

O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã

Douglas Cabral Dantas*

RESUMO

O percurso histórico do Ensino Religioso na escola pública brasileira deixou-nos como herança uma compreensão pouco unânime acerca da identidade e objetivos desta disciplina, o que implicou também o surgimento de princípios e concepções diferentes em torno de projetos político-pedagógicos, metodologias e formação de seus professores. Este artigo tem como objetivo favorecer a revisão de pressupostos que estão na base de diferentes modelos teóricos do Ensino Religioso Escolar, como também de suas respectivas opções pedagógicas, e apontar algumas reflexões que contribuam para a divulgação do modelo pluralista (ou inter-religioso), mais inclusivo e democrático, e, portanto, concernente com a natureza mesma da escola pública.

Palavras-chave: Ensino religioso escolar; Escola pública; Educação para a cidadania.

DESDE O INÍCIO DO século XX, o Ensino Religioso foi alvo de inúmeras polêmicas no meio educacional do país. Passando por diferentes etapas de discussão acerca da sua identidade, essa disciplina recebeu um tratamento que lhe imprimiu profundas marcas provenientes, ora do contexto socioeconômico-político-cultural, ora das ideologias mantenedoras do sistema educacional vigente, ou de concepções filosóficas e teológicas sustentadas por diferentes Igrejas, como um dos setores mais interessados nessa questão. O itinerário do Ensino Religioso na escola pública brasileira deixou-nos, então, como herança, uma compreensão pouco unânime acerca dos seus objetivos, o que pode ser atestado pela diversidade de princípios e concepções em tor-

* Mestre em Educação pela PUC Minas, professor de Cultura Religiosa – PUC Minas e assessor do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso – Daer. e-mail: douglasdantas@uol.com.br.

no de projetos político-pedagógicos, metodologias e formação de seus professores.

Por isso mesmo, persistem indefinições “históricas” no texto da lei, como o caráter facultativo dessa disciplina, apesar do reconhecimento de sua importante contribuição na formação integral do cidadão. Essas indefinições dão margem a interpretações ambíguas quanto a sua identidade e seu papel específico na grade curricular, e, em alguns casos, até mesmo tratamento diferenciado e discriminatório para com a disciplina e seus professores, por parte de educadores de outras disciplinas, administradores escolares e legisladores.

Apesar disso, as orientações introduzidas pela LDB a respeito do Ensino Religioso e as mobilizações por parte de instituições de ensino e entidades representativas dos interesses de educadores da área e Igrejas, de norte a sul do País, têm oferecido respaldo à consolidação da disciplina no currículo da escola pública, como também ampliado as oportunidades de formação e discussão em torno de temas afins.

Este artigo tem como objetivo favorecer a revisão de pressupostos que estão na base de diferentes modelos teóricos do Ensino Religioso Escolar, como também de suas opções pedagógicas, e apontar algumas reflexões que contribuam para a adoção de um modelo mais inclusivo e democrático, concernente com a natureza mesma da escola pública, e para a formação ética e cidadã de crianças e jovens.

O universo analisado é o da escola pública estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG, que foi também objeto de pesquisa da Dissertação de Mestrado do autor. Nesse contexto, ainda encontram-se modelos tradicionais, consagrados por sua identificação ou aproximação com a catequese cristã, mas há também outros modelos, defendidos por educadores e especialistas da Área, cuja novidade quanto ao paradigma epistemológico já é implementada em muitas escolas.

MODELOS TEÓRICOS DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Os modelos de Ensino Religioso diferem entre si, principalmente, por seus pressupostos teóricos – de ordem filosófica, antropológica e teológica, sobretudo – defendidos por educadores, especialistas da área, autoridades religiosas e até legisladores,

o que acirra o debate acerca do papel da educação hoje, da contribuição específica da disciplina e do perfil de seu professor.

