

## **Capítulo 2**

### **Avaliação dos modelos de Ensino Religioso**

O capítulo anterior teve por objetivo apresentar três propostas vigentes de ensino religioso como mediações do processo de transmissão e educação da fé: catequética, inter-religiosa e fenomenológica. O que todas elas têm em comum é a afirmação da necessidade e da urgência dessa disciplina no contexto escolar, pois respondem à dimensão religiosa constitutiva do ser humano, tendo um papel relevante na formação integral dos alunos, ao lado de outras dimensões da existência.

É objetivo do presente capítulo avaliar as propostas do ensino religioso tendo em vista o contexto e a palavra dos seus principais destinatários. Queremos verificar se estes modelos são consistentes para os alunos, se respondem aos desafios vividos pelas crianças e adolescentes, a ponto de constituir uma alternativa frente aos mesmos.

Em primeiro lugar, far-se-á uma análise do contexto dos alunos a partir de uma pesquisa por amostragem, realizada em três escolas católicas, que assumem os referidos modelos apresentados.

Em seguida, com base na mesma pesquisa, apresenta-se a avaliação do ensino religioso na visão dos alunos.

## 2.1 Contextualização dos alunos

Os dados apresentados, a seguir, são resultado da pesquisa de campo realizada com alunos de quinta a oitava série (11 a 15 anos), em três escolas católicas localizadas nas cidades de Belo Horizonte, Contagem e Juiz de Fora.

A pesquisa foi feita com o objetivo de verificar o perfil dos alunos, de ver se os diferentes modelos de Ensino Religioso de fato respondem às preocupações mais prementes dos adolescentes, bem como, de levantar os desafios colocados pelo contexto no qual estão inseridos.<sup>161</sup>

Ainda, queríamos averiguar algumas dúvidas em relação ao ensino religioso: se, de fato, era importante ou não sob o ponto de vista da formação integral dos alunos; se o modelo confessional havia sido superado, em termos de aceitação e incidência, no ambiente pluralista; se era correta a rejeição por parte dos alunos do modelo fenomenológico, por ser considerado demasiado abstrato e longe do universo dos alunos; ainda, se o modelo centrado na religiosidade era capaz de atender as demandas educativas dos alunos.

### 2.1.1 Aspecto Social

Inquiridos a apresentar as duas maiores dificuldades enfrentadas pelos jovens em geral na sociedade, 25,23% dos alunos do Colégio “J” indicam igualmente a violência e as drogas. Para os alunos do Colégio “S”, as drogas aparecem em primeiro lugar com 28,70%, seguido da violência, com 19,26%.<sup>162</sup> Para os alunos do colégio “A”, a violência aparece em primeiro lugar com 24,81% e as drogas em segundo, com 22,96%.<sup>163</sup> Portanto, embora haja inversão de

---

<sup>161</sup> Cf. Anexo 1, o questionário aplicado aos alunos. Esse questionário, primeiramente elaborado para consultoria pelo Centro Pedagógico Pedro Arrupe, foi revisado e complementado com dados com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

<sup>162</sup> Doravante, os dados percentuais serão apresentados e deverão ser lidos na seqüência colégio J, S, A., isto é, Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, Colégio Salesiano de Belo Horizonte e Colégio Santo Agostinho de Contagem.

<sup>163</sup> Cf. Gráfico 3.

posição entre dois colégios, a violência e as drogas aparecem como sendo os principais problemas enfrentados pela juventude.

Estas preocupações, na verdade, não constituem um fato isolado da faixa etária analisada. Uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo<sup>164</sup> em 1999, revelou que a maior preocupação dos jovens brasileiros é, em primeiro lugar, as drogas (25%), seguido do desemprego (9%).<sup>165</sup> Os temas de maior interesse para se discutir são a violência urbana (54%), o desemprego (45%) e as drogas (25%).<sup>166</sup>

Se compararmos também esses dados com os números de uma pesquisa sobre o perfil da juventude na grande Belo Horizonte,<sup>167</sup> perceberemos uma coerência, pois o problema das drogas e dos vícios é o que mais afeta a juventude; ao passo que a discriminação, o desemprego, a desigualdade social são considerados como problemas sociais.<sup>168</sup>

A novidade da leitura dos alunos em relação à juventude de BH é o tema da violência. Este se apresenta hoje como um problema que não só afeta a juventude, mas toda a sociedade brasileira.

Tomando em consideração a *resposta pessoal* dada pelos alunos, em relação aos problemas da sociedade, as maiores dificuldades são a violência (24,50%, 19,26% e 22,62%) e a insegurança (25,11%, 16,94% e 19,70%), seguidas pelo medo do futuro (16,27%, 16,52%, 15,32%). Mais do que um problema típico da faixa-etária, os dados expressam um sentimento concreto em relação ao futuro.

Então, de acordo com os gráficos, os alunos mostram conhecimento da realidade atual e colocam os problemas das drogas e da violência como os mais sérios para o jovem de hoje. Tais problemas têm, portanto, um impacto direto sobre eles: sentimentos de insegurança, medo do futuro e receio de serem vítimas da violência.

<sup>164</sup> 1806 jovens foram entrevistados (entre 15 e 24 anos de idade) de várias regiões metropolitanas do Brasil.

<sup>165</sup> RICCI, R., *Perfil dos grupos de jovens*, p.3.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>167</sup> ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE. *Projeto Construir a Esperança*. A pesquisa trabalhou com um total de 600 jovens distribuídos entre 37 bairros, favelas e cidades que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 6.

