

# A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO:

O ENSINO RELIGIOSO EM UMA PERSPECTIVA  
PEDAGÓGICA A PARTIR DO ARTIGO 33 DA LDB

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira\*

**Resumo:** A revolução da educação foi uma das de maior impacto nos últimos dois séculos. O ensino se generalizou e se tornou obrigatório a idades cada vez mais avançadas em muitos países e seus conteúdos se diversificaram. Pode-se dizer que o próprio conceito de educação mudou. Na maioria dos países, esse tema da educação aparece, justamente, como um dos mais desafiantes para o futuro de seu desenvolvimento. Neste contexto, é o Ensino Religioso, um componente inserido no currículo das escolas brasileiras como forma de conquista de um espaço para instituições religiosas, que assume um novo perfil visando a formação do cidadão capaz de reter o seu cotidiano em uma perspectiva pluralista para que dele participe ativamente como um cidadão.

**Palavras-chave:** Educação, história da educação, ensino religioso, componente curricular.

---

\* Doutor em Ciências da Educação – Programa de Ensino Religioso pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião; Membro da Comissão de Capacitação Docente do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). E-mail: srjunq@uol.com.br

Conhecemos o ensino que visa à construção (produção) do conhecimento e que caracteriza-se pela promoção do debate, da hipótese divergente, da dúvida – real ou metódica, do confronto de idéias, de informações discordantes e, também, da exposição competente de conteúdos formalizados. Igualmente conhecemos o ensino que visa à transmissão e que caracteriza-se pelo silêncio, pela concordância, pela subserviência, pela aversão à dúvida metódica, pela repressão e até punição à hipótese divergente, pelo monopólio da informação e da interpretação nas mãos do professor que freqüentemente trabalha com informações arcaicas e descontextualizadas sob os aspectos antropológicos, sociológicos e históricos (BECKER, 1993).

No entanto, para além destes modelos de ensino, a educação passa hoje por momentos de revisão. Vivemos precisamente numa época em que a consciência da diversidade cultural entre os países e também no interior deles se acentuou. Nunca, como no presente momento histórico, o respeito à diversidade cultural foi tão reivindicado. Estamos simultaneamente conscientes da unidade do destino do homem em todo o planeta e de suas radicais diferenças culturais em cada povo<sup>3</sup>. Diante deste contexto, encontramos-nos em um repensar generalizado da educação. Revisão da escola. Nas últimas décadas, nossa tarefa de educadores cristãos ficou submetida à mesma revisão que atingiu tudo quanto se refere à educação em geral.

De fato revisou-se a escola, como meio de educação, e como meio de educação cristã em especial, e isso a partir de diversas perspectivas filosóficas, pedagógicas, sociais e pastorais. A revisão alcançou tanto os objetivos da tarefa educacional, quanto seus objetivos imediatos, seus métodos e seus destinatários.

A criança age sobre situações concretas criadas pelo educador, assim agindo, assimila novos conceitos e adquire novas habilidades, conceitos anteriormente adquiridos, ou seja, refaz conceitos anteriormente adquiridos, refaz suas estruturas mentais. Somente este refazer de estruturas mentais torna possível a verdadeira aprendizagem, esta sim estável, duradoura, e não o simples adestramento que é, queiramos ou não, o que tentamos impingir às crianças em nossas escolas (LEITE, 1989).

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposi-

ta. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio ser humano, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 1979).

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns profissionais, mas dos profissionais que a escolhem (FREIRE, 1979), se a vocação ontológica do ser humano é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la à medida que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for elevado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

A prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria; esta não passa de um conteúdo conceptual, ideal, desvinculado de qualquer prática anterior e transmitida pelo ensino. O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte, e externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor, não o questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial, que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de suas condições prévias.

A sensibilização, considerada como situação geradora de integração, é a que denominamos de sensibilização geral, e que tem com objetivo trabalhar a postura, atitudes e percepções do aluno, geralmente são dinâmicas onde estão muito presentes as atividades não verbais, jogos, artes, trocas de papéis e projeções (FAGALI, 1993).

Nesse contexto encontra-se o processo de escolarização do Ensino Religioso, inicialmente o trabalho realizado na escola era uma transposição do que se realizava na paróquia, o modelo caracterizava-se antes de tudo um código doutrinal (dogma, moral, sacramentos), de verdade sobrenatural diretamente revelada de Deus, o professor com autoridade dada pela Igreja apresentava um catecismo segundo uma linguagem neo-escolástica. Pois a catequese era concebida, sobretudo, como uma introdução sistemática e orgânica desse complexo doutrinal do catecismo, onde sua finalidade primeira era o conhecimento exato intelectual das verdades de fé. O que em prática esse tipo de catequese exprimia provavelmente no fazer aprender de me-

mória e no recitar as perguntas e respostas do catecismo oficial. As explicações fornecidas eram em geral para aprender o sentido das palavras, não necessariamente o conteúdo. O caráter intelectual ou cognitivo desta catequese era absolutamente dominante. A formulação exata e integral deste código doutrinal era reservada ao magistério da Igreja e vinha aprofundada pela teologia.

Progressivamente, existe a introdução de elementos psicopedagógicos, que influenciam na seleção de conteúdos, estratégias e nos subsídios. Existe uma preocupação de compreender a experiência do aluno. A fidelidade ao ser humano explicita-se na preocupação de compreender o processo de ensino-aprendizagem da fé cristã, buscando procedimentos didáticos mais apropriados.

De um acento inicial sobre o conteúdo, percebe-se uma alteração para a preocupação com o aluno, o método adequado. Tal preocupação encontra sua origem e grande expoente na Alemanha, Áustria, França e Bélgica, seus catequistas convictos de uma real necessidade de reformulação do método catequético. É interessante recordar que a catequese, nesse ambiente, é, sobretudo, realizada na escola, o que influencia os estudos sobre a o processo sistemático do ensino da religião (GEFAERT, 1995). Nesse contexto, amplia o conceito de Pastoral como o agir da Igreja, progressivamente existe uma preocupação de explicitar a escola como espaço privilegiado desta presença eclesial.

