



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

**O ENSINO RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

JOSÉ ROBERTO DE VASCONCELOS

RECIFE/PE
Março de 2012

JOSÉ ROBERTO DE VASCONCELOS

**O ENSINO RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre do Programa de pós-graduação de Ciências da Religião da UNICAP: Universidade Católica de Pernambuco.

Linha de pesquisa: campo religioso brasileiro, cultura e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório.

V331e

Vasconcelos, José Roberto de

**O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais / José Roberto de Vasconcelos ; orientador Luiz Alencar Libório, 2012.
103 f.**

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da religião, 2012.

**1. Ensino religioso na escola - Ética. 2. Cristianismo.
3. Ensino religioso (Ensino fundamental). I. Título.**

CDU 37.014.523

JOSÉ ROBERTO DE VASCONCELOS

**O ENSINO RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Recife (PE). ____ de _____ de 2012
Banca Examinadora

Banca

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório (UNICAP)
(Orientador)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
(Avaliador externo)

Prof. Dr. Antonio Raimundo Sousa Mota (UNICAP)
(Avaliador interno)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus supremo que se move em cada ser vivente, que é vida e energia de caos e construção.

Ao meu caro orientador, Prof. Dr. Luiz Alencar Libório (UNICAP), pela paciência, cordialidade e dedicação.

Ao professor Gilbraz Aragão, coordenador do curso, pela dedicação e atenção com o seus alunos, assim como pelo encaminhamento dado ao mestrado em Ciências da Religião.

A minha família que me deu força: Maria Luzia (mãe), Patrícia (esposa) e Fernando Antônio (filho), através das orações e da compreensão nas minhas ausências.

Ao Colégio Salesiano Dom Bosco, na pessoa do Pe. José Mauro, pelo incentivo e, acima de tudo, por acreditar em meu trabalho.

Ao Colégio Marista de Natal, na pessoa do Ir. José Nilton Dourado, na compreensão das minhas ausências.

Aos meus amigos João Carlos Filho (Jocafi), Josineide, Augusta e D. Jaime Vieira, pela caminhada intelectual e amizade construídas durante o mestrado.

RESUMO

A educação tem o caráter de formar o cidadão para a vida, estando em sintonia com a realidade que circunda o educando. O Ensino Religioso tem o indicativo de trabalhar o Fenômeno Religioso de maneira abrangente. A preocupação de formar o educando com a consciência crítica e uma visão de mundo abrangente passa também pelo entendimento, assim como o estudo sistemático da religião, enquanto instituição que tem sua presença na história, trabalhando o ser humano enquanto ser que busca a transcendência. Diante de um mundo marcado por conflitos e numa sociedade voltada para o consumismo, algo bem pertinente na sociedade Pós-Moderna, urge a necessidade da formação do educando para uma cultura em que se imprima um *Ethos* que ilumine a moral na sociedade, em que a escola possa educar para o respeito com o outro em sua opção de manifestar sua religiosidade e de poder discutir, de forma madura e democrática, os assuntos pertinentes às diversas manifestações nesse âmbito, porém, de uma maneira crítica. Outrora, nos primórdios da colonização do Brasil, o ER tinha como característica a catequese, necessariamente para a conversão e vivência religiosa voltada para a fé, direcionada para a Igreja Católica. No decorrer da história da educação no Brasil, o ER passou por algumas modificações até o último desfecho que se deu com a Lei de nº 9.475, sancionada no dia 22 de julho de 1997, que coloca o ER como disciplina normal, não atendendo às formas proselitistas, porém, de matrícula facultativa e limitada ao Ensino Fundamental. Os PCNs de ER são divididos em cinco eixos, nos quais o *Ethos* é o foco principal neste trabalho, primando pela formação de valores que visem o reflexo de uma convivência humana embasada no respeito e na tolerância, entendendo que a diferença religiosa, nos seus diversos seguimentos, representa uma dimensão de riqueza que deve gerar um ambiente saudável, em especial o escolar, primando pela formação da cidadania e do direito de poder manifestar sua opção religiosa, buscando contribuir para a construção de um *Ethos* que dê abertura ao transcendente nas mais diversas formas.

Palavras-chave: Cristianismo e Modernidade, Educação, PCNs de Ensino Religioso, Fenômeno Religioso, Ética.

ABSTRACT

The education has the character of forming the citizen for the life, being in syntonny with the reality that surrounds the student. The Religious Teaching (RT) has the indicative of working the Religious Phenomenon in an including way. The concern of forming the student with the critical conscience and a vision of including world, also goes by the understanding, as well as the systematic study of the religion, while institution that has its presence in the history, working the human being while looking for the transcendence. Before a world marked by conflicts and in a society gone back to the consumerism, something very pertinent in the Post-modern society, it urges the need of the student's formation for a culture whose Ethos is printed to illuminates the morals in the society, where the school can educate for the respect to the other in his/her option of manifesting his/her religiosity and of discussing, in a ripe and democratic way, the pertinent subjects the several manifestations in this extent, however in a critical way. Formerly in the origins of the colonization of Brazil, RT had as characteristic the catechesis, necessarily for the conversion and religious existence gone back to the faith, addressed to the Catholic Church. In elapsing of the history of the education in Brazil, RT went by some modifications until the last ending that felt with the Law of no. 9.475, sanctioned on July 22, 1997, where it puts RT as normal discipline, not assisting the proselytizing forms, however of optional and limited registration to the Fundamental Teaching. PCNs of healthy RT are divided in five axes, with which Ethos is the main focus contemplated in this work, excelling for the formation of values that seek to the reflection of a human coexistence based in the respect and in the tolerance, understanding that the religious difference, in their several continuations, represents a wealth dimension that should generate a healthy atmosphere, especially the scholar, excelling for the formation of the citizenship and of the right manifesting his/her religious option, looking for to contribute for the construction of an Ethos that gives opening to the transcendent in the most several forms.

Key-Words: Christianity and Modernity, Education, PCNs of Religious Teaching, Religious Phenomenon, Ethics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	11
1.1 Primeira Fase do ER (1500 a 1800).....	12
1.2 Segunda Fase do ER (1800 - 1964).....	17
1.2.1 Monarquia Constitucional (1823-1889).....	19
1.2.2 Regime Republicano (1890 - 1930).....	26
1.2.3 Período de transição (1930-1937).....	29
1.2.4 Estado Novo (1937-1945).....	30
1.2.5 Terceiro Período Republicano (1946-1964).....	31
1.3 Terceira Fase (1964-1996).....	33
1.3.1 Quarto Período Republicano (1964-1984).....	34
1.3.2 Os anos de 1986-1996.....	36
2 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NA PERSPECTIVA DOS PCNS DO ENSINO RELIGIOSO.....	41
2.1 <i>Ethos</i> : Em busca de um conceito.....	42
2.1.1 <i>Ethos</i> no Ensino Religioso: Uma proposta partindo dos PCNS.....	47
2.1.2 Os três modelos de ER: A busca da contribuição na construção do <i>Ethos</i>	54
2.1.2.1 Modelo Catequético.....	56
2.1.2.2 Modelo Teológico.....	58
2.1.2.3 Modelo das Ciências da Religião.....	61
3 O DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS PCNS.....	66
3.1 Escola: Espaço para o entendimento do Fenômeno Religioso.....	69
3.2 O Ensino Religioso e a busca do <i>Ethos</i> no pluralismo do mundo Pós-Moderno.....	75
3.3 O Ensino Religioso e a construção da cidadania.....	84
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz referência ao Ensino Religioso no Brasil, extraindo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de ER (Ensino Religioso) o eixo *Ethos*, observando a contribuição que a disciplina oferece para o desenvolvimento de valores positivos no educando, tendo em vista a complexidade ligada às questões sociais e culturais que englobam a religião, em especial a sociedade brasileira, partindo para uma reflexão mais profunda a respeito da ética e a formação do educando. É relevante, portanto, despertar no educando a dimensão de diálogo com o outro e abrir-se ao transcendente no sentido de criar pontes para o desenvolvimento de um novo paradigma com relação a essa disciplina.

Neste trabalho, serão apresentados os três modelos de ER, em que será dada ênfase ao terceiro modelo, o das Ciências da Religião, busca-se a consciência de que o componente curricular de Ensino Religioso contribui para que o aluno possa entender-se enquanto um ser em desenvolvimento e, para que esse desenvolvimento seja integral, vê-se a necessidade de, através do processo educativo, estudar o Fenômeno Religioso e que este compõe a esfera social na qual o educando está inserido e, na perspectiva do terceiro modelo, indicando um conteúdo voltado para uma maior abertura com relação ao Sagrado, entendendo esse componente curricular como disciplina normal e área de conhecimento.

Outra proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso busca despertar no educando a consciência de que este é um ser de transcendência, o que consiste em colocá-lo como sujeito ético e que o ER pode dar suporte para que o aluno possa construir valores positivos, que se dá também no ambiente escolar. Esse ambiente deve ser povoado de respeito, estando à sala de aula como palco aberto para as discussões de forma democrática, tendo como base o Ensino Religioso como disciplina autônoma e baseada no modelo das Ciências da Religião. Assim, preparando-se em sala de aula e sendo bem instruído em relação a essa esfera de sua vida, o educando pode entender que, numa vida pautada no respeito às diferenças e a convivência com o outro, deva abranger uma dimensão de respeito mútuo para a construção da casa onde todos devem morar, tendo com alicerce a fraternidade. A casa deve ser entendida como o espaço global, o planeta Terra.

A sociedade Pós-Moderna se apresenta numa situação de anomia, ou seja, a ausência de regras desnorteando as condutas na sociedade. O compromisso da educação passa através de valores que se solidificam na forma do diálogo, do respeito e da conscientização do educando enquanto ser integral, levando-o também a galgar estes mesmos valores que são

fundamentais para a convivência, principalmente no espaço escolar. O pluralismo religioso, que desde muito tempo se faz presente na sociedade brasileira, passa a compor e moldar os comportamentos, estando à religião também como construtora de valores, desfraldando seu *Ethos*, que por ser entendida como revelação divina, consta como norma moral para as atitudes de valorização da vida e como modelo a ser seguido.

O Ensino Religioso sempre esteve presente na sociedade brasileira, desde o período da colonização, passando a ser instrumento de evangelização nas mãos da Igreja Católica, a qual pretendia salvar os gentios das garras da ignorância religiosa, numa visão eurocêntrica da superioridade cultural e o indicativo cristão como o verdadeiro caminho, que foi trilhado pelos primeiros jesuítas que aqui aportaram.

A base para um bom trabalho, tendo em vista a construção do *Ethos* na formação do educando, passa pela convivência na experiência em sala de aula e esta deve ser permeada de valores positivos e de combate a qualquer tipo de preconceito, principalmente o religioso, sabendo que na sociedade em que vivemos, as diversas manifestações religiosas se fazem presentes, desde gestos, orações, incluindo roupas e objetos sagrados.

O proselitismo religioso não pode ser praticado em sala de aula pelo educador. Ter sua opção religiosa é um direito, mas não é conveniente realizar em sala de aula ou fazer desta, espaço para pregar um único aspecto religioso, muito menos levantar a bandeira tridentina e condenar outras manifestações religiosas em detrimento de uma só, formando um campo religioso onde lançar as redes e levar as almas para uma Igreja ou movimento religioso em particular, principalmente a custa da desclassificação ou de verdades que são pautadas em determinadas teologias, feri o direito da liberdade de escolha.

Porém, a escolha deve ser de forma madura, e que o espaço para as discussões sobre o Fenômeno Religioso possa ser aplainado através do diálogo, que passa, também, pelo entendimento e conhecimento da esfera religiosa.

Diante da crise de valores que a humanidade passa, cabe à escola dar sua contribuição, assim como, à disciplina de ER e a perspectiva do *Ethos*, frente a carências de valores, contribua para a edificação de uma convivência mais humana. Estas podem dialogar diretamente com a escola e buscar meios para que os educandos encontrem mais segurança e compreensão em meio à avalanche de coisas que são direcionadas e cobradas a estes.

O mundo Pós-Moderno criou uma atmosfera de falta de segurança e de individualismo, tendo em vista o desgaste das instituições que, num passado recente, eram as principais referências, tais como a família, a religião, Estado e a própria escola e, no entanto, hoje se encontram em crise. No mundo atual, a falta de limites e a anomia refletem-se nas

formas narcisistas de relacionar-se com o outro, na realidade apontada por Bauman (2009), se tornam líquidas, sem compromisso concreto, apenas passageiro e consumista, elevando barreiras que distanciam as pessoas e contribuindo para a formação de fortalezas, de ilhas que são erguidas sob as formas hedonistas de se colocar frente à realidade.

Num mundo plural em que vivemos, conhecer melhor as outras realidades que se manifestam, tanto em nível cultural, como também na questão da religião, é sinônimo de abertura para o outro, sabendo que o conceito de religião ou cultura superiores é considerado um pensamento caduco.

A metodologia proposta neste trabalho se deu através de estudos bibliográficos no âmbito da teoria da religião, Ciências da Religião, Antropologia, Sociologia da Religião, Pedagogia e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, através de ampla literatura apresentada. O estudo bibliográfico sobre o tema relacionado ao *Ethos* possibilita uma amplitude no que se refere a uma educação integral, bem como justifica a necessidade de se entender essa disciplina, sistematizando e aprofundando os conceitos, principalmente, no que circunda o terceiro modelo de Ensino Religioso no Brasil.

Nos capítulos que serão desenvolvidos neste trabalho acadêmico, consta um histórico do ER no Brasil e seu desenvolvimento, passando em primeiro plano como instrumento de catequese e sua entrada oficial na educação brasileira enquanto área de conhecimento. Seguindo outra abordagem está a definição de *Ethos* e sua diferença com relação a moral, bem como a apresentação dos três modelos de ER: o Catequético, o Teológico e o das Ciências da Religião e seus principais objetivos dentro do componente curricular de ER. A última abordagem refletirá a respeito da contribuição desse componente curricular para o educando em sua formação ética, bem como o espaço da sala de aula para a análise e debate do fenômeno religioso e a ponte para a construção da cidadania.

1 HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O Ensino Religioso no Brasil, desde o seu aparecimento, vem sofrendo, mesmo que vagarosamente, transformações. Encontra-se num horizonte que busca dilatar seus limites. No processo da história da educação no Brasil, o ER já transpôs diversas barreiras, passando de instrumento de catequese, mostrando-se proselitista, até o entendimento enquanto área de conhecimento, abarcando a pluralidade religiosa não proselitista.

A sala de aula constitui um espaço democrático e que deve estar devidamente ambientado para que o educando possa entender seu papel na sociedade em que vive. Assim, a escola “[...] é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os para participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 2011, p. 45). Enquanto construtor dessa sociedade, o educando tem que ter o espaço para a atuação democrática e dialógica com o diferente, frente à sociedade pluralista em que vivemos, imprimindo um *Ethos* que vise à convivência e o respeito.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Religioso (ER), existe a proposta para essa disciplina, porém, de uma maneira mais limitada, no que se refere à complexidade e as mudanças que estão acontecendo em nível de educação, e, conseqüentemente, o reflexo nessa disciplina.

A dimensão religiosa acompanha o ser humano há milênios. Assim, essa esfera está vinculada ao percurso humano na história. Nesse sentido a:

abordagem do fenômeno religioso na escola está imbricada no enfoque da própria vida ao longo da história humana. Isso significa que a experiência do ser humano está envolvida e, no caso, a experiência religiosa (BRANDENBURG, 2009, p. 72).

Dentro das diversas experiências existentes em sala de aula, a dimensão do *Ethos* enquanto a construção da morada é no conhecimento do outro, do diferente que este deve ser entendido como riqueza e não como ameaça ou como algo inferior.

Na reflexão do *Ethos* enquanto ponto de partida para a convivência em sociedade, Longhi (2004) coloca que:

Assim, sendo, *ethos* é uma realidade humana fundante que busca suporte de uma ciência para expressar a riqueza do ser humano em sua singularidade – muito além de seus atributos, especificidades ou realizações. Ultrapassando

qualquer tipo de fronteira física, ideológica ou social, o ser humano sente-se profundamente solidário com todos os outros em uma busca sem tréguas da sua identidade mais profunda (LONGHI, 2004, p. 29).

O Ensino Religioso teve um itinerário na história da educação no Brasil, sendo dividida em três fases que serão comentadas, tendo como referência os PCNs de Ensino Religioso, a saber:

1.1 Primeira fase do ER (1500 A 1800)

A disciplina de Ensino Religioso tem suas raízes primeiras, na Idade Antiga, no Império Romano, passando, no Brasil, por três fases significativas ao longo do processo da educação brasileira. A primeira fase, ocorrida entre os anos de 1500 a 1800 assim é descrita nos PCNs (2001) “o que se desenvolve é a evangelização segundo os esquemas da época, ou seja, a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, com a justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime do padroado” (PCNs, 2001, p. 12).

O Ensino Religioso, no contexto histórico do Brasil, tem como base a catequese, visando à conversão dos índios e o combate à Reforma Protestante. Até então, essa disciplina não tinha o caráter, pelo menos a princípio, de buscar se constituir enquanto área de conhecimento. A esse respeito, Figueiredo (1994) descreve esse processo contido na primeira fase, tecendo o seguinte comentário:

[...] Portanto, esse “menino”, o Ensino Religioso, é o filho adotivo de dois setores interessados em sustentá-lo, para a garantia de seus ideais na nova terra. A Igreja, no cumprimento de sua missão de evangelizar, não lhe dá, porém, o tratamento adequado, ou seja, uma educação que possibilite a efetivação do seu objeto de estudo específico, pois está comprometida com os acordos estabelecidos entre o Monarca de Portugal e o Sumo Pontífice, para a conquista dos gentios. A expansão da fé católica passa a ser a sua principal meta. O Estado mantém a política que subjuga a religião ao poder da Metrópole e desta se serve para a expansão de seu domínio [...] (FIGUEIREDO, 1994, p. 58).

O regime do Padroado consistia em laços estreitos entre o poder da Igreja com o Estado. Essa estrutura surge, no século IV, quando a Igreja passa a coligar-se com o poder estabelecido, tendendo o Cristianismo a crescer de maneira assustadora durante o Império Romano, nos primeiros séculos da era cristã, tendo como um dos motivos de seu crescimento a expansão do Império Romano.

Assim os cristãos passaram a ter liberdade de culto durante o governo de Constantino, cuja “conversão” se deu no ano de 313 d.C., passando o Cristianismo a ser a religião oficial do Império, no ano de 398, com Teodósio, tendo maior destaque religioso do que outras formas religiosas da época.

Desde a antiguidade romana, os imperadores entendiam que a atividade religiosa era concedida como um dos Departamentos do Estado, passando, inclusive a dar suporte aos interesses políticos.

Dentro dessa perspectiva, Azzi (2008) coloca que “o padroado conferia aos monarcas lusitanos o direito de cobrança e de administração dos dízimos eclesiásticos, ou seja, a taxa de contribuição dos fiéis para a Igreja, vigente desde as mais remotas épocas” (AZZI, 2008, p.163).

Entende-se assim, que existia uma fusão, inclusive nas funções que adentravam nas questões financeiras. Era de competência do monarca indicar os nomes para assumir o governo das dioceses, como também o das paróquias, tendo inclusive, a obrigação de remunerar financeiramente os membros da Igreja pelos serviços prestados. Pode-se entender, portanto, que o rei de Portugal representava o poder do Sumo Pontífice em terras brasileiras por força do regime do padroado.

A questão do padroado, no Brasil, vai se refletir diretamente, no período da sua colonização, em que o governo português passa a coligar-se à Igreja Católica, a qual já era a religião oficial do reino.

Nesse sentido, a religião oficial da colônia, no caso o Brasil, passa a ter os mesmos alicerces da religião de Portugal. Assim, o governo português passa a “gerenciar” ou dar espaço para que os leigos possam se colocar à frente das questões religiosas.

Segundo Oliveira (2008), “o monarca português, tornou-se, assim, o chefe afetivo da Igreja em formação com a tarefa da “evangelização” e da catequese, da promoção do culto e da manutenção dos ministros eclesiásticos” (OLIVEIRA, 2008, p. 48).

Mas, nesse contexto, não aparece, pelo menos em destaque, a figura dos eclesiásticos, mas sim a dos leigos, que imperavam com suas diversas expressões da religiosidade popular, com seus oratórios, procissões e outras características dessa religiosidade, formando-se um modelo de “religião do povo”, tendo como sustentáculo e aval o reino de Portugal, e o Catolicismo como referência, mas não existindo a interferência direta do clero (OLIVEIRA, 2008).

Sabe-se que a preocupação do governo português, através de seus representantes, também abrangia o empenho de propagar a fé católica e a salvação das almas dos seus habitantes, subjugando sua cultura e religião à fé trazida das terras europeias.

Sobre as escolas paroquiais, Figueiredo (1994) relata que,

nos estabelecimentos de ensino, na maioria organizados, ora no sistema de escolas paroquiais, ora nos sistemas dos Colégios Religiosos, a prática do “catecismo”, orientado conforme a prescrição de normas tridentinas, constituirá um marco de todo o contingente educacional brasileiro [...] (FIGUEIREDO, 1994, p. 60).