A partir da pesquisa documental e da experiência de docência do autor na área de Ensino Religioso, foi possível discriminar diferentes modelos teóricos de compreensão do objeto dessa disciplina.

a) Modelo confessional: Mais comum em escolas confessionais cristãs, o modelo confessional caracteriza-se pelo ensino de conteúdos doutrinários aos seus alunos, com a alegação de que, uma vez matriculados, estão sujeitos à confessionalidade da instituição. Há educadores e religiosos identificados com esse modelo que defendem também que haja diferentes turmas de Ensino Religioso segundo as diferentes confissões religiosas dos alunos. O grande limite desse modelo é sua semelhança com a catequese cristã, podendo ser assumido mais facilmente sem ônus para o Estado (GRUEN, 1995).

O Ensino Religioso ministrado de forma confessional é um modelo que não está mais formalmente presente na legislação da escola pública estadual de Minas Gerais, embora o discurso e a prática de muitos professores o denunciem. É, sobretudo na linguagem corrente, no currículo adotado e na metodologia e recursos didáticos utilizados por esses professores que é possível identificar esse modelo, como, por exemplo, a prevalência do uso de títulos de fé, dogmas, temas e textos sagrados próprios de determinadas confissões religiosas.

b) Modelo ecumênico ou irênico (do grego “eirene”, que significa “paz”): O Ensino Religioso acontece numa condição tal que atende às confissões cristãs, sobretudo àquelas que estão engajadas no Movimento Ecumênico, o qual busca reconstruir a unidade entre os cristãos a partir do diálogo e do engajamento comuns, enfatizando mais as semelhanças que as suas diferenças (FIGUEIREDO, 1995). A sua grande limitação é justamente a sua ênfase especificamente cristã, que privilegia essa matriz confessional porque se fundamenta numa teologia que a considera caminho privilegiado de relação da pessoa com o Transcendente, e modelo para os demais credos.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação iniciou, em 1994, a implementação de um novo projeto pedagógico, que pediu a revisão e atualização dos currículos das disciplinas, e estabeleceu diretrizes próprias para o Ensino Religioso, através de um processo de participação de todos os segmentos

interessados na sua organização e efetivação como elemento normal do sistema. A proposta curricular elaborada incluiu os conteúdos básicos de Ensino Religioso na perspectiva de sua integração com os demais conteúdos. As “Considerações sobre a finalidade do Ensino Religioso”, definidas pela Secretaria do Estado de Educação (CNBB, 1984) contemplam referenciais teóricos que são um consenso entre educadores e especialistas da área, em aspectos como: revisão e amadurecimento do projeto de vida pessoal do aluno; o desenvolvimento da sua religiosidade; o reconhecimento e valorização do pluralismo filosófico e religioso; e o incentivo à participação efetiva na construção da sociedade, através da reflexão ética e prática cidadã. No entanto reforçam o modelo de Ensino Religioso ecumênico, já bastante difundido no Estado, e que “guarda” as lembranças da hegemonia católica, referencial para as demais tradições religiosas e crenças particulares. A própria Secretaria de Educação deixa clara essa prevalência ao corroborar “a busca da identidade do Ensino Religioso numa perspectiva cristã”. Se tal é a compreensão da Secretaria de Estado da Educação, então não é estranho que o próprio texto da lei tenha reservado o caráter de “matrícula facultativa” para a disciplina, apesar de reconhecer a sua “grande contribuição à formação integral do educando”.

c) Modelo interconfessional: No modelo interconfessional, o Ensino Religioso é ministrado de tal forma que se torna compatível com todas as confissões religiosas, sem levar a doutrinações nem exclusividades. Sem estar limitado aos cristãos, é capaz de atender a todos os grupos religiosos (FIGUEIREDO, 1995; FONAPER, 1998) Seu limite é basicamente pressupor a opção prévia dos educandos por uma religião ou comunidade religiosa, o que nem sempre acontece, diante das tendências do pluralismo religioso atual. Segundo Ari Pedro Oro (1997), a primeira dessas características é o trânsito religioso, que consiste na “frequência simultânea a distintas religiões”; a segunda é a privatização do sagrado, que consiste “[...] no fato de que cada indivíduo tende a moldar a sua própria religião apropriando-se de fragmentos e de elementos provenientes de diversos e diferentes sistemas religiosos”; e a terceira, a ampliação e o deslocamento do sagrado, em que “o sentido religioso é atribuído também à ciência, à arte, ao esporte, à mercadoria, às associações não-governamentais”. Essas instâncias, embora não remetam diretamente a potências ou a seres sobrenaturais, podem preencher alguns significados

da religião, “como sua força coercitiva e sua capacidade integradora, identitária e produtora de sentido, menos permanente e mais transitório, para seus freqüentadores” (ORO, 1997, p. 52-53).