Com certeza, desse movimento nasce o terceiro momento, não mais uma simples preocupação com o conteúdo, ou com o método, ou mesmo com o sujeito. Mas todos esses elementos devem ser considerados conjuntamente, entretanto com um paradigma que identifica o todo, a escola. Ou seja, conteúdo, métodos e atenção ao sujeito devem ser a operacionalização, de uma opção, a escolarização dessa disciplina, da presença eclesial. Não é o caso continuar com uma identidade paroquial na escola, mas afrontar corajosamente a identidade desse espaço, que possui uma função social e eclesial.

### **Fazendo memória**

Na história da formação do Brasil, o Ensino Religioso sofreu um 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) o ensino religioso é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, 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 do catolicismo (FIGUEIREDO, 1995).

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, 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). O que se faz na realidade é a memorização de fórmulas e a vivência cristã acomodada à mentalidade africana.

Essa orientação foi proposta no Sínodo de 1707, na Bahia, que posteriormente foi assumida pelo episcopado nacional desta fase, através das “Constituições do Arcebispado da Bahia”, que manifesta logo, nos primeiros capítulos, grande cuidado pela formação religiosa e cristã da população, inclusive dos escravos<sup>1</sup>.

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 vedava aos leigos que ousassem ser instrutores de religião com penas pesadas, como punição financeira e excomunhão.

O anexo destas Constituições, na sua edição do século XIX (1853), sobre o Ensino Religioso, é na realidade uma espécie de adaptação das Constituições do Arcebispado à Independência do País e à abolição da Inquisição (CURY, 1993).

Progressivamente, o Estado, então ainda monárquico, amplia o pequeno sistema educacional, com a criação de cursos do ensino superior, quando são criados os cursos de Medicina e Cirurgia, 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, através das Confrarias Religiosas que ajudam a eliminar o hiato existente entre os da cultura européia 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<sup>2</sup>. Como manifestação de um esforço de escolarização da religião, encontramos na lei de 15 de outubro de 1827, que era para regulamentar o inciso 32 do art. 179 da Constituição Imperial, ou seja, a lei complementar, no seu artigo sexto<sup>3</sup>.

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 / 5º Artigo.

Mas ao longo do Império, nasce a idéia do respeito à diversidade da população. Em um projeto de Lei da Constituição, Rui Barbosa propunha em seu artigo primeiro, terceiro parágrafo, que não deveria ser imposta uma crença às escolas mantidas pelo Estado<sup>4</sup>.

Com a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil a 15 de novembro de 1889, ocorre que as tendências secularizantes existentes no Império foram de fato 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 (FIGUEIREDO, 1995). 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. No entanto, essas duas reformas não conseguem impor tal tendência.

Assistimos, desde a primeira república, o confronto entre a Igreja e o Estado. Na Constituição de 1891, o artigo 72, parágrafo 6, traz a seguinte disposição: “[...] será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, 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, 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 à questão da liberdade religiosa, à pressão da Igreja e tantos outros interesses. É uma fase em que se buscam modelos de educação que exaltam a nacionalidade, a valorização do ensino profissional, em fim, um modelo de educação de cada pátria, influência do fascismo, do nazismo. Tanto que as Constituições de 1937, 1946 e de 1967 do Brasil mantêm a questão do Ensino Religioso como matéria do currículo, mas de frequência livre para o aluno, sempre considerando o credo da família (CNBB, 1987).

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. Neste período inicia-se claramente um processo de busca da identidade do Ensino Religioso, 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 (FIQUEIREDO, 1995). 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 regida 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 (CNBB, 1996).

Essa 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 oitenta.

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 Assembléia Constitucional, pois obteve 78.000 assinaturas.

O passo posterior foi a elaboração de uma nova concepção de ensino, que fosse diferente da perspectiva da catequese, uma busca desta proposta podemos encontrar em elementos do substitutivo do Deputado Jorge Hage, para emenda da LDB, que considera que a educação hoje, caracterizada por um pluralismo de idéias pedagógi-



cas, 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 da 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. Cabendo ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de idéias e o dever de garantir as condições para educação da dimensão religiosa dos cidadãos, tendo a escola como lugar onde se cultiva na pessoa: as razões íntimas e transcendentais, por serem estas fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, fortalecer o caráter do cidadão; desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais; 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 (FIGUEIREDO, 1995).

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 Lei de nº 2.757/97, 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 o de nº 2.997/97, de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR), propunha alterações significativa 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 Lei nº 3.043/97, de autoria do Poder Executivo, entrou na Câmara dos Deputados em regime de urgência constitucional, nos termos do art. 64, § 1º da Constituição Federal. Propõe que seja 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, pois estava sendo explicitada uma postura de catequização

e não uma disciplina escolar. A LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, que dizia o seguinte:

Art. 33 - § 3º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, 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; II – interconfessional, resultado de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (GOVERNO BRASILEIRO, 1997).

O parecer que antecedeu à homologação da LDB incluía os dois parágrafos que seguem, mas que não foram incorporados na versão final:

§4º Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§5º Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade (CARON, 1998).

A expressão “sem ônus para os cofres públicos” suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do ensino religioso, reforçando 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 religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.

A principal motivação destas novas discussões foi a tradicional argumentação republicana da “separação Estado e Igreja”, nos ter-

mos do decreto nº. 119 A, de janeiro de 1890, revisto e incluído em 1988, nos termos do art. 19 da Constituição em vigor.

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 (GOVERNO BRASILEIRO).