Outro aspecto que permeia os primeiros passos do Ensino Religioso repousa na questão da Reforma Protestante, movimento iniciado por Martinho Lutero, na Alemanha. Nessa corrida, no campo religioso, com o Protestantismo desafiando o poder da Igreja Católica, esta tentou aprofundar e rever sua caminhada e a confirmação de sua fé, no Catolicismo Renovado, que teve sua origem no Concílio de Trento, convocado pelo Papa Paulo III.

Esse concílio veio buscar não apenas fundamentos para combater o Protestantismo que avançava, mas realizar uma reforma também na Igreja. Giles (1987), a respeito dessas ideias, afirma que:

Não só no campo das lutas doutrinárias, mas também em relação à reconquista do terreno perdido para a Reforma, e para impedir maiores erosões entre aquelas nações que permaneciam fiéis a Roma, a renovação no processo educativo tornou-se inadiável. A Igreja não pode limitar-se tão somente à promoção de reformas no ensino e à fundação de escolas, ou a implantar melhorias nas práticas institucionais. Devia criar a consciência de que era necessário um movimento de reforma educacional em todas as frentes [...]. (GILES, 1987, p.134).

Porém, o Brasil não estava vivendo intensamente os problemas causados pela Reforma Protestante, no que se referia às questões dogmáticas. Segundo Azzi (2008), “o primeiro episódio da história brasileira em que o Protestantismo estava envolvido é o da efêmera colonização francesa na baía de Guanabara (1555-1560) [...]” (AZZI, 2008, p. 137).

Faz-se necessário citar que, também, no século XVII, como nas invasões holandesas, em algumas capitanias, o Protestantismo Calvinista fez sombra, mas logo o poder dos holandeses veio a cair.

Portugal retoma seu lugar na colônia e, conseqüentemente, a Igreja Católica respira aliviada. Os problemas da Reforma sempre estiveram controlados nas terras brasileiras. Isso porque, a presença dos jesuítas, um dos tentáculos da Contrarreforma Católica, veio com toda

força para estruturar a questão da educação e da catequese. Segundo Oliveira (2008), ao fazer referência à metodologia utilizada pelos jesuítas, afirma:

Enquanto o catolicismo tradicional brasileiro, centrado na família, havia desenvolvido o culto aos santos, o catolicismo tridentino insistiu nos sacramentos, sobretudo, na eucaristia, por causa das polêmicas com os protestantes. Por conseguinte, o culto do Santo Sacramento ganhou forma e desenvolveu-se rapidamente, inspirado no dogma da presença real (OLIVEIRA, 2008, p. 51-52).

O processo desencadeado pelo Concílio de Trento, em que uma das decisões atingia as escolas católicas, determinava a reorganização destas, revendo os conteúdos trabalhados na gramática, nas Escrituras Sagradas e na teologia, tendo essas escolas o controle total dos bispos (SOUZA, 2006).

Dessa maneira, o controle dos conteúdos e o próprio ensino sempre pendiam para a doutrina romana com mais rigor e vigilância como forma de defesa contra o movimento protestante. Assim, a preocupação predominante focava-se, em nível educacional, sempre na posição da catequese para que esta atingisse principalmente os índios.

Mas, durante esse processo, o foco estava direcionado para as crianças, pois, no início da colonização, foram trazidos meninos de Lisboa; nesse caso, crianças órfãs. Algumas foram levadas para o Colégio dos Meninos de São Vicente. Assim, a catequese era feita de criança para criança, uma maneira inteligente de atrair e catequizar os índios, quando ainda pequenas, e tão logo estes passavam a catequizar seus pais, principalmente os caciques, criava-se um eco catequético voltado para a salvação dos gentios (SAVIANI, 2010).

Dessa maneira, o modelo de Ensino Religioso atingia uma perspectiva extremamente discriminatória, não acolhendo e desrespeitando uma cultura profundamente rica, como é o caso da indígena. A noção da cultura superior que abafa e domina a cultura inferior era presente na pedagogia, nessa fase histórica, em território brasileiro. A pedagogia da Contrarreforma da Igreja Católica permeia a questão da preocupação com a difusão dos ideais romanos, reforçado pelo Concílio de Trento.

Na perspectiva da estrutura do ensino das escolas jesuítas, não havia intenção de abolir os autores da antiguidade clássica como Aristóteles e Platão, mas existia um objetivo nítido de dar uma amálgama cristã sobre os autores gregos, assim assumindo uma ótica aristotélico-tomista, colocando rédeas ao pensamento humanista (ARANHA, 2006), uma retomada da Igreja frente ao germe da secularização e do afastamento da educação da catequese que ainda haveria de acontecer.

A estrutura de ensino dos jesuítas passava por um documento intitulado *Ratio Studiorum*, que consistia em:

[...] regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinando-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corredor (ARANHA, 2006, p. 128).

Dentro da pedagogia e da metodologia de ensino dos jesuítas, prezava-se pelo ensino voltado à religião cristã, às questões morais e ao desenvolvimento intelectual, além de rígida disciplina, tanto para as crianças como também para os jovens. Os prazeres do mundo e as coisas tidas como efêmeras eram vistos como pecaminosos.

Tendo em vista da indicação tridentina, o ensino da religião era feito de maneira a atender os anseios da Contrarreforma, levantando a bandeira dos ideais da verdadeira Igreja, suprimindo as teses levantadas pelos protestantes contra a doutrina católica.

A *Ratio Studiorum* pode ser considerada como uma “cartilha” geral, abrangendo todos os colégios de maneira universal. Porém, essa condição não se tornava democrática, por assim dizer. Era elitista, pois essas regras não poderiam se fazer presentes para todos os que estavam sobre a batuta da pedagogia jesuítica.

Segundo Saviani (2010), em comentário sobre o caráter elitista do *Ratio* em terras brasileiras, tinha cunho “[...] elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se convertiam em instrumentos de formação da elite colonial”. (SAVIANI, 2010, p. 56).

Através da *Ratio Studiorum*, o caráter tradicionalista da educação moderna se faz presente, tendo a necessidade de encarar uma esfera universalista. Assim, o Ensino Religioso atende a um caráter essencialista do ser humano na esfera do “universal e imutável”.

A moral cristã se fez presente na perspectiva de que:

[...] a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva na vida sobrenatural (SAVIANI, 2010, p. 58).

O Ensino Religioso, no Brasil Colônia, entendido como estando na primeira fase, fica totalmente envolvido com a catequese da Igreja Católica e a utilização desse instrumento para dilatar o número de convertidos, tendo em vista a proposta da salvação das almas.

Porém, essa tentativa não veio de forma ingênua, mas à custa de uma reforma e de mecanismos que indicavam uma aproximação com uma nova estrutura de mundo que já apontava mudanças em todos os sentidos.

Seguindo um modelo estritamente confessional, o Ensino Religioso vai buscar, nesse período, formar o *Ethos* religioso católico, como bem argumenta Longhi (2004):

[...] Muito embora o mundo tenha conhecido uma gama variada de manifestações religiosas como expressão do sagrado, a partir das narrativas mitológicas, o Ocidente constituiu-se como uma sociedade homogênea e unirreligiosa tendo o catolicismo romano (*ethos* católico) como religião oficial. Estado e Igreja deram-se as mãos e autoproclamaram-se guardiães do credo verdadeiro, do comportamento correto e da boa ordem, fazendo da coerção um mecanismo legal e institucionalizado para a salvação de tais princípios (LONGHI, 2004, p.13).

Entende-se que nesse período não ocorreu um avanço na perspectiva de um ensino pluralista e democrático, mas ainda estava a serviço de uma estrutura histórica que visava tão somente à questão de um instrumento de salvação através da catequese, sobrepondo-se a um modelo europeu de ensino e de religião dentro de uma ótica salvífica.

1.2 Segunda fase do ER (1800 - 1964)

No contexto histórico do período, a situação do Brasil frente às mudanças ocorridas em Portugal, passa a reforçar a permanência da família real nas terras brasileiras, bem como a questão da instauração do regime monárquico no país.

Muitos fatores vão favorecer alguns entrelaces entre a Igreja e o Estado como, por exemplo, a situação da Guerra do Paraguai, pois esta vai unir ainda mais esses dois segmentos, no Brasil, pelo simples motivo patriótico.

Nesse período, o Ensino Religioso ainda está na perspectiva da catequese, cujo Rei ainda está na direção da escolha eclesiástica e o Papa apenas dava o aval para as decisões oriundas da coroa portuguesa.

Na segunda fase do período colonial, “o religioso submete-se ao Estado. A burguesia toma o lugar da hierarquia religiosa e a educação mantém-se vinculada ao projeto da sociedade” (PCNs, 2001, p. 13).

Com relação às situações oriundas da Europa e a defesa dos ideais da Igreja, no Brasil, eram fortes, principalmente, no que se refere às questões relacionadas às modificações

ocasionadas pela modernidade com seus movimentos religiosos e ideológicos que estavam às portas brasileiras, como comenta Beozzo (2008):

É igualmente uma característica deste período ser a Igreja mais “intransigente quanto à ortodoxia”. A autoconsciência de “Mestra da Verdade” culminará com a proclamação da infalibilidade, defendida ardorosamente pelo episcopado brasileiro. Nesta autoconsciência, exacerbada pela contestação dos liberais e dos protestantes que paulatinamente se vão inserindo em nosso contexto nacional, o episcopado brasileiro sustenta que só a Verdade (católica) e não o Erro (liberal ou protestante) tem direito de existência e de divulgação (BEOZZO, 2008, p. 143).

Deve-se fazer presente, nesse contexto histórico, uma atitude um tanto quanto insensata por parte do Marquês de Pombal, o qual tomou a decisão de expulsar os jesuítas do Brasil.

Assim, acontece a “reforma pombalina”, a qual vai se ater na visão iluminista da educação. Figueiredo (1994) vai comentar a atitude do Marquês, expondo que:

com a expulsão dos jesuítas evidencia-se uma desorganização total do ensino. Contudo, nas escolas em que o trivial consiste no saber “aprender a ler e a escrever”, o texto do catecismo é tomado como cartilha para o ensino da língua [...] (FIGUEIREDO, 1994, p. 60).

A reforma na educação realizada pelo Marquês de Pombal tinha como objetivo central uma educação em que a escola estivesse totalmente voltada para os interesses que abrangiam o Estado, rejeitando as intenções que beneficiavam a Igreja e, conseqüentemente, as questões metodológicas de cunho catequético.

Assim, de certo modo, as aulas implementadas pela reforma pombalina trouxeram algumas novidades como aulas de línguas modernas, como por exemplo, o francês, desenho, geometria, ciências naturais, mostrando que essas disciplinas atingiam os novos tempos desvelados pelo movimento iluminista, contrapondo-se à tradição catequética dos jesuítas (ARANHA, 2006).

Mas essa situação reformista do Marquês de Pombal, em sua intenção de gerar mudanças, provoca de imediato a ausência de professores nos estabelecimentos de ensino administrados pelos jesuítas, pelo fato da expulsão dos mesmos do território nacional, além da promoção de professores despreparados para ministrarem as novas disciplinas implementadas no novo currículo, na busca do ensino mais secularizado.

As ideias do Marquês de Pombal tinham uma forte influência iluminista, na qual prezava pelo ensino separado da religião, contrários aos moldes aristocráticos, dirigido pelo

Estado e com forte tendência ao nacionalismo e contra o universalismo elaborado pelos jesuítas, além da gratuidade do ensino (ARANHA, 2006).

Uma das atitudes fortes, proferidas pelo Marquês de Pombal, foi exatamente a vinculação da Igreja ao Estado, no ano de 1760, inclusive, na intenção de fazer com que a mesma buscasse sua autonomia frente à Igreja de Roma.

As escolas são sempre direcionadas aos filhos dos colonos, gerando uma elite intelectual, contrapondo-se às camadas pobres que passam a não ter acesso ao ensino de qualidade nos moldes desse período. Os escravos ficavam limitados sempre às fórmulas religiosas da moral cristã e passavam a ser catequizados em seus quilombos (FIGUEIREDO, 1995).

O processo de catequese ainda se fazia, com mais facilidade nas camadas mais pobres, que eram receptivas aos moldes de um Ensino Religioso catequético, pois sequer tinham possibilidade de uma abrangência maior no que se refere ao ensino, tendo em vista que os índios e os negros ainda sofriam com a inferioridade impiedosa do preconceito social.

Mesmo com sua independência anunciada, era possível observar que o ensino, no Brasil, ainda possuía uma roupagem de elite, triunfando os títulos de bacharel e de doutor, contando ainda com a ausência de um plano de ensino que contemplasse um elo de ligação concreta entre os chamados ensino primário e o secundário (BEOZZO, 2008).

Na Segunda Fase da Monarquia, o ER ainda se encontrava ancorado aos ideais da coroa portuguesa, mas com algumas situações políticas diferentes, como por exemplo, a expulsão dos jesuítas do Brasil e a intenção do Marquês de Pombal em colocar a educação aos moldes da burguesia, com a responsabilidade do Estado, porém beneficiando apenas as classes sociais mais elevadas. Outro fato político estava na questão do iluminismo que adentrava em terras brasileiras, constringendo os ideais da Igreja.

1.2.1 Monarquia Constitucional (1823-1889)

Nesse período histórico, a perspectiva de um Ensino Religioso mais aberto ou reformado ainda se torna um horizonte longe de ser vislumbrado. Ainda imperava a ideia da catequese e o regime do padroado continuava presente no Brasil. Tanto era que, com relação às finanças arrecadadas:

[...] o rei continuava a exercer o seu domínio sobre a Igreja e sobre o povo. Assim, estabelece uma política econômica que retrata o sistema de opressão da época: para a metrópole vão os dízimos eclesiásticos, arrecadados pelo governo. Da coroa ao Brasil volta, precariamente, o dinheiro, em forma de privilégio, para sustentar as instituições eclesiásticas (FIGUEIREDO, 1995, p. 23).

Os cercos realizados pelas ideias oriundas do Iluminismo passavam a influenciar também em terras brasileiras com a reforma pombalina. Na intenção de trazer mudanças, inclusive em nível de educação, faz-se a tomada de decisões extremas, influenciadas por fatores de âmbito internacional, tendo reflexos profundos no Brasil.

Fatos que podem ser citados como: Revolução Industrial, Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, passam a fomentar novos ideais e provocam mudanças profundas no modo de pensar, refletindo nos diversos âmbitos sociais.

No que se refere ao Ensino Religioso, este também sofrera modificações e passou a ser responsabilidade do Estado, não mais da religião. Na visão de Figueiredo (1995) sobre o Ensino Religioso e as diversas influências que passam a moldar sua estrutura, a autora retrata que “A Declaração de Virgínia figura como preâmbulo qualificado para a questão da garantia do direito à liberdade religiosa, posteriormente, salvaguardado em carta magna. O Ensino Religioso na escola passará pelo crivo de tal liberdade” (FIGUEIREDO, 1995, p. 26).

A Carta Magna, elaborada no ano de 1824, passa a colocar a religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do império, como está expresso no artigo 5º deste documento (PCNs, 2001).

O Ensino Religioso passa a tomar proporções mais restritas, tendo em vista que a própria estrutura da educação passa a ficar desordenada. A restrição religiosa passa a ficar mais severa e a religião oficial do império passa a ser, oficialmente, a Igreja Católica Apostólica Romana.

Assim, o Estado fica responsável pela disciplina de Ensino Religioso, com a promessa do imperador de manter um ensino confessional, conseqüentemente atrelado à religião oficial, confirmando a submissão da Igreja ao Estado. Essa ideia é comentada por Beozzo (2008):

[...] O padroado esvaziava de tal forma a função episcopal que os bispos não chegavam a constituir um centro de unidade. O papel exercido antes pelos jesuítas, cuja rede de colégios cobria os pontos mais importantes do litoral, não foi assumido por ninguém. O episcopado, pouco numeroso, não acompanhando o aumento da população, e sua influência não era significativa: a maior parte das funções episcopais era exercida pela instituição leiga do padroado; bispos e sacerdotes encarregados de paróquias eram nomeados e mantidos pelo rei (BEOZZO, 2008, p.13).

É pertinente mostrar o prisma de como o Ensino Religioso ainda era entendido na visão catequética. A metodologia passava pelo uso de manuais de catecismo, numa perspectiva iluminada pela visão do Concílio de Trento, aprofundando ainda mais a questão da verdade católica e seu *Ethos* inquestionável.

Outros dois pontos passam a influenciar a caminhada do Ensino Religioso no Brasil. O primeiro passa a ser a vinda das primeiras Igrejas Protestantes para o território brasileiro. O outro ponto diz respeito à influência da maçonaria nos aspectos educacionais.

No tocante à presença dos protestantes no Brasil, Figueiredo (1994) afirma que:

é no final do século XIX que o Ensino Religioso, compreendido também como catequese complementar da Escola, é efetivado como instrumento de defesa, frente às tendências de resistência ao modernismo, como acontecia na Europa, diante das consequências da Revolução Francesa (FIGUEIREDO, 1994, p. 63).

A Igreja estava cautelosa com relação ao avanço do Protestantismo, que no Brasil não era um fato concreto até então. Porém, devido aos entraves da reforma pombalina e das consequências do padroado, haviam lhe tolhido as forças, apesar de ser considerada como a religião oficial do império.

A respeito da entrada dos protestantes no Brasil, Figueiredo (1994) comenta, entendendo que “Desde 1810, porém, com a entrada dos protestantes no território, em consequência do Tratado com a Inglaterra para a efetivação dos interesses comerciais, a bíblia começa a ser divulgada, o que tem prosseguimento, mais tarde, com a imigração americana” (FIGUEIREDO, 1994, p.63).

Dentro dessa perspectiva, o Tratado de Comércio e Navegação, no ano de 1810, que fora concluído, na Inglaterra, rezava no seu artigo de número 12, total liberdade em termos de religião para os britânicos que se encontrassem lotados nas colônias asseguradas por Portugal. Dessa maneira, membros da Igreja Anglicana estiveram presentes em terras brasileiras, fundando a primeira Igreja Protestante no Brasil, isso era o ano de 1820 (BEOZZO, 2008).

Os poucos padres existentes no Brasil e a vasta extensão territorial dificultavam o acesso dos clérigos romanos a determinados locais. A dimensão do padroado que colocava empecilhos para a influência de Roma nas decisões da Igreja Católica Apostólica Romana, no Brasil, deu margem para o crescimento e divulgação dos ensinamentos protestantes, em especial, pelo fato do atraso frente à modernidade e a condição moral em que muitas vezes se encontrava o povo, sendo essas duas situações alvos das críticas dos protestantes.

A questão da bíblia como referência para o seguimento da vida cristã, no protestantismo era fato. Em consequência do Concílio de Trento, as cartilhas eram elaboradas para a formação dos fiéis da Igreja Católica. Além do mais, não se fazia como tradição, para os católicos, a leitura da bíblia na catequese.

No tocante à maçonaria, esta passa a exercer influência no contexto educacional brasileiro, pois sendo um movimento que abrange diversos credos, não tem a preocupação de se colocar a favor da catequese e muito menos teve a intenção de realizar vínculos com a Igreja Católica e sua forma de educar. O movimento maçônico vai sugerir que o trabalho catequético, o encaminhamento da fé ligada à Igreja Católica, seja realizado pela família ou pelo catequista (FIGUEIREDO, 1994).

Porém, observa-se que os pensadores do Iluminismo não deixavam de lado a formação moral do ser humano, dentro do processo educativo, reforçando, portanto, a questão da rejeição contida na maçonaria e a confluência de ideias a concepção de educação em Rousseau com relação à catequese de crianças.

A esse respeito, Aranha (2006) defende que:

Aprendendo a controlar-se no mundo físico e nas relações com as pessoas, aos 15 anos começa para o jovem a educação moral propriamente dita. De posse da verdadeira razão, só então ele poderá observar as pessoas e suas paixões e também iniciar a instrução religiosa, porque falar precocemente de Deus com a criança apenas se lhe ensina a idolatria. Rousseau defende a religião natural, como a do deísmo iluminista [...] (ARANHA, 2006, p. 179).

Na perspectiva pedagógica defendida por alguns teóricos do Iluminismo, a tolerância religiosa deve existir, mas não como obrigação da instituição religiosa na escola; porém, é obrigação do Estado o controle e a sinalização para a educação laica.

Outro detalhe importante no que se refere à questão da religião e as ideias contrárias à maçonaria, é que esta não tinha a preocupação com uma religião de revelação, mas uma forma religiosa denominada de deísmo, que é considerada como religião natural.

No comentário de Aranha (2006) o deísmo:

[...] é uma espécie de “religião natural” em que não haveria lugar para os dogmas e fanatismos. Os filósofos deístas não aceitavam a revelação divina nem rituais de culto, admitindo que Deus era apenas o Primeiro Motor do Universo, o Supremo Relojoeiro (ARANHA, 2006, p. 173).

