busca aniquilar o diferente a fim de afirmar-se como verdade única.

A influência das religiões na formação ética das pessoas no Brasil, especialmente a Cristã, é notória, especialmente no que se refere às relações de gênero.

A formação de mulheres e homens, dentro e fora das escolas, ligadas às temáticas religiosas indica haver necessidade urgente de despertar nas pessoas o desejo de liberdade, de respeito e destemor face ao diferente.

As respostas dadas ao questionário leva a compreender a urgência em assumir também no Ensino Religioso esta reflexão, visando compreender as demarcações religiosas e sua responsabilidade no delineamento de comportamentos que podem nos aproximar e formar uma humanidade sensível e solidária ou, ao contrário, nos incitar a odiar os diferentes.

O Ensino Religioso, ao discutir especialmente por meio dos textos sagrados das diferentes comunidades os aspectos do *ethos*, da busca pelo reconhecimento da alteridade, pode colaborar para a compreensão das diferenças, auxiliando o indivíduo a assumir sua identidade ao mesmo tempo em que permite que os outros também o façam.

O conhecimento, neste sentido, tem a função de auxiliar as pessoas a viverem juntas. No caso específico do Ensino Religioso, o estudo acerca das diferentes manifestações do sagrado, pretende colocar a questão

da diferença, da diversidade de crenças, de maneiras de ser, de ritualizar, de interpretar, na perspectiva da liberdade e da responsabilidade.

Os princípios norteadores da educação de respeito à liberdade e apreço à tolerância, como afirma o quarto parágrafo do artigo 3º da LDB nº 9.394/96 – Carta Magna da Educação vigente no país, indicou que a Educação é sim um caminho profícuo para esta empreitada.

No momento em que a Educação é acusada de fomentar ações homofóbicas, mais especificamente por meio da disciplina de Ensino Religioso, faz-se urgente uma reflexão criteriosa a respeito do papel da Educação e do Ensino Religioso na transmissão de valores sobre a diversidade e a sexualidade.

As questões sobre orientação sexual e a religião são importantíssimas e a escola não pode ficar a margem desta reflexão, assumindo posição e atitude educativa coerentes, visando quebrar antigos paradigmas e corajosamente colocar o conhecimento como um aliado na construção de sociedades de paz.

Assim sendo tratar do tema referente à sexualidade e às relações dos gêneros, é desafio que se impõe à escola. Essa reflexão precisa estar vinculada também aos aspectos religiosos, uma vez que a dimensão religiosa inspira comportamentos e sentimentos. É preciso compreender a dinâmica das religiões e perceber sua influência nos comportamentos humanos, sua grande responsabilidade na transformação das relações entre as pessoas, entre estas e o meio ambiente, e entre estas e o Sagrado.

É tempo de servir-se do Ensino Religioso, e de outros espaços formativos para buscar novos entendimentos e para fortalecer atitudes de respeito e reconhecimento da dignidade de cada um. Objetivando também desarmar formas de violência que transitam entre as pessoas, endossadas por pensamentos homofóbicos, xenofóbicos, ginofóbicos, enfim a outras fobias que desrespeitam o direito a vida.

A questão da sexualidade tem se tornado tema de estudo das ciências de maneira geral, e carece que grupos religiosos e educadores busquem levantar as questões que interferem na evolução de suas comunidades com reflexões e discussões, a fim de promover o respeito e o combate à discriminação a partir do conhecimento e da desmistificação.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, com nova redação por meio da Lei n. 9.475 de 1997, legisla sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Por ser ampla, e por isso mesmo ambígua, confere aos Conselhos Estaduais de Ensino uma corresponsabilidade e espera que estes venham preencher os espaços deixados, até por conta do contexto e das diferentes realidades brasileiras.

Além dos órgãos normativos e executivos, existe ainda a possibilidade de que cada instituição escolar venha a adaptar-se à lei por meio do projeto político-pedagógico, o que torna o ensino ainda mais próximo da realidade em que a escola está inserida, desde que construído efetivamente ouvindo anseios e vozes da coletividade.

Para a prática de um Ensino Religioso que respeite os princípios da lei brasileira – com relação à laicidade do Estado e de princípios não proselitistas, faz-se necessário ouvir as diferentes vozes, independente da potência de reverberação.

É necessário em todo tempo e em todo lugar, tanto na formação dos professores quanto na elaboração do projeto político-pedagógico, refletir e fazer refletir que a sociedade brasileira, de formação plural, a princípio indígena, africana e judaico-cristã, tem em seu bojo caracteres ainda marcados por preconceitos.

O Brasil inicialmente povoado pela mística indígena e depois visitado por outras místicas ainda não aprendeu a viver em meio à beleza da diversidade de crenças, e também ainda não aprendeu a respeitar as pessoas em suas diferenças sexuais e étnicas. Talvez porque este país, cuja história conta sobre o imbricamento de tanta diversidade religiosa e étnica, ainda não tenha realmente buscado viver a diferença sem tentar buscar ser e exercer o poder hegemônico, pretendendo gerar superioridade de um sobre o outro, desqualificando para sobrepor.

Uma prova do atraso brasileiro nesse sentido é que, apesar dos avanços no sentido da laicidade do Estado, é possível perceber citadas na constituição federal apenas três categorias para o exercício religioso: o sacerdote católico, o judaico e o de confissão evangélica. Fica então o questionamento: onde estarão representadas as religiões não cristãs na Carta Magna Brasileira?

Entendemos que é essencial incluir todas as expressões religiosas da sociedade, sob a égide da lei, garantindo o direito a livre expressão e culto, proporcionando condições para que sejam tratados com respeito aqueles que exercem sua sexualidade de modo consciente, sem prejuízo de outro, com responsabilidade e amorosidade. E quem sabe a sexualidade, assim praticada, torne-se algum dia nosso padrão de normalidade?

A solução passa necessariamente pela formação do professor de Ensino Religioso, que deve contemplar a práxis. O exercício da reflexão vinculado à prática pode garantir ao profissional atitudes de comprometimento e de profundo respeito para com as religiões, as pessoas, seus modos de vida, independente de sua condição de gênero.