Coube ao Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR)<sup>22</sup>, membro da Comissão de Educação – Cultura e Desporto, diante deste 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, esse substitutivo foi aprovado no Senado da República, sem emendas, no dia 09 de julho e sancionado, pelo Presidente da República, no dia 22 de julho do mesmo ano. Com isso há a seguinte alteração no artigo referente ao Ensino Religioso:

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado 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 (FÓRUM..., 1997).

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 vinte e cinco 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<sup>24</sup>.

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 foi sempre 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?

### **Pressupostos do ensino religioso brasileiro**

O ensino religioso é um elemento do currículo, por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando. Pois, mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico que toda pessoa foi preparada para ser religiosa, do mesmo modo que foi preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, existir-se de uma forma, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso.

Este componente do currículo trata do conhecimento religioso. E, esse conhecimento, não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber. Não significa, portanto, ensino de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em livros das outras disciplinas ou como se fazia tradicionalmente nas “aulas de reli-

gião”. Necessita ser um conhecimento em relação, que numa visão pedagógica progressista, oportuniza o saber de si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a sua busca do transcendente.

Ele é parte sempre do convívio social dos educandos para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e assim se salvguarde a liberdade de expressão religiosa de cada um. Pois, é no respeito mútuo que se cultiva a reverência ao Transcendente que é UM, mas é MAIS pelas muitas formas de expressão, conforme as culturas. Só assim o educando se desenvolverá no desarmamento pessoal e no empenho pelo entendimento mútuo, na paz e na fraternidade. Desse modo, fica claro que o ensino religioso não quer fazer prosélitas (seguidores) de qualquer tradição.

Através dos conteúdos visa-se proporcionar os conhecimentos básicos da composição do fenômeno religioso que serão organizados em uma seqüência cognitiva e em respeito às características próprias do desenvolvimento religioso do ser humano. Para tal, o Ensino Religioso está organizado nos seguintes eixos: teologias, textos orais e escritos sagrados, ritos e ethos, que serão transversalizados pelas culturas e tradições religiosas expressas na diversidade cultural-religiosa brasileira (FONAPER, 2001).

### **O ensino religioso como área do conhecimento**

A partir da reforma de 1996, da educação nacional, compreende-se que as áreas do conhecimento são marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, caracterizando a orientação do processo articulador no dia-a-dia da sala de aula, desafiando o (re) olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tal concepção é traduzida operacionalmente através 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, que se torna a

meta dos envolvidos nesta situação. Favorecendo que cada componente curricular seja orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos ou sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas.

Nessa perspectiva é que a atual concepção de ensino religioso, ao orientar-se para a definição do cerne deste componente curricular, ou seja, o RELIGIO, assumiu a visão original do mesmo – RELEGERE (reler), releitura do fenômeno religioso, a partir do convívio social dos alunos, que constitui objeto de estudo de conhecimento, na diversidade cultural religiosa do Brasil, sem erigir uma ou outra forma de religiosidade. O conceito a partir do religare pode desencadear para o proselitismo, visto que se constitui no entendimento da vivência de valores da ética religiosa na ótica ocidental. Considerar a relação horizontal de fraternidade como sendo o princípio fundamentalmente e justificadamente o fenômeno religioso é inaceitável a partir, por exemplo, de uma postura rigorosamente teocêntrica. A solidariedade humana é um epígono de conduta, periférico em relação ao experienciar transcendente/imaneante de uma consciência taoista, hinduísta ou islâmica, por exemplo (FONAPER, 2001).

CÍCERO (De natura deorum, II, 28) ‘[...] non enim philosophi solum, verum etiam maiores nostri superstitionem a religione separaverunt, nam qui totos dies precabantur et immolabant, ut sibi sui liberi superstites essent, superstitiosi sunt appellati quod nomen patuit postea latius; qui autem omnia quae ad cultm deorum pertinerent diligenter retractarent et tamquam relegerent, (i) sunt dicti religiosi ex relegendo, (tamquam) elegantes ex eligendo, (tamquam) (ex) diligendo diligentes, ex intellegendo intellegentes; his enim in vebis omnibus inest vis legendi eadem quae in religioso [...]’. Obs. Tradução livre: ‘[...] Não apenas os Filósofos, mas também os nossos antepassados distinguiram a supertição da religião. Aqueles que todos os dias rezavam aos deuses e faziam sacrifícios, porque os seus filhos sobreviveram a eles mesmos, foram chamadas de superticiosos, palavras que em seguida assumiu um significado mais amplo; invés aqueles que reconsideravam com cuidado e, por dizer, fazia aten-

ção a tudo que se referia ao culto dos deuses foi chamado de religiosos de relegere, como elegante derivação de eligere (escolha), esmerar de diligere (ter cuidado), inteligente de intelligere (compreender), em todos estes termos o sentido é o mesmo de legere que é o religiosus [...] (CICERONE, 1998).

A concepção de Cícero encontra-se no livro “De natura deorum”, escrito em torno do ano 45 a.C., que representa um modelo complexo da crença tradicional ao culto oficial, onde expressa com clareza uma crítica sobre a doutrina estoíca e epicurea ao que se refere à natureza divina (CICERONE, 1998).

Esse filósofo propôs que ‘RELIGIO’ é o culto aos deuses segundo os costumes dos ancestrais e que a melhor religião é a mais antiga, porque está mais próxima dos deuses, é o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias a uma sociedade humana particular, que assim honra seus deuses e merece o respeito das demais comunidades. Um exemplo foi quando os romanos reconheceram aos judeus o direito de praticar livremente em todo o Império seu culto monoteísta a Javé, situação no qual lhes foi concedido o estatuto jurídico de “religio licita”. Compreendeu-se muito bem que esse termo ‘RELIGIO’ poderia significar realidades religiosas bastante diferentes, mas qualificava sistemas com coerência de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo, e que esse conceito nada tem de exclusivo. Neste sentido que Durkein há de retomar, dezoito séculos mais tarde, ao definir religião, na qualidade de sociólogo, como um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sagradas (MESLIN, 1994).

