2

Pesquisa de ensino religioso e sua interpretação

Constitui objeto do segundo capítulo a análise da recepção do ensino religioso desde o ponto de vista dos seus sujeitos – os educandos. Sua finalidade consiste em verificar se a proposta curricular catequética¹³⁶ colocada em prática realmente atinge as expectativas dos alunos ou se esta não deve ser repensada a partir de um outro horizonte hermenêutico.

Como campo de pesquisa optou-se por uma escola com cinquenta anos de tradição educativa em Juiz de Fora e que assume o ensino religioso como parte constitutiva de sua identidade.¹³⁷ Seu público é proveniente das classes média e alta e, no período noturno, freqüentado por jovens e adultos das classes trabalhadoras matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹³⁸ A escola escolhida tem o ensino religioso situado na área de formação cristã, que desenvolve também outras frentes de evangelização. Há um programa específico de ensino religioso¹³⁹ que abrange da educação infantil à segunda série do ensino médio.¹⁴⁰

¹³⁶ Para uma visão do programa desenvolvido, confira o anexo 1 que apresenta o quadro sinótico do ER desenvolvido na escola pesquisada.

¹³⁷ O colégio não nasceu propriamente de uma decisão dos jesuítas, mas de ex-alunos do colégio da cidade de Friburgo no Rio de Janeiro. Estes desejavam para seus filhos o mesmo tipo de educação que receberam na ocasião (Cf. COLÉGIO DOS JESUÍTAS. *História*. Disponível em: <<http://www.colegiosdosjesuítas.com.br>>. Acesso: 12/02/2009).

¹³⁸ A pesquisa não se estendeu a educação de jovens e adultos, pois o ER aí desenvolvido tem um recorte diferenciado em relação ao currículo trabalho com os educandos do curso diurno.

¹³⁹ Os temas gerais dos conteúdos abordados da educação infantil à terceira série do ensino médio são, na seqüência, os seguintes: Deus me ama, o amor de Deus se revela na criação e nas criaturas; Jesus revela o amor de Deus na relação com os outros; a criação como obra amorosa de Deus; somos filhos e filhas amados por Deus; Deus se faz presente na história da humanidade e se revela plenamente em Jesus Cristo; um amor que compromete; Deus da Aliança; Jesus Cristo e o Reino de Deus; Jesus Cristo e a Nova Aliança; a comunidade da Nova Aliança: a Igreja; fé e cultura; fé e compromisso; fé e vida (Cf. ACOJE. *Projeto Educativo*, São Paulo: Loyola, 1998, p. 68). Para uma visão de conjunto dos mesmos (Cf. anexo I).

¹⁴⁰ Para levar o trabalho adiante, realizou-se uma reunião com a equipe de professores na qual se apresentou a proposta da pesquisa. Depois de confeccionado, este foi testado em um aluno de cada série e, posteriormente, finalizado com as correções necessárias.

O público escolhido para responder ao questionário estende-se do 6º ano à 2ª série do ensino médio. Na escola há um programa articulado verticalmente, não há livro didático para o aluno. Entretanto, o professor tem acesso a um livro-mapa no qual são apresentados os eixos-temáticos chaves, objetivos, sugestões de estratégias e indicações de referenciais teóricos que fundamentam a apresentação daqueles. A formação exigida para o professor de ensino religioso é o bacharelado em teologia, precedido pelo curso superior em filosofia ou pedagogia.

A pesquisa consistiu na aplicação do questionário, composto por vinte e duas perguntas objetivas, respondido por todos os alunos matriculados nas séries indicadas.¹⁴¹ No conjunto, a pesquisa empírica e sua interpretação revelam alguns desafios colocados ao ER como uma disciplina escolar, que requer uma perspectiva mais integrada.

2.1. Dados informativos

O universo de alunos participantes é composto por 780 indivíduos, sendo 19,7% da sétima série, 19% da oitava, 18,5% da sexta, 15,9% da quinta, 14,6% da segunda série do ensino médio e 12,3% da primeira série do ensino médio.

¹⁴¹ O questionário foi aplicado na terceira semana de maio para os alunos do ensino fundamental e médio na primeira de Julho de 2009. Utilizou-se o próprio horário das aulas de ER com os seus respectivos professores. Após breve motivação em sala sobre o objetivo da pesquisa, os alunos foram conduzidos a dois laboratórios de informática, com capacidade para 20 pessoas cada. Em geral, o tempo de resposta variou de 10 a 20 minutos, conforme as diferentes faixas-etárias.

Tabela 1 – Série – Nível de Ensino

Série		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
5*	Cont.	124	0	124
	% do Total	15,9%	0,0%	15,9%
6*	Cont.	144	0	144
	% do Total	18,5%	0,0%	18,5%
7*	Cont.	154	0	154
	% do Total	19,7%	0,0%	19,7%
8*	Cont.	148	0	148
	% do Total	19,0%	0,0%	19,0%
1* EM	Cont.	0	96	96
	% do Total	0%	12,3%	12,3%
2* EM	Cont.	0	114	114
	% do Total	0%	14,6%	14,65%
Total	Cont.	570	210	780
	% do Total	73,1%	26,9%	100%

A maior parte dos alunos que responderam a pesquisa é composta pelo sexo masculino, com 50,4% contra 49,6% do sexo feminino, sendo que no ensino médio prevalece maioria feminina.

Tabela 2 – Sexo – Nível de Ensino

Sexo		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Masculino	Cont.	302	95	397
	% do Total	53,0%	43,6%	50,4%
Feminino*	Cont.	268	123	391
	% do Total	47,0%	56,4%	49,6%
Total	Cont.	570	218	788
	% do Total	100%	100%	100%

A idade dos alunos varia entre os 10 e 17 anos, assim distribuídos: 38,2% entre 10 e 12 anos; 34,9% entre 13 e 15; 12,7% entre 14 e 15; 14,2% entre 16 e 17. Como veremos adiante, quanto mais avançada a idade, maior a criticidade com relação a alguns aspectos do ensino religioso.

Tabela 3 – Idade – Nível de Ensino

Idade		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
10-12*	Cont.	268	0	298
	% do Total	52,3%	0,0%	38,2%
13-15*	Cont.	272	0	272
	% do Total	47,7%	0,0%	34,9%
14-15	Cont.	0	99	99
	% do Total	0,0%	47,1%	12,7%
16-17	Cont.	0	111	111
	% do Total	0,0%	52,9%	14,2%
Total	Cont.	570	210	780
	% do Total	100%	100%	100%

O fator idade influencia diretamente a avaliação do Ensino Religioso. De modo geral, se comparado com as séries seguintes, os alunos do sexto e sétimo ano apresentarão uma perspectiva estatisticamente maior da valorização do ensino religioso.

2.2. Ambigüidade no ensino religioso

2.2.1. O ensino religioso é um componente curricular

A pesquisa revelou que, para os alunos, o ER faz parte do sistema escolar. É avaliado como sendo uma disciplina como qualquer outra e considerado importante para a formação geral. Deve passar pelos mesmos procedimentos que as demais disciplinas, com metodologia, avaliação e recursos didáticos. Do total 65,8% dos alunos consideram-no igual as demais disciplinas do currículo, contra 19,7% que o consideram melhor e 14,6%, pior que as demais matérias.

Tabela 4 – Ensino Religioso é – Nível de Ensino

Ensino Religioso é		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	87	25	112
	% do Total	15,6%	11,9%	14,6%
2,00	Cont.	387	118	505
	% do Total	69,4%	56,2%	65,8%
3,00	Cont.	84	67	151
	% do Total	15,1%	31,9%	19,7%
Total	Cont.	558	210	768
	% do Total	100%	100%	100%

O ensino religioso é um componente curricular no sentido de que tem conteúdos e programa próprios, professor habilitado e sistema de notas que promove a aprovação ou reprovação.

A relação com o professor para a maioria dos alunos do Ensino Fundamental, 70,1%, e Ensino Médio, 60,5%, é igual a relação que se estabelece com os professores das outras matérias do currículo.

Tabela 5 – Relação com professor – Nível de Ensino

Relação com professor		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	89	65	154
	% do Total	15,8%	31,0%	19,9%
2,00	Cont.	396	127	523
	% do Total	70,1%	60,5%	67,5%
3,00	Cont.	10	1	11
	% do Total	1,8%	0,5%	1,4%
4,00	Cont.	33	9	42
	% do Total	5,8%	4,3%	5,4%
5,00	Cont.	37	8	45
	% do Total	6,5%	3,8%	5,8%
Total	Cont.	565	210	775
	% do Total	100%	100%	100%

Inquiridos a avaliar os conteúdos atuais do programa, a partir das opções: repetitivos/cansativos; ligados ao dia-a-dia; desligados dos interesses dos alunos; em geral interessantes, 31,4% dos alunos consideram que os conteúdos estão ligados ao cotidiano e são considerados interessantes para 27,1%.

Tabela 6 – Considera os temas – Nível de Ensino

Considera os temas		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	118	46	164
	% do Total	20,8%	22,1%	21,2%
2,00	Cont.	187	56	243
	% do Total	33,0%	26,9%	31,4%
3,00	Cont.	99	58	157
	% do Total	17,5%	27,9%	20,3%
4,00	Cont.	162	48	210
	% do Total	28,6%	23,1%	27,1%
Total	Cont.	566	208	774
	% do Total	100%	100%	100%

De um modo geral, a importância atribuída ao ensino religioso está diretamente ligada à relevância do mesmo para a capacidade de refletir sobre as questões que afetam a vida do estudante. Perguntada sobre *que tipo de aula mais aprecia*, com as opções: explicação sobre as religiões; orientação sobre o que devo ou não fazer; discutir as questões do cotidiano em geral; relacionar os conhecimentos teóricos com a vida em geral ou possibilitar fazer uma experiência pessoal de Deus, a maioria aponta para as que estão ligadas ao seu cotidiano, o que representa a opinião de 42,2% do total de alunos. Se tal valor for somado ao referente àquelas que relacionam a teoria com a vida, 15,7%, confirma-se que o aluno prioriza as questões da realidade por ele vivida.