Identifica-se, com este modelo, a proposta do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper,¹ responsável pelos Parâmetros Nacionais do Ensino Religioso, para o qual o Transcendente é um dado inequívoco e o aluno tem o direito de ser educado para encontrá-lo.

Os pressupostos defendidos pelo Fonaper para a identidade dessa disciplina são abrangentes e importantes do ponto de vista de uma educação que se pretende integral, contribuindo para a elaboração do projeto de vida pessoal do aluno, o que inclui desde o respeito pela diversidade de crenças existentes no Brasil até a sua participação cidadã no meio social. No entanto o seu objeto – o Transcendente – pressupõe o dado da fé. Seu ponto de partida apresenta como indiscutível a existência de um Transcendente, o que identifica essa proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso com o modelo interconfessional já descrito. Ora, essa proposta conflita com filosofias de vida e tradições religiosas que não têm um Deus, um Sagrado transcendente como o seu horizonte último; como também com tradições que não têm uma teologia elaborada que defina uma identidade para esse Divino, ou seja, Deus não é um dado evidente, uma realidade indiscutível, mas um conceito equívoco. Além disso, a complexidade do fenômeno religioso tem revelado formas de religiosidade cada vez menos institucionalizadas e mais individualizadas. Segundo Oro, as modernas formas de crer assumem as seguintes características:

Fragmentação, diversificação, recomposição, são alguns termos que traduzem a atual situação religiosa, nacional e mundial, embora o pluralismo religioso não seja novo. Isto não significa que se crê mais (ou menos) hoje do que outrora – mesmo porque não há um instrumento capaz de medir a crença – mas que o campo religioso se transformou, no contexto da modernidade. De fato, a modernidade desencadeou uma multiplicidade de sistemas religiosos, uma superoferta de bens e serviços simbólicos. Seria este um movimento de contestação de uma sociedade em crise de valores? Um fenômeno resultante de falhas e de fracassos da modernidade que não resolveu os problemas básicos da vida dos cidadãos e, principalmente, não lhes apresentou um sentido profundo para suas vidas no mundo...? Um testemunho de um mal-estar agudo que nossas categorias de pensamento não permitem deciptar e decodificar?... Evidentemente, não é questão de se interpretar a incidência da religião na modernidade a partir de insuficiências ou desregulamentos

¹ Em setembro de 1995, representantes de entidades e organismos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil instalaram, em Florianópolis – SC, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper, com o propósito de se tornar um espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente; e um espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

da razão ou como uma expressão sublimada, travestida, de um movimento social..., mas, antes, como um poderoso recurso de que parcelas da sociedade lançam mão para preencher as lacunas de sentido que a modernidade mostra-se incapaz de fazê-lo". (ORO, 1997, p. 52-53)

Esse pressuposto – o Transcendente como um dado prévio – precisaria ser relativizado, a meu ver, uma vez que desconsidera as demandas e características do cenário sócio-religioso dessas últimas décadas, o qual se ampliou para além dos códigos, símbolos e discursos institucionais, embora estes continuem ainda tendo uma grande procura e influência na sociedade.

UMA PROPOSTA PARA A SUPERAÇÃO DE SEUS IMPASSES: O MODELO INTER-RELIGIOSO OU PLURALISTA

No modelo inter-religioso ou pluralista, o Ensino Religioso é concebido de forma a abranger as mais variadas opções e modalidades de religiosidade, filosofias de vida, e até mesmo o agnosticismo e o ateísmo.² Não pressupõe que o aluno se identifique com algum credo ou religião, mas se baseia nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Essa abordagem dialoga reiteradamente com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, para as quais tanto o sentimento religioso, quanto a sua institucionalização, são expressão e sistematização das necessidades de grupos humanos, concepções de sagrado e percepção de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos.