Portanto, o termo “RELIGIO”, que entre os romanos tinha uma aceitação diferente da atual, designava a realização escrupulosa da observância cultural, no respeito e na piedade devido aos poderes superiores. Tal observância se fundamenta numa tradição.

Muitas vezes é através da religião que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a religião que empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações. Ela funciona como um modelo para o mundo, pois para os crentes a religião orienta as ações e apresenta explicações a questões vitais (De



onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da existência?), ela fornece respostas também a três ameaças que pesam sobre toda a vida humana: o sofrimento, a ignorância e a injustiça.

A religião pode ser considerada como um comportamento instintivo, característico do homem, cujas manifestações são observadas através dos tempos, em todas as diversas culturas, a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos inconsoláveis e desconhecidos (JUNQUEIRA, 2002).

O ser humano, nos mais diversos cantos do planeta, estruturou a religião e conseqüentemente indicou significados ao seu caminhar e, para tal, foram estabelecidas histórias, ritos e outras formas para retomar o que estaria rompido (SCHLESINGER, 1995).

A referência das religiões ao sagrado apresenta uma impressionante variedade de concretizações e mediações. Não existe nenhum acontecimento natural ou vital que não tenha sido sacralizado por alguma cultura. A experiência, o fato, o fenômeno ou o objeto podem ser hirofânicos, isto é, revelador do divino, para os seres humanos em sua busca de transcendência. Portanto, o “mistério” não pode ser explicado, mas apenas tangenciado, as religiões e hierofanias o revelam e ocultam a um só tempo. Desta forma, os símbolos religiosos são mediações que nunca conduzem plenamente ao TODO, apenas o sinalizam. Podemos dizer que a maneira como as religiões olham para o sagrado e dela se ayzinham é atravessada, assim, por uma ambigüidade intrínseca pela experiência religiosa.

As condições necessárias a uma correta compreensão do fenômeno religioso são:

- uso de um instrumento metodológico da maior isenção possível;
- análise da constância de determinados valores ou credos ao longo do tempo;
- utilização de documentos primários, leituras interculturais dos documentos primários, evitando qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica e não incentivando a apropriação de causa - efeito na tentativa de explicar o momento fundamental do fenômeno religioso.

Comparando-se o fenômeno religioso com o fenômeno social ou similar, podemos dizer que designamos a estrutura especial do ho-

mem definida por sistema de relações com os outros homens (OLIVEIRA, 1997). Poder-se-ia descrever o fenômeno religioso como um mundo de estrutura estritamente relacional? Mas como que ou com quem o homem relaciona-se na religião? No fundo de toda a situação verdadeiramente religiosa, encontra-se a referência aos fundamentos últimos do homem: quanto à origem, quanto ao fim e quanto à profundidade. O problema religioso toca o homem em sua raiz ontológica. Não se trata de fenômeno superficial, mas implica a pessoa como um todo. Pode caracterizar-se o religioso como zona do sentido da pessoa. Em outras palavras, a religião tem a ver com o sentido último da pessoa, da história e do mundo (ZILLES, 1991).

A preocupação dos especialistas em estabelecer a compreensão etimológica dos termos utilizados na formatação do atual modelo foi o de favorecer a estruturação curricular do ensino religioso, sobretudo em um país com significativas diferenças culturais, que objetivamente interferem na operacionalização psicopedagógica da disciplina.

### **Conhecimento religioso**

Entre as concepções de conhecimento temos o teológico, que legitima suas respostas na revelação, exigindo sempre a aceitação da fé para que possa se estabelecer. Sem acreditar que a revelação é palavra da autoridade maior ou das maiores autoridades, não há como legitimar um determinado conhecimento teológico, seja ele patrimônio histórico dessa ou daquela confissão religiosa. Como a autoridade ou as autoridades são diversas, cada confissão constrói sua própria teologia, seu próprio discurso legítimo sobre a divindade que a sustenta. Admitir, portanto, autoridade do que revela é premissa necessária e suficiente para que um determinado conhecimento teológico possa ser admitido como legítimo. De qualquer modo, ele é também um discurso racional sobre a divindade, o mistério ou nada, que deles representa para encontrar legitimidade.

O conhecimento religioso se inscreve no interstício desses diversos campos ou tipos de conhecimentos, muito mais próximo, é claro, do conhecimento teológico. Ele não é um conhecimento teológico estrito, pois não se funda na autoridade reveladora desse ou daquele

tipo, mas no fenômeno histórico-antropológico que manifesta o seguimento de uma ou de outra dessas autoridades. Daí que a legitimação está na sua capacidade de estabelecer o fenômeno religioso como um problema passível de respostas diversas.

O conhecimento religioso ocupa-se das diversas respostas dadas a esse problema histórico-antropológico; sua legitimidade está por consequência condicionada ao tipo de respostas dado aos problemas por ele suscitados.

O conhecimento religioso, assim como todo conhecimento humano, é o conjunto das repostas sistematizadas às questões e problemas fundamentais que fazem parte da vida humana. Assim, conhecer é antes de tudo formular problemas que inquietem a inteligência e construir respostas sistematizadas e legítimas.

O conhecimento religioso é compreendido como o discurso sobre o religioso, o interesse pelo mesmo estudo não se dá pela necessidade da retransmissão em sala de aula, nem mesmo ao mero fato de estar à disposição como informação às indagações do educando.

Os símbolos são parte fundante deste processo que qualifica o ser humano e o diferencia do animal. A humanidade não se expressa apenas na ordem racional, mas fundamentalmente se humaniza porque é construtora de processos simbólicos. Conhecer a realidade através dessa prática do ensino religioso que, ao buscar as ligações de significado que os seres humanos, tiveram em toda a sua história com a sociedade e com a perspectiva da transcendência que se expressou em múltiplas formas, vai travar um diálogo efetivo com contextos culturais, diversificados, permitindo desenvolver, ao mesmo tempo, compreensão e respeito pelo outro.