Então nisso a prática pedagógica se dará favorecendo o profissional a entender a tão necessária imersão na realidade para respeitar as diferentes necessidades discentes e entender que as situações cotidianas, assim como público atendido por eles, são únicos. E entender também que por vezes o melhor planejamento precisa ser ajustado em tempo real, durante uma aula ou encontro com seus alunos – que indicam naquele exato momento uma forma de abordagem que melhor colabore para alcançar os objetivos propostos.

Assim, na formação de professores e alunos é necessário criar um arsenal de conhecimentos que possibilitem uma ação eficaz, unindo conhecimento com sensibilidade, ensino com responsabilidade ética, amorosidade com diversidade. É necessário mobilizar conhecimentos e sentimentos, para só então intuir, fomentar discussões e, a partir daí, improvisar novas formas de viver as relações.

Também por isso é indicada na formação de professores de Ensino Religioso a pesquisa sistemática, que ofereça como frutos embasamento sólido e conclusões que indiquem um movimento cíclico de busca e encontro no desenvolvimento dos alunos, na compreensão da realidade e na autonomia destes para a interpretação dos fatos de maneira a compreender tendências e colocar-se aberto para novos saberes, assegurando assim um ensino que entenda o saber e a prática como expressão de uma totalidade.

Essas constatações não encerram o processo crítico-reflexivo sobre a formação de professores, em especial para o Ensino Religioso – inclusive como forma de combater todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência. Ao contrário, indicam a urgência em encontrar um caminho diferente para as futuras gerações, ou um ritmo diferente no passo, que dê conta de diferentes caminhantes num mesmo caminho. É certo que na chegada todos terão visto nas mesmas paisagens, paisagens diferentes: alguns deleitarão o olhar com as pedras, outros com a vegetação, e outros não terão uma visão detalhada; saborearão apenas os odores da terra, das matas e dos outros caminhantes.

Todo caminhar pedagógico é cíclico, é conquista e transformação. O Ensino Religioso Escolar abre-se para ver paisagens antigas com novas perspectivas, buscando não se sentir familiarizado ou acostumado aos modelos antigos que escondem em suas dobras, preconceitos, visões parciais de mundo e de religião e que impregnam nossos currículos escolares com saberes que justificam o uso da violência racionalizada, ou pior, sacralizada.

Referências

BELLO, J. L. de P. *O poder da religião na educação da mulher*. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/mulher02.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

BÍBLIA DE REFERÊNCIA. V. T. Thompson. Português. Bíblia Sagrada. Edição Contemporânea. São Paulo: Vida, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

CONVOLAN, N. T. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 1, n. 0, p. 90-94, jul./dez. 2008. Entrevista concedida a Tânia Rosa Ferreira Cascaes. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/diversa/ed1/Revista%20Diversa@%20n_1%20v_1Entrevista.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2010.

JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Org.). *Ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

SANTA BIBLIA ANTIGUO Y NUEVO TESTAMENTO. Casiodoro de Reina e Cipriano de Valera: Barbour, 2003.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. *A modern dictionary of sociology*. New York: Crowell, 1970.

THE HOLY BIBLE: New international version. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THE HOLY BIBLE. King James version. Grand Rapids: Zondervan Publishing House, 1995.

Referências complementares

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

NICHOLSON, S. (Org.). *O novo despertar da deusa: o princípio feminino hoje*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-62, 1995.

TRADUÇÃO ECUMÊNICA DA BÍBLIA (TEB). São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PONTOS DE VISTA DO ENSINO RELIGIOSO E LEITOR: ANÁLISE DA REPORTAGEM – JESUS VAI À ESCOLA

*Claudia Regina Tavares Cardoso Adkins
Sérgio Junqueira*

A Revista Época, ao publicar o artigo “Jesus vai à escola” no ano de 2008, provocou a reação nacional por meio dos comentários dos leitores, retomando a explicitação da identidade do Ensino Religioso (ER) que foi construída ao longo da história da educação brasileira. A mídia ajuda a rever o caminho deste componente curricular, suas conquistas e desafios a serem superados. Para isso, recupera a história e a confronta com o posicionamento dos leitores, sendo, assim, uma forma de atualizar esta leitura.

O Ensino Religioso como componente curricular foi introduzido no período republicano brasileiro, a partir de 1931, pelo Decreto n. 19.941, no Governo de Getúlio Vargas. Passou desde então a ser profundamente questionado no cenário republicano de um país laico, especialmente porque a disciplina foi introduzida na perspectiva do ensino de uma religião, ministrada durante todo o período colonial e do Império brasileiro, quando uma única instituição religiosa era financiada pelo Estado (JUNQUEIRA, 2008, p. 53).

Ao longo de todo período republicano, a presença do Ensino Religioso foi explicitada como um elemento a ser ministrado na escola, optativo para os alunos e obrigatório para a escola. Entretanto, a primeira

versão da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, apresentou dois tipos de proposição para o Ensino Religioso. A primeira e mais antiga na história da educação brasileira é a confessional, que era regida de acordo com a opção religiosa do aluno, ou do seu responsável, e ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas (LDB n. 9.394/960, art. 33). O segundo modelo reconhecido é o interconfessional, resultante das diversas entidades religiosas que se responsabilizavam pela elaboração do respectivo programa. Esta última proposição foi articulada no sul do Brasil, por associações criadas na década de 70: o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso – Santa Catarina (CIER/SC), em 1970 e a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba – Paraná (ASSINTEC-PR), em 1973.

Os dois modelos concebem o ER sempre a partir das comunidades religiosas e buscam adaptar, por meio de estratégias didáticas, o fazer pedagógico da disciplina. Deve-se lembrar que nesta primeira versão do artigo 33 os professores não seriam pagos pelo Estado, deveriam atuar de forma voluntária. Para que esta situação fosse alterada, exigiu-se que este componente curricular fosse concebido a partir da escola, sendo esta perspectiva explicitada na redação da Lei n. 9.475/97, que alterou o texto da LDB e fez constar que o ER é “parte integrante da formação básica do cidadão e sendo assegurados o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (LDB n. 9.475/97, art. 33). Dessa maneira, exigiu-se uma revisão no paradigma articulador para a disciplina (JUNQUEIRA; WAGNER, 2004, p. 22-26).