Da mesma maneira, Soares (1998), teólogo e doutor em Ciências da Religião, considera importante valorizar a diversidade de opções religiosas e saber relativizá-las:

No Ensino Religioso seria importante esclarecer que nenhuma resposta religiosa pode ser absolutizada. Elas têm seu contexto histórico-cultural. O valor de relê-las hoje está em perceber o quanto evoluímos em nossa auto-compreensão. (p. 38-39)

A respeito da importância do aporte de conteúdos e disciplinas afins, Cruz, refletindo sobre cidadania e interdisciplinariedade do Ensino Religioso, afirma que:

[...] para trabalhar dados específicos da sua área, o Ensino Religioso precisa do socorro de outras disciplinas. Na questão da cidadania, a história do povo de Deus vai ser trabalhada de várias for-

² O agnóstico admite a existência de um princípio transcendente, sem identificá-lo com a definição de sagrado de qualquer religião conhecida, ou prefere se calar diante do que considera um mistério que não pode nem ser afirmado nem negado; já o ateu nega a existência de uma realidade transcendente como princípio explicativo para a realidade.

mas para se ver como a Bíblia encara essa questão. Mas vai ser muito difícil ligar a garotada em fatos de um povo distante, de antes de Cristo, se não houver consciência histórica. Quem não tem sua sensibilidade poética desenvolvida também vai ter problemas na interpretação dos textos sagrados de todas as religiões já que, para falar de Deus e do Transcendente, a melhor linguagem sempre foi aquela em que as palavras ultrapassam o seu sentido literal, ou seja: a poesia, a alegoria, o mito, a parábola, a metáfora. Não se faz reflexão religiosa sobre a cidadania sem certa dose de boa sociologia, de interpretação libertadora da história, de visão adequada da economia, da política, do comportamento das massas e das pessoas individualmente nos tempos de hoje. Sem esse apoio corremos o risco de discursos vazios, por melhores que sejam as intenções”. (CRUZ, 1996a, p. 40)

Sugerindo alguns objetivos para este modelo de Ensino Religioso, Steil considera que:

O Ensino Religioso pluralista deve apresentar uma visão positiva da diversidade religiosa, situando-a como parte de um contexto democrático onde a liberdade de pensamento e de credo pode se expressar. Neste sentido, deve estimular o diálogo e a interação entre os alunos de diferentes tradições religiosas, buscando superar os preconceitos e revelar seus pontos de convergência... Uma perspectiva histórica e sociológica das religiões pode ser importante para desvendar as razões de muitos conflitos que dividem grupos e pessoas. Muitos preconceitos e discriminações estão relacionados com fatos históricos que, uma vez analisados, permitiriam construir uma outra imagem dos grupos e pessoas que estão diretamente relacionados a eles. A educação religiosa deve buscar ainda internalizar nos alunos uma ética de ação e de comportamento dentro de um mundo pluri-religioso. Uma ética que deve se traduzir em práticas e atitudes apropriadas para uma convivência humana numa sociedade pluralista. Ou seja: que os impulsionem a comportar-se responsabilmente no meio cultural democrático que se apresenta em consonância com a afirmação da liberdade religiosa e respeito a outras religiões diferentes da sua”. (STEIL, 1996, p.50-52)

Em tempos de conflitos armados em nome de religiões e crenças, esta abordagem pode contribuir para a distinção entre o potencial humanizador das instituições religiosas – seus objetivos últimos – e as formas culturais (discursos, símbolos, costumes etc.) que são empregados para fazer prevalecer, de forma fundamentalista, os valores que defendem, nem sempre com o aval dessas mesmas instituições.

Alguns dos pressupostos considerados por este modelo de Ensino Religioso pluralista – com o que concordam a Secretaria de Estado da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, elaborados pelo Fonaper – correspondem,

em tese, ao que propõem os Temas Transversais de 5^a a 8^a séries dos PCN do Ministério de Educação e do Desporto.

Esses pontos em comum poderiam sugerir alguma redundância por parte da proposta do Ensino Religioso e, conseqüentemente, favorecer os questionamentos a respeito da sua real necessidade no currículo escolar. No entanto os programas de Ensino Religioso não se limitam aos Temas Transversais propostos pelo MEC, além do que o enfoque desses mesmos temas pelo Ensino Religioso é específico, pois tem em vista a pergunta última pelo sentido da vida e o projeto de vida do aluno, que está em construção. Essa preocupação é comum a todos os modelos teóricos de Ensino Religioso identificados e não encontra o mesmo tratamento e sistematização por parte de outras disciplinas afins, como Filosofia, Sociologia ou Educação Artística, por exemplo.