O fenômeno religioso investigado como conhecimento humano é tarefa muito recente. Na Idade Média não havia razões para o estudo sobre o objeto religioso, uma vez que revelação e religião eram concebidas como um único fenômeno. A Igreja Medieval muitas vezes utilizava o termo religião para significar o ato de fé. Com a busca da autonomia da razão (Iluminismo e Positivismo) e a separação entre fé e ciência, as instituições religiosas (igrejas) e o fenômeno religioso se impuseram à investigação humana com objetos de conhecimento diferenciados entre si e distintos do conhecimento revelado. Em razão

disso, os primeiros estudiosos do fenômeno religioso e das instituições religiosas têm suas origens no iluminismo e no positivismo, prova disso são as obras de Weber, Durkheim, Fuerbach, Comte e de outros investigadores do período da ilustração.

Nesta perspectiva, o desejo de infinitude e de transcendência conduz o ser humano a uma sensação de angústia por não conseguir transformar em “habitat” humano a utopia que o rege, promovendo um sentimento de insegurança que opera como o princípio da contradição.

Dentro deste contexto é que o componente curricular tem uma contribuição a oferecer, pois ao compreender que o termo religião origina-se do latim *LIGARE*, como atitude de relação, e que os seres humanos sempre foram fazedores de religião, isto significa que uma das formas de superar a fragmentação é a compreensão da religião como oportunidade de reflexão, cultivo, totalidade, diversidade e memória.

O ser humano, como um animal de experiência, como um animal aberto, somente pode viver, atuar e entender a partir da experiência. A religião é como um fenômeno fundante e racional.

A compreensão do ser humano que não nasce programado, mas que a interação com o seu espaço constrói suas relações, assim como a compreensão da cultura, com a qual está envolvido. A construção desta experiência passa pelo mundo autônomo, o mundo cultural. Para Comte, é a redução científica: o homem pensa conhecendo a realidade por meio dos mitos religiosos, para terminar conhecendo nas ciências. Ainda para este autor, o processo de conhecimento passaria pela infância como tempo religioso, juventude como tempo filosófico, a maturidade o tempo científico, são os três modos do conhecimento. O ser humano é ao mesmo tempo alma de práxis (ciência), racional (filosofia) e mistério (religioso, arte, poesia). Enquanto Hegel percebe a redução à filosofia, processos racionais do pensamento.

A experiência não se pode reduzir à razão. A experiência científica propõe um conhecimento verificável, evocar o pessoal, hermenêutica, sentido, significado. O ser humano é antes de tudo um ser no mundo, um ser social.

A religião expressa abertura do ser humano em um nível transcendental, lhe dá sentido. A religião é uma experiência criadora

de sentido. A religião como uma relação com o sagrado, com o divino, a religião brotou ali onde o ser humano, superando sua base natural, construir um mundo próprio de estudo. Como um lugar de encontro e ponte que unifica base natural e construção cultural, neste plano da totalidade cultura significa o que constrói os humanos, linguagem, valores, instituições. A religião pertence à busca cultural do ser humano. Ela é um momento chave na auto-realização humana e indivíduo se encontra ao nascer. A humanidade nasce precisamente no momento em que rompe a trama anterior da imposição biológica, produzindo a cultura.

A religião é experiência de enraizamento ou fundamentação do ser humano construtor por uma cultura que amplia campos de inteligibilidade científico-social. A religião é a experiência de abertura e transcendência através de sua práxis e saber, o humano descobre o horizonte que atrai e define.

Compreende-se assim RELIGIO como ligação que implica comunicação com a liberdade, a experiência cósmica, relação com o mundo, experiência de si mesmo, experiência do fundamento do divino. A experiência religiosa está medida pela transmissão e testemunho de uma comunidade, a religião nasce do testemunho de uma comunidade orante que transmite sua fé, tradição de uma história crente, que assim se propaga.

*Numinoso* de Otto, pois *nume* significa em latim divindade, ser de grande força, o sagrado nasce do mistério. O mistério é energia, do grego *enérgeia* que significa potência ou capacidade de atuar, uma energia suprema.

O conhecimento antecede a aprendizagem, contudo, não apenas porque aprender é, em parte, apropriar-se de determinados conteúdos, mas também porque o conhecimento adquirido modifica os processos de aprendizagem. A questão é que aprender não é apenas – nem principalmente – apropriar-se de conteúdos, mas modificar o comportamento. Dizemos que determinado indivíduo aprendeu algo quando seu comportamento foi modificado (DUTRA, 2000).

Às religiões de espírito particular, o divino se revela como realidade total ou parcial que opõe os humanos e impõe força sobre eles. Esta é a visão das três grandes culturas que definem a história do

Ocidente, entendendo a Deus como sublimidade (judaísmo), beleza (grega) e utilidade (Romana).

A religião absoluta, o cristianismo, identifica a Deus como sua revelação. A fenomenologia não julga o fenômeno religioso, o descreve. Não descreve sobre a origem da religião, estuda suas formações atuais. Segundo estas, as religiões não se medem pelo lugar que ocupam em um hipotético processo evolutivo, senão por sua capacidade de evocar o mistério, oferecendo ao humano um lugar sobre o mundo. Procura tipificar as experiências religiosas, destacando primeira atitude dos crentes. Toma em consideração também como ponto de partida a forma em que se manifesta o divino.