Assim, ao entender que o deísmo pode de uma maneira ou de outra, trazer abalos no que se refere ao espaço no campo religioso e pedagógico para a Igreja Católica, já tendo seus alicerces abalados pelo padroado, ficando extremamente limitada frente às decisões da Coroa

Portuguesa, ela se vê obrigada a não mais aplicar a catequese em sala de aula, tendo em vista a pressão de um mundo moderno que buscava outros anseios e paradigmas, principalmente, ante a um estado laico que procurava nos ideais liberais a tolerância religiosa.

A maçonaria vai se integrar à sociedade com o lema “liberdade, igualdade, fraternidade”, atraindo para suas fileiras pessoas de grande influência na sociedade. Em seu movimento, membros da própria Igreja passam a fazer parte. A Igreja, de maneira oficial, passa a ir de encontro às ideias maçônicas com o Papa Clemente XII, em 1738. Porém, no ano de 1884, o Sumo Pontífice Leão XIII condena a maçonaria com a Encíclica *Humanum Genus*. No Brasil, essa atitude do Papa Leão XIII atinge de cheio o imperador, membros da alta sociedade e alguns padres, causando certo desconforto frente à realidade política.

Outro filósofo iluminista é Emanuel Kant, que defendia a liberdade religiosa aos moldes do pensamento da burguesia. Ao criticar os racionalistas e empiristas, vai defender que o ser humano é moral, pois é competente o suficiente para discernir atos que estão relacionados com as leis que a razão estabelece. Mas essa lei não fica atrelada aos fatores externos, mas devem ser trabalhadas de forma autônoma.

Nesse sentido, afirma Aranha (2006):

Coerente com o conceito de autonomia do pensar e do agir, Kant destaca a liberdade de credo e valoriza a tolerância religiosa. Embora tenha sido educado sob severa disciplina pietista, preocupa-se, a semelhança de Rousseau – com os riscos das superstições inculcadas desde cedo nas crianças. A pessoa oralmente livre, é um fim em si mesma, e não meio para coisa alguma, para ninguém, nem mesmo para Deus (ARANHA, 2006, p. 181).

Nesse contexto, a burguesia emergia com força, predispondo-se a interferir no processo educacional. Segundo, Souza (2006):

A educação que o século das luzes produzirá é laica, racional, científica, moral, no sentido de atender os novos valores sociais que são criados pela burguesia, e, por outro lado, é uma educação crítica às tradições e tudo mais que represente o passado. A educação também se dará fora das escolas: são bibliotecas que se abrem para que a sociedade possa frequentá-las, as bibliotecas circulantes, as livrarias, os cafés, os salões das casas burguesas que se abrem para ver e ser vistos, os teatros (SOUZA, 2006, p. 93).

A Igreja não estava totalmente disposta a se colocar a favor das mudanças que afloravam na sociedade europeia e que eclodia em terras brasileiras. Assim, a Igreja vê-se, muitas vezes, sem forças para atuar diretamente.

A situação da ausência de padres em determinados lugares do Brasil fez intensificar a Religiosidade Popular. O sincretismo religioso passa a criar uma ponte entre o modelo das matrizes religiosas dos africanos, índios e europeus. Cria-se, também, um sustentáculo das expressões religiosas e uma manutenção da religião cristã através das confrarias e irmandades. Na educação apenas a camada ligada à burguesia vai beneficiar-se de uma educação mais erudita.

A preocupação era difundir um ensino laico, num país independente, onde as letras e o ensino estavam sendo elaborados através de leis e discussões para o amadurecimento dos conteúdos e disciplinas que abrangessem os novos passos dos tempos modernos.

Outro projeto que desejava ser implementado no Brasil, no lugar da primeira lei de educação, era um:

projeto abrangente e minucioso como o proposto por Januário da Cunha Barbosa. Entretanto, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2010, p. 126).

Após a Independência do Brasil, era importante a elaboração de leis que dessem diretrizes para uma nação que buscava caminhar à altura de um país com estrutura para atender as suas próprias necessidades.

Para isso, a Constituição passa a ser organizada a pedido de Dom Pedro I. Isso já adentrava no ano de 1822 quando convocara a Assembleia Constituinte. Ocorreu a necessidade de se elaborar um projeto voltado para a educação pública que viesse a cobrir o território nacional.

Segundo Saviani (2010), comentando a respeito dos primeiros passos dados para a implementação de uma educação pública no Brasil, partindo dos debates e ideias da comissão que participou da elaboração do projeto sobre a Educação no Brasil, referendando Martin Francisco, afirma que:

A memória de Martin Francisco, como ficou conhecida, foi estruturada em doze capítulos. Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instituição pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes as diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover a educação científica para a elite dirigente do país (SAVIANI, 2010, p. 120).

A implementação desse projeto era muito complexa, tendo em vista os limites gerados no início de uma Constituição num país extenso, que engatinhava frente a diversas dificuldades. Encontrava-se também na ponta, ainda, a discussão o Ensino Religioso que estava na proposta curricular, compondo o complemento direcionado à educação ligada à Igreja Católica como a religião oficial, entrando em sintonia com a tradição proposta (SAVIANI, 2010).

A Igreja concentra-se na defesa ante o crescimento da ideologia liberal e das ideias protestantes. “Arma-se”, por assim dizer, colocando-se como a encarnação da verdade, apesar de conflitos internos e de alguns membros do clero estarem envolvidos em movimentos e situações conflitantes para a própria Igreja.

Por tal motivo, era importante que a Igreja se mantivesse num patamar de influência, como existia de fato seu espaço conquistado na sociedade. Assim, a preocupação de se colocar no processo de catequese em sala de aula daria um espaço para a propagação da fé católica, o que de fato vinha acontecendo.

O *Ethos* católico buscava se sobrepôr aos demais valores morais que se apresentam, não apenas os das culturas indígena e africana, mas dos próprios movimentos que se apresentam como verdadeiros, como também aqueles que não comungavam de sua estrutura religiosa.

Apesar de uma boa ligação com o Estado, aos poucos, começa a acontecer o enfraquecimento dos laços políticos tecidos pelo Padroado, tendo em vista que a Igreja de Roma estava desejosa de se impor com relação às atividades, de cunho religioso, desenvolvidas no Brasil.

Uma das preocupações de Roma, com relação à sua influência, deveria passar pelo poder total e incondicional que o Sumo Pontífice deveria ter sobre a Igreja, pois com relação ao Brasil, “merece destaque especial à posição tomada pelo episcopado brasileiro no Vaticano I, colocando-se numa linha intransigente de defesa da Infallibilidade Pontifícia, o que bem atesta o sentimento que animava os nossos bispos em relação ao Papa” (BEOZZO, 2008, p. 183).

Assim prossegue Beozzo (2008), defendendo a ideia de que:

Dessa vinculação mais íntima com Roma resultou uma dupla consequência. Primeiramente, da parte da Igreja, ela se tornava mais “romana” e menos “nacional”. Da parte dos liberais em luta contra o ultramontanismo, a Igreja do Brasil era vista com hostilidade por causa dessa maior aproximação com a Sé Romana (BEOZZO, 2008, p. 183).

Os intelectuais apontavam críticas arduas contra a Igreja, pois esta buscava uma identidade que não condizia aos moldes propostos pelos liberais e pelo modo iluminista de pensar a realidade. Roma buscava uma visão mais fechada frente a algumas propostas colocadas pelas ideias atuais da época.

Durante o Segundo Império, criaram um sentimento de união com o Papa, apesar do Padroado ainda existir. Porém, começava um despertar para a vinculação da Igreja Católica no Brasil diretamente com Roma, tendo em vista a independência da Igreja com relação ao Estado e sua autoridade sobre o destino e as articulações da corte nos assuntos espirituais. A Igreja vai buscando, portanto, sua autonomia até a ruptura ou o fim do Padroado.

A Igreja passa a confiar nas promessas o Imperador, o qual aponta para a afirmação de que o ensino da religião em sala ainda seria o confessional, apesar de a maçonaria interferir nos assuntos ligados a educação e da presença dos protestantes em território nacional apontarem como ameaça para a Igreja Católica, a qual ainda se valia do ER como um instrumento que poderia manter a hegemonia católica, além dos ideais do Iluminismo que defendia, entre outros aspectos, a tolerância religiosa. O ensino no Brasil passa por reformulações e pela organização de leis voltadas para uma melhor sistematização nas escolas.

1.2.2 Regime Republicano (1890 - 1930)

Durante a fase do Regime Republicano, o Ensino Religioso vê-se num contexto histórico um tanto quanto tenso e de profundas transformações, principalmente no âmbito da educação, com as reformas que apareceram, tendo em vista a melhoria da atuação nessa área, através de uma estrutura laica.

Na visão de Saviani (2010), sobre as questões pedagógicas geradas ainda no Brasil Império, passaram-se assim:

[...] Mas a concepção que se procurava inculcar na população, de um modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime do padroado, e aos ditames da Cúria Romana, como

se deu desde a ascensão de Pombal até o final do Império brasileiro (SAVIANI, 2010, p. 178).

O abalo entre a autoridade do imperador e algumas decisões oriundas de alguns representantes do clero, no Brasil, colocaram em cheque a autoridade do imperador com relação às decisões da Igreja. Um dos fatos envolvendo a religião está no repúdio que alguns bispos tinham à maçonaria, como no caso de Dom Vital, que chegou a ser preso por quatro anos (SAVIANI, 2010).

Os conflitos ficaram acirrados quando se deu o Regime Republicano e, conseqüentemente, o fim do padroado. Com as ideias embasadas no liberalismo e os ideais positivistas, defendidos por Benjamim Constante, o Ensino Religioso entra em discussão e passa a ser retirado do currículo escolar das escolas públicas.

As ideias do Positivismo foram desenvolvidas pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que entedia a realidade humana dividida com três etapas: religiosa, a filosófica e a científica. Esta última aparece na dimensão racional indutiva, passando pela observação e experimento do objeto em análise. Nos países industrializados, essa filosofia entra com muito impulso. Dessa maneira, o Positivismo passa a influenciar na pedagogia. A esse respeito, Aranha (2006) afirma que:

Auguste Comte estava convencido de que a educação deveria levar em conta, em cada indivíduo, as etapas que a humanidade percorria: o pensamento fetichista da criança seria superado pela concepção metafísica, e esta, finalmente, pela positiva, no momento em que atingisse a idade adulta (ARANHA, 2006, p. 206).

Segundo Figueiredo (1994), durante a República, o Ensino Religioso passa por duas correntes que defendem diferentes e fortes interesses, a saber:

[...] a primeira, sustentada pelos ideais positivistas, mantém o seu propósito de implementação e implantação do novo regime, que caracteriza as instituições estatais como leigas. Nesta posição, alegam que a “religião na escola” contraria o princípio da liberdade. A segunda, constituída pelos católicos na defesa dos direitos do cidadão, tenta justificar que o princípio da liberdade religiosa não é regido pela neutralidade; uma escola leiga não é materialista é antes de tudo o lugar do respeito à liberdade de frequência ou não à “aula de religião”, principalmente a partir da manifestação dos pais (FIGUEIREDO, 1994, p. 66).

Com o fim do padroado e o bombardeio dos liberais e positivistas, a Igreja Católica perde o espaço na escola pública em sua dimensão laica e secularizada aos moldes modernos. Em contrapartida, ela passa a ficar mais independente, distanciando-se dos anseios da secularização das correntes citadas anteriormente e busca sua afirmação. E assim, as decisões

de Roma passam e ser mais diretas no Brasil. A Igreja Católica caminha com mais independência e passa a reagir frente a essa lacuna deixada em sua proposta em nível de educação.

Numa tentativa incansável de ter seu espaço e hegemonia religiosa na sociedade brasileira, a Igreja Católica vai investir no avanço da presença das escolas católicas na sociedade. Dois alvos ela desejava combater no campo religioso brasileiro: o ensino protestante e o ensino laico.

A esse respeito, Azzi e Grijp (2008) afirmam que:

O inimigo número 1 a ser combatido na área educacional era o protestantismo, cuja formação se fazia sentir no país desde o século XIX. Três eram as razões principais que impulsionavam a orientação católica. O primeiro princípio fundamental era a consideração da crença protestante como uma heresia. Tratava-se, portanto, de uma doutrina reprovada pela Igreja, sendo seus adeptos destinados a condenação eterna. Como segunda razão estava a maior abertura protestante para a orientação sexual, a valorização da mulher e a democracia liberal, aspectos esses combatidos pela instituição católica como contrários à doutrina de Cristo. Finalmente, os protestantes eram acusados de defender a hegemonia pró-norte-americana no país, contrariando os interesses brasileiros (AZZI; GRIJP, 2008, p.153-154).

A Igreja Católica segue com toda força, articulando-se para implementar novamente o Ensino Religioso e a organização de cartilhas contendo as indicações de sua doutrina em todo o país.

Outras ações buscaram colocar a Igreja Católica fora do cenário nacional, como por exemplo, a não participação de clérigos nas eleições e o casamento civil separado do religioso, colocando a Igreja em forma de buscar combater, de diversas formas, as condições que impediam seu espaço na sociedade.

Na área da educação, criaram-se associações que visavam à difusão e espaço do catolicismo nessa área, assim como defende Saviani (2010):

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2010, p. 181).

Com essa estratégia, a Igreja consegue ampliar seu campo de atuação e estruturar-se melhor, inclusive para poder colocar-se frente à sociedade laica, assumindo seu espaço numa sociedade com posturas que expressavam a secularização como também outras doutrinas religiosas na educação.

O Ensino Religioso fica firme nas suas intenções catequéticas, buscando manter-se incólume, não abrindo mão de seus princípios, preferindo um modelo de ensino da religião cristã, formulada em seu próprio *Ethos*.

A perspectiva de um Ensino Religioso voltado para uma abertura maior no tocante ao estudo das religiões ainda estava longe de acontecer. A Igreja passa a atuar no campo religioso tendo em vista a dilatação de seus horizontes, utilizando, inclusive, cartilhas para a difusão de sua doutrina. O ER caminhava, portanto, numa sociedade laica, num horizonte que vislumbrava a secularização.

1.2. 3 Período de transição (1930-1937)

A Igreja Católica passa a radicalizar suas ideias e seu combate à escola pública, no tocante ao ensino laico, passando a realizar discursos com conteúdo que expressam a questão do ensino não católico, poder ser considerado ateu (AZZI; GRIJP, 2008). Ainda com uma forte influência na sociedade brasileira, a Igreja mostra sua força, repondo o Ensino Religioso na era Vargas. Assim, segundo Saviani (2010):

A característica mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Campanema traz a marca do pacto com a Igreja Católica, costurado por Francisco Campos no início da década de 1930. Por esse pacto, Vargas, apesar de origem castilhistas, se dispôs a apoiar a inclusão das teses católicas na Constituição de 1934, recebendo em troca o apoio político da Igreja (SAVIANI, 2010, p. 270).

Francisco Campos passa a dar apoio aos ideais da Igreja Católica, reintroduzindo o Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa estratégia pairava apenas na visão de uma estratégia política para ganhar mais espaço na sociedade.

O Ensino Religioso passa a ficar responsável pelo resgate dos valores que estariam desgastados ou perdidos pela sociedade, sendo admitido como caráter facultativo, no dia 30 de abril de 1931, estando assegurado na Constituição de 1934, no artigo 153, como reza nos PCNs:

O ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (PCNs, 2001, p. 14).

A Escola Nova passa a influenciar, buscando caminhos que se colocassem contra o conservadorismo predominante na educação. Por Escola Nova, pode entender como algo que

“[...] resultou na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos” (ARANHA, 2006, p. 246). Os escolanovistas referendavam-se na perspectiva da escola pública, onde o Ensino Religioso deveria está de fora enquanto disciplina normal de sala de aula. Segundo Aranha “Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi foram de certo modo precursores da Escola Nova, por preconizarem métodos ativos de educação, tendo em vista também a formação global do aluno [...]” (ARANHA, 2006, p. 246). A renovação prevista pela Escola Nova, em nível pedagógico, tinha a intenção de uma educação mais aberta e modernizada, pois:

[...] Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança –, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo (ARANHA, 2006, p. 263).

Os escolanovistas buscavam uma dimensão progressista da área da educação, rompendo com os antigos paradigmas. A Igreja era uma nítida representante da caminhada pedagógica tradicional, que buscava seu espaço através do *Ethos* católico, valendo-se do Ensino Religioso.

A Igreja Católica passa a tecer críticas às instituições não católicas, colocando-se ao mesmo tempo em campanhas contra as reformas em nível de educação, as quais se aproximavam do ensino laico. O ER passa a ter a preocupação de trabalhar os valores para uma boa convivência em sociedade, além do caráter facultativo em termos de presença efetiva do aluno em sala de aula. Dessa maneira criou-se para a Igreja Católica uma barreira para a difusão da catequese no ambiente escolar na escola pública.

1.2.4 Estado Novo (1937-1945)

Saviani (2010), referindo-se ao período entre 1932 a 1947, afirma que:

[...] as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo [...] (SAVIANI, 2010, p. 271).

A Igreja Católica não abriu mão de seu espaço e da indicação da roupagem cristã frente a um Estado Laico que primava pela defesa da educação pública. Com a “Reforma Francisco Campos”, a partir da década de 1930, o Ensino Religioso retoma seu lugar na escola pública, mas no artigo 133, presente na Constituição do ano de 1937, da qual Francisco Campos foi o relator, fica como “caráter de obrigatoriedade” para os alunos. Mediante a realidade que se apresentava essa disciplina, partindo da:

[...] necessidade de renovação da prática pedagógica do Ensino Religioso, assim como pleiteavam os demais setores da educação, na luta por concretizar a reforma do sistema de ensino, os católicos, como principais interessados na questão, passam a preocupar-se com a qualificação de recursos humanos, seleção e adoção de novos métodos e o emprego de recursos didáticos mais flexíveis (FIGUEIREDO, 1994, p. 69).

Nesse período surge “um hiato entre o período que vai do Estado Novo à entrada do Regime Liberal (1937-1945), em que os conflitos ideológicos e as respectivas tendências educacionais são amenizadas [...]” (FIGUEIREDO, 1995, p. 56), tendo em vista novos ideais e influências que estavam a apontar novas situações, como a Segunda Guerra Mundial. O Ensino Religioso passa a ser, ainda, um instrumento nas mãos da ala católica.

Os conflitos existentes entre os modelos tradicional e progressista estavam bem nítidos, principalmente no que se referia à questão na escola pública e a disciplina de ER. Esse componente curricular volta para a escola pública na condição de obrigatoriedade. Nestas circunstâncias, o Ensino Religioso ainda não opta por uma proposta abrangente. Mas tende a confirmar as situações de catequese em sala de aula, como instrumento da Igreja.

1.2.5 Terceiro Período Republicano (1946-1964)

As discussões em torno das Leis de Diretrizes de Base da Educação Brasileira passam a gerar debates acirrados, como se referem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001):

Como vimos nos anos 1920 e 1930, a influência de dois grupos antagônicos em pontos de vista e concepções sobre educação é marcante no período constituinte. Outra polêmica se desencadeia em torno do processo da elaboração da LDB: de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola pública. A laicidade do Estado é legítima, mas não excludente do tipo de educação pleiteado pelo cidadão que frequenta a escola pública (PCNs, 2001, p.16).

Segundo Figueiredo (1994), citando a obra “Manual de religião” do Pe. Negromonte, até o ano de mil novecentos e cinquenta, a metodologia passa a evoluir significativamente, tendo em vista o material, mesmo com moldagem catequética, a saber: a leitura da bíblia, os mandamentos, orações e sacramentos (FIGUEIREDO, 1994).

A conseqüente ação da Igreja Católica passa a se fazer presente nas aulas ministradas, reafirmando sua força e entrelace de jogo político no campo educacional. Além do mais, o Ensino Religioso passa a organizar-se em pontos importantes para que possa se firmar enquanto disciplina.

Segundo Figueiredo (1994), citando a obra a pedagogia do catecismo, do Pe. Negromonte, o Ensino Religioso passa a incorporar seis elementos pedagógicos que entram em consonância com as demais disciplinas: a implementação do plano de aula; a linguagem, que por sinal, ainda atende aos moldes da catequese católica; a clareza no processo pedagógico, com grande ênfase ao “dedutivo” utilizado na catequese e a indução, como o de Montessori e Decroly; utilização de recursos didáticos, como, por exemplo, as parábolas, peças de teatro e atividades escritas; montagem do plano de lição (FIGUEIREDO, 1994).

A intenção do governo era estruturar escolas públicas e, conseqüentemente, as particulares perderiam espaço e, assim, reduzindo sua clientela, o que causaria um enorme transtorno para a manutenção dos colégios.

Com a LDB, contendo a Lei de nº 4.024/61, que teve sua publicação no ano de 1961, continua uma visão míope a respeito de Ensino Religioso.

Conforme aponta Figueiredo (1995), a Lei passa a ter a intenção de:

[...] manter a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar, dá origem a outra problemática de natureza pedagógica e administrativa. Tal problemática é reabastecida em duas fontes ideológicas: a da Igreja Católica e a do grupo defensor da escola pública Estatal, como única destinatária do subsídio financeiro do governo (FIGUEIREDO, 1995, p. 61-62).