Essa discussão foi acompanhada não apenas no ambiente escolar, mas pela mídia, como forma de pressionar a exclusão do Ensino Religioso. No ano de 2008, a reportagem intitulada “Jesus vai à escola: novas pesquisas revelam a influência crescente da fé na sala de aula – Dá para conciliar o Ensino Religioso com a diversidade de crenças dos alunos?”, publicada na Revista Época, e produzida por Ana Aranha e Martha Mendonça (2008), com a colaboração de Luciana Vicária e Thaís Ferreira, suscitou o debate, levando leitores (professores do ER e leigos) a se posicionarem sobre o tema e, também, sobre a matéria jornalística.

Contexto da reportagem

Antes do detalhamento da reportagem, é importante descrever e contextualizar o leitor sobre os fatos nacionais daquele período e que a própria edição da Revista *Época* bem colocou. Na capa e no alto estão três chamadas secundárias, que são assuntos importantes e poderiam ser tranquilamente a matéria de destaque. A primeira, “Fomos a Roraima ver o que está por trás da disputa na reserva Raposa-Serra do Sol”, trata da discussão no Supremo Tribunal Federal quanto à demarcação da reserva indígena Raposa-Serra do Sol, a 110 quilômetros de Boa Vista, capital de Roraima. É mais do que isso. Demonstra como desembargadores e políticos brasileiros veem a questão indígena e também da Amazônia, e como eles têm se comportado diante das pressões internacionais. A demarcação é uma polêmica que já perdura por dez anos. A segunda é “A garra – e o charme – das nossas mulheres que conquistaram medalhas inéditas em Pequim”. No início do mês de setembro, a sociedade brasileira ainda respirava as Olimpíadas; portanto, a matéria principal de capa poderia muito bem ser sobre as brasileiras que fizeram prodígios em Pequim, na China. A terceira chamada da revista é: “Exclusivo – A delegada do caso Isabella revela as provas que recolheu contra o pai e a madrasta”, com uma pequena foto da delegada Renata Pontes, que concedeu entrevista exclusiva para a *Época* sobre as evidências do caso Isabella Nardoni, assassinada aos 5 anos de idade, e que acusou o pai da menina, Alexandre Nardoni, e a madrasta, Anna Carolina Jatobá. A mídia ainda explorava o assunto – e como o explorava –, portanto, a capa dessa edição poderia trazer a foto ampliada da delegada.

Mas, a opção da direção da revista foi outra. Colocar na capa a reportagem sobre educação, mais especificamente sobre o Ensino Religioso (ER). A matéria aborda de forma superficial e equivocada um assunto de amplo debate nacional, uma discussão intensificada na Constituição de 1988 e ampliada na década de 90, quando da elaboração da LDBEN. Atualmente, o Ensino Religioso está consolidado como fenômeno religioso, com objetos de conhecimento próprio, como a cidadania, a ética, a ação reflexiva voltada para a inserção dos discentes

no contexto socioeconômico, político e cultural. O resultado da reportagem não poderia ser outro: 196 comentários, com reações das mais diversas dos leitores preocupados com o tema.

Artigo e a reação dos leitores

O artigo, elaborado de forma provocativa, inicia com a descrição de uma escola que narra a oração cristã como prática cotidiana no espaço público. A reportagem indica que o modelo de ER confessional é o adotado em todo o território nacional. A matéria jornalística prossegue procurando brevemente recuperar a discussão dos três modelos estabelecidos no Brasil: confessional, interconfessional e o fenomenológico. No entanto, afirma se basear em duas pesquisas realizadas em 2008 e que, segundo as jornalistas, são inéditas, sobre “como a disciplina está sendo aplicada no país”. Essa aplicação nacional, conforme os repórteres, é do modelo confessional. Entretanto, os autores deste artigo não buscaram subsídios. Ocorre que as referidas pesquisas não são inéditas. Pesquisas anteriores e mais amplas, realizadas em 2000 (JUNQUEIRA, 2002) e 2006 (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007), constataram a progressiva implantação do modelo fenomenológico em diversos Estados da Federação. Como as pesquisas de 2000 e 2006 foram divulgadas por meio de livros e periódico (impressos e digitais), o resultado deste artigo da Revista *Época* provocou uma imediata reação dos leitores, que foi expressa no site (www.revistaepoca.com.br).

Foram postados 196 comentários na homepage da revista, do dia 30 de agosto (4h58) ao dia 3 de dezembro (22h04), perfazendo no total 96 dias. O dia 2 de setembro alcançou o maior índice de participação: 38 postagens. Os 196 comentários foram produzidos por 136 internautas, sendo 121 do sexo masculino e 60 feminino. Participaram comentaristas de 26 Estados, representados por 89 cidades, sendo que 26 são capitais, assim distribuídos: Acre (3 participações, das cidades de Assis Brasil e Rio Branco); Alagoas (3 participações, das cidades

de Atalaia, Maceió e Olho D'Água das Flores); Amapá (1 participação, de Macapá); Bahia (3 participações, de Lauro de Freitas e Salvador); Ceará (4 participações, das cidades de Fortaleza e Martinópolis); Distrito Federal (9 participações de Brasília); Espírito Santo (1 participação, de Cachoeira de Itapemirim); Goiás (5 participações, de Goiânia); Maranhão (7 participações, de Imperatriz e São Luís); Minas Gerais (12 participações, das cidades de Abadia dos Dourados, Belo Horizonte, Bugre, Ilícinea, Pedro Leopoldo, São Sebastião do Paraíso e Uberlândia); Mato Grosso do Sul (7 participações, de Campo Grande e Dourados); Mato Grosso (1 participação, de Cuiabá); Pará (7 participações, das cidades de Belém e Parauapebas); Paraíba (4 participações, de Alagoa Grande e João Pessoa); Pernambuco (5 participações, de Caruaru, Paulista, Recife e Serra Talhada); Piauí (1 participação de Teresina); Paraná (9 participações, das cidades de Cornélio Procópio, Curitiba e Maringá); Rio de Janeiro (28 participações, das cidades de Angra dos Reis, Barra do Piraí, Barra Mansa, Miguel Pereira, Niterói, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e São Gonçalo); Rio Grande do Norte (3 participações, das cidades de Mossoró, Natal e Parnamirim); Rondônia (3 participações, de Porto Velho e Rolim de Moura); Roraima (1 participação de Boa Vista); Rio Grande do Sul (17 participações, das cidades de Alto Feliz, Bagé, Canguçu, Canoas, Novo Hamburgo, Osório, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Torres e Uruguaiana); Santa Catarina (8 participações, de Balneário Camburiú, Blumenau, Chapecó, Florianópolis, Iporã do Oeste, Joinville e Luiz Alves); Sergipe (1 participação, de Itabaiana); São Paulo (53 participações, das cidades de Adamantina, Americana, Araras, Atibaia, Campinas, Fernandópolis, Franca, Francisco Morato, Guarulhos, Hortolândia, Itararé, Osasco, Praia Grande, Ribeirão Preto, Salto, Santa Gertrudes, Santos, São José do Rio Preto, São Paulo, Tatuí, Taubaté e Várzea Paulista) e, por último, o Estado do Tocantins (1 participação, de Dueré).