A experiência tem a ver com o termo grego EMPEIRÍA, significando o “conhecimento de”, mas também como: habilidade, arte, destreza, ciência prática, com o campo semântico da raiz verbal latina PEIOR (hoje em desuso), situado sempre entre dois pólos: o da prova feita ou sofrida, da prova a ser apresentada. Se o verbo exterior significa experimentar (provar) e pôr à prova, ele também designa, no procedimento jurídico romano, a ação de servir de prova de seu direito. Portanto, o PERITUS é o homem entendido em alguma coisa, que tem o domínio de uma prática, e a prática. Assim, o experimentado é qualquer um que deu provas de sua habilidade, é EX-PERITUS (expert). É, portanto, o sujeito que é qualificado pelas provas que ele fornece sobre si mesmo (VALLE, *apud* GORGULHO, 2000), é o conhecimento que ele adquiriu pela experiência que não é absolutamente semelhante a um conhecimento do tipo especulativo, intelectual.

Aplicando essa distinção ao campo religioso, seria preciso distinguir o *expert*, cujo conhecimento está fundado numa “prática espiritual” ou ritual de Deus, de quem o simplesmente teólogo e o filósofo teriam apenas um conhecimento intelectual e conceptual (OLIVEIRA, 1997).

Ao propor que entre os componentes curriculares exista um que favoreça aos estudantes não apenas na educação básica, mas que também chegue ao ensino superior de forma sistemática, para estudarem, refletirem sobre um dos aspectos significativos para cada um e para todos que é a finitude do ser humano. Aspecto responsável pela organização de conceitos que inclusive conduziu a própria histó-

ria humana, descobrindo formas através da ciência para prorrogar esta vida, seja na construção de obras mortuárias, seja na ciência para a ampliação dos anos de vida.

Não é um tema transversal, mas um conhecimento significativo que necessita de tempo e espaço formal, com profissionais capacitados para este componente. Assim como o ensino religioso, nesta nova perspectiva de ser um componente curricular comprometido com a cidadania, contribuirá para a busca de novas estratégias que valorizem a re-humanização da pessoa. Todas as formas de aprendizagem, a seleção de conteúdo e o processo de relação entre educando e educador devem favorecer uma aprendizagem que caminhe – conforme a proposta pedagógica de Paulo Freire – em direção do Ser-Mais, que nos convoca a assumirmos nossa historicidade, numa postura de diálogo permanente, a fim de superar, dentro de nossos limites, as contradições que fazem parte da vida humana (STRECK, 1994).

Isto não significa abdicar da confessionalidade dos alunos e dos professores. A identidade é construída a partir da clareza e da transparência da opção de cada um e da disposição de mútua cooperação e profundo respeito. Provocando o encontro entre o ato de revelar-se e o de buscar, pretende-se despertar de uma atitude religiosa acomodada, para o fortalecimento de uma convicção e o estímulo à adesão de uma vida religiosa comunitária (WACHS, 1996).

Inclusive, a institucionalização desta finitude através das tradições religiosas é um aspecto significativo que engloba todo o processo de organização religiosa, de um quadro normativo de credentes, usos, ritos e modelos de conduta. Na realidade, comparemos a instituição religiosa como uma organização funcional, um sistema complexo de normas e relações social. O que demanda um processo histórico para a organização das instituições, pois a passagem da experiência para sua estruturação exige, muitas das vezes, perdas do processo inicial para a sobrevivência do grupo enquanto instituição. Além do que, para garantir sua existência, percebe-se o estabelecimento de normas que danificam a própria experiência religiosa.

O que progressivamente pode-se constatar que a constituição caracteriza-se por um certo imobilismo e conservadorismo, como que a busca de uma homogeneização de todos que participam desta ou

daquela instituição religiosa. A adaptação da instituição ao tempo, muitas vezes, é dolorosa, promovendo cismas e desilusões, pois esta tende a se complexificar à medida que se estrutura, que caminha, e cria uma identidade.

### **Considerações finais**

Ao organizar os estudos do fato religioso, perceberam-se dois acentos: um funcional e outro substancial da religião. Ou seja, na perspectiva funcional, a religião é algo fundamental que estabelece as relações, interfere na funcionalidade do grupo humano, estrutura, define valores éticos e morais. Outra perspectiva é a substancial, onde a religião é o relacionamento do mundo invisível com o visível, relação com o sacro, o transcendente, produzindo dois verdadeiros métodos de estudos, um primeiro que estuda a religião como resposta funcional à necessidade integrativa da religião, elabora a teoria que geralmente parte do pressuposto de que a experiência religiosa é substancialmente à identificação dos valores do homem, individualmente ou coletivamente, atribui particular importância à manutenção da própria identidade, colocada sobre uma esfera altamente simbólica que busca garantir o caráter sacral.

A religião, progressivamente, se torna elemento cultural, pois à medida que se institucionaliza, cria um sistema organizado, como modelos de conduta, que interferem em todas as dimensões do homem.

Um dos elementos que garante o prosseguir da religião como instituição é o processo de formação e transmissão de seu sistema de significados. A cultura religiosa torna-se parte integrante da cultura global. Esta transmissão se faz através de algumas agências, como os grupos religiosos, pessoas individuais, meios de comunicação, a escola e a família que, de certa forma, garantem a perpetuação das informações e da postura de conduta.

A religião é um fator de integração social, o comportamento religioso interfere no processo de relação das pessoas em um grupo. Alguns sociólogos apresentam como uma das características da religião, de fato, a dimensão de integração que ela proporciona.

Entretanto, a religião também pode promover um forte processo de desintegração social. À medida que, no interior da sociedade,



eclode um pluralismo religioso, percebe-se uma significativa alteração na organização social e no processo de transmissão dos grupos religiosos. A religião tem poder de promover não apenas a manutenção do *status quo*, como alterações econômicas e políticas, conseqüentemente, sociais.

Com o desenvolvimento industrial e urbano, percebe-se uma forte alteração no campo religioso, tais como a crise na credibilidade da instituição religiosa vigente, como depositária do magistério doutrinal e disciplinar. Existe uma queda na prática da religiosidade, uma defasagem entre as orientações da hierarquia e a prática da população, a busca da privatização da crença. A instituição religiosa progressivamente é marginalizada. Termos como: dessacralização, secularização, paganização, desmitologização, desconfessionalidade passam a fazer parte das reflexões dos responsáveis pela transmissão da cultura religiosa.