Com esse modelo de Ensino Religioso pluralista está identificada a proposta do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso – Daer, que é o órgão responsável pela capacitação e formação permanente de professores de Ensino Religioso da rede pública estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Essa capacitação dá-se, sobretudo, através do Curso de Filosofia e Metodologia da Educação Religiosa, que é hoje um dos pré-requisitos para o credenciamento desses professores junto ao Conselho Nacional de Ensino Religioso – Coner/MG e à Secretaria de Estado da Educação. Sua proposta pedagógica compreende o Ensino Religioso como educação da religiosidade, ou seja,

[...] como cultivo das disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano... Mais que ensinar as respostas desta ou daquela Igreja, a Educação Religiosa quer educar ao compromisso, a uma ação transformadora. Num país de injustiça estrutural, isto significa prioritariamente atuação junto com os oprimidos em prol da justiça, em nível cada vez mais profundo de conscientização. (GRUEN, 1995, p. 186)

O modelo de filosofia do Ensino Religioso adotado pelo DAER e que orienta esse Curso foi sistematizado pelo padre salesiano Wolfgang Gruen (1995), o qual se distingue dos modelos catequético, ecumênico e inter-confessional pelo seu caráter inter-religioso. Na fundamentação da sua proposta ele sublinha que:

[...] para se entender a natureza da Educação Religiosa, há que se considerar certas realidades religiosas como espaço hermenêutico,

ou seja, o espaço sociocultural em que se dá a gestação da interpretação, da compreensão, do sentido; um pano de fundo global, um modo de ver e de valorizar, que exercerá forte influência na avaliação do mundo e nas atitudes da pessoa, também na área religiosa. (GRUEN, 1995, p. 185)

A respeito da religiosidade como um componente importante da cultura e, portanto, passível de ser analisado e até avaliado do ponto de vista do seu potencial de formação do comportamento ético e da cidadania, a reflexão de Frei Betto vem corroborar com esta abordagem:

Um dos redutos de formação ética e moral, em algumas escolas, é o Ensino Religioso. Ora, uma das conquistas da razão moderna é justamente a desconfessionalização das instituições sociais e, sobretudo, da esfera política. Entretanto, não se deve confundir laicidade com estreiteza de visão. Nas escolas, o Ensino Religioso deve estar combinado com o ensino das religiões, na medida em que a religiosidade, como defende Max Weber, é tão intrínseca à condição humana quanto à sexualidade. Ora, relegar a questão religiosa à esfera privada, em especial quando se trata de um dever de formação, como é a escola, é abrir espaço à perda de referências culturais básicas, à superstição e ao fundamentalismo... Ora, a cultura latino-americana tem a religião em seu substrato, e de tal forma a religiosidade perpassa nosso inconsciente coletivo que qualquer trabalhador, empregada doméstica ou camponês expressa sua visão de mundo em categorias religiosas... Introduzir o Ensino Religioso nas escolas é, portanto, um dever de quem se propõe a formar cidadãos livres e conscientes. (BETTO, 1996, p. 32-33)

Além dessa realidade estruturada e estruturante – a sociedade permeada de valores, práticas e instituições religiosas – outras questões e premissas importantes estão na base do modelo de Ensino Religioso sistematizado por Gruen (1995). Ele esclarece que as divergências existentes entre as diferentes concepções de Ensino Religioso giram, geralmente, em torno de três questões básicas:

a) O problema do sentido: Há educadores e legisladores que confundem Estado leigo com Estado laicista, consideram o “religioso” como monopólio das religiões e concluem que o Ensino Religioso visa a domesticar, alienar e subjugar as mentes. A concepção reducionista atribuída à categoria do “religioso” revelaria, no mínimo, um desconhecimento da conotação que ela recebe em outros campos do conhecimento, tais como Filosofia, Antropologia Cultural e Psicologia Social. A própria legislação estadual não avança nessa matéria, pois privilegia a filosofia cristã como inspiradora dos objetivos do Ensino Religioso Escolar;