Do total, 123 participações são a favor do Ensino Religioso nas escolas públicas e apenas 60 se manifestaram contrárias. Outros 12 comentaristas não têm como definir seus textos, pois não são claras suas preferências. Do universo de leitores favoráveis ao ER, destacamos:

Sou professor de Ensino Religioso, e me orgulho disso!

Olá, antes de mais nada gostaria de entender por que tamanho preconceito com uma disciplina tão linda em seu contexto e tão significativa para o contexto escolar. Bem, o Ensino Religioso hoje em Parauapebas, cidade que mais cresce no Brasil, segundo dados do IBGE, aceita de braços e portas abertas esta disciplina. Temos hoje no município vários alunos que são oriundos de inúmeras regiões brasileiras. Segundo o artigo 33 da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Religioso, esta disciplina se constitui em horários normais, porém sua matrícula é “facultativa”, dentro da realidade do município nossos alunos não faltam uma aula se quer e pelo contrário, pedem que haja mais aulas desta disciplina. Todos os professores são graduados em Bacharelado em Teologia ou Licenciatura Plena em Ciências da Religião, e CONCURSADOS! Ora, queridos leitores, em pleno século XXI, período de intensas crises sociais, políticas e econômicas, descartar o Ensino Religioso deste contexto é «amarrear a própria corda no pescoço». Somos seres humanos, seres sociais, culturais, políticos, psicológicos, biológicos e acima de tudo TRANSCENDENTAIS. Não acredito que a simples eliminação do desenho curricular das escolas resolva os problemas da sociedade pós-moderna, mas ameniza drasticamente.¹

Outro que teceu comentário favorável e demonstrou profundo conhecimento da proposta do ER, sob o modelo fenomenológico, foi o professor Guilherme Galvão de Mattos Souza, do Rio de Janeiro:

¹ Comentário de Fábio Luís da Silva Pereira, Parauapebas, PA, em 20 de nov. de 2008, às 18h30. ARANHA, A.; MENDONÇA, M. Jesus vai à Escola. *Época*, São Paulo, n. 537, p. 109-114, set. 2008. Disponível em: <www.epoca.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2010.

Jesus vai à escola

Como professor de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, acredito que a escola não é local de se fazer proselitismo, todavia, não se pode tirar dela a capacidade de discutir o fenômeno religioso de uma maneira geral, bem como tratar da religiosidade do ser humano e do desenvolvimento de suas qualidades espirituais. Dessa forma, o propósito do Ensino Religioso não é fazer que o aluno se converta a uma determinada religião, mas sim tentar, de forma cooperativa com as outras disciplinas acadêmicas, formar o homem em sua totalidade: mente, corpo e alma (ou espírito). O desenvolvimento das qualidades espirituais independe de religião, uma vez que o amor, a compaixão, a paciência e a tolerância podem ser desenvolvidas no núcleo familiar. Todavia, a função da escola é colaborar com a educação familiar, formando um indivíduo crítico e construtivo, ou seja, um cidadão participativo. O conhecimento religioso não pode estar desvinculado da escola, uma vez que faz parte do patrimônio cultural do indivíduo (bem como o conhecimento empírico, filosófico e científico). Sendo assim, não se pode banalizar o conhecimento religioso, sob o argumento de que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, quando na verdade também é um país que tem grande diversificação religiosa. Notem, pois, que isso não quer dizer que a forma como empregam o Ensino Religioso nas escolas não esteja equivocada. Porque repensar a metodologia é uma tarefa constante do docente e dos administradores.²

Cabe ressaltar que muitos dos comentários favoráveis ao ER demonstram não ter conhecimento sobre a diferença entre o Ensino Religioso, como área de conhecimento científico, e a antiga disciplina de Religião. Como área de conhecimento, o ER tem objeto de estudo,

² Comentário registrado em 7 de set. de 2008, às 11h28. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

metodologia, profissionais educadores competentes e sabedores do fenômeno religioso.

A superficialidade da matéria também é percebida por causa do limite geográfico das pesquisas apresentadas. Relataram apenas as investigações do eixo Rio-São Paulo. O leitor de João Pessoa, na Paraíba, ressalta a necessidade dos repórteres investigarem melhor o tema em todo o território nacional:

A mediocridade a serviço da imprensa sem responsabilidade

O nosso país tenta ser um país democrático: eleições diretas, liberdades, etc. Mas o que vemos nos nossos dias é o excesso de «formadores de opinião» que em sua maioria não sabem o que dizem e escrevem. Leio esta revista, e isso quer dizer que, pelo conceito da moderna administração, sou um dos seus sócios, pois se não existe comprador, não existe empresa. Sou pastor da mais antiga denominação evangélica deste país (Igreja Evangélica Congregacional, 1855), sofremos perseguições, humilhações, mas e daí? Passou. O que me surpreende é ver que alguns profissionais da mídia tentam ressuscitar o que estava errado. Sou teólogo, especialista em ciência das religiões (UFPB), e hoje faço mestrado na mesma área. Convivo com budistas, muçulmanos, hindus, espíritas, padres, pais de santo, etc. A questão é defender uma religião ou mostrar que no Brasil há inúmeras religiões? Isso não significa que tenha que mudar minha fé. Fazer tais comentários é no mínimo irresponsável. Os tais ainda acreditam que conviver com as diferenças é eliminar essas diferenças. Vocês precisam conhecer o trabalho realizado no nosso país sobre esse assunto, e não se limitar a SP e RJ. Quem sabe esses são os que escrevem sem saber o que querem. Condenam a pedofilia e defendem o uso de camisinhas nas escolas, condenam a violência e defendem o crime mais hediondo que existe, o aborto. Agora, querem

destruir o que se produz de melhor no ser humano, a consciência espiritual. Não tenho dificuldade de ensinar budismo ou quaisquer religiões.³