Entretanto, tais questões não penetram em seu discurso cotidiano. Entre os assuntos que eles mais discutem, aparecem as questões ligadas a paquera (15,56%, 14,17% e 14,25%), sexualidade (9,58%, 14,94%, e 14,04%), namoro (11,37%, 12,11% e 14,04%).<sup>169</sup>

Portanto, é como se os problemas enfrentados pela juventude e os problemas sociais não lhes afetassem imediatamente.

## 2.1.2

### Relacionamento no grupo de amigos

Indagados sobre as maiores dificuldades encontradas pelos jovens em geral no grupo ou na turma de amigos, preocupa-os os chamados atos de “*Bulling*”.<sup>170</sup> Para os alunos dos colégios “J” e “S”, aparecem em primeiro lugar as fofocas (16,58%, 15,29%). Para o colégio “A”, a falta de respeito aparece em primeiro lugar com 17,39%, seguido de fofocas com 14,13%. Em segundo lugar, para o colégio “J”, vem as brincadeiras de mau gosto (14,69%), e para o colégio “S”, as panelinhas (13,33%).

Convidados a responder sobre as dificuldades encontradas pelo aluno, observa-se que esses dados aumentam em termos percentuais.<sup>171</sup> Para o colégio “J”, em primeiro lugar, permanecem as fofocas (27,53%). Em segundo, as brincadeiras de mau gosto (22,70%), seguido, em terceiro, das panelinhas (18,84%). Para os colégios “S” e “A” as brincadeiras de mau gosto aparece em primeiro lugar (20,40% e 22,01%). Em segundo, respectivamente, fofocas (15,51%) e panelinhas (14,92%).

Talvez se possa dizer que tais percentuais apontem para um fenômeno típico da adolescência. De fato, a transição da infância, - onde pais são referências, - para a adolescência, em que o grupo desempenha papel importante na formação pessoal, supõe a existência de conflitos e confrontos no nível das relações interpessoais e grupais.

<sup>169</sup> Cf. Gráfico 1.

<sup>170</sup> “Entende-se como *BULLING* todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executado dentro de uma relação desigual de poder” (Cf. ABRAPIA. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*, p. 6).

<sup>171</sup> Cf. Gráfico 4.

No entanto, o que chama a atenção é o aumento do percentual quando se passa dos números relativos ao jovem em geral, para os problemas enfrentados em nível pessoal. Isso nos faz suspeitar que há algo que ultrapassa, digamos, o grau da normalidade admitido. Constata-se que há uma experiência de sofrimento pessoal por parte daqueles que são vítimas de tais atos.

Levando em conta que os adolescentes passam boa parte da sua vida no ambiente escolar, é de se supor que a escola é lugar propício para estabelecer amizades e constituir grupos de amigos. No entanto, ela constitui também lugar em que se experimenta a violência. Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro realizou uma pesquisa com o Ibope com o objetivo de detectar atos de “*Bulling*” no cotidiano escolar<sup>172</sup>. Os resultados apontam para a existência da violência nas suas expressões físicas e psicológicas. Esta realidade não afeta somente a escola pública, mas também, a escola particular. Tudo indica ser um fenômeno que repercute no comportamento de jovens e adolescentes. 42,7% dos alunos admitem ter algum envolvimento com a prática de *Bulling*, seja como alvos, autores ou ambos.

Tomando como critério os tipos de *Bulling* mais freqüentes, 61,4% dos alunos se referem aos apelidos, xingamentos e risos; 18,9% falam de chutes, empurrões e batimentos; 10% falam das mentiras e fofocas.<sup>173</sup>

Por sua vez, os locais em que mais ocorrem estes atos são, em primeiro lugar, a sala de aula, com 53%; em segundo, o recreio, com 20,9% e terceiro, no portão da escola, com 14,2%.

Quanto ao sexo dos autores de *Bulling*, 71% são, principalmente, do sexo masculino. 55% dos alunos tiveram algum tipo de sentimento negativo como medo, sentir-se mal, assustado, raiva e preocupação com sua imagem, bem como, a recusa de ir para a escola.<sup>174</sup>

Portanto, os dados apontados pelos alunos, colocados nesse contexto mais amplo, revelam a presença da violência em manifestações tidas como normais pela faixa etária. Contudo, esses atos deixam seqüelas físicas e psicológicas por toda a vida.

---

<sup>172</sup> ABRÁPIA., art. cit. p. 1: “A pesquisa foi realizada com alunos de quinta à oitava série matriculados em 11 escolas localizadas no Município do Rio de Janeiro, sendo 9 municipais e duas particulares”.

<sup>173</sup> Ibid., p. 10.

<sup>174</sup> Ibid., p. 12.

### 2.1.3 Relacionamento Familiar

No contexto familiar, as maiores dificuldades encontradas pelos jovens em geral dizem respeito, para os alunos dos colégios “J” e “S”, à falta de diálogo (26,44%, 25,39%) na família.<sup>175</sup> Para os alunos do colégio “A”, esse problema aparece em segundo lugar (17,71%). Esse dado pode ser lido como um fato normal da idade, na qual os pais deixam de ser a referência primeira na partilha dos problemas dos adolescentes, passando esta para os pares e os grupos de afinidade. No entanto, aponta também para uma realidade vivida pelos pais que, geralmente, trabalham em tempo integral. Não raro, quando estão em casa, os MCS ocupam um lugar relevante de união da família, sem, contudo constituir ocasião de diálogo sobre o que se vê e se vive.