b) O problema da linguagem: O professor de Ensino Religioso deveria falar a partir do aluno, de suas possibilidades e necessidades; ao contrário do representante da instituição religiosa, que fala a partir de princípios teológicos e de um projeto de evangelização. A linguagem catequética é mais comum em escolas particulares confessionais, mas ainda é muito utilizada por docentes de escolas públicas, o que reforça as acusações de que o Ensino Religioso subjuga e domestica por ser “o braço estendido” das igrejas cristãs dentro da escola;

c) O problema dos interesses: Como se pode constatar ao longo de uma retrospectiva histórica, os poderes civil e religioso defendiam, juntos, um modelo de Ensino Religioso que tranquilizava e reforçava ambos, mas não resolvia o problema dos alunos. As autoridades civis tinham e ainda têm interesse político em não indispor grupos religiosos mais influentes contra si (e entre eles). Há autoridades religiosas que, imbuídas ainda do modelo de uma cultura cristã hegemônica, não querem perder direitos sobre o Ensino Religioso, adquirido a duras penas, e temem o proselitismo de grupos que não têm preocupação ecumênica; ou vêem no Ensino Religioso a alternativa para uma educação da fé que não foi tão eficaz e abrangente.

Com base nesses pressupostos, o modelo de Ensino Religioso Escolar proposto por Gruen defende que

[...] o fator “religioso” há de ser procurado não nas religiões tidas comumente como tais, mas naquilo que é comum a todos os homens e mulheres seriamente empenhados em realizar o sentido último da sua existência. Ou seja, prefere-se partir hoje não de uma suposta “posse”, mas da “busca”. (GRUEN, 1995, p.24)

Também contribui para esse entendimento da categoria do “religioso” a reflexão de Brito, quando aborda o tema da educação em tempos de globalização:

No âmbito educacional, gostaria de concentrar o olhar na educação religiosa ou no ensino religioso e perguntar por sua possível contribuição para a construção de uma sociedade mais igualitária. Penso num ensino religioso que superou o ranço apologético e proselitista e situa-se num horizonte macroecumênico. A palavra religiosa, ao oferecer olhos novos às pessoas, possibilita um crescimento por dentro, uma transformação interna, uma experiência de liberdade – valor supremo do ser humano –, liberdade que se manifesta de modo pleno no dom do outro, no reconhecimento do outro... heterogêneo, plural e contraditório. A palavra religiosa, por sua natureza interrogante, mantém vivas as perguntas sobre a vida,

sobre o destino humano e sobre o futuro. A palavra religiosa, por ser operativa, convida a passar das idéias ao agir, agir que é desafiado a construir a base de uma convivência humana mais harmônica. (BRITO, 1998, p. 34-35)

É possível fazer, então, a distinção entre Religiosidade – atitude e tarefa de abertura do homem ao sentido radical, mais profundo de sua existência (fé em sentido amplo, abertura a tudo aquilo que lhe transcende e dá sentido a sua existência); e Religião – uma das maneiras concretas de o homem viver a sua religiosidade, o que supõe adesão a um credo e pertença a uma comunidade de fé (fé institucionalizada, pública), sujeita a todas as contingências históricas e culturais que isto implica. No primeiro caso, é possível falar de religiosidade popular, do povo mineiro, religiosidade sincrética, etc.; no segundo, de religião ou fé católica, islâmica, dos índios Yanomami, etc.

Tanto a reflexão sobre as questões e princípios que alicerçam a religiosidade de cada um, quanto a reflexão sobre o papel das religiões na sociedade contemporânea podem ser conduzidas pelo viés da preocupação ética e cidadã, a fim de implicar indivíduos e instituições no projeto comum de construir um planeta mais habitável para as atuais e futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que se fez sobre modelos teóricos e respectivas práticas pedagógicas na área do Ensino Religioso mostrou o tratamento diferenciado que lhe é dado por legislações e sistemas de ensino em diferentes instâncias, instituições educativas e religiosas, educadores e especialistas.