Tabela 7 – Aprecia as aulas quanto – Nível de Ensino

Aprecia aula quando		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	84	7	91
	% do Total	14,8%	3,3%	11,7%
2,00	Cont.	69	13	82
	% do Total	12,2%	6,2%	10,6%
3,00	Cont.	207	120	327
	% do Total	36,6%	21,1%	42,2%
4,00	Cont.	78	44	122
	% do Total	13,8%	21,1%	15,7%
5,00	Cont.	128	25	153
	% do Total	22,6%	12,0%	19,7%
Total	Cont.	566	209	775
	% do Total	100%	100%	100%

Além disso, as aulas mais valorizadas são aquelas nas quais os recursos didáticos vão além do expositivo. Para eles, deve-se incluir uma multiplicidade de outros recursos, como os audiovisuais, para 43,2% e dinâmicas/diálogo, para 38,7%. Isso difere a aula de ER de outras disciplinas para as quais o livro texto ocupa lugar de destaque.

Tabela 8 – Valoriza as aulas – Nível de Ensino

Valoriza as aulas		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Livro texto	Cont.	62	4	66
	% do Total	11,0%	1,9%	8,5%
Audiovisuais	Cont.	270	64	334
	% do Total	47,9%	30,6%	43,2%
Escrituras	Cont.	29	2	31
	% do Total	5,1%	1,0%	4,0%
Dinâmicas	Cont.	178	121	299
	% do Total	31,6%	57,9%	38,7%
Aulas Expositiva	Cont.	25	18	43
	% do Total	4,4%	8,6%	5,6%
Total	Cont.	564	209	773
	% do Total	100%	100%	100%

A metodologia utilizada privilegia a aula expositiva, comprovada por 52,3%, seguida do trabalho de grupo, com 33,2%. Em terceiro lugar, surgem as atividades extra-classe, com 8%, seguidas do trabalho pessoal com 4,6% e, por último, o uso do laboratório de informática, com 1,8%. No ensino médio, prevalece o trabalho de grupo e diminui a aula expositiva. Nesse contexto, é compreensível tal mudança, visto que as demais matérias privilegiam o primeiro caminho, em função dos simulados ao vestibular, obrigando o ensino religioso a ser mais flexível do ponto de vista metodológico.

Tabela 9 – Método das aulas – Nível de Ensino

Método nas aulas		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	325	81	406
	% do Total	57,4%	38,6%	52,3%
2,00	Cont.	28	8	36
	% do Total	4,9%	3,8%	4,6%
3,00	Cont.	166	92	258
	% do Total	29,3%	43,8%	33,2%
4,00	Cont.	34	28	62
	% do Total	6,0%	13,3%	8,0%
5,00	Cont.	13	1	14
	% do Total	2,3%	0,5%	1,8%
Total	Cont.	566	210	776
	% do Total	100%	100%	100%

O Ensino Religioso é considerado uma abordagem comum também em termos de avaliação. Do universo dos alunos, 35,7% afirmam ser a avaliação baseada nas provas e testes, 16,8% afirmam que a avaliação acontece a partir dos trabalhos realizados em sala, para 11, 6% há auto-avaliação e 9% afirmam que a avaliação não acontece. Para 26,8% a avaliação acontece através de todos os instrumentos citados.

Tabela 10 – Maneira de avaliar – Nível de Ensino.

Maneira de Avaliar		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Provas-Testes	Cont.	200	77	277
	% do Total	35,3%	36,8%	35,7%
Trabalhos	Cont.	102	28	130
	% do Total	18%	13,4%	16,8%
Todos	Cont.	146	62	208
	% do Total	25,8%	29,7%	26,8%
Auto-avaliação	Cont.	66	24	90
	% do Total	11,7%	11,5%	11,6%
Não há	Cont.	52	18	70
	% do Total	9,2%	8,6%	9,0%
Total	Cont.	566	209	775
	% do Total	100%	100%	100%

O ensino religioso parece ser um valor para os alunos no contexto da vida escolar. Esta tese se confirma na resposta a duas perguntas feitas, uma voltada ao campo profissional e a outra à dimensão familiar pessoal. *Se você fosse dono de uma escola, assumiria a disciplina Ensino Religioso no currículo?* 69,2% disseram que sim. Ou seja, o ensino religioso parece se apresentar como um valor para os alunos ao projetarem o seu futuro. O que deverá ser discutido é a sua modalidade, uma vez que os dados que seguem apontarão os limites da perspectiva adotada.

Tabela 11 – Dono de Escola – Nível de Ensino.

Dono de Escola		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Sim	Cont.	405	131	536
	% do Total	71,6%	62,7%	69,2%
Não	Cont.	161	78	239
	% do Total	28,4%	37,3%	30,8%
Total	Cont.	566	209	775
	% do Total	100%	100%	100%

Inquiridos a responder se *futuramente, o aluno gostaria que seus filhos freqüentassem as aulas de ensino religioso*, 78,2% dos alunos responderam que sim. Tendo em conta os dados anteriores, os números parecem confirmar sua relevância para o processo educativo desenvolvido na escola. De um modo geral, há valorização desse ensino para a formação pessoal.

Tabela 12 – Filhos nas aulas de ER – Nível de Ensino.

Filhos nas aulas de ER		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Sim	Cont.	455	149	604
	% do Total	81,0%	71,0%	78,2%
Não	Cont.	107	61	168
	% do Total	19,0%	29,0%	21,8%
Total	Cont.	562	210	772
	% do Total	100%	100%	100%

Ou seja, o ensino religioso aparece como um valor para os alunos, ainda que não tenham sido recolhidas as motivações explícitas para tais respostas.

Entretanto, ao mesmo tempo em que, na visão do aluno, o ensino religioso encontra legitimidade no espaço escolar, outros resultados mostram que, para eles,

o ER apresenta também alguns problemas e contradições que têm raízes internas e externas à sua natureza.

2.2.2.

O ensino religioso não é um componente curricular

A identidade do Ensino Religioso é ambígua, pois ao mesmo tempo em que os alunos o reconhecem como fazendo parte do sistema escolar, com tudo o que o compõe, eles o rechaçam, relegando-o ao campo do exclusivamente privado. Inquiridos sobre se o ensino religioso é uma matéria como as outras, a maior parte, 54,7% respondeu que ele tem uma identidade diferente das demais matérias.

Tabela 13 – Ere é como as outras – Nível de Ensino.

ER é como as outras		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Sim	Cont.	265	86	351
	% do Total	46,9%	41,0%	45,3%
Não	Cont.	300	124	424
	% do Total	53,1%	59,0%	54,7%
Total	Cont.	565	210	775
	% do Total	100%	100%	100%

Daí que sua relevância no campo escolar seja colocada em dúvida por aqueles que a consideram pouco importante em termos pedagógicos. À pergunta, *o Ensino Religioso é importante para sua formação?* 36,1% responderam que o consideram bastante importante, o que representou quase o mesmo percentual dos que o consideram pouco importante, 35,1%. No ensino médio aparece em primeiro lugar, ‘pouco importante’, com 39% em relação a 36,2% que o considera ‘bastante importante’. Os dados do ensino fundamental também são muito próximos. 36,1% dos alunos consideram-no bastante importante para a formação contra 33,6%, que o avaliam como pouco importante.

Somando as categorias, teremos, no ensino fundamental, o percentual de 59% (muito e bastante) *contra* 41% (pouco e nada) e no ensino médio 54,3% *contra* 45,7%. Este dado estatístico deve ser considerado, pois aponta uma situação bastante crítica em relação ao ensino religioso.

Tabela 14 – Aulas de ER importantes – Nível de Ensino.

Aulas de ER Importantes		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Nada	Cont.	42	14	56
	% do Total	7,4%	6,7%	7,2%
Pouco	Cont.	191	82	273
	% do Total	33,6%	39,0%	35,1%
Bastante	Cont.	205	76	281
	% do Total	36,1%	36,2%	36,1%
Muito	Cont.	130	38	168
	% do Total	22,9%	18,1%	21,6%
Total	Cont.	568	210	778
	% do Total	100%	100%	100%

Convidados a apontar *onde o ensino religioso deve ser ensinado*, os alunos, em sua maioria, apontam o núcleo familiar e comunidade religiosa como os principais locais, com 58,8%. Em seguida, 32,2% dos alunos indicaram o espaço da escola. Esse dado revela, em termos de percepção do corpo discente, a identidade problemática do estatuto epistemológico do ensino religioso. Este é compreendido como algo que faz parte primeiramente do universo familiar e religioso, como sendo uma das tarefas dos pais e da comunidade religiosa. A dificuldade consiste em perceber e aceitar a possibilidade de o ensino religioso como capaz de ler e compreender a realidade do seu objeto tal como as outras áreas de conhecimento.

Tabela 15 – ER deve ser ensinado – Nível de Ensino.

ER deve ser ensinado		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	193	56	249
	% do Total	24,9%	7,2%	32,2%
2,00	Cont.	322	133	455
	% do Total	41,6%	17,2%	58,8%
3,00	Cont.	33	15	48
	% do Total	4,3%	1,9%	6,2%
4,00	Cont.	16	6	22
	% do Total	2,1%	0,8%	2,8%
Total	Cont.	564	210	774
	% do Total	100%	100%	100%

Os resultados até então apresentados, confrontados entre si, mostram que o ensino religioso faz parte de duas comunidades em tensão: a comunidade religiosa e a comunidade escolar. Enquanto comunidade escolar participa, como qualquer outra disciplina, do sistema de ensino, sujeito às avaliações, definição de conteúdos próprios, metodologia. Como comunidade religiosa, valoriza-se o espaço das vivências e experiências percorridas na liberdade, longe dos critérios formais da estrutura de ensino. Esse fato revela o desafio da integração entre teoria e prática, razão e experiência afetiva, embora seja necessário definir o objeto do Ensino Religioso e da evangelização, embora sem separa-los.