Existe uma crescente autonomia da sociedade em relação à instituição eclesial, fruto de uma série de variáveis. Como que um confronto entre o sacro e o profano, sacral e secular. A sociedade industrial tem se caracterizado por esta polaridade, responsabilizada pelo significativo processo de transformação religiosa, pois esta altera o processo de produção sociocultural, exige novo conhecimento, acelera a diferença social, questões como poder e saber alteram de domínio. Fenômenos como o anonimato, autonomia, a tolerância moral, interferem de fato no comportamento dos indivíduos.

A instituição religiosa denomina esta alteração de secularização. Mas o termo secular é usado a partir de Max Weber e Ernst Troeltsch, como instrumento descritivo e analítico, carregado de múltiplos significados. As raízes da palavra seculares provêm do latim "saeculum", que significa época, tempo, geração, nos escritos cristãos refere-se ao mundo, à vida mortal. O século é considerado como negativo, o que é temporal não tem valor. Os seculares, ou seja, os homens que são do mundo, diferem dos monges.

A palavra secularização, segundo Lübbe teria sido usada pela primeira vez no quadro do tratado de paz de Westfalia (1648), para indicar a liquidação dos domínios religiosos, para indenizar os príncipes de Brandenburgo, ou seja, a passagem de terras eclesiásticas para

o poder real. O termo posteriormente passou à vida política e ao direito canônico, para indicar o retorno de um religioso ao “mundo”. Em 1930, o termo secularização recebeu um conceito técnico, segundo Becker, a secularização significa um fenômeno geral de passagem de uma sociedade sacra e fechada para uma sociedade profana e aberta.

A questão do sacro e profano está sempre no interior das reflexões, no que se refere à discussão da relação das instituições religiosas e a sociedade que as acolhe ou rejeita. Encontramos diversos modelos de secularização ou dessacralização do “mundo”; percebe-se, no mundo ocidental, que cada nação ao passar por este processo contou com variáveis algumas vezes próximas, outras específicas.

A reflexão sobre a transformação religiosa na sociedade urbana e industrial é constada no cotidiano, percebe-se uma alteração no senso de pertença a uma instituição religiosa. Os sociólogos, ao estudarem a questão da vitalidade das instituições, notaram que um dos critérios é sem dúvida a quantificação e qualificação da presença e participação no culto. Le Brás, em 1931, propôs a seguinte distinção: o incido (observam as práticas mais importantes como os sacramentos e os momentos existenciais: casamento e morte), separados (batizados, mas que não participam mais), os observantes (boa prática dominical, pouca participação na vida eclesial) e os devotos (empenho eclesial). Sem dúvida, a alteração social produziu uma alteração no senso de pertença eclesial, pois a cultura geral é cada vez mais independente da cultura religiosa. Como foi referido anteriormente, o fenômeno da autonomia, do anonimato produzem significativas conseqüências na presença e pertença eclesial.

Dentre as dimensões que interferem na pertença, portanto, uma variável na transformação da prática religiosa, é o afetivo do indivíduo em relação à instituição/ ao grupo religioso ao qual é um iniciado, ou considerado com tal.

No interior desta questão, nos confrontamos com a religiosidade de popular, os valores e as estruturas que a população em geral, sobretudo a economicamente excluída, organiza para animar sua experiência religiosa, especialmente em relação à religião oficial.

O povo estabelece, segundo sua identificação, elementos que o permitem relacionar-se com o fato religioso, pois em geral é

incompreendido pelo grupo oficial da instituição religiosa. Existe uma releitura da experiência religiosa, a partir de uma perspectiva cultural própria de diversos grupos humanos, que não têm acesso à vida política-econômica e, portanto, social, da hierarquia eclesial.

Diante de um quadro de profundas alterações sociais, econômicas e políticas, as instituições religiosas também se encontram em transformação. Existe um fenômeno de um distanciamento da instituição religiosa, de um forte renascimento da pertença a religiões de caráter espiritualista, oriental. Assim como um renascimento vocacional nos quadros eclesiais. Esta tendência de uma busca de pertença a grupos religiosos caracteriza um novo momento da sociedade. O fato é que não pode ser desconsiderada uma forte tendência ao fortalecimento das propostas caracterizada pela manutenção de uma religião, ou melhor, das instituições religiosas de caráter tradicional, onde elementos questionadores não são mais tão percebidos. Novos tempos? Um futuro, ou um retorno ao passado? Desta forma, na história da educação nacional está sendo construída mais uma página, a ousadia de propor o desenvolvimento de uma dimensão do ser humano.

## Notas

1 “Título III - E por que os escravos do Brasil são os mais necessitados da Doutrina Cristã, sendo tantas as nações e diversidades de línguas que passam do gentilismo a este Estado, devemos de buscar-lhes nos seus idiomas, ou no nosso, quando eles já o possam entender. E não há outro meio proveitoso que o de uma instrução acomodada à sua rudeza de entender a barbaridade de falar. Portanto serão obrigados os Párcos a mandar fazer cópia (se não bastarem as que mandamos imprimir) da breve forma de catecismo [...]”.

Título II - Por que não só importa muito, que a Doutrina Cristã e bons costumes se plantem na primeira idade e puerícia dos pequenos, mas também conservem na mais crescida dos adultos, aprendendo uns juntamente com as lições de ler e escrever, as do bom viver tempo, em que a nossa natureza logo inclina para os vícios, e continuados os outros a cultura da fé [...].