Também o registro de Lourdes Vulcão, de Macapá, AP, lamenta que os profissionais do jornalismo não tenham se aprofundado na investigação do objeto da reportagem:

O Ensino Religioso (ER) no Amapá

É lamentável ler reportagens como estas. No Estado do Amapá criamos uma Associação de Professores de ER, da qual sou presidente, e que juntamente com o FONAPER vem lutando para que sejam formados professores de ER comprometidos com um ensino sem proselitismo e sem doutrinação. É um grupo de pessoas sérias e que combatem esses modelos abordados pela reportagem, exigimos respeito com nosso trabalho. Existe a corrente que defende a necessidade de um ER baseado em conhecimentos científicos e não confessionais. Que tal a revista entrevistar pesquisadores que estão produzindo conhecimentos nessa área, como os do FONAPER e os do GPER, por exemplo?⁴

José Braga, de Salvador, Bahia, intitula seu comentário como “Reportagem duvidosa”. Ele relata:

Reportagem duvidosa

Creio que há inúmeros elementos deixados de fora da pauta da referida reportagem. Há um processo muito mais profundo sendo levado a cabo, no Brasil inteiro, por profissionais

³ Comentário de Waldemar Esmeraldino de Arruda Filho, registrado em 10 de set. de 2008, às 10h48. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

⁴ Comentário registrado em 8 de set. de 2008, às 21h52. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

de respeito do Ensino Religioso. Há muito tal disciplina superou o caráter catequético e se encontra amparada pela Lei 9.475/97. Nela, o Ensino Religioso encontra sua identidade de «área de conhecimento»... tanto quanto História, Biologia, Matemática, etc. Há um intenso mundo religioso (assim como há um mundo histórico, biológico ou matemático) fora da escola para o qual nossos estudantes precisam se preparar, sob pena de testemunharmos em terras tupiniquins extremismos de ordem religiosa. Há incontáveis trabalhos e discussões acadêmicas que apontam uma abordagem notadamente científica da questão. A reportagem, porém, parece superdestacar apenas o eixo ético-valorativo, que não abrange todo o múnus pedagógico dessa disciplina imprescindível em nossos tempos.⁵

A reportagem afirma que “duas pesquisas inéditas mapearam como a disciplina está sendo aplicada no país” – continuam as jornalistas com base na pesquisa da ONG Ação Educativa. Não buscaram informações nos demais Estados da Federação, muito menos nos órgãos e instituições competentes, como o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), criado em 2000, e no Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso (FONAPER), fundado em 1995 com a meta de “acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no campo do Ensino Religioso”.

A afirmação de superficialidade da reportagem vem, principalmente, pela percepção dos leitores. Darci da Silva teceu o seguinte comentário:

Sou assinante da Época, gosto muito da revista, mas estou decepcionada, pois quando se publica uma matéria, é

⁵ Comentário de José Braga de Salvador, BA, registrado em 2 de set. de 2008, às 14h16. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

preciso dar oportunidade para as pessoas que são especializadas no assunto para que rebatam as más interpretações e os fundamentalismos [...].⁶

Os comentários neste periódico explicitam a atual situação da diversidade conceitual e de compreensão dos segmentos da sociedade, como professores, famílias e profissionais das mais variadas áreas sobre o ER. Também a compreensão sobre o leitor favorece a visão sobre o ensino, no contexto contemporâneo brasileiro.

A percepção do leitor no processo comunicacional

A relação existente entre o leitor e o periódico é, ao mesmo tempo, algo fascinante e intrigante. Porque dessa relação há todo um processo de comunicação e recepção em que produto (a revista) oportuniza ao público-sujeito-leitor-receptor a aquisição de conhecimento, de informação. Mas, não para somente nessa dimensão: o leitor retorna esse saber e interfere na elaboração da revista, quando “age ou tenta agir sobre a esfera da produção da mensagem, com a intenção de interferir nesse polo” (SANTHIAGO, 2005, p. 1).

Comunicação, segundo os sociólogos Loomis e Beagle (1957), citados por Bordenave (1995), é compreendida como processo “pelo qual informação, decisões e diretivas circulam em um sistema social, e as maneiras em que o conhecimento, as opiniões e as atitudes são formadas ou modificadas” (LOOMIS; BEAGLE, 1957 apud BORDENAVE, 1995, p. 13). No processo de comunicação não se pode esquecer a “intenção” ao se comunicar algo ou alguma coisa. Ocorre que uma mensagem possui “funções de linguagem” (CHALHUB, 2002, p. 21); no caso da revista, a função é a escrita. A intenção da Editora Globo – que é a “fonte codificadora” – está relacionada ao receptor. Para a editoria da Revista *Época*,

⁶ Comentário registrado em 8 de set. de 2008, às 21h52. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

espera-se que o leitor selecione a mensagem – decodifique –, que a compreenda – interprete “de acordo com seu repertório simbólico-cultural” (SANTHIAGO, 2005, p. 1) –, aceite-a e aplique-a.

Há também a intenção do leitor, e esta é bastante latente. Como decodificador, “deseja selecionar o que é importante para ele, entender, avaliar para decidir se aceita ou não e aplicar o que acreditar válido na mensagem” (BORDENAVE, 1995, p. 20). Porém, o leitor da Revista *Época* vai além das intenções básicas. Ele possui “intenções específicas conjunturais”, todas relacionadas ao conteúdo da mensagem expressa na revista. Bordenave (1995) relaciona 23 itens de possíveis intenções. Desses, pelo menos seis são nitidamente percebidos nos comentários dos leitores da *Época*: “expressar-se, pedir informação, informar, revelar, mostrar, despertar curiosidade” (BORDENAVE, 1995, p. 20). O autor é uma das vozes que têm defendido o conceito de comunicação amplo, em que aspectos subjetivos falam mais alto, são fortes característicos e não podem ser deixados de lado.

[...] a comunicação não é, como antes se acreditava, um processo linear e mecânico de codificação, transmissão e decodificação. O enorme potencial conotativo dos signos, as sutis variações possíveis na estrutura da mensagem e, sobretudo, o intenso dinamismo da vida mental das pessoas fazem que a comunicação seja um processo de muitas facetas, com um amplo leque de efeitos possíveis, às vezes totalmente inesperados [...] (BORDENAVE, 1995, p. 23).