Como entender a percepção dos alunos acerca do Ensino Religioso? Talvez uma possível saída seja optar unicamente pela abordagem da religião pensada, pois com isso a contradição se daria por resolvida. Ou então somente pela religião vivida. Mas essa seria uma solução falsa, pois a experiência religiosa é complexa e afeta a pessoa como um todo. Seria necessário, assim, construir um caminho que integre as duas dimensões, mesmo sendo distintas, pudessem se complementar.

Em relação à avaliação negativa revelada pela tabela 14 em que esse ensino se agrava na medida em que os alunos avançam em termos de faixa-etária, argumentamos que há explicações de ordem pedagógica e cultural. Com relação à primeira, é sabido, pela teoria do desenvolvimento cognitivo, que o ser humano passa por diversas etapas: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais. Esta última, que tem início nas séries finais do fundamental e que se estabiliza no ensino médio, caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratos, para formar e entender conceitos abstratos e pelo desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo.¹⁴²

Com isso o aluno adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios. Estas e outras aquisições são responsáveis, em grande parte, pelas mudanças que ocorrem em todo o comportamento dos adolescentes, sobretudo na busca da identidade e autonomia pessoal.¹⁴³ Entretanto, para além desse fator de conhecimento, acredita-se que tais resultados possam estar relacionados à questão cultural na qual estão inseridos os sujeitos dessa avaliação.

Junto a esse fator, não se pode deixar de considerar a percepção que os alunos têm como relação à finalidade do ensino médio. Uma pesquisa intitulada *Ensino Médio: múltiplas vozes*¹⁴⁴ revelou que sua finalidade é, em primeiro lugar, preparar para o curso superior (vestibular). Mais da metade dos alunos das escolas públicas e 3/4 dos alunos das escolas particulares pensam assim. Em segundo lugar, ele serve na busca de um futuro melhor (conteúdos necessários e úteis para seu futuro), sendo mais freqüente, esse tipo de resposta, aos alunos da rede pública. Nesse contexto, é compreensível que o ER encontre dificuldades, dado que não ocupa lugar de destaque na hierarquia de valores.

O outro fator poderia estar relacionado ao modo como o cristianismo se situa no âmbito da modernidade. Seguindo a reflexão de A. Queiruga, pode-se

¹⁴² PILLETI, N. *Psicologia Educacional*, São Paulo: Ática, 1995, p. 209-211.

¹⁴³ RAPPORT, C. R. et al. *Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais*, São Paulo: EPU, 1981, p. 74-75.

¹⁴⁴ Cf. ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. Garcia (org.). *Ensino Médio: Múltiplas vozes*, Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

inferir que a dificuldade dessa disciplina e do cristianismo em geral diz respeito à modernidade como *mudança radical de paradigma*.

A modernidade, ao menos uma parte importante da mesma, caracterizou-se por uma insatisfação direta e global em face da herança cristã. Por sua inculturação nos velhos esquemas teóricos, por ele questionados e, sobretudo, por sua posição de poder e predomínio na sociedade, o cristianismo aparecia como inimigo dos novos avanços e como negador da ilusão de futuro que se abria diante da cultura emergente.¹⁴⁵

A ‘virada antropocêntrica’, resultado da modernidade, não é um mero *slogan*, mas, antes, uma autêntica revolução, que não deixa nada intocado. “O sujeito entra sempre e necessariamente na constituição de todo objeto”.¹⁴⁶ Também no objeto religioso. Este não pode ser considerado independente do sentido que tem para a pessoa.

Ao mesmo tempo, coloca-se também o problema da “nova objetividade religiosa”.¹⁴⁷ Não se admite mais uma leitura mitológica da bíblia e a visão cosmológica tripartida do universo. A nova autonomia do mundo constitui um dado irreversível, negando toda e qualquer leitura intervencionista de Deus no mundo. Segundo Queiruga é necessário levar adiante uma *remodelação radical* dos hábitos mentais e das pautas piedosas.¹⁴⁸

Ao fazer isso, coloca-se o desafio de renovar a linguagem teológica. A duração da religião é, sem dúvida, uma credencial de seriedade na proposta e de riqueza nos conteúdos. Mas ela não pode ignorar o seu perigo que lhe ronda: “o tempo endurece as instituições, desgasta as palavras e pode deformar, esvaziar ou, até mesmo, perverter o sentido genuíno dos conceitos”.¹⁴⁹

O desafio e a saída consistem em traduzir, de modo inovador, os mistérios cristãos dentro do novo mundo criado a partir da ruptura da modernidade. Faz-se necessário uma remodelação e nova tradução do conjunto de conceitos e

¹⁴⁵ QUEIRUGA, A. T. *O fim do Cristianismo pré-moderno*, São Paulo: Paulus, 2003, p. 100

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 47

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 25 *passim*.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 29. Queiruga faz o exercício concreto dessa remodelação com relação aos temas da criação, revelação, ao mal e à oração de petição.

expressões em que culturalmente a fé se encarna. Tal reinterpretação pede que se volte às fontes da experiência religiosa, dado que a experiência originária ficou opaca pelo rompimento dos moldes culturais.

Para Christian Duquoc, a perda de significado das expressões culturais da fé constitui uma oportunidade para romper a identificação da experiência cristã com a cultura passada, a fim de atualizá-la em resposta aos ‘interrogantes existenciais’ para os quais não há resposta pré-fabricada.¹⁵⁰

Se diante da questão estrutural a linguagem religiosa há de buscar sua “renovação acudindo, sobretudo, aos profundos recursos da mística, naquilo que diz respeito ao desafio cultural, são principalmente as ciências humanas que terão de ser aproveitadas”.¹⁵¹ Nesse caso, não há porque deixar de acolher as novas ciências da religião como uma mediação importante tanto para a teologia quanto para o ensino religioso.

A modernidade tem impactos para além de seu paradigma e dos desafios que traz para a subjetividade e linguagem religiosa. Ela coloca também o ser humano em questão. Subjacente à oposição revelada pela pesquisa entre religião vivida *x* religião pensada; dentro *x* fora do sistema educativo ou religioso, apresenta-se também um problema de repercussões antropológicas. Este se traduz no que F. Capra denomina de *crise de percepção*¹⁵² resultado de uma visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana. “A ênfase dada ao pensamento racional em nossa cultura está sintetizada no ‘*cogito ergo sum*’, o que encorajou eficazmente os indivíduos ocidentais a equipararem sua identidade com sua mente racional e não com seu organismo total”.¹⁵³ Na medida em que o ser humano retira-se para sua mente, esquece de como pensar com seu corpo, de que modo usá-lo como agente de conhecimento. Assim fazendo, desliga-se do meio ambiente natural, esquecendo-se de comungar com sua rica variedade de organismos vivos, como consequência da separação entre espírito e matéria.

¹⁴⁹ Ibid., p. 9.

¹⁵⁰ DUQUOC, apud Queiruga, p. 63

¹⁵¹ QUEIRUGA, op. cit., p. 91

¹⁵² CAPRA, F., *O ponto de mutação*, São Paulo: Cultrix, 2006, p. 13

¹⁵³ Ibid., p. 37

Essa atitude, conhecida como cientificismo, impregnou o sistema educacional. O único conhecimento aceitável é o conhecimento científico,¹⁵⁴ que não toma em devida conta as outras dimensões humanas, como por exemplo, a experiência religiosa. Numa cultura científica escolar, o conhecimento racional em geral prevalece sobre a sabedoria intuitiva e a ciência sobre a religião. Este contexto não favorece o estudo do religioso como objeto de conhecimento.

O paradigma científico cartesiano ao priorizar a ordem do conhecimento, mediado pela linguagem matemática,¹⁵⁵ o estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais – forma, quantidade, movimentos – que podem ser medidos e qualificados, relegou para segundo plano as propriedades tidas como projeções subjetivas. Como afirma R. D. Laing, “perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato, o olfato e com eles também foram-se a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência também foi expulsa do domínio do discurso científico”.¹⁵⁶

Evoca-se aqui, na mesma linha, Edgar Morin. Para este autor, o paradigma cartesiano efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.¹⁵⁷

O paradigma da modernidade determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não-obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante. Este paradigma determina dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro, o mundo dos sujeitos que se questiona sobre problemas de existência, de comunicação, de

¹⁵⁴ “Toda ciência é conhecimento certo e evidente. Rejeitamos todo conhecimento que é meramente provável e consideramos que só se deve acreditar naquelas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvidas” (Descartes, apud Capra, p. 53).

¹⁵⁵ O impulso à ciência cartesiana foi dado por Galileu, pois foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas, Id., p. 37.

¹⁵⁶ Supra CAPRA p. 51

¹⁵⁷ MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002, p. 25.

consciência, de destino. Assim, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar.¹⁵⁸

O paradigma cartesiano - imposto pelo desdobramento da história européia a partir do séc. XVII - separa sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito x objeto; alma x corpo; espírito x matéria; qualidade x quantidade; finalidade x causalidade; sentimento x razão; liberdade x determinismo; existência x essência.¹⁵⁹

Para corrigir esse dualismo no campo do conhecimento, Morin recorda que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção.¹⁶⁰

Afirma também que um racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente e que a realidade comporta mistério.¹⁶¹

No entanto, a ambigüidade do ensino religioso tem também sua raiz noutro fenômeno da modernidade – ao fenômeno da secularização. Peter Berger, em sua obra, “*O Dossel Sagrado*” define-o como “o processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos (...) Manifesta-se na retirada das Igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle ou influência: separação da Igreja e Estado”.¹⁶²

E quando se fala em cultura, símbolos religiosos afirma-se implicitamente que a secularização é mais que um processo sócio-estrutural. Ela “afeta a totalidade da vida cultural e da ideação e pode ser observada no declínio dos

¹⁵⁸ Ibid., p. 27

¹⁵⁹ Ibid. p. 26

¹⁶⁰ Ibid., p. 20

¹⁶¹ Ibid., p. 21

¹⁶² BERGER, P. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*, São Paulo: Paulus, 1985, p. 119.

conteúdos religiosos nas artes, na filosofia, literatura e, sobretudo, na ascensão da ciência, como uma perspectiva autônoma e inteiramente secular, do mundo”.¹⁶³

Daí se pode compreender o fato de os alunos considerarem que o verdadeiro lugar do ensino religioso seja a família e a comunidade. A religião faz sentido ao estruturar as biografias individuais, não devendo ser objeto de estudo numa sociedade leiga, dada sua irrelevância na estruturação da sociedade.