Em segundo lugar, para esses mesmos alunos, coloca-se o problema das drogas (21,15%, 19,44%). Para os alunos do colégio “A”, as drogas vêm em primeiro lugar (22,14%). Essa preocupação, que apareceu anteriormente quando se indagou pelos problemas sociais, faz sentido. Segundo dados do ministério da saúde, 26% dos jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade já utilizaram droga alguma vez na vida. A droga mais utilizada é a cerveja, seguida por cola de sapateiro, acetona ou éter.<sup>176</sup>

Uma pesquisa do IBOPE, realizada com jovens usuários de droga, revelou que o motivo que os leva ao uso da droga é o sentimento de abandono familiar (35% das respostas).<sup>177</sup>

Com relação aos problemas enfrentados *pessoalmente* pelos adolescentes na família, aparece, em primeiro lugar, as cobranças (28,71%, 20,08%), seguidas das discussões (20%, 16,43%), o que parece perturbar a vida familiar.

Paradoxalmente, quando foram questionados sobre o sentido da vida, os alunos dos colégios “S” e “A”, escolheram a opção “viver bem com a família” (26,75%, 34,17%). Os alunos do colégio “J” escolheram “amar e ser amado” (34,21%). Isso demonstra a incongruência entre o plano dos desejos e o que os adolescentes estão realmente conseguindo viver em seu cotidiano.

---

<sup>175</sup> Cf. Gráfico 2.

<sup>176</sup> Cf., RUDDÁ., art.cit., p. 5.

<sup>177</sup> Ibid.

Mas, de outro lado, esses dados revelam também que os adolescentes colocam o amor como base para a felicidade e o sentido da vida. Esse dado é confirmado por uma pesquisa realizada em 1996, por Tania Zagury.<sup>178</sup> Indagados sobre o que é preciso para ser feliz, 55,5% dos jovens escolheram ficar com quem se ama; 29,2% responderam ter a família unida.

#### **2.1.4 Realidade Escolar**

Os dados apresentam um desconforto vivido em relação à escola. Este diz respeito ao medo diante da possibilidade do fracasso.<sup>179</sup> Para os alunos do colégio “J” e “S”, a reprovação aparece como principal problema, tanto como problema dos jovens em geral como pelos alunos em particular (31,06%, 25,11%), seguido das notas baixas (22,81%, 21%), o que pode se vincular às “cobranças” que eles manifestam perturbar a relação familiar. Para os alunos do colégio “A”, há uma inversão. O medo de notas baixas aparece em primeiro lugar (23,30%), seguido do medo da reprovação (19,92%). Essa mesma ordem se mantém quando se pede para apontar as dificuldades pessoais na escola. 22,62% apontam as notas baixas e 17,15%, o medo da reprovação.

Portanto, a avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, ao invés de ser vista como elemento diagnóstico pelos alunos e professores, ainda é experimentada e sentida como castigo e punição, provocando ansiedade nos alunos.

#### **2.1.5 Realidade Religiosa**

A grande maioria dos alunos afirma ser católico (80,15%, 70,94% e 78,48%). O percentual menor talvez se explique por ser uma escola localizada no centro da capital mineira. Esses dados são coerentes com aqueles apresentados pelo Censo do IBGE em 2000. Em nível nacional, em 1991, 83,8% da população se dizia católica. Em 2000, esse percentual caiu para 73,8%. Contudo, ao olhar os

---

<sup>178</sup> ZAGURY, T., *O adolescente por Ele mesmo*, p. 239. O livro é resultado de uma pesquisa feita em sete capitais e nove cidades do interior, entrevistando adolescentes de todas as classes sociais que freqüentam escolas nessas cidades

<sup>179</sup> Cf. Gráfico 5.

dados do Estado de Minas Gerais, esse percentual aumenta. 78,8% dos mineiros se dizem católicos.<sup>180</sup>

Constata-se a presença de alunos evangélicos (6,87%, 10,81% e 13,29%). Esses dados também estão em consonância com a média nacional. De 9,05%, em 1991, para 15,45% em 2000.<sup>181</sup>

Em terceiro, há presença de alunos kardecistas (4,58%, 4,72% e 5,69%). 10,81% dos alunos da escola “S” dizem não professar nenhum credo. 8,40% dos alunos do colégio “J” dizem pertencer a outras filosofias de vida ou serem indiferentes. No colégio “A”, 2,54% dizem pertencer a outras filosofias de vida e/ou não professar nenhuma religião. Esses dados expressam a realidade do pluralismo religioso da sociedade, presente, também, no interior da escola confessional.<sup>182</sup>

Contudo, do ponto de vista da vivência eclesial, os dados referentes à pertença católica devem ser matizados. O fato de se pertencer à determinada tradição religiosa não significa ser inteiramente coerente com a mesma. A declaração “nenhuma religião”, mais do que afirmação de ateísmo por parte dos alunos deve ser vista como consequência do conflito de afirmação na relação com o institucionalizado, e como, um processo de “des-institucionalização” da religião.

Perguntados se freqüentam a sua Igreja com regularidade, seguindo seus preceitos, uma pesquisa revela que 51,9% dos jovens responderam um pouco; 20,9% muito pouco, 16,7% muito e 10% nada.<sup>183</sup> Portanto, o fato de se dizerem católicos deve ser contextualizado. Primeiro, é indispensável levar em conta que os alunos estão em fase de formação e de afirmação de sua identidade pessoal. Portanto, não fizeram de fato a opção pela tradição que herdaram. Segundo, deve-se levar em conta a maciça presença do catolicismo na gênese da cultura brasileira. Portanto, ser brasileiro é quase sinônimo de ser católico.