De fato, o Ensino Religioso passa a ser uma disciplina polêmica e colocada num patamar que não condiz com aquelas que se façam livres de proselitismos, tendo má condição de ser trabalhada em sala, exaltando o constrangimento e a falta de preparo dos professores.

Figueiredo (1995), ao citar a Lei de Diretrizes e Base da Educação, n. 4.024, dezembro de 1961, o direciona esse componente curricular:

Art. 97 – O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os

cofres públicos, de acordo com a confissão do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – a formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (FIGUEIREDO, 1995, p. 62).

Existia uma nítida tendência a se atribuir uma divisão em nível de credo dentro do próprio ambiente escolar. É importante resaltar falta de estrutura física, deixando diminuto o trabalho realizado pelo profissional da área de Ensino Religioso, além da questão da não remuneração financeira do profissional, gerando um desestímulo com relação a essa disciplina.

Pela própria formação do povo e da estrutura educacional, a catequese passa a ter espaço em sala de aula, mas volta a ser de matrícula facultativa para os alunos, estando como responsável o professor indicado e que “dominasse” o seu credo. Mas, pela própria estrutura religiosa, boa parte do conteúdo ministrado era voltado para os princípios do catolicismo. Na terceira fase, é que o Ensino Religioso passa a adotar, aos poucos, uma proposta mais aberta, buscando criar um ambiente democrático e de conhecimento religioso, estruturando-se para atingir o terceiro modelo, o das Ciências da Religião.

1.3 Terceira fase (1964-1996)

Nessa fase, começam a acontecer modificações profundas na educação. Segundo Saviani (2010):

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança (SAVIANI, 2010, p. 367).

O cenário da educação brasileira não era dos melhores, pois não atendia a toda a sociedade, além do baixo índice de aprovação e elevado nível de evasão escolar (SAVIANI, 2010). Começa uma linguagem voltada para a questão da “pedagogia tecnicista”, que passa a dar suporte neste período, iniciando pelas universidades, encabeçado por Valnir Chagas.

Devido às circunstâncias políticas, tendo em vista os diferentes objetivos: de um lado, os estudantes e professores e do outro, o governo militar com a implementação de um ensino que visava à modernização aos moldes do capitalismo internacional. Existia então certa tendência à questão da universalização do ensino.

Em contrapartida a Igreja Católica Romana, nesse período, passa a perder espaço e privilégios, tendo se antecipado, no ano 1945, com a criação da AEC (Associação de Educação Católica), organizada pelo Pe. Artur Alonso Farias S.J.

Essa associação tinha a intenção, pelo menos no seu início, de atuar junto às partes financeiras e administrativas dos colégios. No ano de 1954, por intermédio de Carlos Pasquale, obteve o apoio para a liberação do Fundo Nacional para a Educação Secundária, que “[...] Prevvia o aumento de subvenções do governo para as escolas secundárias particulares; estabelecia também que as escolas poderiam ser beneficiadas mediante bolsas concedidas aos estudantes e as próprias instituições de ensino” (AZZI; GRIJP, 2008, p. 320).

Nesse período, também entrou um elemento histórico importante, que foi o Concílio Vaticano II, e com isso, o Ensino Religioso volta a assumir a dimensão do *Ethos* cristão, passando a ser ministrado ainda como catequese, acompanhado da questão do “método”.

Dessa maneira, Figueiredo (1994) aponta os três métodos da renovação do próprio catecismo, assinalando que primeiro vem a Renovação Metodológica que, tendo base nas experiências dos Centros Catequéticos de Munique e Viena, passa a adequar a mensagem evangélica ao nível psicopedagógico do aluno.

O segundo está na Renovação de objetivos, em que existia a preocupação na questão do educando levar os ensinamentos para toda a vida.

O terceiro e último método está lotado na Renovação do próprio conteúdo, o qual era tido como o mais importante momento da revitalização, que é a apresentação da pessoa de Jesus Cristo.

A desenvoltura do ER nas propostas educacionais vinha misturada a uma visão de modernidade numa dimensão mais voltada para a técnica. A Igreja já tinha seu espaço bem definido com as escolas particulares e em suas associações, mas tendia ainda a preservar a catequese. Paralelamente, estava o governo militar e a despreocupação com o desenvolvimento das Ciências Humanas. Porém, o ER buscou trazer uma postura mais aberta no que se referia aos conteúdos, em comparação ao período anterior.

1.3.1 Quarto Período Republicano (1964-1984)

O Ensino Religioso passa a inserir-se num contexto forte da história do Brasil: o Regime Militar. As Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5.692/71, artigo 7º, parágrafo único, passa a repetir a Carta Magna de 1968 e a Emenda constitucional nº 1/69, nos respectivos graus de ensino (PCNs, 2001). A escola pública passa a ter o Ensino

Religioso de forma obrigatória no currículo, mas no ato da matrícula, compete ao aluno, frequentar ou não a referida disciplina.

Um dado importante a ser frisado é o de que o Ensino Religioso ao entrar em vigor, no ano de 1971, na Lei 5.692/71, passa a ficar sobre a responsabilidade do Conselho Federal de Educação.

Um passo importante na história do Ensino Religioso, enquanto componente curricular está no fato de firmar-se como disciplina no Currículo Pleno, mas fica facultativa a matrícula do aluno. Mesmo assim, o ER enquanto disciplina não abrangia, pelo menos na prática, uma perspectiva mais libertadora, no sentido da fomentação do diálogo e do entendimento mais sistematizado da religião.

O Ensino Religioso e a dimensão de amadurecimento frente às diversas leis e apontamentos para a sua extinção, na frenética busca pelo ensino laico, geraram um forte processo de busca de novos paradigmas.

Apesar das definições estabelecidas, o Ensino Religioso ainda tem um tratamento um tanto quanto colocado à margem, pois, se por um lado ele passa a se tornar um componente curricular, por outro ainda é uma disciplina facultativa.

No parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação, retratando as colocações feitas sobre a implementação à Lei 5.692/71, art. 7º, procurou continuar com a mesma atenção que outrora foi estabelecida nesta lei.

Segundo Gruen (1994) e a Lei 5.692/71, quando esta faz referência à matrícula de cunho facultativo, como também à questão do ter que oferecer vários credos, em grupos separados, a formação desses “grupinhos”, pode gerar conflitos, estando essa Lei sem segurança para promover um espaço de diálogo (GRUEN, 1994).

A Lei dá margem para que se formem diversos grupos para o estudo dos credos que convém ao aluno, podendo ser aquele que ele comunga enquanto crente. Nessa linha de pensamento, o Ensino Religioso não tende a ser acolhedor e pluralista, mas apenas busca selecionar e trabalhar a dimensão isolada de cada religião, não provocando o diálogo democrático, represando a capacidade de conhecer outros credos e desenvolver o diálogo. O modelo propagado ainda tem característica proselitista, mesmo buscando novas metodologias.

Mesmo estando como componente afetivo no Currículo Pleno, permanece como disciplina facultativa. Além do mais, não se desvincula totalmente do modelo catequético, tendo em vista que fica a cargo do responsável pela disciplina, o credo que venha a ser estudado em sala. Nessa dimensão, o ER não se plenifica enquanto uma disciplina que mire o

pluralismo religioso, mas que ainda fica pendente ao proselitismo, como também a formação do profissional da área não era adequada.

1.3.2 Os anos de 1986-1996

No decorrer desse período, a educação passa por diversas transformações, tendo em vista as mudanças que vieram causar impactos profundos na sociedade como um todo e, conseqüentemente, nas instituições. O mundo Pós-Moderno passa a criar novas tendências, tendo em vista o embasamento no fenômeno da globalização, da sociedade da informação e da tecnologia. Essas mudanças passaram a gerar modificações profundas nas diversas instâncias da sociedade, podendo ser observadas no trabalho, na família, na religião e também na escola.

Com a sociedade globalizada, as diversas situações que acontecem num dado ambiente, influem noutro. Esse novo paradigma passa a criar também uma conturbada noção de realidade, gerando o que se pode entender por crise. A própria imposição gerada pela instabilidade, tanto política como também econômica, vai moldar novas formas de pensar.

Saviani (2010), ao comentar a respeito dessa instabilidade econômica e seus efeitos na América Latina, estimulando os gastos públicos, muitas vezes, impostos por políticas de cunho internacional, afirma que:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofre grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2010, p. 428).

Tendo-se a noção da realidade na educação brasileira que apontava desde a década de 1970, não fica nítida uma diretriz correta a respeito das ideias pedagógicas que demarcaram esse período, pelo fato do “descentramento” e “desconstrução” das ideias que outrora apontavam como os principais marcos da educação, postulando-se diversas ideias pedagógicas até os final dos anos da década de oitenta do século passado.

Porém, não se podem negar algumas categorias que se manifestaram mais coniventes com a realidade, das quais se destacam o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

No Brasil, as mudanças, principalmente durante a década de 1980, ocasionaram avanços para o Ensino Religioso. Desta maneira “a busca de identidade e redefinição do papel

do ER na escola, somada à discussão de sua manutenção na legislação, foi significativa no processo de revisão constitucional na década de 1980” (MORI; OLIVEIRA, 2011, p. 177).

Desde o ano de 1985, a nova LDB, em tramitação no Congresso Nacional, traz ao cenário o Ensino Religioso, sendo gerada uma nova divisão, tendo uma ala na defesa da regulamentação dessa disciplina, com a intenção de colocar a disposição do aluno, uma visão mais ampla do Ensino Religioso, na perspectiva de que poderia contribuir para o amadurecimento do educando em suas dúvidas existenciais mais profundas, além de poder conviver em harmonia com outros grupos religiosos. Assim essa proposta coloca o fenômeno religioso numa categoria mais elevada enquanto componente curricular. Paralelamente outro grupo levantou a bandeira da retirada do ER, na perspectiva do ensino laico.

Algumas reformulações aconteceram durante esse período da história da educação no Brasil e, conseqüentemente, as questões ligadas ao ER. Dois projetos de Lei da LDB estavam em circulação no Congresso Nacional.

O primeiro era o de nº 1.258C/88. No dia 13 de maio do ano de 1993, o projeto foi encaminhado ao Senado, contendo o nº 101/93, tendo como relator, o então Senador Cid Sabóia, sendo aprovado no Senado, em 20 de novembro de 1994. “Nesse, inclui o Ensino Religioso nos termos das redações anteriores, eliminando-se o parágrafo único que assegurava a atividade alternativa para os alunos que não optassem pelo Ensino Religioso” (CNBB, 2007, p. 93).

Já o segundo projeto envolvendo a disciplina de ER, foi aprovado, em fevereiro do ano de 1996, estando esse componente curricular referendado no art. 33, em que passa a ser permitido um Ensino Religioso com várias modalidades, incluindo confessionalidade e interconfessionalidade.

No “Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro”, o Projeto de Lei nº 1.258C/88 foi subscrito pelos Senadores Maurício Correia e Marcos Maciel, no Senado Federal. Assim expressa Caron (1999), a respeito dessa Lei:

O projeto de nº 1.258C/88 (Jorge Hage / Ângela Amin), tendo sido preterido ao do Senado, fez com que o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro fosse apresentado à Câmara. Nesta recebeu como relator o Deputado José Jorge (PFL-PE), que conseguiu sua aprovação, em 17 de novembro de 1996, com 349 votos a favor, 73 contra e 4 abstenções (CARON, 1999, p. 18).

Em 20 de dezembro do ano de 1996, o então Senhor Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a nova LDB sob o nº 9.394, sob o título de “Lei Darcy Ribeiro”. O foco das discussões repousa no fato de que o Ensino Religioso deveria

estar incluso enquanto disciplina normal, assim como as outras eram tratadas. Fato intrigante aconteceu, contribuindo de forma a atrasar o entendimento sobre o ER quando surgiu a Emenda Sarney, que passa a incluir na Lei 9.394/96, necessariamente ao artigo 33, a questão da ausência do Estado no que se refere ao pagamento dos professores: “sem ônus para os cofres públicos”.

Observa-se então, que no ano em que o Art. 33 da Nova LDB, necessariamente em 20 de dezembro de 1996, passa a rebaixar o ER. A esse respeito, a Comissão Episcopal da CNBB entendeu que:

[...] Como corolário entram em cena a defesa do princípio republicano da laicidade do Estado e a definição do que é público, decorrente de tal princípio. O dinheiro público não pode ser utilizado na subvenção ao ensino religioso, uma vez concebido pelos juristas e parlamentares como ensino da Religião (CNBB, 2007, p. 97).

Caron (1999) faz a citação do texto na íntegra da Lei 9.394/96, Art. 33, incluindo na seção III, do Ensino Fundamental, que foi assinado no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então senhor Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A saber:

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
I – confessional, de acordo com a opção dos alunos ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou
II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração dos respectivos programas (CARON, 1999, p. 22).

A referida proposta apresentada pela LDB gerava contradições profundas em termos de uma visão madura, dando margem ao proselitismo.

A diversidade cultural e religiosa em nosso Brasil é tamanha, tendo em vista as matrizes que formaram a religiosidade do povo. O aluno deve estar em condições de aspirar ao diálogo e à pluralidade religiosa que se manifesta também em sala de aula. Se o Ensino Religioso é considerado como área de conhecimento, não podem estar os grupos de determinadas denominações religiosas, responsáveis diretos pelo pagamento dos professores, e, sim o Estado, pois o ER é uma disciplina sistematizada e pode ser enquadrada normalmente no currículo escolar.

Porém, geraram-se controvérsias com relação a essa disciplina, principalmente em alguns Estados. O ER funciona como extensão das ações doutrinárias de determinados grupos

religiosos, o que causa empecilho de ser administrado pelo ensino público e assim, como disciplina que vise um currículo que trabalhe a abertura e a pluralidade no tocante ao fenômeno religioso.

Mediante as reações dos grupos defensores do Ensino Religioso e entidades ligadas a essa disciplina, que passaram a tecer críticas com relação à Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, abriu-se uma nova discussão, reação que gerou três novas propostas de reformulação da referida Lei sobre esse componente curricular.

O primeiro projeto, do então Deputado Nelson Marchezan, de nº 2.757/97, na intenção de modificar a Lei anterior, pretendia retirar o termo “sem ônus para os cofres públicos”.

O segundo projeto foi encabeçado pelo Deputado Maurício Requião, com o nº 2.997/97, contendo a seguinte redação:

Art. 33 – O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação e proselitismo.

§ 2º - Assegurando o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do Ensino Religioso serão definidos segundo os parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas (CARON, 1999, p. 25).

O terceiro projeto para a revisão nasce do Poder Executivo, sob o projeto de nº 3.043/97:

após ampla consulta dos Estado, via Secretaria de Estado da Educação, e a setores da sociedade em geral – tramitou em regime de urgência constitucional, nos termos do artigo 64, parágrafo 1º da Constituição Federal, acrescentado a modalidade de ER “ecumênico” às outras duas existentes no artigo 33 da LDB: “confessional e interconfessional”. A este tipo de ER, o “ecumênico”, no parecer, conforme Exposição de Motivos nº 78 de 12 de março de 1997, não se aplica o dispositivo “sem ônus para os cofres públicos” (CARON, 1999, p. 25).

O desfecho se deu quando o relator Deputado Pe. Roque Zimmermann passou a elaborar o substituto da Lei do Deputado Nelson Marchezan, que indicou o Substituto ao Projeto de Lei nº 2.757/97.

Diversos grupos foram consultados, por iniciativa do Deputado Pe. Roque, e foram levadas em conta as propostas dos grupos procurados pelo referido deputado, entre eles têm destaque o CONIC, FONAPER, CNBB e o MEC.

No dia 17 de junho de 1997, o projeto foi votado na Câmara dos Deputados, sendo aprovado com expressiva maioria dos representantes dos partidos políticos. Em caráter de

urgência constitucional, sendo o relator o Senador Joel de Hollanda, passando pelo Senado Federal, no dia 08 de julho de 1997 (CARON, 1999).

A Lei de nº 9.475 foi sancionada no dia 22 de julho de 1997 pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, constando a seguinte redação:

LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997.

Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato de Souza

(CARON, 1999, p. 27).

Com esse passo largo, reitera-se a consciência da diversidade religiosa e cultural, indicando algo que fomenta a cidadania e o respeito à diversidade cultural.

O ER enquanto disciplina presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, traçou um longo percurso para adequar-se a uma esfera mais libertadora, no sentido de buscar um diálogo com o outro, capinando os espaços do proselitismo religioso em sala de aula, rumo ao respeito e ao entendimento da pluralidade religiosa. Nesse sentido, o *Ethos* católico passa a ser suplantado por um *Ethos* que dialoga, que busca o outro numa abertura de entendimento e de riqueza religiosa.

O *Ethos* apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais foca uma abertura maior, superando a visão dos modelos catequético e teológico. Passa a construir o modelo das Ciências da Religião, onde o fenômeno religioso é o foco. Aponta para a construção do espaço da sala de aula como o entendimento do fenômeno religioso de forma sistemática. Nessa perspectiva, o educando passa a entender como a religião forma e influencia a sociedade como um todo.

2 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NA PERSPECTIVA DOS PCNS DO ENSINO RELIGIOSO

A busca por uma educação que forme o ser humano em sua totalidade não pode negar a sua condição enquanto um ser religioso, que busca a transcendência. A presença do Sagrado circunda o educando em toda sua vida.

Não fica represado numa religião oficial ou nas que possuem maior número de fiéis, mas se expressa também na religião civil colocando que esta “é entendida como o conjunto de rituais, narrativas, símbolos, códigos morais e celebrações de uma nação que tiveram no passado uma inspiração claramente religiosa, mas que hoje não assumem essa denominação” (CRUZ, 2004, p. 17).

Dessa maneira, cria-se um novo paradigma no tocante à questão do pluralismo religioso e o estudo das religiões em si. Abre-se o leque do entendimento a respeito do estudo sobre as religiões e como esse fenômeno se dá frente ao ser humano.

Apesar do processo de secularização, o ser humano afasta-se das formas confessionais de encontro com o Sagrado e se lança para um diálogo com outras formas de contato religioso, em que, segundo Libânio (1990):

[...] o homem, apesar de tudo, teima negar toda dimensão religiosa, acaba criando formas religiosas travestidas com símbolos seculares: shangrilás, terapias, harmonização interior, paz com a natureza, sociedades de classes, consumismo desbragado, etc. A religião continua, portanto, tendo uma presença universal, sutil e disfarçada no cotidiano de todos os homens, quando estes não querem dar vazão especificamente religiosa a este imperativo interior, que os faz maiores que seu corpo, seu momento, seus limites (LIBÂNIO, 1990, p. 159).

Além de reconhecer a presença desse Sagrado em sua vida, o educando deve ser encorajado e enfrentar qualquer forma de preconceito, em especial o religioso.

O embasamento doutrinário dado ao Ensino Religioso no decorrer da história do Brasil - necessariamente pela Igreja Católica, nos primeiros séculos em que os europeus, com sua cultura e seu *Ethos* aportaram no Brasil, - está sendo superada por um paradigma mais aberto, frente à pluralidade religiosa que se manifesta.

Desde a definição do quem vem a ser o *Ethos*, herança frutífera dos gregos em seu conceito, até a construção dentro dos PCNs de Ensino Religioso, essa disciplina passou por diversos processos para uma indicação mais aberta que passa a compor o currículo das escolas

públicas no Brasil e que se propõe a contribuir para o entendimento do fenômeno religioso que se apresenta em nossos dias.

O fato de entender a religiosidade imprime a transformação do mundo em que vive o educando. É na busca ou no resgate do *Ethos* que se dá, de forma plena, a vivência da proposta da formação humana, num ambiente democrático em que exista o diálogo, a tolerância e o respeito com as diferentes manifestações religiosas.

2.1 Ethos: em busca de um conceito

Sobre a questão da Ética, Boff (2010) aponta que:

Ética é a parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter e boa índole (BOFF, 2010, p. 37).

No tocante à questão da moral, esta se coloca no âmbito da prática, notoriamente ligada à questão dos valores estabelecidos pela cultura, pois é algo local, podendo ser questionados pela ética (BOFF, 2010).

Estando a ética como princípio geral e reflexão dos atos que são consagrados pelos seres humanos como corretos ou não, urge um resgate dessa necessidade como algo que deve compor o aprendizado do aluno, uma vez que se sabe que a mera exposição conteudista dos conceitos sobre ética e moral não se completa apenas em aulas de cidadania ou de filosofia, mas encontra sua plenitude na dimensão de transcendência, conteúdo que encontra um fundamento em sua totalidade quando trabalhado em conjunto com o Ensino Religioso.

Na disciplina de ER, a busca pela reflexão crítica e o entendimento do outro apenas como cidadão não garante que as ações se tornem completas. Nesse sentido, criar o diálogo com o outro, numa esfera de transcendência, é pensar um Ensino Religioso que possibilite essa abertura (FERREIRA, 2001).