Para Queiruga, há um consenso praticamente unânime de que o que constitui o núcleo mais determinante e talvez o dinamismo mais irreversível do processo moderno é a progressiva autonomia alcançada por distintos estratos ou âmbitos da realidade.¹⁶⁴

Esse processo começou pela realidade física, que foi mostrando com clareza crescente a forma de sua legalidade intrínseca. A conquista da autonomia prosseguiu na realidade social, econômica, política, deixando que se visse a estruturação da sociedade, a partilha da riqueza, e o exercício da autoridade como resultados das decisões humanas. Tal campo avançou também para o domínio da psicologia e da moral. A esse processo de autonomia estendido aos vários campos, juntou-se uma segunda característica: a realidade não só se mostra dotada de uma legalidade intrínseca, que garante sua autonomia, mas aparece como radicalmente histórica e evolutiva.¹⁶⁵ A autonomia afeta também o campo religioso moderno. As várias tradições se afirmam no espaço público como uma questão de direito e de sentido para as várias culturas.

Portanto, a contradição do ensino religioso e os problemas apresentados pelos seus sujeitos apontam para causas próprias ao componente curricular e, ao mesmo tempo, ao processo de desenvolvimento dos alunos e a matriz cultural moderna. Junto a essas, soma-se também a novidade da diversidade religiosa no interior da realidade escolar.

¹⁶³ Ibid., loc. cit. Deve-se considerar a eclosão de conteúdos religiosos nos filmes, músicas, cinemas, mas estes estão descolados de suas tradições de origem.

¹⁶⁴ QUEIRUGA, op. cit., p. 20

¹⁶⁵ Ibid., p. 21

2.3. Da uniformidade ao pluralismo religioso

Longe vai o tempo em que a escola confessional católica era freqüentada unicamente por aquelas famílias que as escolhiam segundo os critérios de sua tradição. Hoje parece pesar mais a qualidade do ensino que sua proposta educativa. A presença quantitativa e qualitativa do diferente coloca novos desafios para a perspectiva evangelizadora e parece exigir o repensamento do processo de socialização religiosa.

A expectativa de seu projeto educativo é que ao final do processo educativo os alunos assumam livremente a proposta de Jesus Cristo na comunidade eclesial, testemunhando-o na sociedade. Nesse intuito, a comunidade cristã no interior da comunidade educativa desenvolve tríplice itinerário de socialização.¹⁶⁶ Este se define pela interiorização, exteriorização e objetivação.¹⁶⁷ No caso da pesquisa de campo, tratava da socialização da fé cristã, levada a frente no contexto de uma escola confessional, especificamente através das aulas de ensino religioso.

O que está em jogo é o processo de transmissão da fé para as novas gerações. A fé é acolhida como dom,¹⁶⁸ mas ela é vivenciada por seres humanos situados na história. Assim, a fé é, mediante um programa orgânico, progressivo e sistemático da tradição, transmitida por meio da *internalização* que se faz na comunidade, representada na pessoa do professor, embora esta vá além dele. A fé do indivíduo é precedida pela fé da comunidade. Entretanto, para que a fé não se esfume, é necessário que seja *exteriorizada*. Se ficar reduzida ao puro mundo da subjetividade está fadada à extinção. Nesse sentido, a comunidade educativa cria mecanismos de comunicação: as celebrações, orações, práticas comunitárias com

¹⁶⁶ Socialização pode ser entendida como os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras, valores do seu mundo social. Ou um processo de aprendizagem que se apóia, em parte, no ensino explícito e também, em parte, na aprendizagem latente (Cf. JAHODA, Marie, "Socialização". In: WILLIAM Outhwaite et al, *Dicionário do Pensamento Social do séc. XX*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 710).

¹⁶⁷ Cf. BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade, Tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis, Vozes, 1973.

¹⁶⁸ Para um importante fenomenólogo da religião, J. Martín Velasco, "o sujeito religioso pensou no mistério a partir de um prévio ato de presença por sua parte (...) Por isso experimenta seu ato como resposta a uma prévia chamada, e por isso interpreta sua busca de Deus como suscitada por um prévio encontro com ele e no qual Deus mesmo tomou a iniciativa" (Cf. MARTÍN VELASCO. *Introducción a la fenomenología de la religión*, Madrid: Ed. Cristiandad, 1983, p. 124 et seq. Isto

ritos e mitos, ações de solidariedade que confirmam o ensino religioso. Embora sejam práticas opcionais para os alunos, estas atividades acontecem no interior da escola e, de algum modo, criam uma atmosfera consonante com o que é desenvolvido nas aulas.

Na medida em que a fé é exteriorizada pelos diversos mecanismos criados, vai ganhando uma consistência e existência objetiva. O processo de internalização existe em função da *objetivação* do fato cristão.¹⁶⁹ Se houver problema em algum dos momentos da socialização, a fé deixa de existir como realidade social para todos os alunos no interior da escola.

No entanto, o caráter de passividade do aluno no processo de socialização existe somente no imaginário cultural de uma sociedade inteiramente cristã, na qual a educação da fé feita na escola confirmava-se pelo contexto social e familiar. Se surgiam perguntas, estas nasciam de dentro mesmo do campo da fé. Ele se coaduna melhor quando pensamos a transmissão da fé nas sociedades ditas "simples".¹⁷⁰ Neste caso, se pensarmos no mundo rural ou das pequenas cidades, as possibilidades da socialização cristã são mais otimistas, embora também aí se possa duvidar de uma transmissão "pura" e passiva da fé cristã.¹⁷¹

A novidade colocada para a socialização religiosa diz respeito à própria configuração da sala de aula¹⁷² em termos de pertença religiosa. Confirma-se o pluralismo religioso como marca registrada da sociedade e da escola moderna. Confirma-se aqui a idéia segundo a qual "o pluralismo poderia ser considerado como um fenômeno gêmeo da secularização".

se aplica também ao cristianismo. Embora a fé seja dom, ela é recebida por pessoas inseridas na realidade sociocultural. Nesse sentido ela também é humana.

¹⁶⁹ A objetivação da fé cristã é acessada pela apresentação dos conteúdos doutrinários: programa de Ensino Religioso, pelos sinais simbólicos sacramentais e pela práxis cristã e pela espiritualidade e pelo testemunho dos educadores e do clima cristão do ambiente escolar.

¹⁷⁰ Oliven usa o termo simples em referência às sociedades tribais ou as que vivem no campo (Cf. OLIVEN, R. Jorge, *Por uma antropologia em cidades brasileiras*. In: VELHO, Gilberto, *O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira*, Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980, p. 23).

¹⁷¹ A esse propósito vale lembrar do artigo de Simell sobre o contraponto entre a metrópole e o mundo rural: "na vida rural o ritmo da vida e do conjunto sensorial de imagens mentais flui mais lentamente, de modo mais habitual e uniforme" (Cf. SIMMEL, G., *A metrópole e a vida mental*. In: VELHO, Gilberto, *O fenômeno Urbano*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987, p. 12).

¹⁷² A sala de aula em si mesma já é problemática dada sua organização espacial, seu aspecto quantitativo, as diferentes expectativas, a relação de poder estabelecida entre alunos e professores.

Tabela 16 – Religião – Nível de Ensino.

Religião		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Católico	Cont.	459	151	610
	% do Total	83,3%	74,8%	80,3%
Luterano	Cont.	0	1	1
	% do Total	0,0%	0,5%	0,1%
Espírita	Cont.	64	21	85
	% do Total	11,5%	10,4%	11,2%
Presbiteriano	Cont.	3	4	7
	% do Total	0,5%	2,0%	0,9%
Metodista	Cont.	2	3	5
	% do Total	0,4%	1,5%	0,7%
Batista	Cont.	4	2	6
	% do Total	0,7%	1,0%	0,8%
Maranata	Cont.	4	2	6
	% do Total	0,7%	1,0%	0,8%
Universal	Cont.	1	0	1
	% do Total	0,2%	0,0%	0,1%
Assembléia	Cont.	0	2	2
	% do Total	0,0%	1,0%	0,3%
Nenhuma	Cont.	21	16	37
	% do Total	3,8%	7,9%	4,9%
Total	Cont.	558	202	760
	% do Total	100%	100%	100%

O pluralismo das religiões, num mundo em processo de unificação tão acelerado como jamais se viu na história humana, coloca a todos, crentes e não crentes, diante de uma tarefa das mais urgentes e decisivas: “já não cabem nem a ignorância mútua nem a distância indiferente”.¹⁷³

Para o bem ou para o mal, a sala de aula, tanto no aspecto cultural mais amplo, uma vez que é marcada pela diversidade de seus sujeitos, quanto aspecto

Neste contexto, a educação da fé se vê mais uma vez desafiada, porque pede um clima comunitário informal e fundado na gratuidade.

¹⁷³ VIGIL, J. M. *Teologia do pluralismo religioso*. São Paulo: Paulus, 2006, p. 7.

especificamente religioso. A mudança no perfil da sala de aula é reflexo de uma mudança mais profunda, relacionada ao processo de mundialização. O mundo está se fazendo uno, todos os elementos e dimensões das sociedades do planeta estão se inter-relacionando e fazendo-se mutuamente dependentes. As culturas e religiões, até recentemente isoladas e mutuamente ignorantes, fazem-se vizinhas e se vêm obrigadas a conviver.