Embora não sejam em sua maioria muito religiosos no sentido de praticar o que sua tradição religiosa propõe, quase todos os jovens dizem acreditar em Deus (92%).<sup>184</sup> Isso mostra a existência de uma fé não necessariamente mediada

<sup>180</sup> ANTONIAZZI, A., *As religiões no Brasil segundo o Censo de 2000*, p. 1.

<sup>181</sup> Ibid.

<sup>182</sup> Cf. Gráfico 7

<sup>183</sup> ZAGURY, T., op. cit., p. 216.

<sup>184</sup> Ibid., p. 217.

pela comunidade eclesial. A vivência da fé é acentuadamente marcada pelo individualismo moderno.

De qualquer modo, a realidade aponta para a quebra de um universo no qual todos os alunos diziam pertencer ao catolicismo ou cristianismo. O pluralismo religioso é fato nas escolas e está a desafiar a identidade do ensino religioso em perspectiva cristã.

Muitas dúvidas são manifestadas com relação aos conceitos e verdades da religião. Em especial, elas estão relacionadas às questões do céu, inferno e purgatório (16,72%, 14,02% e 13,55%), casamento de padres (13,82%, 9,87%), para os alunos dos três colégios. Para os alunos do colégio “A”, a criação do mundo aparece como a segunda grande dúvida, seguida, em terceiro, pelo conflito entre fé e ciência e da pergunta pelo casamento dos padres. Estes dados talvez se expliquem tanto pela racionalidade contemporânea, que tem acentuado esses debates, como também pela própria diversidade de visões encontradas nas várias disciplinas do currículo.

## **2.2**

### **Avaliação do Ensino Religioso**

Trata-se agora de ver, pela análise dos dados da pesquisa com os alunos, se os modelos de ensino religioso respondem às necessidades colocadas pelo contexto. Não se trata de considerar que a opinião deles tenha caráter absoluto. Sabemos que, sobretudo nessa fase da vida, as opiniões sofrem várias influências decorrentes do meio em que se vive. Contudo, não podemos desconsiderar o que dizem. São eles afinal os mais aptos para dizer se o que lhes é oferecido ajuda-os no bem viver. Vale lembrar que a Igreja existe para o Reino de Deus. Igualmente, podemos dizer que o ensino religioso existe para o maior e melhor serviço aos seus destinatários.

## 2.2.1 Modelo Litúrgico

Um modelo de Ensino Religioso em chave litúrgica<sup>185</sup>, no qual não se faz claramente a distinção entre o espaço da expressão pessoal e comunitária da experiência de fé e a explicitação da sua dimensão cognitiva, parece não ser muito adequado para o contexto atual, na opinião dos alunos.

Os alunos fazem uma avaliação bastante crítica com relação a esse modelo.<sup>186</sup> 42% afirmam não gostar dessas aulas. Para o alunado, o ER deveria ajudar na formação de valores como respeito, amizade, justiça (32%), mais do que colocar ênfase no seguimento de Jesus.

De forma geral, consideram que no Ensino Religioso as atividades mais produtivas são as que permitem uma experiência religiosa profunda (muitos se referem a momentos como encontros fora da sala de aula, orações e celebrações marcantes). A análise das respostas demonstra que os alunos estão bastante marcados por uma tendência da época atual que valoriza mais a experiência e a prática do que a reflexão e o estudo sobre a religião, e mais as atitudes concretas do que a teoria.

Percebe-se, por esses dados, que há uma indefinição quanto à identidade do ensino religioso. Para 94% dos professores, a função do professor de ensino religioso consiste em promover discussões, debates e momentos de partilha. 78% dos pais vão na mesma direção.

Esta mentalidade se vê reforçada ao se apontar os recursos que o professor deve utilizar nas aulas. 67% dos professores sugerem debates, dramatizações, dinâmicas de grupo. Indagados sobre o que seria mais importante num professor, 45% dos pais define a competência profissional, enquanto que para 54% dos professores prevalece o testemunho de valores.

<sup>185</sup> A avaliação deste modelo ocorreu no ano de 2003, quando o Centro Pedagógico Pedro Arrupe foi solicitado a prestar consultoria a um colégio católico de Petrópolis. Ao dizer chave litúrgica, refiro-me ao modo de organizar o curso e as aulas de ensino religioso a partir do calendário litúrgico da Igreja. O trabalho em sala de aula tem uma função mais catequética, no sentido de explicitar o que vai celebrar. A sala funciona, muitas vezes, como espaço de ensaio para estes momentos, e para os momentos fortes da festa do padroeiro da cidade e da escola. Fora destas, trabalha-se temas hauridos da tradição judaico-cristã.

<sup>186</sup> Cf. ISSJ. *projeto de formação cristã*. Petrópolis: Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2003. Nesse colégio, a pesquisa foi feita de 5ª à primeira série do ensino médio. Vale dizer, segundo observação em sala de aula, que esse modelo aparenta não ter problema no primário (1ª a 4ª série). Daí em diante, os alunos reagem à esta proposta.

Tal questão se agrava quando se define o lugar da avaliação nesta disciplina. 61% dos professores afirmam que ela deve ser feita pelos professores e alunos, com a participação dos pais. Já 70% dos pais julgam que deve ser pensada pelo professor e aluno, através de provas e auto-avaliação.