Assim, o direcionamento dessa disciplina também abarca o outro, numa dimensão que transcende a própria realidade. Nessa condição, faz-se necessário organizar a casa humana, assim como expressa Boff (2010):

A experiência de base, de raiz, sempre válida, é constituída pela experiência da morada humana (ethos). Mas a morada não era e nem deve ser entendida fisicamente (as quatro paredes e o teto), mas existencialmente.

Existencialmente significava e significa também para nós a teia das relações entre o meio físico e as pessoas [...] (BOFF, 2010, p. 38).

Observando-se dessa maneira, o conviver na mesma casa, faz-se entender que os seus moradores manifestam diversos modos de agir e de se colocarem diante da realidade, manifestando a moral de cada grupo ou pessoa, em que diversos seres humanos vão de encontro a uma diversidade de padrões morais, que lhe são inculcados, mas que também se valem de diferentes graus de liberdade moral.

Na visão de Bauman tanto os padrões estabelecidos, quanto a autonomia, tornam-se objetos de discussões e contradições na sociedade (BAUMAN, 2006). É óbvio que as diversas manifestações, em suas diferentes formas geram comparações, ocasionando, muitas vezes, situações de extremo conflito e indiferenças das mais diversas.

Portanto, a questão da ética não deve estar apenas no conceito puro, limitado em si mesmo, mas encontra-se também na questão da religião e numa dimensão mais espiritual.

Não se anula a perspectiva do entendimento através do *logos*, numa questão racional, mas não pode limitar-se apenas nessa esfera, mas sim busca uma perspectiva de que englobe o transcendente, ampliando-se para além da esfera instrumental e tecnicista.

Muitas vezes, no âmbito de interesses passageiros e fundados, numa única visão, não nutre o espaço da abertura para uma esfera mais mística. Nessa dimensão de espiritualidade, Boff (2000) explica que:

É no âmbito do *pathos* que a dimensão espiritual pode emergir como profundidade do ser humano e do próprio universo e, juntamente com ela, a perspectiva mística. Tanto a espiritualidade quanto a mística têm a ver com experiências profundas e com grandes emoções vinculadas à percepção da totalidade dentro da qual nos sentimos inseridos como parte e parcela e do fundamento que a origina e sustenta. São tais experiências seminais que movem a vida humana e dão força aos imperativos éticos (BOFF, 2000, p. 128-129).

Pode-se afirmar que a perspectiva de um ensino voltado apenas para a dimensão conteudista, que não venha encharcado de uma ética mais espiritualizada, não encontrará campo fértil para o desenvolvimento de mudança de consciência. Porém, na medida em que a ética se coloca de maneira mais aberta ao diálogo e à tolerância, buscando trilhar o caminho do questionamento acerca das diversas morais existentes, passam a abrir-se a um novo paradigma que visa observar a realidade numa visão mais holística. Como, por exemplo, na maneira como se observava o outro, aquele que antes era visto, pelo menos num contexto geral, com discriminação e intolerância religiosa.

Assim “[...] atualmente, o desafio que se impõe é pensar a formação de um novo homem capaz de apreender o mundo em que vivemos em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo” (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008, p. 57).

O *ethos* e o *pathos* são concebidos na definição de Azpitarte (1995) como sendo:

O *ethos* e o *pathos* são duas faces opostas ou duas dimensões do mesmo sujeito. Na acepção de *pathos* é tudo o que nos foi dado pela natureza, sem intervenção e colaboração ativa de nossa parte. Chamamos a isso *pathos*, porque recebemos passivamente, sem a decisão de nossa vontade. O que recebemos assim da natureza constitui o nosso modo natural, nossa maneira instintiva de ser, que padecemos como algo imposto, e que, como vimos, não serve para dirigir nossa conduta (AZPITARTE, 1995 p. 50).

O *ethos* passa a ser a ponte que leva o ser humano desse modo de ser para uma perspectiva mais abrangente, no que se refere às questões que passam a dar limites e respeito, envolvendo atitudes modeladas pela reflexão, entendendo que, através do equilíbrio, pode-se superar as limitações e imposições dos instintos e desejos.

O *pathos* passa a compor a vida do homem, assim como já imaginaram os gregos, enquanto paixão que move o ser humano emocionalmente, mas que necessita da razão para se contrapor e encaminhar limites e diretrizes para uma vida equilibrada, buscando uma ética ponderada (BOFF, 2010).

A palavra ética, originalmente, vem do grego e significa *ethos*. Esse vocábulo se escreve de duas formas: com “eta” (a letra e em tamanho pequeno) e com “épsilon” (a letra **E** de tamanho grande) (BOFF, 2000).

No primeiro caso, *ethos* refere-se à questão da morada como sendo local onde se possa habitar, nossa casa. Mas essa casa tem de ser cuidada constantemente, não é uma obra acabada, mas construída continuamente. Assim, essa palavra se traduz por Ética (BOFF, 2000), estando o ser humano aberto para se colocar diante da realidade que o cerca, principalmente, habitando com outros seres humanos, sempre objetivando a construção dessa “casa”. Enquanto uma habitação sólida, com seus tijolos e telhados, deve abranger a construção da convivência mútua e universal.

No segundo caso, Azpitarte (1995) afirma que o *ethos* escrito com **E** maiúsculo tem como ideia a questão dos atos que são concretos e que podem ser expressos de maneira particular (AZPITARTE, 1995). Composto a questão que é entendida como moral, o *Ethos* vai mirar nas diversas manifestações das ações que envolvem os costumes em determinada cultura.

Assim, “*ethos* são os costumes, os hábitos e os comportamentos concretos das pessoas que, depois, os latinos vão chamar de *mores*. E, deste se deriva moral” (BOFF, 2010, p. 39).

Essas variedades de costumes vão fazer parte do conjunto, em que cada cultura, povo e região vai tomar posse de sua estrutura para a construção de sua identidade.

As sociedades humanas vão construindo o processo de sua própria moral e também sua ética, porque estas não se manifestam repentinamente, pois a construção se dá paulatinamente, podendo sofrer influências externas e internas, numa dada cultura.

Nesse sentido, Ferreira (2001) defende que a ética e a moral “estão vinculadas à norma, que é criada a partir de costumes construídos historicamente. Ao refletir sobre a ação, ou agindo pela força do hábito, a norma pressupõe objetividade” (FERREIRA, 2001, p. 31).

No tocante à questão dos valores morais e à composição na vida humana, faz-se necessário informar, nas palavras de Azpitarte, Bartres e Orduña (1983), a saber:

Assim, podemos facilmente definir o valor moral como a qualidade inerente à conduta humana que se manifesta como autenticidade humana, em conformidade com a dignidade da pessoa e, portanto, de acordo com o sentido mais profundo de sua existência. Precisamente por esse caráter totalizador, o valor moral se encontra presente sempre e em toda parte, como uma urgência que nunca abandona, como um constante chamado que nos convida a seguir sua voz (AZPITARTE; BARTRES; ORDUÑA, 1983, p. 257).

Os valores que se voltam à esfera da estética podem abrir caminhos à questão da sedução, os valores amorosos vislumbram os olhos e desvelam o encantamento; o valor ético repousa na questão da obrigação, porém, sem a necessidade de constrangimento pessoal, ao se vê forçado a agir, de modo que se busque uma condição mais elevada, humanizando a existência (AZPITARTE; BARTRES; ORDUÑA, 1983).

É necessário valer-se da noção mais aberta, existente no homem em sua concepção no âmbito da ética. Enquanto sua formação intelectual e destreza para a formação técnica, este não se coloca de maneira limitada frente à realidade que o cerca.

Porém, fisicamente, encontra-se limitado frente à natureza que o circunda, e assim, através do trabalho, passa a transformar o meio em que habita, promovendo a cultura e adaptando-se a circunstâncias que estariam fora de sua estrutura física.

O ser humano pode se projetar de maneira incondicional para valores que não se represam no imediatismo e nas estruturas biológicas, que não deixam de compor parte do indivíduo.

Na reflexão de Azpitarte, Bartres e Orduña (1983) sobre essa perspectiva, é importante destacar que:

No nível mais baixo, encontramos a esfera dos valores biológicos, que englobam as exigências instintivas e tudo o que diz respeito a nossa sensibilidade animal. Acima deles, estariam outros valores que, embora sendo propriamente humanos, só interessam a uma zona de nossa personalidade. São valores que aperfeiçoam o homem em sua inteligência, sensibilidade estética, relações humanas etc., mas não o afetam de tal modo que, por causa deles, o homem se converta em bom ou mau. Os valores artísticos, culturais, sociais e econômicos pertenciam a esse grupo intermediário. E no ápice dessa hierarquia encontramos por fim os valores espirituais, que abarcam o homem em sua totalidade, como os valores morais e religiosos (AZPITARTE; BARTRES; ORDUÑA, 1983, p. 256).

Então, a questão da ciência, no âmbito puro e objetivo, mostra que a realidade vem se apresentando, desde o período do Iluminismo, com diversos problemas, não tendem a ser solucionados através da tecnologia e do pensamento científico, numa cultura que abarque apenas os aspectos em termos de razão, que geraram a destruição de uma ética tradicional, desligando-se da realidade, em que também não consegue fundamentar padrões éticos sérios, principalmente aqueles voltados aos direitos humanos (KÜNG, 2003).

As religiões podem dar seus ensinamentos e, conseqüentemente, apontar caminhos sólidos e integrados à realidade no tocante ao *Ethos*.

Apesar da crise pela qual as religiões tradicionais vêm passando, esta não pode ser entendida como uma forma de aniquilamento da religião, mas pode ser o reflexo de uma conseqüência da secularização e do desgaste em alguns aspectos, principalmente nas Igrejas Católica e Protestante (KÜNG, 2003).

Assim, a religião pode ser uma ponte que liga o ser humano a dimensões que agregam valores e geram uma dinâmica de abertura para a questão do calor humano e o engajamento mais comprometido, desembocando na questão da paz (KÜNG, 2003).

Não obstante, as críticas tecidas contra as religiões e uma certa falta de sintonia existente entre os cultos e as expressões do mundo Pós-Moderno, encontram-se em evidência movimentos e personalidades que ainda se empenham em buscar uma ética de valorização do ser humano.

Dentro dos conteúdos propostos pelos PCNs, a dimensão de alteridade apela para a necessidade de um convívio recheado de valores, pois no relacionamento com o outro, a cultura da tolerância pode e deve se fazer presente. Assim, cada tradição religiosa tem o seu conjunto de normas, que passa a fazer parte de seu universo de valores, o que cai no âmbito da moral.

Na perspectiva da convivência humana e os valores contidos no seio da pluralidade das culturas que observamos, inclusive na esfera dos valores de convivência e no entendimento em que cada uma delas apresenta, Morin entende que: “[...] existe em cada cultura um capital específico de crenças, valores, mito e, particularmente, aqueles que unem uma comunidade singular a seus ancestrais, suas tradições, seus mortos” (MORIN, 2002, p. 56-57).

A religião se faz presente nesse contexto, tendo em vista que ela não deve ser entendida apenas como padrão na ótica cristã de observação da realidade e da busca feita pelo homem para a sua condição.

Assim, o ser humano não pode ser entendido como uno, mas múltiplo, complexo. Então se constitui uma diversidade cultural, um leque no qual o homem está inserido e que consegue abarcar em si mesmo uma gama de coisas e elementos que o constituem, não podendo limitar-se à simplicidade de um entendimento voltado ao senso comum.

O educando deve ser entendido como um ser complexo e em formação, tendo em vista sua faixa etária e o contexto social em que está inserido. Assim, a questão da valorização do ser humano em sua totalidade se faz necessária, pois a postura de fragmentar o ser humano não pode se fazer presente de sala de aula e muito menos em suas condutas fora do ambiente escolar.

Na ideia de Bradengurg (2009) deve haver uma busca incansável de um Ensino Religioso pautado numa ética da boa convivência, tendo em vista que, no contexto atual da escola as:

[...] representações e manifestações do fenômeno religioso estão presentes na cultura da escola por meio de sinais ou práticas religiosas, expressas pelos diferentes sujeitos em suas falas, em seus textos e em sua corporeidade, elementos que demarcam a sua história pessoal e suas posições identitárias (BRANDENGURG, 2009, p. 40).

Assim, a cultura religiosa pode abarcar os saberes cognitivos e simbólicos que são trazidos e transmitidos aos outros no ambiente escolar e trabalhar esses elementos, tendo em vista a pluralidade brasileira, em nível religioso, e o Ensino Religioso entrando em cena, conduzindo essa diversidade religiosa, símbolo de riqueza, que abre alas para o *Ethos* formador de consciências mais abertas e laureadas por uma cultura de mais harmônica.

2.1.1 O ethos no Ensino Religioso: uma proposta partindo dos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso possuem critérios para organização desse componente curricular e também para a seleção dos conteúdos para serem apresentados aos alunos.

Os PCNs (2001) do Ensino Religioso pode ser sistematizado através de cinco eixos organizadores, como estão descritos abaixo:

1. Culturas e Religiões
2. Escrituras Sagradas
3. Teologias
4. Ritos
5. Ethos

O *Ethos* pode ser definido, na perspectiva dos PCNs, no sentido de que:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção de valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas (PCNs, 2001 p. 37).

Nesse sentido, o ER vem proporcionar ao educando uma formação integral, buscando o desenvolvimento, em nível de consciência crítica, de um sujeito que procure garimpar em sua vida um sentido maior para sua existência, principalmente no que se refere à sua vivência com o outro e sua opção de credo, imprimindo uma conduta moral mais sólida, pois a diversidade religiosa, atualmente, torna-se cada vez mais complexa, devido à pluralidade que vivemos na pós-modernidade, tendo seus reflexos também em sala de aula.

Constitui-se, então, uma perspectiva de respeito à manifestação religiosa, tendo em vista que essa dimensão humana deve ser cultivada e respeitada na vida em sociedade.

Os PCNs (2001) de ER dão uma perspectiva de resgate de valores; algo que está na intimidade de cada pessoa humana. Assim, esse documento aponta que a ética humana está baseada em dois princípios fundamentais: a crítica e a utópica.

No primeiro princípio - a crítica -, a ética tem como objetivo central a questão de apontar e denunciar atitudes que não elevam a condição humana, aquelas que podem tornar o ser humano vazio de direitos, apontando tudo o que fere a dignidade humana.

No segundo princípio - a utópica -, a ética vai dar um sentido mais normativo para a convivência com os demais seres, tendo em vista que esta se dá quando se entra nas fronteiras do outro.

Na preocupação com a disciplina de ER, está sistematizada nos PCNs (2001) de Ensino Religioso a proposta dos conteúdos, a saber:

- a) Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores.
- b) Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis.
no contexto da respectiva cultura.
- c) Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas (PCNs, 2001, p. 38).

O encaminhamento dado ao Ensino Religioso para o comprimento dos conteúdos e da natureza desse componente curricular tem que estar em consonância com a nova proposta, contendo o tratamento didático dos conteúdos de todos os eixos que são de extrema importância.

Porém, o resultado será amplamente visto e:

[...] baseado no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal, deve estar disponível à socialização, os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com esses pressupostos, o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade de expressão religiosa do educando (PCNs, 2001, p. 38).

No cerne da proposta dos PCNs está a intenção de apontar para a questão do conhecimento religioso, superando a noção de catequese, ideia que imperou durante quatro séculos no Brasil, buscando “sensibilizar para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/transcendente” (PCNs, 2001, p. 39).

Portanto, a necessidade dessa abertura do Ensino Religioso e seu espaço no ambiente escolar se dão, também, na perspectiva de respeito e na condução de uma vivência democrática, principalmente frente à pluralidade que existe na sociedade contemporânea.

É evidente entender que se houver uma abertura para o respeito e à boa convivência com as diversas tradições religiosas, principalmente, no Brasil, onde essa diversidade mostra-se sempre forte, faz-se necessário uma conduta ética frente a esse novo paradigma (PCNs, 2001), fomentando no educando a presença do respeito, o qual, através do conhecimento sistemático do fenômeno religioso, passa a entender melhor essa realidade, e assim, rompendo com conceitos caducos e embasados num preconceito que gera barreiras profundas, impedindo, muitas vezes, a socialização.

Em termo de sociedade, esta se encontra vulnerável aos diversos tipos de situações que vão bombardeando-a. Dessa maneira:

A sociedade Pós-Moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nessa sociedade, as comunidades, escolas e turmas são diversificadas, de modo que a transformação é complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são ágeis; o que proporciona mudanças cada vez maiores (MORI; OLIVEIRA, 2011, p. 181).

Os reflexos dessa situação também se dão no ambiente escolar. O mundo onde tudo se encontra na questão do que é instantâneo, imediato, pode causar situações um tanto quanto voltadas para contravalores.

A abordagem atual do Ensino Religioso tende a englobar o *Ethos* que lance o educando a se posicionar frente a um mundo plural e que não deixe de ter a abertura ao diálogo e ao respeito com o outro.

Tendo em vista que a perspectiva no mundo atual manifesta-se, segundo Ferreira (2001) de maneira forte desde os anos 1980, cujas instituições entram em crise, principalmente a religião, a família e a escola.

A busca pelo hedonismo leva ao “fechar-se em si mesmo”, criando um exército de jovens que visam o consumismo e, muitas vezes, preocupados apenas com seu próprio sucesso, tendo em vista um mundo mais competitivo e que cobra essa postura da geração contemporânea (FERREIRA, 2001).

Urge uma identidade mais humanizadora, uma ética mais voltada ao ser, frente ao ter. Assim, o Ensino Religioso tem a dimensão de resgate de um sentido de vida comprometido com os valores positivos e que enalteçam uma bagagem de conteúdo e uma metodologia sólida e fecunda, indo de encontro às propostas que geram a degradação do ser humano e tolhem seus anseios de transcendência.

Nesse sentido, a educação que mira o respeito à diversidade e desperta a abertura para o diálogo, busca a superação da indiferença e a implantação da tolerância que, conforme aponta Kronbauer e Ströher (2009):

[...] está relacionada à forma como percebemos e reagimos em relação ao outro. A nossa visão de mundo está determinada ou é resultado da tradição cultural, filosófica e mesmo religiosa. Por muito tempo fomos ensinados a perceber as diferenças entre grupos religiosos. Essa diferença passou e ser classificada a partir de uma experiência religiosa que se colocava como oficial em comparação a outras vistas como seitas. Dessa forma, por muito tempo, e ainda hoje, a sociedade costuma classificar os grupos religiosos (KRONBAUER; STRÖHER, 2009, p. 24- 25).

Nesse prisma, a realidade retrata uma situação que o Ensino Religioso tenta superar, há alguns anos, conscientizando a sociedade para a riqueza da diversidade religiosa em nossa sociedade, na perspectiva de apaziguar os conflitos e quebrar velhos paradigmas, os quais resultaram numa ignorância religiosa, tornando míope o entendimento do respeito.

A escola tem um papel especial na formação do indivíduo e fazê-lo adentrar o mundo de maneira que possa socializar-se e buscar sua própria identidade enquanto ser humano. Na escola também se fomentam valores que formam o caráter ético e moral do indivíduo.

Existiu, durante o percurso histórico do ER no Brasil, uma visão de uma disciplina que prezava pelos bons costumes, implementando a moral; porém, tendo em vista o exército de cristãos prontos para defenderem a verdadeira fé (SENA, 2007).

O ER outrora buscava a valorização do *Ethos* católico, no frenesi da Contrarreforma Católica, quando havia a preocupação com a salvação das almas, em especial as dos indígenas que já habitavam as terras brasileiras e as dos africanos que aportaram no Brasil na condição de escravos.

A busca pelo espaço religioso gerou um ER que enaltecia a moral cristã católica, a qual se sobrepôs às demais manifestações religiosas, tanto de matriz africana, como também as oriundas da religiosidade indígena.

Ferreira (2001) entende que o resultado que a escola deve ter ao trabalhar em sala, no tocante à diversidade religiosa, ligada à questão da sensibilidade:

A regra moral apresenta-se sob a forma de uma obrigação, é imperativa. Deve-se fazer tal coisa e não outra. Os imperativos morais precisam tocar a sensibilidade do sujeito para que ele possa interiorizar suas normas e decidir segui-las ou não. Eis porque o indivíduo precisa projetar sua existência na busca de si mesmo, o que o leva ao autorrespeito (FERREIRA, 2001, p. 44).

A preocupação do ER enquanto disciplina não se firma em incutir no aluno a dimensão de uma visão unilateral e limitada da realidade, mas aprender a conviver com as diferenças religiosas. Assim, passa a existir o exercício da valorização do outro, evitando quaisquer tipos de discriminação.

Na concepção de Freire (2011), a respeito da dimensão da ética, o referido autor defende que:

não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à

formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 2011, p. 34-35).

O sentido do educar em Paulo Freire, apesar de não direcionar essa reflexão exclusivamente para o ER, o conteúdo reflexivo pode aplicar-se na perspectiva desse componente curricular e a preocupação com as questões que dão direcionamento a valores passa a ser referência, não mais doutrinária, mas pulveriza o respeito à pluralidade religiosa, mostrando o *Ethos* contido nas diversas religiões, além de acolher as múltiplas experiências dos educandos na dimensão religiosa.