Na medida em que alunos provenientes de diferentes campos religiosos freqüentam o mesmo espaço, este é desafiado a repensar a forma de lidar com as alteridades presentes em seu interior. Não poderá mais ignorá-las, ainda que estas sejam numericamente consideradas minorias. Deverá ter presente que as religiões não são teorias: são pessoas crentes, pessoas de carne e osso. Poderá ver o influxo e a “transformação que a religião faz em suas vidas”.¹⁷⁴

É de se esperar que sendo uma escola católica a maioria de seus alunos seja proveniente desse campo. 80,3% definem-se como católicos; 11,2% como espíritas kardecistas; 3,58% como evangélicos. Nestes, incluem-se as igrejas Metodista, Presbiteriana, Batista, Maranata, Assembléia de Deus e Universal do Reino de Deus.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Ibid., p. 30

¹⁷⁵ O Censo do IBGE de 2000 aponta para a existência de 73,8% da população que se dizem católica; 15,45% se identificam como evangélica; em terceiro, os que se declaram sem religião, perfazendo 7,3% da população. Este dado revela uma tendência para uma crescente situação de pluralismo religioso e diversidade religiosa no país (Cf. CAMURÇA, M. A. *A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000*, In: TEIXEIRA, F; MENEZES, R (Org.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*, Petrópolis: Vozes, 2006, p. 37. Noutra linha de interpretação, coloca-se Antônio Flávio Pierucci: “se formos ler a lista de religiões que aparecem no anexo I do Censo 2000, ficaremos com a certeza de sermos um país não só plural, mas muito sortido em matéria de religião. Só que essa variedade que consta da lista se acha toda distribuída entre menos de 6 milhões de brasileiros, exígua parcela de uma população de 170 milhões. E se após conferir suas míseras somas tornarmos a observar os três grandes grupos no pódio, por efeito do contraste a ficha vai cair e nos daremos conta de que, dois pontos: os católicos ainda são mais de 124 milhões e os evangélicos, mais de 26 milhões. Ou seja, as duas grandes religiões representadas no pódio englobam mais de 150 milhões! Dá para comparar com os ... “outros”? Vivemos na verdade num país noventa por cento cristão (89,2%). Isto quer dizer que do alto de seus oligopólios e prerrogativas o espectro do monoteísmo ainda ronda nossos confusos destinos pesadamente” (Cf. PIERUCCI, A. F. *Cadê nossa diversidade religiosa?* Comentários ao texto de Marcelo Camurça, In: TEIXEIRA, F; MENEZES, R (Org.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*, Petrópolis: Vozes, 2006, p. 50-51. Numa outra vertente, o teólogo Faustino Teixeira pondera que os “diversos censos realizados no Brasil não conseguem captar essa plasticidade religiosa, e muito menos a realidade cada vez mais presente no trânsito religioso ou da/dupla (ou tripla) pertença religiosa. Indaga-se sobre a identidade religiosa do informante, mas deixa-se escapar suas práticas e crenças (...). O que se vê, como no caso do catolicismo majoritário, é a presença de uma identidade plástica, permeável ao influxo de outras tradições e sistemas religiosos, ou pelo menos, de seus fragmentos (...). O pluralismo religioso se expresa nas frestas de uma pretensa

Essa realidade por si só desafia o perfil do ensino religioso. Não pode ser considerado como um espaço de socialização cristã nos moldes tradicionais, porque seu público é heterogêneo sob o ponto de vista religioso. Ele não cumpre mais uma função de pastoral, pois seu público se diversificou e as atitudes religiosas dentro de um mesmo espaço são diversas e até mesmo opostas umas às outras.

Além disso, há outro dado cultural que não pode ser desconsiderado. Há uma parcela de 4,9% que dizem não pertencer a nenhuma religião. Vale lembrar também dos 2,8% que julgam que a religião não deve ser ensinada nem em casa nem na escola, nem na comunidade religiosa. Será esse dado apenas protesto dos adolescentes com relação ao universo religioso ou estará revelando a existência de pessoas para as quais a religião não se configura como horizonte de sentido para sua existência? Esse último dado pode ser cruzado com o dado do IBGE que aponta a existência de 7% de pessoas que dizem não ter religião.¹⁷⁶ Talvez esses dados sejam conseqüências do processo de secularização em curso. Na opinião de P. Berger, “assim como há uma secularização da sociedade e da cultura, também há uma secularização da consciência. Isso significa, simplificando, que o Ocidente moderno tem produzido um número crescente de indivíduos que encaram o mundo e suas próprias vidas sem o recurso às interpretações religiosas”.¹⁷⁷

A convivência entre alunos pertencentes a diferentes tradições nem sempre é tranqüila. A pesquisa revela situações cotidianas de preconceitos no interior da escola. 22,9% dos alunos presenciaram, no interior da escola, situações de preconceito religioso contra 77,1%, que afirmam o contrário. Possivelmente, são respostas de alunos que viveram ou presenciaram situações referentes às ‘minorias’ religiosas. Nesse contexto, o ensino religioso carece ampliar seu foco de atenção e redefinir sua linguagem e seu horizonte.

homogeneidade”) (Cf. TEIXEIRA, F.; MENEZES, R. (Org.). *Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas*, Petrópolis: Vozes, 2009, p. 19. 29).

¹⁷⁶ O aumento dos que se declaram “sem religião” passou de 4,8% da população (1991) para 7,3% (2000), ou de 7 milhões para 12,3 milhões (Cf. ANTONIAZZI, A. *As Religiões no Brasil Segundo o Censo de 2000*. *Revista de Estudos da Religião* Nº 2 / 2003 / p. 75-80). Disponível em: <<http://www.pucsp.br/rever/>>. Acesso em: 28/09/09.

¹⁷⁷ BERGER, P. op. cit., p. 119-120. Cf. também, do mesmo autor *Um rumor de anjos*, p. 16

Tabela 17 – Preconceito Religioso – Nível de Ensino.

Preconceito Religioso		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
Sim	Cont.	137	40	177
	% do Total	24,4%	19,0%	22,9%
Não	Cont.	425	170	595
	% do Total	75,6%	81,0%	77,1%
Total	Cont.	562	210	772
	% do Total	100%	100%	100%

O desafio que se coloca para os alunos é o desafio de como lidar com uma oferta de sentidos, enormemente plural, e, evidentemente, não convergente nem harmonizada na sociedade. O risco é a vivência de um pluralismo de justaposição, sem o ordenamento nem o diálogo interno. A escola é desafiada a passar da convivência física entre os alunos de diferentes religiões para a convivência em nível de conhecimento,¹⁷⁸ inclusive buscando as razões da crença e de sua negação ou indiferença.

Dayrell chama a atenção para o risco da uniformidade com a qual a escola em geral trata os educandos. De um modo geral, são tratados como alunos:

Independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos e procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades (...). A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.¹⁷⁹

Entretanto, há uma outra forma de compreender os jovens que estão na escola, que é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Trata-se de compreendê-los na sua diferença, enquanto pessoa que possui uma historicidade, com visões de mundo diferentes, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com

¹⁷⁸ VIGIL, J, M, op. cit., p. 28

¹⁷⁹ DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. In: ____ *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 139.

lógicas e hábitos que lhe são próprios.¹⁸⁰ Isso requer que se preste atenção àquilo que eles trazem como expectativas, necessidades e valores.

Gilberto Velho, estudando as sociedades complexas, aponta como sendo uma de suas principais características "a coexistência de diferentes estilos de vida e visões de mundo".¹⁸¹ A noção de sociedade complexa traz a idéia de uma "heterogeneidade cultural que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas."¹⁸²

Tal coexistência não significa negar a afirmação das identidades. De algum modo, como nos lembra Levi Strauss, todos somos etnocêntricos: "não apenas não é uma coisa ruim em si mesma, mas, desde que não acabe fora de controle, é uma coisa bastante boa. A lealdade a um certo conjunto de valores torna as pessoas inevitavelmente parciais ou totalmente insensíveis a outros valores, aos quais outras pessoas, igualmente paroquiais, são igualmente leais".¹⁸³ Neste sentido, um dos desafios do ensino religioso é favorecer a partilha e a explicitação dos valores presentes na sala de aula, sem negar sua localização necessariamente confessional. Sendo assim, há um mútuo enriquecimento.

Neste sentido, tem razão Gilberto Velho, ao dizer que

"quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade - fabricada dentro de uma experiência cultural específica - corresponderá uma maior elaboração de um projeto".¹⁸⁴

Isto não significa a opção por um irenismo cultural e religioso, pois a individualidade é constituída em determinado contexto social, não sendo, portanto, uma *tabula rasa*. Trata-se de perceber que o encontro com o outro é a um só tempo revelador das identidades em jogo.

¹⁸⁰ Ibid., 140.

¹⁸¹ VELHO, G., *Unidade e Fragmentação em sociedades complexas*. In: *Duas conferências*, Rio de Janeiro, Câmara de Estudos avançados/UFRJ, 1992, p. 16

¹⁸² Id., "*Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas*", p. 16.

¹⁸³ STRAUSS, L., apud in GEERTZ, C., "*Os usos da diversidade*", p. 16.

¹⁸⁴ VELHO, G., *Projeto, Emoção...*, p. 32.

Geertz nos fala de duas tentações presentes no mundo globalizado, das quais deve-se fugir. Uma é o auto-centramento cultural, marcado pela "surdez ao apelo de outros valores" (paroquialismo sem lágrimas); a outra é o cosmopolitismo sem substância, para o qual vale o encontro entre as diversidades eliminando-as.¹⁸⁵ A alternativa que nos resta para lidar com a diversidade é, de um lado, localizá-la em seu contexto original e sua identidade própria. Isto é, compreender no sentido de percepção e intuição, não no sentido de concordância. De outro, "precisamos aprender a apreender o que não podemos abraçar".¹⁸⁶ Isto exige uma compreensão da cultura como sendo uma rede de significações,¹⁸⁷ uma construção de significados sociais situados no tempo e no espaço.