O historiador Roger Chartier (2002) sustenta que depende do próprio leitor o processo de apropriação do que ele lê. Entender o fato exige, de um lado, a formação de leitores ou de espectadores como membros de diferentes “comunidades interpretativas” que partilham as mesmas habilidades, códigos, hábitos e práticas, e, de outro, a caracterização dos efeitos produzidos nos textos por suas diferentes formas de publicação e de transmissão (CHARTIER, 2002, p. 59).

Os comentários dos leitores, publicados no site da revista, é um estímulo-resposta. Um estímulo para que a direção da *Época* busque

a orientação e o aprofundamento do tema a que se propõe apresentar aos leitores – neste caso, o saber sobre a atuação em todo o território nacional do Ensino Religioso. A aferição pode ser verificada pelo interesse por parte dos leitores, principalmente quando, mesmo depois da reportagem ter saído da primeira página do site, os leitores continuaram a comentar o tema.

Dentro das funções de linguagem, conforme descreve Chalhoub (2002) e observando a Revista *Época*, a editora Globo é o emissor, que tem a função emotiva; a revista é o canal, com função fática, para a transmissão do conhecimento sobre o fenômeno do ER. Porém, a revista é também percebida como uma extensão dessa emissão. Os leitores são os receptores, que possuem a função conativa em uma mensagem. Esses receptores – é bom que se destaque – possuem suas exigências, saberes preestabelecidos, não são “tábuas rasas”, ou “o gesso molhado”, onde os conhecimentos são afixados. Há necessidades e parâmetros sociais que interferem, positivamente e negativamente, na aquisição e recepção dessa leitura e saber.

Conforme Chalhoub (2002), em uma mensagem podem estar envolvidas diferentes funções, porém apenas uma “função determinará o perfil da mensagem; as outras funções relacionam diferentes níveis de linguagem numa mesma mensagem” (CHALHUB, 2002, p. 23). Na matéria da Revista *Época* o destaque é dado a basicamente duas funções de linguagem: a emotiva e a conativa. Na conativa, a mensagem está direcionada ao destinatário. A mensagem tenta “influenciar” ou “apela pela atenção do receptor” (CHALHUB, 2002, p. 22). Na função emotiva, o emissor procura atrair a atenção do leitor por meio de argumentos que transmitem emoção.

Mattelart e Mattelart (1999), com informações de Yves Winkin (1981), já defendiam a importância do receptor no processo de comunicação de uma mensagem. Eles escrevem que a pesquisa em comunicação deve ser estudada em termos de complexidade, de contextos múltiplos e sistemas circulares.

Portanto, há entre a leitura e o texto, entre sujeito-leitor e objeto-lido, mais que um *feedback*: têm-se autênticos pactos de leituras

sociais que tornam possíveis não só um enorme negócio, mas uma transformação cultural.

Martín-Barbero (1995) comunga da ideia de que recepção é mediação. Para ele a recepção não é apenas uma *etapa* do processo de comunicação. É um *lugar* novo, de onde se deve repensar os estudos (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 39). Nessa visão de “lugar novo”, o autor apela à sensibilidade para a existência, na investigação da recepção na pós-modernidade, para “a multiplicidade, e a heterogeneidade” *do e no tempo* (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 43).

O professor José Marques de Melo (1992) defende o conceito de um leitor participativo, o que tornaria a comunicação bidirecional:

O leitor deveria constituir o principal foco de atenção daqueles que fazem jornalismo. É em função dele que os repórteres observam os fatos, que os redatores escrevem matérias, que os editores decidem o que divulgar. Deveria ser; mas não é.

O leitor, o receptor, não participa do processo de produção jornalística. Ou melhor, não participa ativamente. [...] Romper a barreira entre o editor e o leitor tem sido o desafio para quantos pretendem que o processo jornalístico se converta numa prática comunicativa bidirecional (CHAPARRO, 1992 apud MELO, 1992, p. 65).

Diálogo final

Finalizando, há de se ressaltar que o ER passa pelo diálogo cultural e religioso, que, por sua vez, perpassa pela diversidade cultural e religiosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso têm encontrado no atual contexto social antigos e novos desafios. O ER, como disciplina, tem a função de despertar no educando aspectos transcendentes da existência, para a busca do sentido radical da vida, descobrindo-se como ser social consciente de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir levará o educando naturalmente ao encontro com o Transcendente. A consequência desta descoberta afetará as ações,

gestos, palavras, significados, valores que farão parte da sua vivência e convivência.

O Ensino Religioso tornou-se um serviço para o crescimento total da pessoa, por meio de uma cultura atenta à dimensão religiosa do ser humano. Nessa perspectiva, os valores sociais são reforçados no *ser* e não no *ter*. O contrário é amplamente difundido na atual sociedade capitalista de consumo, em que as pessoas estão mais voltadas para o “aqui e agora”, passando por um processo de desumanização. Percebe-se ainda o apelo dos meios de comunicação, no sentido de fazer com que os consumidores em geral acreditem que a felicidade está atrelada ao consumismo descomedido. O “ter” corrompe os grupos sociais a consumir o que *puder* e o que *não puder* – pervertendo o processo econômico. As gerações construídas a partir dos valores sociais baseadas no *ser* têm suas ações enfocadas na solidariedade para com o próximo, para com o grupo social. Essa nova mudança comportamental é explicada a partir do contato com o Transcendente.

Trabalhar a manifestação do Transcendente nas escolas e introduzir as diferentes medidas do conhecimento religioso são desafios para professores e educadores, juntamente com os diversos grupos sociais, pois eles exercem um papel decisivo neste processo: o *como fazer* está intimamente ligado à sua formação como educadores e no que acreditam. Neste atual mundo pluralista, os docentes precisam aproveitar as oportunidades de educação continuada, do desenvolvimento pessoal permanente.