A necessidade de uma ântropoética, - ou seja, a ética partindo do próprio ser humano, enquanto um ser que nutre em seu coração e em sua vivência a necessidade de saber conviver com o diferente e se refazer enquanto ser humano e descobrir sua humanidade - tem que se refletir de maneira positiva e o deve impulsionar para dimensões mais profundas, no tocante aos valores.

Sobre os valores, Trevisol (2004) afirma que é necessário que haja o respeito à cidadania e à criação de condições para um terreno fértil à promoção de uma vivência mais democrática a qual classifica como “cidadania terrestre”.

Esta “cidadania terrestre” o autor a define como:

Aquela mais profunda verdade que mesmo sem ser tão consciente grita dizendo que só o fato de sermos humanos já é razão suficiente para que não nos tratemos como estranhos. Por isso, não é verdade que a dor do outro não nos toca e que se pode ser feliz por conta própria (TREVISOL, 2004, p. 119).

Assim, no momento em que o educando toma consciência de seu papel enquanto cidadão e que deve ser respeitado por sua opção de crença ou de filosofia de vida, esta também deve estar acompanhada de uma noção profunda da ética humana, e acima de tudo, que a prática seja coerente com essa noção.

Na esfera que circunda o ser humano, também se encontra a noção de reconhecer-se enquanto um ser místico, uma questão desencadeada pela espiritualidade. Essa característica humana é definida por Trevisol (2004) como “o transbordamento intenso da consciência mais pura originalmente presente no ser humano” (TREVISOL, 2004, p. 128).

A dimensão humana, no tocante a espiritualidade, é apresentada por Trevisol (2004) como sendo a matriz que gera motivação a vida humana. No momento em que se tem essa consciência e ela é trabalhada na vida humana, existem condições de se autoconhecer e poder

superar as adversidades geradas na própria humanidade, que carece de um desenvolvimento nesse âmbito.

A construção do sujeito ético também é função da escola, pois segundo Ferreira (2001), a questão da construção do respeito ao outro, principalmente em suas escolhas pessoais, exige a interiorização de regras.

E assim, a escola se torna uma referência na formação dessa consciência, pois:

O papel da escola, nesse processo de interiorização de norma, é o de proporcionar ao educando uma reflexão sobre o agir justo no mundo, em consonância com o outro, num projeto coletivo de exercício do respeito e da solidariedade. Para que isso ocorra, é necessário que as normas sejam objetivas e que possibilitem ao sujeito fazer escolhas (FERREIRA, 2001, p. 45).

Dessa forma, a escola enquanto instituição de formação direta do cidadão, deve encaminhar através de reflexões e ações os educandos na esfera da ética, tendo em vista a própria diversidade que se encontra presente em um ambiente escolar. Além do mais, essa formação se dá também no ambiente familiar e no religioso, quando o educando faz parte de alguma religião ou está inserido num dado movimento religioso (FERREIRA, 2001).

A escola pode ser um complemento da formação das outras instituições às quais educando venha a frequentar. Porém, o *Ethos* desenvolvido no âmbito da disciplina de ER deve tomar como ponto de partida o entendimento da diversidade religiosa que se manifesta, não apenas em sala de aula, mas na realidade global.

Ao se entender como participante do processo de ensino-aprendizagem, o educando tem que ter a consciência de seu papel, inclusive no que se refere ao conhecimento religioso. Assim os PCNs (2001) enfatizam que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar as diferentes culturas e grupos que a constituem. Como a vivência entre grupos diferenciados é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

O Ensino Religioso não foge a essas regras. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece (PCNs, 2001 p. 39).

Favorecendo o conhecimento religioso e a boa convivência, a escola começa a tentar fazer com que determinados princípios passem a vigorar, tais como:

[...] liberdade, igualdade, exigências de direitos, convivência com os conflitos, sejam de natureza moral ou ética, respeito mútuo, solidariedade. Essa tentativa deve, de uma certa forma, incluir o desenrolar de um processo reflexivo sobre o respeito à diferença, para que a formação ética e moral se instaure nas relações humanas, configurando um reino de justiça e de solidariedade, moldados pela liberdade de escolha (FERREIRA, 2001, p. 47).

A intenção de educar na perspectiva de um entendimento comum sobre determinados aspectos, sempre se fez presente, inclusive, desde a antiguidade clássica. Os primeiros filósofos passaram a buscar um elemento comum que tivesse gerado todas as coisas existentes. Na tradição judaico-cristã, se passou a mesma coisa, numa preocupação em pregar o monoteísmo, desprezando toda e qualquer manifestação religiosa fora desse contexto (KRONBAUER; STRÖHER, 2009).

Assim, a superação da noção de que a única religião concentrada nas tradições judaico-cristãs fica superada, entendendo que muitas outras compõem o universo religioso.

2.1.2 Os três modelos de ER: a busca da contribuição na construção do *Ethos*

O Ensino Religioso percorreu um longo caminho e manifestou-se de diversas maneiras, no que se refere ao histórico desse componente curricular e ao seu desenvolvimento. Assim, o ER assumiu três modelos diferentes. Os modelos apresentados seguiram curso influenciados pelos trâmites históricos e políticos, pertinentes a cada época.

Desse modo, os modelos que serão apresentados mostrarão os perfis que essa disciplina assumiu e que ainda está em construção, tendo em vista as mudanças que são geradas no decorrer da caminhada do ER, visando ao seu aprimoramento, não obstante purgar os elementos que se atrelaram a essa disciplina, buscando mostrar sua nova face e delimitando seu espaço enquanto área de conhecimento.

As diversas formas em que esse componente curricular se apresentou e se apresenta apontaram uma modificação em sua estrutura, entendendo o aspecto do homem enquanto um ser que busca sua esfera religiosa, mesmo que esta disciplina tenha se libertado da catequese quase que recentemente.

Essa construção ainda se faz, tendo em vista que os modelos que se apresentam deram saltos significativos, mas que foram conquistados, vislumbrando um horizonte de abertura, buscando entender a necessidade de constante diálogo entre os grupos religiosos. Nesse contexto, Passos (2007) afirma que:

[...] Os três modelos sugeridos pretendem captar e remeter para as concepções e práticas concretas dessa disciplina; referem-se, portanto, às suas proporções e não a entendimentos contrários. Vale salientar que, também do ponto de vista geográfico, muitas e diversificadas experiências foram se construindo no território nacional, cada qual expressando o jogo de forças locais e atuação de agentes especializados no assunto. (PASSOS, 2007, p. 52).

Assim, a construção dos modelos de ER não segue uma maneira generalizada as propostas apresentadas. Mas vale salientar que, dentro das referidas propostas, em nível de currículo, existiu e existe uma predominância no modo de agir sobre essa disciplina.

Desde os seus primeiros encaminhamentos, no Brasil, o Ensino Religioso, a princípio, foi buscar sua fundamentação ética tendo como base os princípios cristãos, separado de uma noção de pluralidade. Dessa forma, a tendência se fazia na busca incondicional da salvação das almas.

É pertinente afirmar que o ER teve como primeira intenção uma catequese com princípios ancorados no Catolicismo, numa antropologia totalmente centrada para cativar almas para o Reino e na certeza de que o ser humano passava a ter uma inclinação ao Sagrado ou Transcendente, mas a referência se mostrava na esfera cristã.

Os modelos que se apresentam “expressam também um objetivo, revelam os sujeitos responsáveis por sua gestão e execução e pode esconder certos riscos, como toda prática educativa” (PASSOS, 2007, p. 55) e, conseqüentemente, sua fundamentação na moral proposta pelas circunstâncias que buscam embasar a proposta do ER.

Mesmo quando se busca os fundamentos do Ensino Religioso enquanto disciplina e sua fundamentação epistemológica no tocante à sua estrutura enquanto área de conhecimento, não deixa de entrar em conflito com outras perspectivas nas mudanças históricas e nos aspectos ideológicos. “Contudo, a história das ciências está marcada e impulsionada pelo conflito das teorias, atrás das quais pode-se igualmente detectar conflitos de pontos de vista, de pressupostos filosóficos ou metafísicos” (ALMEIDA; PENA-VEJA; PETRAGLIA, 2008, p. 31), sendo um reflexo lógico que desemboca em discussões que dão impulso as decisões dentro da área da educação.

E, nas mudanças de paradigmas, desencadeadas no seio da própria sociedade, geram impulsos dialéticos, porém marcados por éticas de cunho tradicional. Na reflexão de Almeida, Veja-Pena e Petraglia (2008) sobre o assunto, fica claro que:

Com efeito, as éticas tradicionais eram integradas e intrigantes: estavam integradas em uma comunidade religiosa, família, cívica, nacional. Pode-se

dizer que os conceitos de verdade e de falso, do bem e do mal, são, nessas éticas, conceitos absolutamente evidentes, muito interiorizados pelo indivíduo: é absolutamente necessário ajudar o outro no momento em que ele está em dificuldade e sofrendo. No entanto, essas éticas estão em vias de dissolução. Por quê? Porque, certamente, se as religiões são ainda fortes em nossa sociedade, raras são as pessoas que obedecem de modo integral às injunções caridosas e altruístas dessa ética. Mas, sobretudo, há a desintegração da grande família, quer dizer, desta solidariedade da família ampla e, ainda mais, há mesmo tendência à dissolução e a crises na família nuclear, a própria dissolução dos vínculos entre pai e mãe (ALMEIDA; PENA-VEJA; PETRAGLIA, 2008, p. 39).

Essa crise na ética não fica contida apenas nessas fontes, mas passa para a dimensão da sacralidade, em que se observa primeiramente nas formas religiosas tradicionais não mais se fazem presentes de maneira eficiente, tendo em vista as novas formas no campo religioso.

O resgate de uma ética, no sentido de se conviver “numa mesma casa”, passa pelo processo de educação na perspectiva de uma boa convivência.

Ainda a respeito da questão da ética, enquanto algo construído paulatinamente, a “[...] autoética não nos é dada. Precisamos construí-la, e eu penso que este problema da construção implica um problema de educação fundamental, talvez desde o início da escolarização” (ALMEIDA; PENA-VEJA; PETRAGLIA, 2008, p. 44).

O aprendizado das noções de ética pode ser aplicado ao contexto de mundo em que vivemos, mas se torna necessário o entendimento de sua complexidade.

2.1.2.1 Modelo Catequético

O Modelo Catequético foi desenvolvido no Brasil de acordo com a referência da Igreja Católica, em que se criou um modelo pedagógico voltado para as práticas “das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e dogmas” (SENA, 2007, p. 28).

Numa visão unilateral da fé, não ocorreu uma abertura para que se colocasse a pluralidade religiosa, apenas teve como pano de fundo um cenário que tinha a preocupação da salvação das almas e do combate aos inimigos da fé católica.

Tendo como base muitos dos conceitos vindos da religiosidade medieval, Azzi aponta que “A Igreja no Brasil português era uma cristandade. A cultura medieval portuguesa que formou o conceito que se tinha de Igreja, no Brasil, identificava religião e sociedade” (AZZI, 2008, p. 246).

Era um período de formação da religião em terras brasileiras, mas que buscava um trabalho mais sólido para a dilatação da fé católica.

Esse modelo estava intimamente ligado à perspectiva de uma catequese que se desenvolveu, na Idade Média, embasando os primeiros passos do Ensino Religioso, assim como coloca Passos (2007):

Na Idade Média, essa estratégia não se colocava como um problema, sendo que o regime da cristandade constituía uma totalidade cultural sustentada de alto a baixo pelos princípios doutrinários cristãos. Essa totalidade catequizava por si mesma em suas produções culturais e os fiéis eram iniciados na fé por um processo de imersão (PASSOS, 2007, p. 56).

Assim sendo, esse modelo veio encaixar-se no contexto da estrutura da catequese no Brasil, os quais a Companhia de Jesus e os seus missionários, passaram a atuar de forma sistemática, colocando o Ensino Religioso erguido no *Ethos* católico, compondo uma estrutura vinda de um período medieval, com ares de Contrarreforma, extremamente preocupada com a dilatação da fé católica, de forma sistematizada e o combate ao avanço protestante. A moral católica passa a vigorar nas escolas e reflete-se nas atitudes dos fiéis.

Dessa maneira, a teologia da educação, na visão de Niskier (2007):

baseia-se na ideia de algo sobrenatural, partindo não do princípio da autonomia do homem, mas do pensamento divino sobre ele, isto é, que o homem deveria crescer de acordo com as leis de sua própria existência (NISKIER, 2007, p. 86).

Essa dimensão entrelaça as ideias pedagógicas aos moldes da catequese. Longhi (2004) vai levantar a ideia de que o Ensino Religioso:

Com pressupostos do catolicismo forma universalizados, acabaram afetando, inclusive a instituição escolar. Submetendo-se e concebendo-se que o ser católico era uma pré-condição para o reconhecimento político e social, nas escolas passou-se a adotar o Ensino Religioso com o objetivo de colaborar com as paróquias na catequese de conversão e instrução. Tratava-se de um Ensino Religioso confessional, isto é, ensinavam-se os ditames do catolicismo (LONGHI, 2004, p. 14).

O perfil moral a ser seguido era o católico, como modelo confessional cristão, em que as culturas que expressassem qualquer postura não cristã seriam condicionadas à repressão da Igreja Católica. Dessa forma, a razão não está acima da religião, pois as Sagradas Escrituras se colocam como o verdadeiro modelo de conduta moral.

O regime do Padroado não permitia uma divisão entre as atividades do Estado e as da Igreja, pois o Rei era o representante do Papa, cabendo a este, acatar as decisões oriundas do monarca.

O modelo catequético não se coloca numa dimensão em que a escola laica tenha espaço, pois a moral só pode ser ensinada de maneira que venha acompanhado de princípios religiosos, no caso cristão-católico, podendo o homem perder-se diante da conduta de seu próprio destino, caso se distanciasse desse caminho.

Dessa maneira, o “modelo catequético de ER terá sempre uma territorialidade confessional subjacente, estando demarcado, portanto por uma visão unirreligiosa, ou seja, pela visão que caracteriza a própria confissão que se expande” (PASSOS, 2007, p. 59). O próprio conteúdo do currículo, nessa perspectiva, passa a ser tendencioso e direcionado.

A modernidade trouxe uma visão diferenciada da forma catequética de entender o processo de formação do homem, cravando críticas às condutas e às ideias teológicas, oriundas das religiões, em especial, do cristianismo.

O advento do Renascimento e os estudos da filosofia resgatam os princípios da filosofia grega, bem como as novas concepções a respeito da política e do próprio ser humano, porém, à luz da razão.

A moral não ficava mais limitada aos moldes da religião, mas tinha um caráter racional. Como exemplo da concepção do homem frente à questão da política, Nicolau Maquiavel (1469 - 1527) no seu livro intitulado “O Príncipe”, remete que a ética deve conter uma perspectiva não religiosa, voltada para a condição humana resguardando-se do olhar religioso e das suas respectivas instituições representativas.

2.1.2.2 O Modelo Teológico

Esse modelo apareceu depois do Concílio Vaticano II, enquanto modelo para o Ensino Religioso. Posicionava-se também além da dimensão restrita em sentido religioso, não se colocando de maneira que enfocasse apenas um seguimento religioso, direcionando-se:

[...] por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista e se empenha em oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas, mas, sobretudo, respaldando referências teóricas e metodológicas (PASSOS, 2007, p. 60).

Nesse modelo, a certeza de que a religião contribui para o desenvolvimento do ser humano é real. Porém, não deixa de ter certo aspecto proselitista, tendo em vista que os agentes responsáveis pelo encaminhamento do processo em sala de aula possam realizar um modelo catequético, dando continuidade à doutrina a qual comungue com sua comunidade de fé (PASSOS, 2007).

O entendimento a respeito desse modelo de Ensino Religioso é retomado, mesmo que de maneira indireta, ao *Ethos* dos respectivos seguimentos dos responsáveis pela condução dos conteúdos no ambiente escolar. Segundo Longhi (2004):

Tendo inicialmente como mote a manutenção de uma doutrina (o *ethos* católico), deste segundo modelo, o Ensino Religioso gira em torno de questões antropológicas refletidas à luz dos Textos Sagrados. E, naturalmente, pelo fato de haver muitos grupos religiosos (*ethos*), cada qual com sua concepção de vida e visão de mundo, o Ensino Religioso na escola passou a ser entendido como possibilidade e oportunidade de estarem sendo veiculados a princípios e valores comuns a todos, em vista de uma vivência pacífica (LONGHI, 2004, p. 17).

Passos (2007) afirma que:

[...] o ER fica posto como um meio de educação da religiosidade em si mesma, finalidade que permite chegar a uma visão integral do ser humano e a fundamentar sua atuação ética no mundo. Em suma, o sujeito ético pressupõe o sujeito religioso (PASSOS, 2007, p.63).

O modelo das Ciências da Religião, o qual também busca uma perspectiva antropológica, aponta que o ser humano manifesta-se enquanto um ser religioso. Essa dimensão manifesta-se de maneira plural. Assim, a ética do diálogo com outras denominações religiosas tem que se fazer presente. Mas, para que isso possa se fazer realidade, principalmente no ambiente escolar, o ER entra na perspectiva de desenvolver no educando uma formação que o torne consciente dessa postura ética, imprimindo uma formação integral do cidadão em formação.

Manifesta-se um modelo que encontra um mundo extremamente individualizado, onde, conforme afirmam Rossatto, Tomazetti e Trevisan (2010):

[...] o cenário que caracteriza as atuais sociedades complexas e pluralistas vincula um novo modo de constituição da subjetividade e da sociabilidade, o qual começou a ser gestado com o advento da própria modernidade. Esta assinala a emergência de um novo tempo, de modo a si distinguir da visão de mundo configurada em suas linhas gerais desde a antiguidade. O sujeito passa a entender-se como livre e autônomo uma vez que ele próprio reside à mediação e ao fundamento do agir (ROSSATTO; TOMAZETTI; TREVISAN, 2010, p. 68).

A sociedade passa a herdar um novo tipo de ser humano que se deleita no individualismo e na cultura de massa, onde a princípio, este passa a fechar-se às formas religiosas tradicionais.

Com a modernidade, criou-se também o timo da razão, no qual a esfera racional traria os benefícios para a humanidade, não havendo necessidade do conhecimento religioso e as verdades defendidas pela fé serem passadas para o educando.

Küng (1999) indica uma condição de fé mais consciente e defende que as questões da defesa da permanência da ética através de princípios religiosos devem ser observados e questionados. A esse respeito, segundo essa autora:

Nem sequer a religião institucionalizada – qualquer que seja – é, em princípio, plenamente moral; e também costumes coletivos, aceitos sem questionar, precisam ser submetidos à prova. Por isso, os critérios éticos universais precisam hoje mais do que nunca de discussão, além dos critérios específicos de cada religião (KÜNG, 1999, p. 275).

Essa reflexão remete a uma postura que lança um olhar crítico sobre as orientações e de determinadas situações que devem ser colocadas em pauta, na busca por uma transcendência madura.

Assim, o segundo modelo de ER, emergido junto ao Concílio Vaticano II, passa a dar fundamentos teológicos numa linha mais libertadora, entrando em fusão com essa proposta de ER “no diálogo com outras disciplinas das instituições de ensino e se esforça em promover o dialogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas” (PASSOS, 2007, p. 60).

A fundamentação do ER, nesse modelo, fica restrita a uma visão da religiosidade em si mesma, buscando incorporar uma perspectiva mais integral do ser humano, entendendo a base de como este pode se reconhecer enquanto um ser ético.

A sociedade estava tomada pelo contexto da secularização, componente histórico em que vai surgir esse novo modelo de ER. A secularização, segundo Berger:

[...], tem significado da libertação do homem moderno da tutela da religião, ao passo que, em círculos ligados às Igrejas tradicionais, tem sido combatido como ‘descristianização’, ‘paganização’, e equivalentes (BERGER, 2004, p. 118).

Esse autor continua sua reflexão, com relação à história do mundo ocidental, comentando que:

[...] por secularização entendemos o processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos. Quando falamos sobre a história ocidental moderna, a secularização manifesta-se na retirada das Igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle ou influência: separação da Igreja e do Estado, expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico, por exemplo (BERGER, 2004, p. 119).

Outra estratégia, por assim dizer, do processo de secularização, no tocante às expressões e movimentos que aludem ao Sagrado, desintegra o monopólio das instituições religiosas tradicionais e, segundo Libânio “perdem força e deixam o sagrado solto, entregue às vivências pessoais, individuais em processo crescente de privatização e individualização” (CALIMAN, 1998, p. 61), que vai ter o reflexo direto na educação, criando um novo horizonte comportamental no que se refere à relação às instituições confessionais, no caso mais preciso, à Igreja Católica.

Nessa perspectiva, a pluralidade religiosa se manifesta diretamente em sala de aula e nesse processo de secularização, em que a hegemonia das instituições cristãs vai perdendo espaço, outras ganham campo na área da educação, dentro do modelo competitivo, sem a necessidade de instruções religiosas.