Afinal, "são as assimetrias entre o que acreditamos ou sentimos e o que os outros sentem e crêem que torna possível localizar onde nós mesmos estamos agora no mundo".¹⁸⁸ Numa realidade de aldeia global, temos de conhecer um ao outro e viver com este conhecimento. O ensino religioso é desafiado desse modo a redescobrir o seu lugar, dando conta dessa diversidade cultural e religiosa no contexto da sala de aula. Colocar a pessoa concreta no centro poderá ser uma alternativa para o currículo do ensino religioso, na medida que é dar voz às pessoas que compõem o universo da sala de aula.

2.4. A perspectiva axiológica do ensino religioso

A porta de entrada para esta disciplina parece estar além das tradições religiosas vistas desde si mesmas como objeto de ensino em termos doutrinários. Não se trataria de aprofundar a própria religião para crescer na fé, nem de ter acesso ao conhecimento geral das religiões para aumentar a cultura geral, em primeiro lugar. É o que opinam os alunos quando perguntados pelos objetivos desta disciplina.

¹⁸⁵ GEERTZ, C., "*Os usos da diversidade*", p. 17 passim.

¹⁸⁶ *Ibid.*, op. cit.

¹⁸⁷ GEERTZ. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 15 passim.

Tabela 18 – Ojetivo do ER – Nível de Ensino.

Objetivo do ER		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	305	142	447
	% do Total	39,6%	18,4%	58,0%
2,00	Cont.	95	12	107
	% do Total	12,3%	1,6%	13,9%
3,00	Cont.	66	18	84
	% do Total	8,6%	2,3%	10,9%
4,00	Cont.	39	10	49
	% do Total	5,1%	1,3%	10,9%
5,00	Cont.	57	27	84
	% do Total	7,4%	3,5%	10,9%
Total	Cont.	562	209	771
	% do Total	72,9%	27,1%	100%

Do total de alunos que participaram da pesquisa, 58% afirmam ser o objetivo do ER a educação em valores. 13,9% julgam que é ajudar a conhecer a religião de pertença e 10,9% a conhecer as tradições em geral, bem como meditar e fazer trabalhos voluntários. Num mundo globalizado que coloca as religiões em contato, o caminho dos valores parece ser um importante aporte formativo oferecido por elas, o que se confirma em outras perguntas.

Parece ser exatamente isto que os alunos extraem das aulas que tem recebido ultimamente. Perguntados em que as aulas lhes ajudavam no momento: 43,1% dizem que as aulas possibilitam ser melhor como pessoa; 28,1% a vivenciar valores humanos e religiosos, enquanto o conhecimento melhor da

¹⁸⁸ DANTO, apud Geertz, p. 24.

própria instituição religiosa e a percepção de que as aulas em nada contribuem, tem o mesmo percentual de 10,6%.

Tabela 19 – Aulas ajudam – Nível de Ensino.

Aulas ajudam		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	56	3	59
	% do Total	9,9%	1,4%	7,6%
2,00	Cont.	67	15	82
	% do Total	11,8%	7,2%	10,6%
3,00	Cont.	142	76	218
	% do Total	25,0%	36,5%	28,1%
4,00	Cont.	254	80	334
	% do Total	44,8%	38,5%	43,1%
5,00	Cont.	48	34	82
	% do Total	8,5%	16,3%	10,6%
Total	Cont.	567	208	775
	% do Total	100%	100%	100%

Resultado semelhante apareceu na tabela 20. Quando se tratava de saber da motivação dos alunos para assistir as aulas, em primeiro lugar aparece a formação em valores com 38,2%, seguido da ampliação da cultura religiosa, com 25,1%. A questão do valor também aparece invertida quando da motivação para assistir as aulas, com 23,1%.

Eis que se coloca já um desafio ao ensino religioso. Este não pode ser pensado exclusivamente a partir de informações sobre o cristianismo e demais religiões. Parece que estas devam ser acessadas desde as preocupações apontadas pelo cotidiano e pela experiência dos alunos. Deve ajudá-los a compreender as questões antropológicas colocados pelo cotidiano, ajudando a ser melhores pessoas.

Tabela 20 – Motivação – Nível de Ensino.

Motivação		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	21	13	34
	% do Total	3,7%	6,2%	4,4%
2,00	Cont.	183	12	195
	% do Total	32,2%	5,7%	25,1%
3,00	Cont.	184	113	297
	% do Total	32,4%	53,8%	38,2%
4,00	Cont.	57	15	72
	% do Total	10,0%	7,1%	9,3%
5,00	Cont.	123	57	180
	% do Total	21,7%	27,1%	23,1%
Total	Cont.	568	210	778
	% do Total	100%	100%	100%

Os conteúdos devem ser centrados no cotidiano dos alunos para 32,9%. Eles não devem partir das doutrinas religiosas, mas dos valores, segundo, 28,7%. Devem ser baseados no estudo das religiões para 18,3%.

Tabela 21 – Conteúdo das aulas deveriam – Nível de Ensino.

Conteúdo das aulas deveriam		Nível de Ensino		Total
		EF	EM	
1,00	Cont.	97	11	108
	% do Total	17,1%	5,2%	13,9%
2,00	Cont.	44	4	48
	% do Total	7,8%	1,9%	6,2%
3,00	Cont.	112	30	142
	% do Total	19,6%	14,3%	18,3%
4,00	Cont.	165	90	255
	% do Total	29,2%	42,9%	32,9%
5,00	Cont.	148	75	223
	% do Total	26,1%	35,7%	28,7%
Total	Cont.	566	210	776
	% do Total	100%	100%	100%

O que dizer dessa preocupação axiológica como acesso ao ensino religioso? A saída do ensino religioso pode revelar o novo acesso às tradições religiosas numa sociedade pós-cristã, ao menos no sentido de que esta não é mais estruturada a partir do fenômeno religioso, senão na dimensão individual. O filósofo Luc Ferry, em seu livro “*O homem Deus ou o sentido da vida,*” defende a tese de que a sociedade contemporânea caracteriza-se por dois processos. De um lado, pelo fenômeno da ‘humanização do divino’, isto é, pela afirmação de que a cultura moderna se resume na tradução dos conteúdos teóricos e práticos da religião na linguagem do humanismo que tem a pessoa como seu centro cardinal. De outro lado, é marcada pelo processo de ‘divinização do humano’, ou seja, pela afirmação de que no âmago do individualismo autônomo reemerge a

transcendência, não mais aquela vertical, mas a horizontal que se manifesta na relação dos homens entre si.¹⁸⁹

Baseado em Husserl, Ferry propõe uma transcendência imanente. A fenomenologia procura mostrar, em um paradoxo que resume todo o seu objeto, que os “conteúdos de consciência contém mais do que efetivamente contém, que há, por assim dizer, uma parte invisível em tudo que é visível, uma ausência no seio de toda presença”.¹⁹⁰

Esta se coloca, fora de qualquer argumento de autoridade, na imanência do vivido subjetivo e a partir dele, por assim dizer, ou seja, com o seu aval, e não mais se impondo a ele, vinda das origens. Sugere, ao mesmo tempo, que a revelação, havendo revelação, deve ser reinterpretada dentro dessa perspectiva de uma nova revelação, não tradicional, com o indivíduo. De Deus, o fenomenólogo não dirá que ele nos ordena, em nome de uma tradição imposta, seguir determinada lei ou outra, realizar determinada tarefa ou outra, mas, em vez disso, que ele “vem-nos à idéia”, e o faz por intermédio do rosto do nosso próximo.¹⁹¹

Para esse autor, uma proposta de uma fenomenologia da transcendência poderia, desse modo, delinear o espaço de uma ‘espiritualidade leiga’: é a partir do humano como tal, e de seu próprio seio, que se revela uma certa idéia do sagrado.¹⁹²

Outro filósofo francês confirma que a busca dos valores pode não significar necessariamente a solicitação da mediação das tradições religiosas. Gilles Lipovetsky, em *A sociedade Pós-Moralista*¹⁹³, afirma que vivemos numa situação de contraposição cultural. Esta, “apesar de admitir os referenciais humanistas de sempre, institui nada menos que um ‘terceiro modelo’ de ética, que já não se

¹⁸⁹ FERRY, Luc. *O homem Deus ou o sentido da vida*, Rio de Janeiro: Difel, 2008, p. 55 passim. Essa mesma discussão é retomada e aprofundada num debate promovido pelo Collège de Philosophie na Sorbonne e publicado em 1996. A tradução brasileira é de 2008. Cf. FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião*, Difel: Rio de Janeiro, 2008.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 43

¹⁹¹ *Id.*, 47

¹⁹² *Id.*, p. 46

¹⁹³ LIPOVETSKY, G. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*, São Paulo, Manole, 2005.

inspira nas formas religiosas tradicionais, nem em sua versão mais moderna, o dever laico, estrito e categórico”.¹⁹⁴

Para este autor, a vivência dos valores éticos passou por duas fases anteriores. A primeira afirma que Deus era o começo da moral. Até o alvorecer do iluminismo prevaleceu o axioma de que Deus é o alfa e o ômega da moral. Somente por sua voz é que as derradeiras prescrições foram conhecidas e somente pela fé a virtude imperava.