Entre esses desafios e alvos, que os professores encontram, está deixar que o próprio aluno faça a sua opção religiosa. O docente-mediador do ER aponta as inúmeras tradições religiosas existentes na sociedade em que se está inserido. É esse profissional, na função de mediador, que com uma didática da construção pedagógica religa o educando ao Transcendente. Acredita-se que há intrínseco na criança um desejo de se relacionar com o Transcendente. Faz parte de sua formação cultural e da personalidade individual dela estar ligada ao Imanente. É neste clima, ainda, que o ER encontra espaço para levar o aluno a refletir sobre o sentido da sua vida e a assumir um compromisso responsável de

transformação da realidade, segundo os valores religiosos, por meio de escolhas livres e coerentes.

Cabe ao educando, orientado pelo processo de aprendizagem – que, por sua vez, é gradual –, escolher o caminho que quer trilhar. Dessa maneira ele percebe a própria realidade, compreendendo e formando sua própria identidade religiosa e respeitando a opção religiosa do outro, ou dos demais grupos sociais.

Enquanto a instituição escola manuseia o conhecimento a partir do fenômeno religioso, a instituição religiosa, ou comunidade religiosa, em que a criança está contextualizada desenvolve o aprofundamento da fé, o credo. Aqui, neste ambiente, é enfatizada a doutrina em que se crê, procurando estimular na criança os valores associados a essa doutrina religiosa. Não esquecendo que a tradição religiosa é o conhecimento transmitido por suas instituições. Sendo assim, a escola desenvolve saberes, que são compostos por uma diversidade cultural religiosa. Tudo isso porque se está diante de inúmeras crianças com as mais variadas informações e formações religiosas. Reforça-se sempre que o diálogo é fundamental nesse processo religioso-cultural diversificado – buscando-o, valoriza-se o respeito por si e pelo próximo. Reforçar os princípios comportamentais das próximas gerações é permitir que o aluno descubra a sua própria formação religiosa. Essa descoberta se processa, cada vez mais, de maneira crítica, consciente, gradual e responsável.

Portanto, dentro dessa diversidade cultural, o mundo da educação, mais especificamente as escolas, pode oferecer aos educandos o conhecimento dos diversos caminhos que ligam as pessoas ao Transcendente. Assim, o ER nas escolas tem como função corresponder às exigências da educação do século XXI, na parte que lhe cabe – o conhecimento religioso – dentro dessa diversidade cultural e religiosa que se vive nos dias atuais.

Esses princípios são reforçados pela ação e atuação do professor-leitor, o docente que busca a autoformação, a continuidade do *saber-fazer* na prática pedagógica. O professor-leitor-receptor é um profissional em constante busca pelo aprimoramento. Ele é participativo no

contexto social e profissional. Dessa maneira, a relação dele com a revista é, sob o olhar da teoria da recepção, fascinante, porque exerce as funções de linguagem existentes em uma comunicação ou mensagem.

Ser um profissional professor participativo ficou bem claro nos comentários registrados no site da Revista *Época*. Demonstraram que são professores articulados, com opinião, e que sabem como expressar sua indignação.

Já aos profissionais jornalistas e comunicadores fica o alerta: mais atenção para com as *fontes*, na apuração dos fatos, com o que se escreve ou fala. A parcialidade é nítida na reportagem “Jesus vai à escola”, como bem colocaram os comentaristas Leandro Soares, do Rio de Janeiro, e Morche Ricardo Almeida, de Santa Catarina:

Ensino Religioso

Durante o ano de 2006 e 2007 fiz um trabalho monográfico onde procurei demonstrar tensões e interesses das instituições religiosas na defesa do ER, especialmente no Estado do Rio de Janeiro, com o projeto de lei 1.299/1999 que se transformou na lei 3.459/2000. Para aprofundamento recomendo a leitura: SOUSA, Leandro Soares de. Ensino religioso: Da escola da religião à religião na escola: tensões e interesses ao defender a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. UNESA, Rio de Janeiro, 2007. 60p. A reportagem traz a fala de estudiosos no assunto, porém, não encontraremos na reportagem o esforço do FONAPER e de outros grupos que atuam nesta área. Por exemplo, informam que a pesquisa sobre o mapeamento sobre o Ensino Religioso realizado por instituições de São Paulo e Rio são inéditas, mas ignoram as pesquisas já realizadas em 2000, 2006/2007 pelo GPER (Grupo de Pesquisa em Educação e Religião), e somente porque as pesquisas são realizadas fora do eixo Rio-São Paulo, não consideram o trabalho que são elaborados pelos Programas. Dentro deste

eixo existem instituições sérias como a PUC-SP, com pesquisas e publicações respeitadas em todo o país. Em suma, devemos observar o que está sendo publicado e ter contato com as pesquisas sérias e especialmente o trabalho sério de muitos professores que merecem o respeito de pesquisadores, repórteres.⁷

Será?

Será que apenas esta escola paulista trabalha o Ensino Religioso? O que temos feito de diferente no Brasil em relação à disciplina ER? A revista que abriu espaço para este tema deve ter mais responsabilidade ao estampar em suas páginas assunto tão delicado e procurar ouvir outras opiniões. Estamos em Blumenau com um trabalho muito interessante na área do ER. Convido o editor-chefe da revista para nos visitar e publicar o que temos feito nesta área.⁸

Cuidado e atenção na profissão de repórter, pauteiro, editor, entre outras que envolvem o mundo da comunicação e da mídia, nunca é demais. Quando o tema é delicado, o cuidado deve ser redobrado. Simultaneamente, é fundamental compreender que o estudo deste componente curricular encontra entre as fontes o duelo promovido na e pela mídia, especialmente a partir do século XX.

Referências

ARANHA, A.; MENDONÇA, M. Jesus vai à Escola. *Época*, São Paulo, n. 537, p. 109-114, set. 2008. Disponível em: <www.epoca.com.br>. Acesso em: 22 jul. 2010.

⁷ Comentário de Leandro Soares, do Rio de Janeiro, RJ, registrado em 2 de set. de 2008, às 23h32. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

⁸ Comentário de Morche Ricardo Almeida, de Blumenau, SC, registrado em 2 de set. de 2008, às 13h09. ARANHA; MENDONÇA, 2008.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.941, 30 de abril de 1931*. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, RJ, 30 abr. 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm>. Acesso em: 22 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

BORDENAVE, J. E. D. *Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHALHUB, S. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Diretrizes para a capacitação docente*. 1997. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/diretrizes1_1.php>. Acesso em: 28 de jun. 2010.