Esses dados estão a dizer que, embora a fé seja unitária no sentido de ser portadora de uma dimensão afetiva, cognitiva e de práxis, no contexto concreto da sala de aula as suas dimensões devem ser distinguidas. Distinguir não é o mesmo que separar. Em sala de aula, o acento recai sobre a dimensão cognitiva da fé. A expressão da mesma pela liturgia e pela oração passa pela adesão pessoal e espontânea. Num contexto em que a fé era a cultura e a cultura era a fé, tal unidade caberia sem maiores problemas na dinâmica do ensino. Ora, o contexto mudou e exige que se faça as devidas distinções em termos de espaço de estudo e de vivência da fé.

## 2.2.2

### Modelo Catequético (“J”)

Indagados se o ensino religioso é importante para a vida, 79,16% dos alunos disseram que sim; 11,66% afirmam que é mais ou menos importante, e 6,66% disseram não ter nenhuma importância.<sup>187</sup> Entre as justificativas dadas para a sua importância, destaca-se o seu papel para a formação do caráter e na formação de valores para a vida, bem como, para o conhecimento dos fundamentos da própria religião.

Entre os que disseram mais ou menos, prevalece a justificativa da inutilidade do ensino religioso seja para a aprovação no vestibular, seja para a escolha da profissão ou pelo fato de as aulas não despertarem interesse.

Os que disseram não ser importante justificam que cabe à família ensinar a religião e que os que não são católicos ou pertencentes a outras filosofias de vida não se interessam pelas aulas.

Esses mesmos alunos, convidados a opinar sobre a qualidade das aulas de ensino religioso, responderam serem boas (36,58%); muito boas (19,51%) e ótimas (7,31%).<sup>188</sup>

---

<sup>187</sup> Cf. Gráfico 12.

<sup>188</sup> Cf. Gráfico 13.

Isso significa que os assuntos tratados em sala de aula possibilitam essa avaliação positiva do ensino religioso. Perguntados sobre assuntos que não poderiam faltar nas aulas, em primeiro lugar aparece, com 13,33%, a vida de Jesus. Em segundo, o tema das drogas. Em terceiro, com o mesmo percentual, 9,86%, Deus e sexualidade. Em quarto lugar, aparecem as histórias bíblicas.<sup>189</sup> Embora não se tenha perguntado aos alunos sobre o que se trata nas aulas de ensino religioso, podemos inferir que a ordem em que se apresentam tais assuntos, com exceção das drogas, está em coerência com a proposta catequética.<sup>190</sup>

Por sua vez, indagados sobre qual seria a finalidade do ensino religioso, 47,50% dos alunos acham que ele deve ajudar na formação dos valores humanos como o respeito, amizade, justiça, etc. 20,83% acham que o ensino religioso deve ajudar no seguimento de Jesus Cristo, e 18,33% escolheram todas as alternativas.<sup>191</sup> Talvez uma leitura apressada desse dado aponte para uma incoerência do modelo Catequético.

Contudo, se olharmos para os outros modelos de ensino religioso, inclusive o litúrgico, a formação de valores sobressai em todos eles. Na verdade, isso aponta para o que há de mais significativo na religião: o testemunho daquilo que se escuta e se aprende na e da tradição. Ou seja, não se estuda a pessoa de Jesus ou os fundadores das religiões, apenas por estudar, mas para que esse estudo inspire a vida pessoal e comunitária na vivência dos mesmos valores encarnados por eles.

No entanto, ao olhar para o contexto desafiador vivenciado pelos alunos, talvez se possa dizer que o presente modelo apresenta o limite de não trazer para o espaço da sala, com exceção do tema das drogas, as grandes questões da juventude e as questões sociais anteriormente apontadas: a violência na sociedade, a violência na escola, a insegurança, o desemprego etc. Porém, o não tematizar tais questões, não significa desconsiderá-las. Ao colocar a pessoa de Jesus Cristo como centro do ensino religioso pretende-se oferecer aos alunos um novo

---

<sup>189</sup> Cf. Gráfico 9.

<sup>190</sup> O tema geral da quinta série é o Deus da Aliança (abraâmica, mosaica, cósmica e com toda a humanidade). A Sexta série estuda a pessoa de Jesus Cristo e seu Reino. A sétima, Jesus Cristo e a nova aliança (morte e ressurreição). A oitava, a comunidade da nova aliança: Igreja e sacramentos (Cf. ACOJE., op. cit., p. 56-70).

<sup>191</sup> Cf. Gráfico 10

horizonte de sentido para sua vida nas suas relações fundamentais. Talvez o problema seja de ordem pedagógica.

Entretanto, colocar Jesus como a centralidade desse modelo, não significa esquecer ou subestimar o lugar desde o qual dele se fala e a ele se segue. De fato há o perigo de a constituição da subjetividade – do “eu creio” - pós-moderna do cristão não ser tocada pela realidade de pobreza comum nos países da América Latina.<sup>192</sup>

### 2.2.3 Modelo Inter-religioso (“S”)

Com relação à importância do ensino religioso para a vida, os alunos do colégio “S” apresentam resultados mais otimistas. 85,98% julgaram-no importante para a vida, contra 8,91% que não vê nele nenhuma importância.