Fica nítida a questão de um avanço nesse modelo de Ensino Religioso, tendo em vista que aponta para uma dimensão antropológica, o que já é uma abertura significativa se comparado ao Modelo Catequético. Mas, ainda tendem a correr o risco de, no momento em que as instituições religiosas se colocarem como responsáveis pela atuação desse modelo de ER, passarem a realizar uma condução, mesmo que discreta, de sua bandeira de fé, tornando-se uma catequese.

2.1.2.3 Modelo das Ciências da Religião

Esse modelo de ER aponta para uma dimensão transreligiosa, ou seja, que não atende a nenhuma confissão de fé, cujo Ensino Religioso se coloca enquanto área de conhecimento. Sena (2007), com relação a esse terceiro modelo dentro da disciplina de ER, afirma que:

Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências

das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares (SENA, 2007, p. 32).

A própria expressão ligada às Ciências da Religião remonta a um novo paradigma diferente dos modelos apresentados anteriormente, não fomentando a catequese em sala de aula, mas respeitando a pluralidade existente no ambiente escolar.

A própria estrutura das Ciências da Religião remonta a uma disciplina que segue outra dimensão que não se coloca focada na teologia, pois “[...] aproxima-se de seus objetos por interesse primário isento de motivos apologéticos ou missionários” (USARSKI, 2006, p. 17).

Para a teologia, a ligação estreita com os princípios que abrem caminhos para uma visão única, tendenciosa, torna-se importante para uma dada confissão de fé, como por exemplo, o Cristianismo.

Diferentemente dos cientistas da religião, os teólogos “investigam a religião à qual pertencem” (GRESCHAT, 2005, p. 155). Já os cientistas da religião não têm nenhuma ligação direta com seus fiéis, muito menos fica submisso a qualquer autoridade religiosa.

Além do mais “as Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a Educação” (SENA, 2007. p. 32).

Essa disciplina, ao incorporar como embasamento para um ER maduro e em sintonia com a realidade de mundo em que vivemos, passa a dialogar com outras disciplinas. O educando passa a conhecer melhor o universo religioso em que está inserido, pois o estudo do fenômeno religioso não circunda na esfera da superficialidade ou do sentimentalismo, mas assume a manifestação religiosa como elemento de estudo e sistematização, atingindo a finalidade da formação ética à ação educacional, cujo educando pode entender de maneira clara, a importância do conhecimento da religião para a vivência ética e social do aluno, imprimindo responsabilidade (SENA, 2007).

Essa busca pela postura ética e de construção social voltada para a democracia, encontra um problema, no qual reside um dos maiores desafios da educação, que está lotada na questão do relativismo ético e do hedonismo.

Nas palavras de Goergen e Lombardi (2005):

[...] a busca quase febril por novos modelos de comportamento esbarra no momento quase oposto do relativismo ético. Desse lado, fala-se da desconstrução dos valores, da valorização hedonista do momento, da primazia dos interesses individuais. O balanço desses processos dicotômicos mostra desesperança e desânimo com relação ao futuro ético de nossa sociedade porque o prato pende, pelo menos por hora, para o lado do narcisismo individualista e hedonista em prejuízo da transcendência, da socialidade, da solidariedade (GOERGEN; LOMBARDI, 2005, p. 60).

A realidade não esconde essa perspectiva, em que a sociedade é transpassada pela onda Pós-Moderna. A geração que se encontra em formação em nossa sociedade tem que encarar um mundo que exige um perfil comportamental voltado para a competição e de se colocar de uma maneira individualista. No entendimento de Goergen e Lombardi (2005) sobre o sistema econômico atual:

[...] interessa dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital. A cidadania, de outra parte, exige um ser autônomo, independente e crítico, capaz de decidir, por conta própria os destinos de sua vida no interior de um projeto de co-responsabilidade social. O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social (GOERGEN; LOMBARDI, 2005, p. 60).

Os valores que muitas vezes embasam o comportamento dentro da convivência social não condizem com posturas que visam à “convivência na mesma casa”.

Portanto, ao se trabalhar valores morais que nutrem uma boa convivência e a prática da solidariedade, o que é um grande desafio para a escola, ao mesmo tempo tem que formar o indivíduo para o mercado de trabalho e as formas de ingresso nas universidades.

O ER reforça a questão da busca de um sentido mais profundo da vida, entendendo que “é através da religião que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a religião que empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações” (JUNQUEIRA, 2002, p. 87).

A religião vem fortalecer essa busca pelo sentido mais profundo da existência humana, pois na própria experiência humana, a religião sempre esteve presente, sabendo que o ser humano sempre sacralizou algum elemento nas diversas culturas existentes, assim como a busca pela transcendência através de objetos ou mediadores sagrados (JUNQUEIRA, 2002).

Estando a escola preocupada com a formação integral do aluno, pelo qual é responsável, ela é de suma importância para a abertura ao Transcendente de maneira sistemática e as indicações do modelo das Ciências da Religião proporcionam uma visão mais ampla do *Homo Religiosus*.

Junqueira (2002) entende que o ER, no sentido de indicação para o crescimento espiritual do aluno:

[...] poderá despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta do seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que conduzirá naturalmente ao encontro com Deus, é

permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha. (JUNQUEIRA, 2002, p. 91).

O Ensino Religioso, fazendo jus ao terceiro modelo, com a Lei de nº 9475/97, que alterou da LDB, o art. 33 da Lei 9.394, passa a não mais apelar para o proselitismo em sala de aula, numa visão antropológica ampla e retira a ingenuidade, muitas vezes, direcionada ao ER, na qual era uma disciplina simples de ser aplicada, sem uma sistematização precisa e de trabalhar a tolerância e o respeito enquanto postura ética.

A esse respeito, conforme aponta Silva (2008):

[...] mas a fé, pura e simples, sem nenhuma visão crítica, pode afastar-se daqueles valores que são verdadeiramente humanos. Nenhuma religião, por mais antiga ou de maior número de seguidores que tenha, pode arrogar-se ao direito, mesmo em nome de Deus, de afrontar a vida e a convivência humanas. A verdadeira felicidade humana não pode ser alcançada em detrimento de outras vidas. A guerra tem de deixar de ser caminho para a paz. Não se faz educação autêntica de cidadania se dela não se faz a assimilação dos direitos humanos (SILVA, 2008, p. 31).

A proposta indicada, nesse terceiro modelo para o ER, remete a um desafio para seu *status* enquanto disciplina ligada às Ciências da Religião, assegurando uma epistemologia associada aos estudos científicos da religião, tendo em vista que o fenômeno religioso está intimamente ligado à esfera social e deve fazer parte da formação do cidadão (SILVA, 2008), superando o paradigma da noção de que o Ensino Religioso deve ficar na condição de catequese ou sob a responsabilidade das confissões religiosas interessadas.

Num mundo em crise de valores, fomentar o respeito e a tolerância, com um trabalho assíduo realizado pelo ER, o *Ethos* que liga as diversas tradições religiosas e que busca superar as diferenças existentes faz entender a riqueza que a diversidade de credos traz ao ambiente da sala de aula.

O trabalho com o ER numa perspectiva de abarcar o pluralismo religioso mostra que o fenômeno religioso não deve ser colocado como algo sectário, isolado do âmbito social, mas levado para a sala de aula para que possa ser entendido e trabalhado de forma dialogal.

O terceiro modelo indica, portanto, um amadurecimento profundo, o que não significa que essa proposta esteja em sua completude frente aos desafios do mundo globalizado, mostrando situações contraditórias e o hedonismo que impera em caminhos largos. Muitas vezes, anestesiando o educando frente ao mundo competitivo, impondo valores que muitas vezes não imprimem uma ética da solidariedade e do entendimento do outro em sua dimensão religiosa e do pluralismo religioso que marca de maneira forte a religiosidade brasileira.

O desgaste e conseqüente rejeição dos valores morais se apresentam nesse mundo Pós-Moderno como uma ideologia forte, atingindo, principalmente o mundo do jovem. O universo juvenil vem sendo seduzido por outras perspectivas, diminuindo o encantamento por causas fortes e libertadoras.

Nessa perspectiva, Libânio (2004) expõe que:

Ao lado da fragmentação e da perda dos valores, aninha-se no coração da pós-modernidade uma carência de entusiasmo pelas grandes causas. Elas existem e muitas, mas falam a menos jovens. Está em questão como despertá-los para essas ideias maiores que se manifestam especialmente na defesa dos direitos humanos, na luta contra o armamentismo em prol da paz, na criação da mentalidade ecológica, na rejeição de toda discriminação, especialmente racial, no movimento feminista numa perspectiva de gênero, na exigência da demarcação de terras indígenas, e em tantos outros movimentos que emergem por todas as partes [...] (LIBÂNIO, 2004, p. 181).

Na condição cujo mundo Pós-Moderno gera um processo de dispersão e de valorização da cultura de massa, urge o nascimento de uma consciência que busca o resgate de valores que agregam a convivência social e combater todas as posturas que venham a conduzir o ser humano ao abismo que o separa de seu semelhante.

A escola passa a exercer esse papel libertador, trabalhando o *Ethos* da convivência e ajustando a conduta dos jovens em grau maior, elevando-os enquanto seres que buscam a transcendência.

Dessa forma, observando o desenvolvimento do ER no caminho da educação no Brasil, o terceiro modelo dá ênfase a um ambiente de sala de aula democrático, onde o aluno passa a entender-se enquanto um ser de transcendência, além da estrutura antropológica aberta que o modelo das Ciências da Religião favorece.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso passam a moldar uma nova forma de enxergar o outro no ambiente escolar, necessariamente em sala de aula, tendo em vista que o aluno também é portador de direitos, podendo manifestar, discutir e aprender sobre as diversas expressões religiosas que se apresentam, sabendo que as religiões muito contribuem para o desenvolvimento do *Ethos* na sociedade.

Assim, postula-se uma educação integral para o desenvolvimento do aluno, numa escola que busca uma educação livre de proselitismo, mas que firma-se num ambiente saudável de diálogo e do *Ethos* que acolhe e colhe os princípios que direcionam para a comunhão.

3 O DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO ALUNO NA PERSPECTIVA DOS PCNS DE ENSINO RELIGIOSO

O ato de educar não fica restrito apenas ao fato de transmitir conhecimento, mas estende-se para a uma dimensão mais complexa, resgatando valores e criando um espaço democrático. Isso porque, o ser humano não pode ser reduzido ou limitado, e sim deve ser entendido de maneira ampla.

Enquanto seres que pulsam na dimensão da ética, os humanos formam seus valores. Enquanto seres construtores da ética “[...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos éticos. Somos porque estamos sendo” (FREIRE, 2011, p. 34).

Freire nos aponta um processo dialético onde a dimensão do “estamos sendo” reporta-se a uma construção contínua das ações. Assim, a certeza do ato de pensar de maneira correta, passa a exigir um bom grau de profundidade, interferindo diretamente sobre a realidade a qual o homem se encontra, questionando inclusive os valores que são assumidos pela sociedade.

A escola deve revestir-se da responsabilidade da formação que vislumbra a ação ética, construindo junto com o aluno o protagonismo em meio à sociedade, começando no ambiente de sala de aula a entender que a postura ética passa também pelo respeito da escolha que o outro tem de manifestar com relação a sua posição religiosa.

Para o ER, torna-se um desafio conquistar seu espaço em meio a uma estrutura educacional que atende aos modelos de mercado, muitas vezes, descartando a possibilidade de ampliar essa visão.

Morin (2002) faz referência ao ser humano e sua complexidade, ao afirmar que:

[...] traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de diferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes [...] (MORIN, 2002, p. 57- 58).

Dentro da perspectiva da pluralidade cultural, o ser humano vai buscar seu lugar na intimidade com o Transcendente, tendo em vista uma relação que dê sentido à sua existência enquanto ser que está inserido em um dado contexto cultural e que lhe imprime moldes de relacionar-se com o Deus.

Dessa forma, os PCNs afirmam que:

o ser humano constitui-se num ser de relação. Na busca de sobreviver e dar significação para sua existência, ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente, na tentativa de superação da sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude (PCNs, 2001, p. 19).

O projetar-se para além de si, numa busca incessante de imortalidade e os questionamentos promovidos pelos diversos processos que se apresentam ao ser humano, não deixam de maximizar suas dúvidas e de buscar respostas aos anseios causados pelas mesmas.

No que circunda o conceito que encaixa o ser humano, enquanto aquele que busca a transcendência, segundo os PCNs (2001) de ER, isso se dá pelo fato de ser:

essa capacidade inerente ao ser, possibilita-lhe integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior, depara-se com problemas e rebela-se contra eles numa ação fundada não em seus limites, mas nas possibilidades que percebe. Recusando-se a encarar o desconhecido como barreira definitiva, transforma-o em projeto. E ao se perceber ameaçado pela natureza, sobrevive mediante a produção da cultura (PCNs, 2001, p. 19).

O sentido de Transcendência deve ser entendido como algo necessário ao ser humano. Não há como negar a perspectiva da transcendência; mas, se isso vem a acontecer, gera-se no homem um processo trágico, causando-lhe retrocesso (PCNs, 2001).

Assim sendo, a caminhada humana na história passa pelo crivo do ser que busca a transcendência continuamente, manifestando-se nas diversas culturas e, nestas, os elementos religiosos e o leque de manifestações religiosas se tornam abrangentes e complexos.

Urge entender que a necessidade de se colocar uma única verdade para a análise dessa busca constante que o ser humano vem trilhando não pode ter um único prisma religioso, muito menos uma religião que se torne referência geral, pois o que pode ser “mais trágico e persistente do pensamento humano é o conceito de que as ideias são mutuamente exclusivas. Esse engano fatal, em todos os tempos, frustra o ideal da fraternidade universal” (PCNs, 2001, p. 20).

Entra em cena o Ensino Religioso na perspectiva dessa busca de um ensino voltado para a cultura da paz, colocando em mesa a necessidade de uma nova postura ética, priorizando a terceira vertente do ER que o põe no patamar do diálogo com as Ciências da Religião.

Consequentemente, não se torna oportuno a catequese em sala de aula, tendo em vista que o ER enquanto área de conhecimento foge dessa prerrogativa, buscando uma educação integral do ser humano, incluindo sua dimensão espiritual, observando que:

a educação integral não pode prescindir, como tem feito, da visão espiritual de seus alunos, acima das religiões. Respeitam-se, sim, as opções individuais, mas não se deixe de investir na identidade profunda de cada educando, sem ainda uma vez fragmentá-lo (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 138).

A sala de aula pode se transformar numa atmosfera de respeito, em que o educando pode falar e buscar entender seu sentido mais profundo, criando um espaço de construção de diálogo e de esperança. Nesse espaço, edifica-se também uma dimensão ética profunda de respeito à pluralidade religiosa e às diversas maneiras de se entender a transcendência.

Na realidade educacional em que vivemos, faz-se necessária uma nova postura que não limite as possibilidades do aluno frente ao mundo que o espera, como também no entendimento de suas forças, abrindo caminhos para sua autodescoberta também enquanto um ser que busca um sentido maior de sua existência.

Dessa forma, Espírito Santo (2008) critica a realidade de algumas escolas que não trabalham essa dimensão, expondo que:

[...] as escolas mantêm-se ainda fechadas em circuitos estritamente racionalistas, conteudistas e “defendidas” dos esforços de abertura. Há espaços abertos, mas ainda tênues diante da dimensão dos “cursinhos”, dos “vestibulinhos”, do academicismo, enfim, de todo um universo fechado à sensibilidade, à espiritualidade e à emoção. Não tenho dúvidas da beleza e da sacralidade do ser humano integral. Quando isso ocorre, estamos muito além de qualquer outra percepção do belo que nossos sentidos possam acolher [...] (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 147-148).

Sincronizando com as ideias de Guerreiro (2003):

O sistema educacional, cada vez mais, procura adequar-se às demandas do mercado. Currículos, formação de docentes, avaliação de instituições, o provão para as universidades e o ENEM, que avalia o ensino médio, são meios de se avaliar a produtividade e a eficácia de nossa educação. A lógica utilitarista e o pragmatismo, a racionalização, produzem uma crise de sentido, pois somos todos destituídos da condição de cidadãos e tratados, na maioria dos aspectos, como agentes de produção, como “recurso humano”. (GUERREIRO, 2003, p. 27).

Muitas vezes, a lógica do mercado não tende a mobilizar uma postura mais aberta à dimensão do entendimento do “Religioso”, mas atende ao modelo neoliberal de educação.

Dessa maneira, pode-se gerar uma situação extremamente limitada da educação, reduzindo o ser humano ao sistema de consumo e de prepará-lo apenas para o mercado de trabalho, ocasionando a desvalorização para a busca da autodescoberta enquanto pessoa humana.

A necessidade da abertura para o outro, na sua individualidade e na busca pela transcendência, deve primeiro passar pela interiorização do aprendizado ético. Assim, as buscas pela construção da identidade pessoal e do aprendizado da ética se dão para que o educando atue na sociedade enquanto sujeito imbuído de suas próprias escolhas, em sua autonomia. Essa construção também é promovida pela escola enquanto instituição social que cultiva a liberdade de escolha e de aprendizado.

3.1 A escola: espaço para o entendimento do fenômeno religioso

O ambiente escolar deve estar propício para o entendimento e sistematização da questão do Fenômeno Religioso e de sua presença tanto na sociedade, como também em sala de aula, sendo exposto nas ideias, roupas, símbolos e expressões corporais.

Cabe aplicar a ideia de noosfera para o entendimento da dimensão subjetiva do homem. Assim, a esse respeito, Morin (2007) indica que:

A noosfera, meio condutor e mensageiro do espírito humano, põe-se em comunicação com o mundo, ao mesmo tempo em que serve de tela entre nós e o mundo. Abre a cultura humana ao mundo enquanto o encerra na sua nebulosa. Extremamente diversa de uma sociedade para a outra, encadeia todas as sociedades. A noosfera é uma duplicação transformadora e transfiguradora do real que recobre o real e parece se confundir com ele. A noosfera envolve os seres humanos ao mesmo tempo em que faz parte deles. Sem ela, nada do que é humano poderia realizar-se. Mesmo sendo dependente dos espíritos humanos e de uma cultura, emerge de maneira autônoma na e por essa dependência (MORIN, 2007, p. 44-45).

Através do processo educativo, podendo envolver o proselitismo religioso, leva o ser humano a tomar consciência dessa influência noosférica de seu espírito, assumindo lugar de destaque na vida do ser humano.

Dessa forma, todos esses deuses, mitos e entidades superiores, rompem a barreira da lógica e do racional, em que pessoas se deixam tomar, assim como na Macumba, por entidades de poder maior, impelindo salvação e segurança (MORIN, 2007).

Ao se ver influenciado ou detentor de um credo, o educando deve tomar a consciência do seu papel na sociedade, entendendo-se também como protagonista, superando a ideia de objeto e elevando-se enquanto sujeito da história, que não pode ser regida apenas na esfera racional, mas que deve compor a dimensão da religiosidade. A proposta do Ensino Religioso, no modelo das Ciências da Religião, lança um melhor entendimento sobre a complexidade religiosa contemporânea, em sala de aula.

De fato, os PCNs (2001) de ER indicam que:

[...] um conhecimento político ou religioso pode não interessar a um grupo, mas, uma vez produzido, é patrimônio humano e como tal deve estar disponível. O conhecimento religioso é um conhecimento disponível e, por isso, a escola não pode recusar-se a socializá-lo (PCNs, 2001, p. 22).

É papel da escola fomentar, através de uma metodologia própria e aberta, esses conteúdos sistematizados e colocá-los ao alcance dos educandos, sempre numa dimensão democrática e de respeito ao diferente.

Estando a religião como construção da realidade dentro da sociedade, torna-se necessário à implementação desse componente curricular nas escolas. Enquanto proposta para a educação integral do aluno, o modelo que Ensino Religioso que abarca as Ciências da Religião, pode ampliar o horizonte religioso sem proselitismo. O espaço da sala de aula pode tornar-se sistematicamente confortável e, de fato, democrático, quando a abrangência do estudo do Sagrado é respaldado nas aulas da referida disciplina.

A proposta do Ensino Religioso, enquanto componente curricular, não pode focar a religião pela religião, mas se mostrar propício a dialogar com as outras áreas do conhecimento humano, no sentido de que se gera, através do contato com essas áreas, uma dimensão contextualizada do Fenômeno Religioso. Quando isso não acontece, gera-se uma falta de entendimento a respeito dos princípios éticos e morais que essa disciplina oferece (FERREIRA, 2001).

Ferreira (2001) defende o Ensino Religioso na escola. Nesse sentido, o autor afirma que:

No que se refere ao Ensino Religioso na escola, sua importância é indiscutível; no entanto, é ao ser ministrado, em sua prática cotidiana, que os desafios são apresentados. É na interação com outras áreas do conhecimento, buscando despertar o sentido da vida e do transcendente, que o Ensino Religioso vai se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé (FERREIRA, 2001, p. 50).