GRUPO DE PESQUISA, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO – GPER. *Identificação*. Disponível em: <<http://www.gper.com.br>>. Acessado em: 28 de ago. 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A. *História, legislação e fundamentos do ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, Â. M. R. *Ensino religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. (Org.). *Ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

MARTIN-BARBERO, J. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense; ECA, 1995. p. 39-68.

MATTELART, A.; MATTELART, M. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.

MELO, J. M. de. *Comunicação e modernidade: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação*. São Paulo: Loyola, 1992.

SANTHIAGO, R. *Outras vozes pela cidadania: aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor*. 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

SOBRE OS AUTORES

Ângela Maria Ribeiro Holanda

Graduada em Pedagogia, especialista em ER, técnica da Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Alagoas, membro do Grupo de Assessoria e Pesquisa sobre o ER (GRAPER) da CNBB, e membro da Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. e-mail: ribeiroholanda@gmail.com

Claudia Kluck

Pedagoga pela Universidade Castelo Branco, especialista em Gestão Escolar (Gestão e as Possibilidades do Projeto Político-Pedagógico) pela mesma universidade, acadêmica do curso de História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e professora da Educação Infantil e Séries Iniciais da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Suas pesquisas estão direcionadas para a formação de professores, especialmente para docência no Ensino Religioso. e-mail: claudiakluck@gmail.com

Claudia Regina Tavares Cardoso Adkins

Assessora de imprensa da Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar), tem experiência na área de Educação, com ênfase em Comunicação e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, jornal impresso e on line, comunicação, endomarketing e educação socioambiental. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Tuiuti do Paraná (1997), com habilitação em jornalismo. Bacharel em Teologia, pelo Seminário Teológico Batista Nacional do Paraná (2001) e Bacharel em Turismo pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (1989), Mestrado em Educação pela PUCPR (2007) . e-mail: claudiartc3003@hotmail.com

Domenico Costella

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1975), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Studiorum Universitas a S. Thoma Aq. in Urbe (Angelicum) (1966) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Studiorum Universitas a S. Thoma Aq. in Urbe (Angelicum) (1974). Atualmente é professor da Faculdade Vicentina. e-mail: domenicox@terra.com.br

Emerli Schlögl

Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Música, pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1984), em Canto Lírico, pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1995), e em Psicologia, pela Universidade Tuiuti do Paraná (2000); especializações em Metodologia para o Ensino Religioso, Performance do Canto e Psicoterapias de Base Corporal; mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005). Cursa o doutorado em Geografia na Universidade Federal do Paraná, desenvolvendo pesquisas na especificidade da Geografia da Religião. Atualmente é professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação atuando na ASSINTEC. Trabalha também como psicóloga clínica e preparadora vocal do Coral de Curitiba. Paralelamente, desenvolve atividades artísticas e culturais de dança clássica indiana. e-mail: emerlischlogl@hotmail.com

Luiz Alberto Sousa Alves

Professor de Cultura Religiosa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), membro do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). e-mail: luizalberto.salves@gmail.com

Raul Wagner

Formado em Teologia na Faculdade de Teologia (Escola Superior de Teologia – São Leopoldo/RS), é pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, tendo atuado nas Paróquias de Jaraguá do Sul (SC) e Lages (SC). Foi Pastor Evangelista da IECLB,

coordenador da Comissão Regional do Culto Infantil e Escola Dominical da Região Eclesiástica II – IECLB, que elaborou e editou o material “Crescendo com Jesus”, coordenador do Fórum Permanente para Pensar e Direcionar Educação na Região Eclesiástica II. Membro da Comissão de Currículo da IECLB para o Ensino Religioso, da Comissão Especial de Estudos e do Conselho de Redação do jornal “O Caminho”, no qual também manteve a coluna Educação. Foi assessor e mais tarde membro da Diretoria do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) em Santa Catarina, exercendo as funções de secretário e vice-presidente. Foi também membro da Diretoria do CONER/SC, exercendo a função de Presidente. Foi Secretário do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), onde participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. Atuou como assessor e professor de Ensino Religioso no Colégio Cônsul Carlos Renaux na cidade de Brusque (SC) e no Conjunto Educacional Dr. Blumenau, na cidade de Pomerode (SC), onde exerceu também a função de vice-diretor. Foi membro do Conselho de Educação da IECLB. Desde 2004 atua no Pastorado Escolar da Escola Barão do Rio Branco em Blumenau (SC).

Rivael de Jesus Nascimento

Possui graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2007) e mestrado em Teologia Pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). É professor do Centro Universitário Campos de Andrade atua nas disciplinas de Filosofia da Educação e Organização da Educação no Brasil. Atualmente coordena a Ação Evangelizadora na Arquidiocese de Curitiba. e-mail: pe.riva@hotmail.com

Sérgio Junqueira

Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008) possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1990), graduação em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior de Ciências Religiosas (1987), mestrado em Ciências da Educação - Universitá Pontificia

Salesiana di Roma (1996) e doutorado em Ciências da Educação - Univer-
sitá Pontificia Salesiana di Roma (2000), Pós-Doutorado em Ciências da
Religião Pontificia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmen-
te é professor da Pontificia Universidade Católica do Paraná no Curso
de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestra-
do) de Teologia na Linha Teologia e Sociedade, Líder do Grupo de Pes-
quisa Educação e Religião (GPER). Professor da Faculdade Internacional
de Curitiba como colaborador na modalidade de Educação a Distância
no Curso de Pedagogia e no Curso de especialização de Metodologia do
Ensino Religioso. Tem experiência na área de Educação, atuando prin-
cipalmente nos seguintes temas: educação, formação de professor, en-
sino religioso, ciências da religião e educação confessional. Autor de li-
vros, artigos e trabalhos em eventos acadêmicos. Editor da Revista Pistis
& Práxis: Teologia Pastoral da PUCPR, membro do Conselho Editorial da
Revista Intersaberes da FACINTER, membro do Conselho Editorial da Re-
vista Diálogo do Ensino Religioso. e-mail: srjunq@gmail.com

Para conhecer o catálogo de obras
da Editora Champagnat, visite o site



www.editorachampagnat.pucpr.br

A presente edição foi composta pela
Editora Universitária Champagnat
em março de 2011.


CHAMPAGNAT
EDITORA • PUCPR



ISBN 978-85-7292-147-3



0 788572 921473