“Sem o concurso das Sagradas Escrituras e sem o temor a Deus, só pode haver vícios, pois a virtude meramente profana é desprovida de consistência e autenticidade. Nas épocas pré-modernas, a moral é essencialmente teológica: não se concebe como uma esfera independente da religião”.¹⁹⁵

A segunda fase surge com a modernidade, no século XVII, rompendo a subordinação da moral à religião. A irrupção da modernidade não corresponde apenas à elaboração de uma ciência emancipada do ensinamento bíblico e de uma concepção de vida político-jurídica auto-suficiente, alicerçada tão somente nas aspirações humanas. Contém igualmente a afirmação de uma moral emancipada da autoridade da Igreja e da crença religiosa, com sustentação meramente humano-racional, sem recorrer às verdades reveladas. Constitui-se, assim, uma ética universalista laica.¹⁹⁶

De algum modo, essa segunda fase continuou a ser religiosa, no sentido de que a sociedade proclamou sua fé nas obrigações morais do homem e do cidadão; deu um incomparável realce aos ideais do desinteresse e renúncia a si mesmo; exortou a prática do dever para consigo mesmo e os semelhantes; procurou reformar os costumes e promover as virtudes públicas e particulares. Criou-se, por assim dizer, a religião moderna do dever, que tomou o lugar antes ocupado pela revelação.¹⁹⁷ A religião moderna acabou sendo uma maneira de afirmar a autonomia do indivíduo moral. Este obedecia somente à lei de sua natureza e razão.

¹⁹⁴ Ibid., p. 32

¹⁹⁵ Ibid., p. 1.

¹⁹⁶ Ibid., p. 1 et. Seq.

¹⁹⁷ Ibid., p. 4.

A terceira fase marca o momento atual, intitulada ‘sociedade pós-moralista’: uma sociedade que repudia a retórica do dever rígido, integral e estrito e, paralelamente, consagra os direitos individuais à autonomia, às aspirações de ordem pessoal, à felicidade.

“É uma sociedade que, em suas camadas profundas, deixou de estar baseada nas exortações ao cumprimento integral dos preceitos, e que só procura acreditar nas normas indolores da existência ética. Eis a razão pela qual nenhuma contradição existe entre o aumento da popularidade da ética e a lógica pós-moralista, uma vez que a atual concepção da ética não exige nenhum sacrifício maior, nenhuma renúncia a si mesmo”¹⁹⁸.

É possível que a afirmação dos valores como preocupação do ensino religioso seja reflexo da secularização da moral,

“pois ele comporta a preponderância das obrigações éticas sobre as da religião. Com os modernos, a ética enunciou-se como uma escala de valores superiores à própria religião, uma vez que o dever moral tornou-se princípio-motriz de todos os outros aspectos da religião. A exigência ética suplantou a adoração mística, os deveres para com os homens passaram à frente dos deveres para com Deus.”¹⁹⁹

Daí que para os pensadores deístas, o amor de Deus deve ser identificado com a prática da virtude, uma vez que o Criador não aufere nenhuma glória das homenagens ritualísticas que lhe são prestadas pelos homens.²⁰⁰

De qualquer modo, o apontamento dos valores como porta de entrada parece ser um caminho possível para o ensino religioso, embora o desafio seja o de redescobrir o lugar exato em que se deixam encontrar e possa conferir sentido à vida dos educandos. Se de fato vivemos uma época pós-religiosa, que recusa a transcendência da revelação e da lei, é de lembrar que o cristianismo não é própria e primeiramente uma religião e muito menos um código de ética, mas novo modo humano de ser e viver, e que, portanto, gera valores e confere sentido à vida.

O que dizer dessa dificuldade por parte da modernidade em aceitar a tradição, a lei da razão moral, da transcendência vertical? Parece que ela está relacionada ao modelo de razão que preside as várias dimensões humanas do conhecimento humano. O teólogo Carlos Palácio avalia que mais que mudança de

¹⁹⁸ Ibid., p. 30

¹⁹⁹ Ibid., p. 12

²⁰⁰ Ibid., p. 13

paradigma o cristianismo enfrenta uma mudança de época. “Estamos assistindo nesse momento histórico a uma verdadeira mudança epocal. Algo muito mais profundo do que uma simples mudança de paradigmas (...) A crise de nosso tempo é uma crise da mudança do tempo-eixo”.²⁰¹ Essa mutação caracteriza-se como uma nova autocompreensão da existência humana inseparavelmente unida a uma nova maneira de relacionar com a transcendência. A passagem de uma consciência mítica, arcaica e cósmica para uma consciência abstrata e reflexível fez com que emergisse a consciência individual e, com ela, a afirmação da pessoa diante da coletividade e seus condicionamentos.

Para o autor, a cultura ocidental ainda vive o resultado dessa conquista e de suas conseqüências para a ordem social e política. É o conjunto da cosmovisão até agora dominante no Ocidente que está em jogo: “velhos problemas humanos – verdade, ética e religião – são revisitados, ao mesmo tempo em que a tomada de consciência da dimensão planetária da história levanta novos problemas”.²⁰²

A razão moderna se revela cada vez mais como uma razão fragmentada, incapaz de encontrar a unidade que existia no universo racional da sabedoria grega e, menos ainda, no teocentrismo medieval. “Ao fazer do sujeito o fundamento e o ponto de referência absoluto, tanto do conhecimento da verdade como da experiência ética do bem, a filosofia moderna colocou os pressupostos de uma ruptura entre o homem, mundo e Deus que se tornou mortal para o próprio homem”.²⁰³

Segundo ele, por traz dos ‘novos paradigmas’ está o paradigma da razão moderna, que é toda uma maneira de entender o ser humano na sua existência real: “em todas as suas dimensões, nas suas opções concretas por valores e fins, na sua responsabilidade pela história e na sua relação com a transcendência”.²⁰⁴

A questão é que a teologia nunca saiu do âmbito da razão ocidental, seja da ‘razão antiga’, seja da ‘razão moderna’. A razão ocidental é o paradigma no qual se desenvolveu e com o qual se identificou até hoje a teologia. “O desafio que

²⁰¹ PALÁCIO, Carlos. *Novos paradigmas ou fim de uma Era Teológica?* In: ANJOS, Márcio Fábri dos (Org.). *Teologia aberta ao futuro*. São Paulo: Loyola, 1997, p. 80.

²⁰² Ibid., p. 82

²⁰³ Ibid., loc. cit.

²⁰⁴ Ibid., p. 80

permanece é o de recuperar a autonomia da razão teológica diante da razão moderna, mostrar o que há de específico na teologia como *sabedoria da fé*".²⁰⁵

É inegável também, segundo o autor, que a razão moderna clama por uma unidade de sentido para a experiência humana como um todo; unidade que requer uma forma inédita de relações do ser humano com o mundo, dos seres humanos entre si e da humanidade com Deus – a referência à transcendência como horizonte último de sentido do próprio antropocentrismo.²⁰⁶ A teologia também sofreu e ainda sofre os impasses da crise dessa razão, que é a depauperação do conhecimento como saber e o ocultamento de Deus.

É consenso o caráter unilateral, fragmentário e instrumental do conhecimento científico como referência do conhecimento humano. Nesse sentido, o conhecimento deixou de ser fonte de sabedoria, pois triunfa o interesse pelo verificável, imediato e do útil. A crise do conhecimento é também uma crise antropológica, pois o sujeito moderno renunciou à unidade de sua experiência ou teve dificuldade para harmonizá-la nas suas diferentes dimensões. Tudo isso porque a razão moderna ocasionou a ruptura entre o homem ‘natural’ em oposição ao homem cristão.²⁰⁷

A razão moderna evoluiu da descoberta do ‘homem natural’, separado do teológico, ao esquecimento da transcendência ou negação de Deus, passando pela afirmação do antropocentrismo radical. A lógica da modernidade é, portanto, a lógica de uma razão secular que confina o ser humano na imanência do mundo e da história.²⁰⁸

A possível saída para o ensino religioso não passa pela renúncia da teologia em nome das ciências da religião como seu único fundamento epistemológico, mas sim pela recuperação do saber teológico como um dos saberes específicos no contexto dos outros saberes disponibilizados pelas ciências humanas e pelas ciências da religião. O saber teológico deve-se mostrar como saber sensato sobre a

²⁰⁵ Ibid., p. 81.

²⁰⁶ Ibid., p. 83.

²⁰⁷ Ibid., p. 85.

²⁰⁸ Ibid., p. 87.

experiência humana, mas considerando que o seu lugar específico afirma-se desde a fé, sendo irreduzível a outros saberes, ainda que não sejam opostos a eles.²⁰⁹

Reconduzida ao seu devido lugar – um saber ao lado de outros saberes – a teologia tem sua palavra própria. Palavra que lhe é dada na história (sentido da revelação) e na história tem de ser acolhida livremente (sentido da fé). Porque ela nos foi dita na história concreta de um homem, Jesus de Nazaré, que é para nós a palavra indizível sobre o homem, sobre a história e sobre Deus. Nesse contexto, a função da teologia é de mediação, isto é, fazer com que as questões do presente interroguem a tradição para que esta possa ressoar no presente. É fazer ver que o evento Jesus torna possível outra realidade e outra visão da realidade.²¹⁰

No entanto, para isso, a teologia deverá reconhecer que historicamente deu primazia sobre a vida, do abstrato sobre o concreto, do sujeito que conhece sobre o conhecido. Isso em função de ter apresentado as mesmas características da razão ocidental como uma razão unilateral, fragmentada e sem raízes na experiência. Ao afirmar de maneira absoluta a prioridade do lógico sobre o ser, a razão moderna privilegiou a perspectiva do sujeito que impõe à realidade seu código interpretativo. É preciso nessa cisão reconstruir o sentido, o que passa pela escuta da palavra encarnada - Jesus Cristo.

Nele o ser humano aparece como ato de escuta e de acolhida da palavra que o constitui e o supera. O ser humano é constitutivamente dialogal. É a sua condição filial, de reconhecer a Deus como Pai e de reconhecer os outros como irmãos que abre a possibilidade de ir além da antropologia que sustenta a pretensão da razão moderna. “O primigênio na experiência humana não é o *cogito* que isola, o pensar auto-centrado, mas o ser pensado por alguém. E, portanto, ser amado.”²¹¹

A primazia do lógico na razão moderna leva consigo ou, pressupõe, o esquecimento do ser, o abandono do ontológico. Mas se o ponto de partida do conhecimento não for o ato de existir, na sua concretude histórica, a unidade da experiência estará definitivamente comprometida. Com esta desaparece também a

²⁰⁹ Ibid., p. 89.