Tal tendência se repete quanto à opinião sobre as aulas. 31,25% afirmam que são boas; 28,12%, que são muito boas, e 15% afirmam serem ótimas.<sup>193</sup>

Com relação aos assuntos que não podem faltar nas aulas, os alunos apontam, em primeiro lugar, o tema da sexualidade (14,43%); em segundo, as drogas (12,97%); em terceiro, Deus (11,71%) e em quarto, a vida de Jesus (9,20%).<sup>194</sup> Ou seja, há uma inversão esperada em relação à proposta anterior. Isto significa que há uma coerência com a natureza deste modelo, uma vez que a educação da dimensão religiosa toca a vida em todas as suas dimensões, e tudo, para além do conteúdo explicitamente religioso, se torna assunto do ensino religioso.<sup>195</sup>

Com relação ao objetivo, destaca-se, como nos modelos anteriores, com 57,51%, a formação de valores. 13,07% apontam todas as opções e, em terceiro, o seguimento de Jesus (12,41%), o que significa um desejo de que o ensino religioso incida na formação do caráter e personalidade pessoal.

<sup>192</sup> LIBANIO, J. B., *Eu creio, nós cremos*, p. 85

<sup>193</sup> Cf. Gráfico 13.

<sup>194</sup> Cf. Gráfico 9.

<sup>195</sup> O núcleo temático da 5ª série se baseia no auto-conhecimento e no conhecimento da realidade que nos cerca; a importância das atitudes: ser com o outro. Na sexta série, a descoberta do outro; ecologia: a natureza e a vida; tornar-se pessoa: valores e contravalores (afetividade e sexualidade, drogas, proposta de Jesus). Para a sétima: Conhecimento pessoal; crescer com o outro: relacionamento pessoal; adolescência: um jeito próprio de ser; ser autêntico: um desafio. Para a oitava, crescimento através dos conflitos; crescendo com a afetividade; adolescente e os MCS; a

## 2.2.4 Modelo Fenomenológico (“A”)

Com relação à importância do Ensino Religioso para a vida, 80,62% dos alunos responderam afirmativamente, contra 7,50% que disseram não ter nenhuma importância.<sup>196</sup>

Indagados a opinar sobre as aulas de Ensino Religioso do colégio, 32,43% afirmaram serem boas. 22,29%, serem muito boas e 9,45% afirmam serem ótimas. Tudo isso, contra 8,10% que afirmam serem razoáveis.<sup>197</sup>

Com relação aos assuntos que não podem faltar nas aulas, destacam, em primeiro lugar, a adolescência, com 13,09%. Em segundo, com 8,36%, assuntos ligados a bruxarias, duendes e diabo.<sup>198</sup> Podemos dizer que há alguma coerência em relação à proposta do programa levando adiante pelo colégio.<sup>199</sup>

Se comparado com o modelo anterior, que é coerente em termos do trato dos assuntos e com o modelo catequético que apresenta a pessoa de Jesus como tema principal, no presente modelo, somente o segundo tema indica a abordagem fenomenológica do fato religioso. Tal inversão se explica, em primeiro lugar, pela novidade da abordagem. Nesta escola, há dois anos que se fez opção por esse modelo. Talvez isso explique uma certa confusão na escolha do objetivo dessa disciplina.

Em segundo lugar, o fato de os alunos apontarem o tema da adolescência como tema relevante nas aulas se explica pelo fato da metodologia utilizada ser fundada nas técnicas de dinâmica de grupos.<sup>200</sup>

---

presença do jovem na sociedade: vocação (Cf. Inspeção São João Bosco. Ensino Religioso: currículo básico, p.17-23). Cf. anexo 3.

<sup>196</sup> Cf. Gráfico 12.

<sup>197</sup> Cf. Gráfico 13.

<sup>198</sup> Cf. Gráfico 9.

<sup>199</sup> Cf. COLÉGIO SANTO AGOSTINHO. “*Gente formando Gente*”, p. 153-158. Os temas da 5ª série são: a) “partilhando experiência religiosa; b) “em busca de “ algo” mais;”; c) “a verdade não é minha nem tua para que possa ser minha e tua;”; d) “nas tradições religiosas, tudo é explicável?” Os temas da Sexta série são: a) Influência cultural e histórica em nossas vidas; b) O Transcendente se faz presente em nossas vidas; c) Importância dos símbolos em nossas vidas; d) O que minha vida comunica? Os temas da sétima série são: a) buscas e inquietudes da vida; b) A religião e sua contribuição ao longo do caminho; c) Cultura, religião e história estão interligadas; d) A religiosidade humaniza. Os temas da oitava série são: a) Como me relaciono comigo, com o outro e com Deus; b) Jesus de Nazaré: o Transcendente que se faz humano; c) Projetando a vida à luz do Transcendente.

<sup>200</sup> As aulas são quinzenais, e realizadas numa sala espaçosa com almofadas, e os alunos se organizam em círculo. Desenvolvem as técnicas do teatro e dinâmicas de grupo como estratégias para a construção do conhecimento religioso.

Com relação ao objetivo das aulas, os alunos repetem a tendência dos modelos anteriores. 39,37% afirmam que o ensino religioso deve ajudar na formação de valores humanos. 22,50% escolheram todas as alternativas como objetivo. 21,25% apontaram ser o objetivo, dessa matéria, ajudar no seguimento de Jesus.<sup>201</sup>

O fato de a segunda opção escolhida ter sido *todas* como objetivo do ensino, talvez se deva ao fato de sua novidade. Parece que nesse momento há uma transição normal de um modelo a outro. Os alunos estariam a expressar o que se passa com os professores e a escola nessa transição.