Título III - Os mestres dos meninos e meninas não falem à obrigação do ensino da doutrina cristã, (no que) mandamos a nossos Visitadores inquiram com grande cuidado, se eles fazem o que devem, para que sendo descuidados sejam admoestados e punidos e lhes revogamos as licenças que de nós tiverem, sem as quais não poderão ensinar [...] (IGREJA CATÓLICA. *Arcebispado da Bahia - Constituições Primeiras*. São Paulo: Typographia, 2 dezembro 1853)”.

2 Cf. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares do ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997, 12.

3 “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes, proposições, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos: preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil (BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852.)”.

4 “Nas escolas primárias do estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império, ou de quaisquer propriedades, impostos, ou recursos, seja de que ordem forem, consignado, neste, ou noutra qualquer lei geral, ao serviço de instrução pública, é absolutamente defeso ensinar, praticar, autorizar ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa ou ofenda a outras. O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edificio escolar, se assim o requererem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca mais de quarenta e cinco minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. A escola subvencionada nos termos do terceiro parágrafo perderá, se o infringir, a subvenção, por simples ato do inspetor geral da instrução primária, com recurso para o governo. Os professores das escolas do Estado e das que forem mantidas exclusivamente pelos meios a que se refere este parágrafo, transgredindo-o, sofrerão a pena de suspensão por seis meses a um ano. A suspensão é pronunciada pelo inspetor geral, com recurso para governo. O pessoal das escolas a que se refere este parágrafo, a principio, é exclusivamente leigo. A admissão de um professor, a quem falte este caráter, numa escola subvencionada, sujeito à pena deste parágrafo número onze. A qualidade de funcionário na administração, direção, ou inspeção do ensino público, primário, secundário ou superior, é incompatível com o caráter eclesiástico, no clero secular, ou regular, de qualquer culto, igreja ou seita religiosa (R. BARBOSA. *Reforma do ensino secundário e superior*. In: *Obras Completas* (Vol, IX - Tomo I), 1882, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.)”.

## Referências

- ARANHA, M. **A história da educação**. São Paulo: *Moderna*, 1989.
- BICKER, F. **A epistemologia do professor, o cotidiano da escola**. Petrópolis: *Voices*, 1993, p. 130.
- Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo (USP) Comissão de Direitos Humanos. In: FERREIRA, F. **Liberdades Públicas**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- BLAIDO, P. **Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi** (Dal “tempo delle riforme” all’età degli imperialismi: 1450-1870). Leumann (To): Elle di Ci, 1991.
- CAMBI, F. **Storia della pedagogia**. Roma: Laterza, 1995.

- CARON. **O ensino religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1998, 26 s.
- CICERONE. **La natura divina**. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1998, 4 Edç. 214.
- CLEMENTE DE ALEXANDRIA. O Pedagogo. In: GLORIA, M. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CNBB/Regional Sul II. **Texto referencial para o ensino religioso escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996, 38.
- CONERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. O ensino religioso. **Estudo n. 49**. São Paulo: Paulinas, 1987, 26 ss.
- CURY, C. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em revista**. Belo Horizonte, [1993] 17, 20 ss.
- DUTRA, L. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FAGALI, E. **Psicopedagogia institucional aplicada** (A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula). Petrópolis: Vozes, 1993.
- FIGUEIREDO, A. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995, 22 ss.
- FONAPER. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Curitiba: FONAPER, 2001, 22 a 26.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Audiência pública no Conselho Nacional de Educação**. Brasília: [s.n.], 1998. (Mimeografado).
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Referencial Curricular para a proposta pedagógica da escola**. Curitiba: FONAPER, 2001.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares do ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Audiência pública no conselho nacional de educação**. Brasília: Mimeo. 1998.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GEVAERT, J. **Antropologia catechética**. UPS: Roma, 1995.
- GOVERNO BRASILEIRO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional / Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda. 1997.
- GOVERNO BRASILEIRO. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- HOWARD, C. Circular: **A espiritualidade apostólica (ANEXO)**. Roma: Casa Generalícia, volume XXIX - 30 de novembro de 1993, pp. 504 e 505.
- JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARROYO, F. **História geral da pedagogia**, v. I. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- \_\_\_\_\_. **História geral da Pedagogia**, v. II. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LEITE, A. **Cores-furos: material concreto na linha de Piaget**. São Paulo: Manole, 1989.
- MANCORDA, M. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MESLIN, M. **A experiência humana do divino**. Fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.
- OLIVEIRA, F. **A experiência de Deus**. Pelotas: Educat, 1997.
- PRELLEZO, J. **Educazione e pedagogia nei solchi della storia**. v. II. Torino: SEI, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educazione e pedagogia nei solchi della storia**. v. III. Torino: SEI, 1995.
- SCHLESINGER, H. – PORTO, H. **Dicionário enciclopédico das religiões**. v. II. Petrópolis: Vozes, 1995.

STRECK, D. **Correntes pedagógicas**. Petrópolis: Vozes/CELADEC, 1994.

VALLE, E. Experiência religiosa: enfoque psicológico. In: GORGULHO, G (org.). **Religião ano 2000**. São Paulo: Loyola, 1998.

WACHS, M. Ensino religioso, uma cooperação interconfessional. **Cadernos de Estudo**, 31; [s.l.]: [s.n.], 1996, p. 11-17.

ZILLES, U. **Filosofia da religião**. São Paulo: Paulinas, 1991.

**Abstract:** The educational revolution was one of those with the greatest impact during the last two centuries. Elementary education popularized, became compulsory in many countries, the time to be spent in school increased and its contents were diversified. One could say that the concept of education changed and in most of the countries education is today foreseen as one of the most challenging realities of the future. In this context, religious education, as an element integrated in the Brazilian schools curriculum, means a conquest of a real space for the religious institutions and assumes a new role with the aim of bringing up the citizen, making him able to interpret his everyday life in a pluralist society and enabling him to take part in that society as an active citizen.

**Key Words:** Education, history of education, religious education, curriculum element.

Recebido: 10/10/2002

Aceito: 25/11/2002