A falta de unanimidade em torno dos modelos de Ensino Religioso é um dado que reflete a história dessa disciplina – e de certo modo do próprio sistema educacional brasileiro – dependente da ideologia religiosa católica e de conjunturas políticas dominantes, até meados do século XX. Também legislações de ensino antagônicas se alternam e até convivem, não sem conflitos, num mesmo momento histórico ou espaço físico, o que não é exclusividade do Ensino Religioso. Em nível nacional, ainda há divergências em torno da inclusão ou não do Ensino Religioso na grade curricular e da definição de sua modalidade em Lei Ordinária (confessional? inter-confessional?...). Nos Estados,

a atenção das Secretarias e outros Órgãos de Educação está voltada para a reorganização da disciplina nos âmbitos regional e local, sobretudo através de equipes de coordenação representativas das denominações religiosas credenciadas (FIGUEIREDO, 1995)

Uma das contribuições em se identificarem as características das principais concepções de Ensino Religioso é constatar as “marcas” desses embates históricos e os novos paradigmas que deles decorreram: no modo de se conceber a Pessoa (sua natureza, suas crenças e sua relação com o meio), a Sociedade (suas instituições, a luta pelo poder, a cultura, os direitos civis...), a Religião (seu papel social, organização interna, teologias.) e a Educação (finalidades, projetos, a profissão docente).

Fica claro que a proposta do Ensino Religioso se distingue dos objetivos das demais disciplinas por sua ênfase em ajudar o aluno a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da sua vida, o que implica uma reflexão sistemática e vivências cotidianas em torno de um projeto pessoal ético e cidadão. Essa proposta tem como pressupostos os modelos teóricos descritos e analisados neste trabalho, desde o confessional até o inter-religioso. Portanto, o seu “lugar”, a sua importância na grade curricular da escola pública está marcada por distintas interpretações a respeito do papel da escola diante dos temas ligados à religiosidade dos seus educandos e dos grupos humanos e sociedades.

Qualquer que seja o enfoque adotado continuam sempre atuais e desafiadoras as perguntas postas pela reflexão filosófica no campo da Educação: O que entendemos por educar? Educar para quê? A quem e a que causas essa concepção de educação serve? Em que lugar nos colocamos nessa empreitada e qual a nossa tarefa?

Essas são considerações que, analisadas as suas implicações para o conjunto da escola, a formação integral de crianças e jovens, e a categoria profissional, num cenário de pluralismo cultural e religioso, deveriam nos empenhar a todos, educadores e especialistas da área, na tarefa comum de trabalharmos na perspectiva do modelo inter-religioso, que acredito ser o mais inclusivo deles, o que se coaduna com a finalidade última da escola pública, aberta a todos, crentes e não-crentes.

ABSTRACT

The history of Religion Teaching in Brazilian public schools has left us a legacy of an understanding of the identity and aims of that discipline lacking unanimity. As a consequence, various principles and conceptions of political and pedagogical projects, as well as methodologies and teacher qualification requirements, have come out. This article aims at favouring a review of assumptions underlying the various theoretical models of Religion Teaching, including their respective pedagogical options, and at presenting some reflections for the diffusion of the pluralist (inter-religious) model, more inclusive and democratic, therefore in accordance with the nature of public schools.

Key words: Religion Teaching; Public Schools; Education for citizenship.

Referências

BETTO, Frei. Ética, humanização e solidariedade. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 4, p. 32-33, out. 1996.

BRITO, Ênio J. da Costa. A libertação pela palavra. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 9, p. 34-36, mar.1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Guia ecumênico**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

CRUZ, Therezinha M. L. da. Cidadania e interdisciplinaridade do ensino religioso. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 1, p. 40, mar. 1996a.

DANTAS, Douglas Cabral. **O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG**: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência. 2002. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso no Brasil. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 0, p. 13-14, out. 1995.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

ORO, Ari Pedro. Modernas formas de crer. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Brasília, p. 52-53, mar.1997.

SOARES, Afonso Maria de Ligório. Criados para trabalhar? As questões trabalhistas entre nós e os deuses. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo: Paulinas, n. 12, p. 38-39, out.1998.

STEIL, Carlos Alberto. O ensino religioso na sociedade plural. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, v. 2, n. 3, p. 50-52, ago. 1996.