### **2.2.5 Avaliação crítica**

Analisando os modelos em seu conjunto, pode se chegar a algumas conclusões. Primeiro, os três modelos são avaliados positivamente pelos seus destinatários. Respondem, de algum modo, aos questionamentos e perguntas levantadas pelos alunos.

Segundo, o fato de que, antes mesmo de uma discussão pela identidade do ensino religioso, há uma questão de fundo que desafia estudantes e educadores, ou seja, os problemas relativos à violência nas suas várias expressões (físicas, psicológicas); a realidade das drogas como falso sentido da existência; o medo e ansiedade expressados pelos adolescentes em relação ao futuro na sociedade e na escola; a ansiedade provocada pela experiência de avaliação escolar; a falta do diálogo no contexto familiar e o pluralismo religioso.

Paradoxalmente, com a exceção de um modelo, as grandes questões da juventude e os problemas sociais não são objeto das aulas de ensino religioso, ao menos explicitamente. Isto estaria a indicar a presença do individualismo como traço marcante da cultura atual.

Terceiro, independente de qual seja o modelo de ensino, todos os alunos apontam assuntos a serem abordados nas aulas, que extrapolam a temática do programa de ensino. O ensino terá de levar em conta o universo subjetivo do adolescente com tudo que isso implica. O sujeito deve tornar-se horizonte e conteúdo do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem. Confirma tal

---

<sup>201</sup> Cf. Gráfico 7.

proposição dois dados: todos os alunos apontaram como objetivo primeiro desse ensino a formação de e em valores, independente de qual seja a proposta de ensino. De outro lado, ao serem indagados sobre os assuntos que não poderiam faltar nas aulas, eles indicaram temáticas relativas às suas preocupações imediatas.

Essa avaliação se confirma quando os alunos, nas perguntas qualitativas, classificam de tediosas (“chatas”) e cansativas aquelas aulas que enfatizam o estudo da pessoa de Jesus ou dos líderes religiosos sem qualquer vinculação com a experiência pessoal. Neste ponto, vale lembrar que o calcanhar de Aquiles do ensino religioso é a avaliação. Quando se trata de diagnosticar a aprendizagem pelos testes e provas, logo se esboça a reação dos alunos: “para que fazer provas se religião é vida?”

Quarto, o ensino religioso centrado na religiosidade, pelos números apresentados, tem uma receptividade visível por parte dos alunos. Parece responder às questões mais prementes dos adolescentes. Toca em suas experiências pessoais e lhes abre um sentido para a vida. Educa-lhes a vida no presente. Não se preocupa tanto em preparar para o futuro.<sup>202</sup> Nesse sentido, podemos dizer que essa proposta se coaduna com o contexto pós-moderno porque coloca o aluno no centro do processo, mediado por ele mesmo e por suas questões como conteúdo de reflexão.

Embora a produção do conhecimento, também do conhecimento religioso, deva passar pelo sujeito, não pode nele se fechar. É o risco que espreita esse modelo. Não obstante sua legitimidade em focalizar a pergunta religiosa em todo e qualquer conteúdo, não se pode deixar de considerar o conteúdo revelado pela Tradição.

O seu papel é insubstituível. As pessoas que nos antecederam aprenderam a partir da sua experiência. Daí a preocupação em preservar o já conhecido, sem o qual o presente fica empobrecido e o futuro diminuído.

Este legado passado nos advém mais pela herança da comunidade a qual pertencemos do que pela descoberta a partir da nossa própria experiência. Esta se faz mais atuante no presente, pois este é o tempo do compromisso imediato com a vida. Não estamos “agora” no passado, nem “agora” no futuro.

---

<sup>202</sup> FIGUEIREDO, A. F., “*Ensino Religioso em chave antropológica*”, p. 22. A educação é vista como processo de vida. Nesse caso, o ensino religioso está a serviço de uma educação que é vida. Anísia se inspira em Dewey, para quem a educação “é vida e não preparação para a vida”.

Portanto, o conhecimento deve ser apreendido por um processo presente-ativo com a Tradição. Mais, “da experiência presente vimos a saber o que pode não ter sabido antes ou não conhecido da mesma maneira. Portanto, a partir do presente, acrescenta-se algo ao legado do conhecimento”.<sup>203</sup>

Contudo, uma ênfase demasiada na dimensão presente pode levar ao esquecimento do passado e a ignorar a responsabilidade quanto ao futuro, fazendo com que as pessoas se tornem reféns do “agora”. Deve-se educar para o futuro como expressão da preocupação pelo futuro da comunidade humana. O futuro é encarado como emergente da herança do passado e da criatividade do presente, mas com uma inovação além do passado e do presente. Trata-se de uma preocupação com o futuro que ultrapasse a mera conservação da sociedade presente. Pretende-se, em nome da utopia, transformar a sociedade do presente.<sup>204</sup>

As três dimensões da educação têm sido tricotomizadas de maneira que educadores reivindicam a primazia de uma sobre a outra desequilibrando, assim, o processo educacional. Isso pode dar origem a uma visão equivocada da natureza do tempo<sup>205</sup>.

Neste sentido é necessário buscar outra compreensão do tempo, pois a visão que predominou na história educacional foi o tempo objetivado e linear de Aristóteles que, levado às últimas conseqüências, rouba o presente de sua existência, privando as pessoas no presente de sua historicidade. É preciso insistir numa compreensão existencialista do tempo de modo a recuperar a historicidade e temporalidade de cada pessoa. Somente a partir de uma visão subjetiva do tempo se pode recuperar e resolver o desequilíbrio da atividade educativa.