²¹⁰ Ibid., p. 93

²¹¹ Ibid., p 95

questão do sentido. Proteger a unidade entre razão, ser e saber é importante para antropologia. Porque, ao postular a unidade, a teologia aponta para o Absoluto que a habita e do qual fala. O ser humano é um ser situado e responsável diante de Deus e dos outros.²¹²

A teologia espiritual como fundamento do processo de evangelização escolar poderá recuperar a unidade da experiência humana, dar sabor à vida, inspirar, alentar, dar sentido, mesmo que para isso sua base epistemológica tenha de ser menos “ciência” e mais “sabedoria”, menos “sistemática” e mais aberta e inacabada como é a vida.

Há sinais de que o futuro do ensino religioso deva ser repensado desde a formação em valores. É necessário, portanto, buscar uma fundamentação teo-antropológica que dê unidade ao conhecimento desse ensino e que ao mesmo tempo ofereça chaves de construção de valores que sejam apreciados e dêem sabor à vida. A segunda parte deste trabalho pretende buscar uma antropologia que torne possível a construção de um conhecimento integral da pessoa humana e, ao mesmo tempo, ilumine uma axiologia como horizonte de realização humana.

²¹² Ibid., loc. cit.

Conclusão

Do confronto da proposta catequética de ensino religioso com o posicionamento dos educandos revelado pela pesquisa perante a mesma, parece resultar que a saída para o ensino religioso está na superação da perspectiva catequética veiculada na sala de aula e de sua abordagem descontextualizada, que não toma em conta a realidade multi-religiosa, cultural e existencial dos educandos. Não se pode pressupor sem mais que uma mesma visão religiosa contemple os educandos pertencentes a diferentes horizontes de sentido e faça sentido para os mesmos. Mesmo dentro de uma mesma perspectiva, há diferenças no processo de aprendizagem.

Isto não significou que o conceito de ensino religioso fosse sem sentido. Ao contrário, houve uma valorização muito significativa do mesmo quando se tratava de pensar o futuro. De algum modo, este ensino terá sempre um componente confessional revelado na palavra e experiência dos educandos. Estes falam de um lugar determinado, com uma visão particular. Ainda que não se parta de uma perspectiva confessional catequética como discurso dirigido a todos indistintamente, não se pode esquecer, por outro lado, que cada tradição religiosa funda-se numa determinada experiência originária que, uma vez exteriorizada, tem diferentes matizes e valores conforme a linguagem e contexto em que surgem.

Segundo Greshat,²¹³ para quem o objeto religião pode ser abordado nos aspectos comunitário, sistema de atos, conjunto de doutrinas ou sedimentação de experiências, o problema para o cientista da religião reside nesse último aspecto. Diz ele que uma dificuldade, porém, embaraça cientistas da religião em todos os casos.

Ela está vinculada à quarta camada do objeto, ou seja, a experiência religiosa. Tal experiência é como uma força vital que anima as religiões, alimentando seus ensinamentos e os ritos transmitidos. Quanto mais fieis vivenciam a verdade de sua

²¹³ GRESCHAT, Hans-Jurgen, *O que é ciência da religião?* São Paulo: Paulinas, 2005, p. 23 passim.

crença, mais forte sua religião se torna; quanto menos conseguem experimentá-la, mais vulnerável se torna sua fé. Cada um de nós tem consciência das suas próprias experiências. Outros não podem saber o que nós sentimos. Se quisermos que eles saibam, temos de nos exprimir, embora isso nem sempre seja fácil. Algo interior perde sua vitalidade quando é externado. Palavras podem “matar” sentimentos subjetivos. Quem relata nem sempre conhece suficientemente sua vida interior para se expressar corretamente e nem todos os ouvintes são treinados para entender. Apenas quem experimenta algo semelhante compreende sem precisar de muitas palavras.

Neste caso, o que resta ao cientista da religião será captar a experiência religiosa cristalizada em obras de arte, mitos, ritos e outras manifestações. Talvez algo visível permita-nos um olhar no invisível, em uma experiência religiosa.²¹⁴ A experiência religiosa não se deixa captar facilmente pelo olhar externo das ciências da religião seja porque a experiência normalmente é mais rica que o quadro teórico desde o qual ela é interpretada,²¹⁵ seja porque acontece a anulação da distância imposta entre sujeito e objeto pela manifestação do Outro absoluto.²¹⁶

Aqui está o principal desafio para uma abordagem do ensino religioso que não toma em devida conta a experiência espiritual do educando como formadora e conformadora de identidades e valores. O espiritual é irredutível ao olhar das ciências, mesmo para o olhar teológico, que já é ato segundo da experiência originária cuja especificidade é que, mesmo sendo esse momento, sistematiza, de algum modo, a experiência vivida sem perder a coerência interna. Aqui reside a experiência mística de cada tradição religiosa. Não há tantos discursos, mas partilha do que se viveu e aprendeu. Talvez seja o lugar por excelência dos encontros e diálogos porque nos seus próprios mergulhos, é possível buscar pontos de encontro.²¹⁷

²¹⁴ Ibid., loc cit.

²¹⁵ A experiência é normalmente mais rica do que o quadro teórico ou intelectual que a adota e exprime. (Cf. SEGUNDO, J. L. *O homem de hoje diante de Jesus de Nazaré*, São Paulo: Paulinas, Vol. II, 1985, p. 16).

²¹⁶ VAZ, C. H. L. *Mística e política: a experiência mística na tradição Ocidental*. In: BINGEMER, M.; JUNIOR, R. S. B. *Mística e política*, São Paulo: Loyola, 1994, p. 12.

²¹⁷ Para Simone Weil, “os místicos de quase todas as tradições religiosas coincidem quase até a identidade”(WEIL, Simone. *Carta a un religioso*. Madrid: Trotta, 1998, p. 42). Mesmo sendo isto quase impossível de se aceitar, talvez se possa assumir, com David Tracy, a busca das “semelhanças na diferença”²¹⁷ (TRACY, David. *Pluralidad y ambigüedad: Hermenêutica, religión, esperanza*. Madrid: Trotta, 1997, p. 140).

Esse limite do cientista se explica pelo próprio estatuto epistemológico das ciências da religião. Não é que a experiência religiosa e mística não deva ser objeto de estudo.

A experiência mística pode e mesmo deve ser estudada cientificamente. Mas é necessário que as ciências humanas ao se aplicar a esse estudo, evitando todo tipo de reducionismo, explicitem a filosofia que as inspira ou ao menos, deixem em aberto o espaço de interpretação filosófico-teológico que dispõe dos instrumentos conceituais adequados para captar, na sua essência, o fenômeno do misticismo.²¹⁸

A dificuldade do cientista da religião adentrar o interior da experiência religiosa deve-se ao fato de sua matriz disciplinar situar-se no contexto mais amplo das ciências humanas, que são filhas da modernidade. Na avaliação de Pe. Vaz a revolução antropocêntrica da filosofia moderna, invertendo na direção do próprio sujeito o vetor ontológico do espírito, trouxe consigo a dissolução da inteligência espiritual e, em conseqüência, o desaparecimento do campo da conceptualidade filosófica, do espaço intencional onde contemplação metafísica e contemplação mística podiam desdobrar-se.²¹⁹

Como conseqüência, as ciências da religião assumem a epistemologia moderna fundamentada na relação sujeito – objeto. A religião transformou-se em objeto de estudo dos vários ramos do conhecimento. Estas captam algo do religioso na compreensão da sociedade, da *psique*, da história. Entretanto, nem sempre dá conta da totalidade do religioso e do seu caráter mais fundamental e irreduzível, o aspecto místico que está na raiz do fato religioso. Ao mesmo tempo, é necessário superar os desafios da abordagem do religioso quando no espaço escolar.

Com o surgimento da instituição educativa, a catequese migrou para a escola formal. Na avaliação de Jungmann, essa implantação da catequese escolar pelo Estado se deu no final do século XVIII, com o propósito de alcançar todas as crianças, de recuperar a eficácia formativa debilitada da comunidade e para combater as heresias do tempo da ilustração e do racionalismo.²²⁰

²¹⁸ Ibid, p. 21

²¹⁹ Ibid., p. 15.

²²⁰ JUNGSMANN, J. A. *Catequética: finalidad y método de la instrucion religiosa*. Barcelona: Herder, 1966, p. 36.

Entretanto, os riscos não foram menores. Houve uma redução do ensino à moral; um forte acento do intelectualismo; redução da visão da religião como matéria que, como tal, somente interessa para estudá-la e sabê-la.²²¹ Ou seja, a dimensão originária da fé cristã - a experiência espiritual - ficou reduzida ao seu aspecto cognitivo, nocional. A nosso ver, esse é um preço que se paga ainda hoje no contexto escolar e que precisa ser superado.

Junto a estes, soma-se os desafios do pluralismo, da secularização e de diferentes atitudes diante do religioso. Na sala de aula há pessoas de diferentes culturas, credos e sem credos que se encontram num mesmo espaço. Teriam as tradições religiosas algo a apresentar que pudesse enriquecer a todos? Tratar-se-ia nesse caso de criar um espaço de partilha de vida e de se estabelecer pontos comuns? Mas, e as diferenças que marcam cada tradição, o que fazer com elas?

De outro lado, a atual pesquisa revelou que uma saída para o ensino religioso consiste em repensar seu currículo desde a perspectiva do valor da pessoa e da construção de valores. Qual fonte última desses valores? Mostrou também que é preciso superar sua redução ao campo do conhecimento teórico. A pessoa não pode ser vista compartimentada e fragmentada, mas deverá ser considerada na sua integralidade. Nesse sentido, acreditamos que a teologia mística inaciana iluminará na superação da ambigüidade demonstrada pela pesquisa, além de apresentar um horizonte para a educação em valores e indicar um caminho para o diálogo interdisciplinar e inter-religioso que responda o contexto da sala de aula.

²²¹ Ibid., p. 37