“Mas a verdade é que estamos radicalmente implantados no tempo, cumprindo nossas vidas, entre duas eternidades, com um princípio e um destino (...). Como vivo minha temporalidade radicalmente implantado no tempo histórico, não posso separar o que fui do que sou, nem o que fui e sou do que virei a ser. Sou quem sou em virtude do meu passado; meu passado está em meu presente. Serei quem serei por causa de meu presente e o passado que está nele<sup>206</sup>.”

Portanto, ao confrontar o modelo catequético com o modelo inter-religioso, há que se levar em conta que o último responde ao contexto imediato

<sup>203</sup> GROOME, T., *Educação religiosa cristã*, p. 26.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 35.

dos alunos, o que não significa necessariamente maior eficácia sob o ponto de vista educativo.

Outro elemento possível, que explica o modelo catequético com números um pouco menores que o modelo inter-religioso, se deve a um dos traços da revelação cristã, a saber, a tensão passado-presente. “A mensagem da fé foi definitivamente constituída pelo depoimento das testemunhas e dos confidentes de Cristo, os apóstolos. Contudo, se quiser ter ressonância, essa mensagem tem de permanecer viva”.<sup>207</sup> A mensagem deve ser re-exprimida em função da cultura, da linguagem e das exigências de cada geração. Essa tensão é, ao mesmo tempo, a riqueza e a pobreza da revelação.

O risco do modelo catequético está no desafio de manter essa tensão permanente, sem ficar preso numa leitura fixista da tradição fundante e, ao mesmo tempo, sem esquecê-la, mas articulando-a unitariamente com as questões do presente. A experiência dos professores mostra que os alunos recusam as aulas em que se fica preso às histórias bíblicas sem fazer a correlação com a vida e com suas questões.

O modelo Fenomenológico também apresenta alguns problemas. O primeiro, confirmado pelo relato de alunos, é o risco de se reduzir a uma abordagem cultural e informativa do fato religioso, sem uma real relação e compromisso com a vida, construindo solidariedade.<sup>208</sup>

O segundo problema diz respeito ao próprio conceito de Transcendência. Este não apresenta um conteúdo específico, como o é para os cristãos, isto é, de uma Transcendência que tem seu conteúdo no Reino de Deus.<sup>209</sup>

Contudo, sem esquecer os riscos presentes em cada modelo e seus problemas constitutivos, podemos concluir que os três modelos são legítimos, relevantes e consistentes no sentido de responder às necessidades dos alunos.

Isto é, são propostas capazes de fazer frente aos inúmeros desafios que afetam os adolescentes. Se tomarmos a sério a avaliação feita pelos adolescentes, estas propostas educam-nos religiosamente para a vida. Elas têm em comum o fato de “referirem-se a uma experiência que relaciona o ser humano a uma Realidade Maior”.<sup>210</sup>

<sup>207</sup> LATOURELLE, R., *Revelação*, p.843.

<sup>208</sup> Cf. crítica feita pelas Igrejas metodistas a este modelo ([www.conapeu.hpg.ig.com.br/er](http://www.conapeu.hpg.ig.com.br/er)), p. 1-2.

<sup>209</sup> Ibid.

<sup>210</sup> LIBANIO, J. B., *As lógicas da cidade*, p. 55.

O Ensino Religioso capacita os alunos para a busca do sentido da vida, independente de qual seja o modelo de ensino religioso. A própria pesquisa parece confirmá-lo não só no que diz respeito à avaliação das aulas oferecidas pelo colégio e na sua importância para a vida dos alunos, mas sobretudo por aquilo que essas aulas possibilitam aos alunos experimentar.

Instados a descrever uma aula de ensino religioso que tenha sido marcante em sua vida de aluno, 37,18% dos alunos do colégio “J”, indicaram aquela que possibilitou fazer uma experiência religiosa.<sup>211</sup> 44,32% dos alunos do Colégio “S” indicaram aquelas que possibilitaram fazer essa mesma experiência. 40% dos alunos do colégio “A” apontam para essa mesma experiência.

Portanto, diante disso, podemos afirmar, por um lado que as aulas de ensino religioso têm possibilitado aos alunos fazerem uma experiência positiva de sentido para a vida. Por outro lado, que entre os diversos tipos de aula, a que mais os marcou foi aquela que propiciou uma experiência religiosa. Ora, se isto é verdade, não podemos deixar de ver nelas uma experiência de “salvação”, na medida em que esta os coloca em relação com uma dimensão que lhes dá um sentido verdadeiro para sua vida.

Contudo, isso que se dá na ordem da experiência educativa, tem legitimidade teológica? Ou seja, trata-se, no próximo capítulo, de saber se e como estes modelos podem favorecer o encontro com o Deus que se revela.

---

<sup>211</sup> Experiência religiosa é entendida a partir da concepção apresentada pela teóloga Maria Clara Bingemer: “aquilo que se percebe de modo imediato e se vive antes de toda análise e formulação conceitual. Trata-se da vivência concreta do homem que se encontra graças a uma força que não controla ou manipula, frente a um mistério ou um poder misterioso (Cf. BINGEMER, M. C. L., *A sedução do sagrado*, p. 87, nota 6). Então, classificamos sob o termo experiências todas aquelas aulas que permitiram, independente do tema abordado, tal experiência anterior à discussão do tema.