Ao afirmar-se enquanto área de conhecimento, o Ensino Religioso mostra-se capaz de dialogar na linha das Ciências da Religião, pois segundo Sena (2007):

[...] o objeto de estudo das Ciências da Religião é o fenômeno religioso em toda sua complexidade. Mas, o modo de captar esse fenômeno, segundo as diversas disciplinas que compõem este campo, tem seus matizes diferenciados. (SENA, 2007, p. 65).

O Ensino Religioso, ao entrar em contato com uma abrangência maior no que se refere ao estudo do Fenômeno Religioso, passa a assumir uma responsabilidade maior frente ao educando, bem como na metodologia que será aplicada em sala para abordar os temas propostos, tendo em vista a nova epistemologia à luz das Ciências da Religião.

No ambiente escolar, o fato de se abrir um espaço para uma abordagem a respeito do Fenômeno Religioso exige um perfil de educadores comprometidos em nível de currículo para realizar as atividades propostas, abordando o patrimônio espiritual contido nas tradições religiosas, bem como buscar a superação da visão de ER que não cultiva o diálogo com o diferente, ferindo o direito à liberdade religiosa (SENA, 2007).

A religião, no sentido de “religar” o homem a Deus, de reestruturá-lo e de entender que, enquanto caminhante nessa vida, o homem busca o sentido profundo de sua existência, que pode ser refletido na religião e nos diversos modos de se entender o homem enquanto *Homo Religiosus*.

Neville (2005) fala da “aflição humana” e dos caminhos direcionados pela religião, entendendo que esta passa a lidar com essa situação de aflição e de inquietude, pois algo se encontra em desequilíbrio no íntimo humano, podendo se manifestar de diversas formas, tanto de maneira física como também emocional, podendo as religiões oferecer diversas explicações quando lidam com essas forças (NEVILLE, 2005).

Dessa maneira, saber lidar com conceitos oriundos das religiões e das reflexões dirigidas sobre as mesmas a respeito de como o ser humano pode caminhar com as condições internas e os conflitos do dia a dia, pode ser discutido e aprofundado em sala de aula, numa constante busca de equilíbrio.

Na perspectiva de colocar uma educação humanística religiosa, Niskier (2007) observa que:

[...] A educação em si mesma, mais do que a evangelização ou a catequização, faria com que o amor a Deus e o respeito ao outro fossem mais bem apreendidos pela iniciativa humana do que divina. Tal forma de considerar a natureza humana relaciona-se com a teoria pedagógica de atividade do aluno, ou seja, ensinar a religião e aprender a religião são

experiências criativas e todas elas levariam a Deus. Concluem então que a educação religiosa consiste na educação em seu sentido mais amplo (NISKIER, 2007, p. 86).

Essa linha de pensamento pedagógico passa a colocar uma postura de respeito diante do diferente. Assim, no momento em que o educador passa a posicionar-se frente ao educando numa postura aberta, sem proselitismo, apontando para o diálogo mostra que é possível construir, junto aos alunos, uma ponte que pode direcionar para a cultura da tolerância.

Considerar a questão da catequese em sala de aula, frente a um mundo plural e complexo, colocando uma única vertente religiosa - a do ER -, considerando-o no modelo confessional, é ir contra os princípios da democracia em sala de aula, além de podar a capacidade de diálogo e de aprendizado com o outro.

A educação passa por profundas transformações, considerando que o mundo Pós-Moderno aponta outros paradigmas, principalmente no que se refere à questão do campo ético.

A fragmentação do conhecimento e a exaltação do especialista não se dão de maneira equilibrada, assim como aponta Guerreiro (2003), referindo-se à “teoria da complexidade”:

O desafio da complexidade é um aspecto essencial para os educadores que se propõem a transpor os limites da especialização e da fragmentação. E é neste espírito que vemos ganhar força e espaço a questão da transdisciplinaridade; da produção e transmissão de um conhecimento que transpõe as fronteiras disciplinares, reúne, integra, sem dissolver as especificidades e singularidades de cada disciplina [...] (GUERREIRO, 2003, p. 42).

Cresce a necessidade de se conscientizar sobre o próprio ser humano e sobre a construção de uma antropoética autêntica. Por isso, caber afirmar que o ser humano não pode ser limitado e enquadrado num esquema que o impeça de se descobrir e evoluir.

Os místicos dos diversos seguimentos religiosos e os cientistas já promovem diálogos sobre a natureza e também sobre o próprio ser humano, buscando conviver com realidades diversas e as incertezas (GUERREIRO, 2003).

Não se pode deixar de colocar o ER como disciplina fundamental para que o ser humano possa se sentir mais completo, pelo menos no que se refere aos seus anseios de transcendência.

É lógico que a estrutura de mundo sofreu modificações, o que veio a gerar uma nova mentalidade no que se refere às questões ligadas à religião.

Se a formação do conhecimento, no sentido pedagógico, vai buscar esculpir o educando “[...] o que faz com que o ato de ensinar e aprender se torne carregado de valores e

finalidades que vão além de mera informação e da reprodução dos resultados alcançados pela ciência” (PASSOS, 2007, p. 77), assim construindo uma formação integral e a própria realização humana em busca da transcendência e dos valores éticos.

Nesse sentido, Passos (2007) defende que:

[...] A religião não é assunto tão somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou apenas das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que perpassa de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Eis a razão fundamental desse estudo nas escolas (PASSOS, 2007, p. 76).

A perspectiva do ER em sala de aula não se põe apenas no sentido de buscar o estudo histórico da religião em si mesma, mas vai além. Tem que se entender o significado da religião e sua função social, inclusive na construção de determinados comportamentos, gerando as condições morais noutros segmentos que estão desvinculados da religião.

Passos (2007) defende, ainda, a necessidade de se estudar a questão da religião na maneira em que esta pode:

[...] contribuir com o discernimento e aperfeiçoamento da religiosidade dos próprios estudantes, sem que tenha isso como um pressuposto necessário, como no caso do modelo teológico, o que será benefício para as próprias confissões religiosas (PASSOS, 2007, p. 79).

Dentro de uma sociedade plural na qual convivemos hoje, a própria noção de Deus vai tender a uma diversidade de entendimento.

Segundo Alves (1996):

A situação mudou. No mundo sagrado, a experiência religiosa era parte integrante de cada um, da mesma forma que o sexo, a cor da pele, os membros, a linguagem. Uma pessoa sem religião era uma anomalia. No mundo dessacralizado, as coisas se inverteram. Menos entre os homens, externos aos círculos acadêmicos, mas de forma intensa entre aqueles que pretendem já haver passado pela iluminação científica, o embaraço frente à experiência religiosa pessoal é inegável [...] (ALVES, 1996, p. 9).

O ser humano é incansável no que se refere à busca de entendimento sobre os mistérios que o cercam, sabendo que:

o sagrado se instaura ao poder do invisível. E é ao invisível que a linguagem religiosa se refere ao mencionar as profundezas da alma, as aventuras do céu, o desespero do inferno, os fluidos e influências que curam, o paraíso, as bem-aventuranças eternas e o próprio Deus [...] (ALVES, 1996, p. 20).

Esse mundo mágico da religiosidade e as possessões que circundam a noosfera imprimem um sentido profundo à existência humana.

Segundo Croatto (2001), a experiência de uma vivência religiosa é uma característica necessariamente humana “própria do ser humano e condicionada por sua forma de ser e pelo seu contexto histórico e cultural [...]”. (CROATTO, 2001, p. 41).

No âmbito da educação, ainda existe a necessidade do despertar o outro para uma antropológica mais aberta.

Conforme aponta Assmann (2007):

[...] o mais provável é que as interfaces dos campos de sentido da humanidade de hoje são muito precárias. Em outras palavras, os seres humanos estão longe de enxergar “realidades” iguais ou mesmo apenas parecidas. Basta pensar na quantidade incrível de “realidades diferentes” que cabem numa mesma denominação religiosa, digamos, os que se dizem católicos. Sem mencionar, é claro, as cegueiras constitutivas de todas as formas de sectarismo. Apesar de a população do planeta estar próxima aos seis bilhões, a maior parte dos seres humanos não abarca mais que uns poucos milhões de seus semelhantes da sua visão de “realidade”. Estamos longe de uma visão do mundo, ou das nossas sociedades particulares, onde caibam todos (ASSMANN, 2007, p. 107).

Na realidade contemporânea, a religiosidade se expressa de diversas maneiras, desde colares, gestos, amuletos, figuras religiosas estampadas em cadernos e camisetas, entre outras manifestações. Antes, já se manifestava, porém, de maneira diminuta frente ao predomínio de determinados grupos.

Levar o educando a imbuir-se da consciência de que tem seu espaço para o debate e da importância de se manifestar e de respeitar outras formas de manifestação do Sagrado, dentro e fora do ambiente escolar, também é trabalhar a cidadania de maneira clara.

Antropologicamente, o ser humano é acompanhado da fé e da religiosidade. A crença passa a formalizar-se de outra maneira. Segundo a definição de Corbí (2010) a respeito da fé:

A fé é um conhecimento, uma notícia, nem conceitual, nem simbólica; é um conhecer vazio de representação, de essência a essência. É uma notícia escura que gera certeza. Uma certeza que se mostra escura porque não corresponde aos padrões de nosso conhecer cotidiano, nos quais a notícia e a certeza estão sempre unidas à representação. [...] A fé é notícia absoluta do real, de Deus, do Isso, seja qual for o nome que lhe desejemos dar [...] (CORBÍ, 2010, p. 186).

No tocante à definição de crença, Corbí (2010) define como sendo “[...] a adesão incondicional à formas e à formulações que se consideram reveladas pelo próprio Deus. Esse prestígio absoluto as torna inquestionáveis” (CORBÍ, 2010, p. 186).

Pode-se afirmar que a dimensão da espiritualidade compõe o ser humano. Negar essa fatia de sua alma é negar a possibilidade de crescimento humano, é impedir o salto para o ilimitado, pois o fenômeno religioso se manifesta no homem, pela busca imanente que visa ao transcendente.

Desde o início da aventura humana na história, o ser humano passa a se relacionar com o Sagrado, Deus, energia cósmica, Alá e tantos outros nomes que são dados ao ser superior ao homem ou considerado superior ao mesmo.

O Fenômeno Religioso é um fato e esse não pode ser negado, pois, conforme afirma Libânio (1990):

[...] o homem é produtor e produto da cultura em que vive. Assim esse conjunto de valores, de padrões, de costumes, de ritos, de símbolos, de representações, de linguagens formalizadas, de cosmovisões etc. que ele cria e que se sedimentam, sendo então transmitidos, marcam, plasmam, configuram esse próprio homem (LIBÂNIO, 1990, p. 27).

Conclui-se, portanto, que a experiência que o homem tem do Outro se passa, no tempo da história, no contexto cultural no qual está inserido, já que foi constatada em todas as culturas sempre alguma forma de expressão que leva a uma noção mais ampla e que ultrapassa a realidade palpável, caindo no campo subjetivo, envolvendo deuses e rituais dos mais diversos. Assim, a dimensão da noosfera está intimamente ligada à própria educação, no que se refere à observação do homem e seu relacionamento com o Sagrado, compondo uma fatia importante da educação integral.

Segundo Morin (2010), referindo-se à abertura das discussões para o aluno, ele critica as questões que se detêm apenas no âmbito da racionalidade, e expressa que “[...] o aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas racionalidades” (MORIN, 2010, p. 54).

Assim a racionalidade não lota a plenitude humana e, assim como na religião, a razão pode cegar a conduta do homem quando está em profundo desequilíbrio ou se autoprojeta, entendendo-a como o refúgio da verdade única e inquestionável.

3. 2 O Ensino Religioso e a busca do *Ethos* no pluralismo do mundo Pós-Moderno

A relevância do Ensino Religioso na escola, no contexto de mundo atual, não deve ater-se apenas no “modismo” frente ao pluralismo religioso que se manifesta em todos os lugares, mas sim, pelo compromisso de lidar com uma disciplina que envolve uma estrutura profunda a respeito do entendimento do ser humano enquanto um ser religioso.

Ao apontar esse componente curricular no mundo da pós-modernidade, é urgente que se façam algumas reflexões pertinentes que devem ser trabalhadas em sala de aula, junto aos educandos.

Sobre o Fenômeno Religioso na atualidade, Libânio (1990) refere-se da seguinte maneira:

Por mais unidimensional que apareça e seja a constituição dum ciclo civilizatório à margem, sem referência e mesmo em confronto com o sagrado, com o religioso, por meio de vigoroso, persistente e crescente processo secularizante, há em todo esse processo profunda ambiguidade, própria aliás, das realidades humanas históricas. E quando tudo levaria a crer no sepultamento definitivo do sagrado e do religioso em nossas sociedades superindustrializadas, eis que nessas mesmas sociedades presenciamos o florescimento de experiências religiosas (LIBÂNIO, 1990, p. 33).

O surto religioso desencadeou-se e não se sabe ainda que proporções vão tomar no futuro próximo. É no contexto de mundo pós-moderno que o Ensino Religioso se desvela diante dessa dança das religiões e movimentos religiosos os mais diversos possíveis.

Urge um novo *Ethos* que manobre e trabalhe no educando o cultivo pela cultura de paz, muito embora uma pessoa para ser ética, não precisa necessariamente pertencer a uma denominação religiosa, inclusive pode manter uma vida moral equilibrada (KÜNG, 2003).

Segundo os PCNs (2001):

O Ensino Religioso necessita cultivar a reverência, ressaltando pela alteridade que todos são irmãos. Só então a sociedade irá se conscientizando de que atingirá seus objetivos desarmando o espírito e se empenhando, com determinação, pelo entendimento mútuo (PCNs, 2001, p. 20-21).

Observa-se um indicativo para a questão do *Ethos* em que o consenso passe na dimensão da tolerância e do desapego à visão unilateral que, muitas vezes, proporciona o isolamento de grupos religiosos e a perda da oportunidade do diálogo.

No que se referem às motivações éticas geradas pelas religiões, sabe-se que é incondicional a postura, uma vez que as religiões podem oferecer motivações éticas. Diante de uma opção de fé:

[...] ainda assim, se quiserem, as religiões podem oferecer motivações éticas; pois diante de tanta frustração, letargia e apatia, especialmente das gerações mais jovens, as religiões conseguem oferecer, em uma linguagem atual motivos para o agir, provenientes de tradições muito antigas” (KÜNG, 2003, p. 106).

Assim passa a desencadear maneiras de agir como também posturas que visam a uma experiência que motivem homens e mulheres, diante da realidade em que vivem, a assumirem um novo estilo de vida frente ao pluralismo religioso.

O desaparecimento das religiões não se deu com o avanço da ciência, mas no mundo Pós-Moderno, o Sagrado vai aparecer travestido, não deixando de se manifestar. A esse respeito, Libânio (1990) aponta que:

[...] as formas religiosas caducam hoje com maior rapidez devido à aceleração do processo cultural. Portanto, o fenômeno de declínio e de surtos sucessivamente se refere às formas religiosas. Uma perde evidência (declínio do religioso), outras emergem como respondendo a um dado momento cultural (surto religioso). E esse oscilar é de todos os tempos. Basta que se analise com exatidão. O sagrado sempre aparece, em linguagem mais claramente sagrada ou travestida. Mas sempre presente. Por isso não há volta do sagrado, porque nunca se foi. Há sim modificações de suas formas de expressão. (LIBÂNIO, 1990, p. 35)

A postura pós-moderna frente à realidade do Sagrado, do Transcendente, forma-se não como retorno, mas no sentido de que sempre esteve presente ou “embutido” em suas diversas formas. Não há como negar a presença das religiões no cotidiano.

Segundo Hervieu-Léger (2008):

[...] esta ruptura das crenças ortodoxas que acompanha a dissolução de laço estável e controlado entre crenças e práticas obrigatórias é uma tendência típica do panorama religioso contemporâneo. A crença não desaparece, ela se desdobra e se verifica, ao mesmo tempo em que rompem, com maior ou menor profundidade, de acordo com cada país, ou dispositivos de seu enquadramento institucional (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 44).

Na pós-modernidade, as expressões religiosas e os novos movimentos religiosos, muitas vezes, passam a se manifestar de maneira espontânea, com expressões, muitas vezes, infantis, sem a necessidade de um compromisso firme com instituições e religiões tradicionais, demonstrando a busca de sensações e, na maioria das vezes, impregnadas de sentimentalismo; outras vezes com o imediatismo para a busca de soluções aos problemas que se manifestam à frente do indivíduo (CALIMAN, 1998).

O Sagrado passa a atender um mundo que não consegue conter a própria demanda que gerou e suas consequências maléficas. O mundo de insegurança, que fomenta a propagação de

Igrejas sempre prontas a indicar o caminho da salvação; porém, muitas vezes, de uma forma individualizada e movida pelo desejo de consumismo, atendendo ao “mercado religioso”.

No mundo contemporâneo, segundo Bauman (2009), existe a modernidade líquida, pelo fato de que numa sociedade líquido-moderna não consegue manter sua forma de maneira permanente. As ações adotadas ficam caducas antes mesmo de adquirirem sua experiência total, a solidificação das atitudes e ideias passa a submeterem-se ao nível de algo sem permanência (BAUMAN, 2009).

É o movimento frenético que é imposto à sociedade e que se reflete nas diversas instituições, como também no comportamento frente ao Sagrado.

Retratando sobre a questão do termo “Modernidade”, este abrange as mudanças que aconteceram em meados do século XVI, embasando a realidade nas leis, na democracia, tudo em nome da razão, pois esta deveria trazer os pilares fundamentais para a sociedade (LYON, 2005).

As questões indicadas como feridas na sociedade não foram como um todo solucionadas pela modernidade. Ocorreu um sentido inverso, enaltecendo contradições sociais, como no caso da distribuição de renda, noutros momentos na exaltação da ditadura da razão e na propagação da noção de cultura e da religião superiores.

No tocante à questão da pós-modernidade, esta passa a se referir “acima de tudo, ao esgotamento da modernidade” (LYON, 2005, p. 16), deslocando o poder da razão pura e objetiva, em que a própria ciência passa a ser questionada, e colocada como sendo falível, sujeita a modificações, enquanto a própria noção de autoridade também passa a ser questionada.

Contudo, o avanço do consumismo e a avalanche tecnológica imperam de maneira forte. A globalização e suas consequências passam a tomar espaço em nível global.

A imposição colocada para o ser humano que vive sob essa condição busca enquadrá-lo também numa perspectiva de instantaneidade devido às mudanças que são geradas e maneira veloz. Dessa forma, gera-se uma crise profunda de sentido, provocando, muitas vezes, o isolamento e a incerteza.

Nesse contexto, o ER aparece numa perspectiva de resgate dos valores, entendendo que:

[...] as grandes tradições religiosas continuam operando na sociedade secularizada de maneira matricial, e com força política, ao mesmo tempo que se produzem em subsistemas que, mesmo sob égide da autonomia e da ruptura, parecem, na verdade, traduzir e adaptar aqueles antigos padrões e demandas culturais (PASSOS, 2007, p. 94).

Em detrimento do avanço das cidades na pós-modernidade e, conseqüentemente, das manifestações religiosas, Passos (2007) expressa que:

[...] a grande cidade, palco presumidamente certo da modernização tecnológica, tem sido, na verdade, canteiro de produção religiosa; produção que vem amparada pela história de uma religiosidade popular autônoma e pelo pluralismo de manifestações culturais (PASSOS, 2007, p. 97).

Essa gama de manifestações e afastamento das religiões tradicionais, em que outrora eram mais conhecidas ou praticadas, tende a perder espaço para formas mais abertas e práticas que visam, na maioria das vezes, suprir situações de falta de atendimento médico adequado, como também situações sociais como o desemprego e a solidão.

A busca desse novo *Ethos* na sociedade pós-moderna, em nível de função social, passa necessariamente pelo contexto religioso, pois pode:

[...] favorecer ou dificultar as mudanças sociais e políticas com discursos que justificam a igualdade ou as diferenças sociais; e, ainda promover movimentos de mudança social ou simplesmente exercer controles sociais sobre os comportamentos coletivos ou individuais (PASSOS, 2007, p. 99).

Nessa construção social, a religião tende a entrar com o imperativo de que possa elevar a condição humana para a vida em nível social. É sabido que a religião pode levar a vida ou a morte dos indivíduos e, conseqüentemente, com a vida e a morte do planeta em que vivemos. Essa postura passa pelo crivo da educação, no sentido de que o educando observa os fatos ligados à religião e como esta interfere socialmente.

A esse respeito, Morin (2002) afirma que:

[...] a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduzirá à toada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra [...] (MORIN, 2002, p. 61).

Na dimensão de construção do mundo e da atuação da religião, Berger (2004) afirma que:

Pode-se dizer, portanto, que a religião desempenhou uma parte estratégica no empreendimento humano da construção do mundo. A religião representa o ponto máximo da auto-exteriorização do homem pela infusão, dos seus próprios sentidos sobre a realidade. A religião supõe que a ordem humana é

projetada na totalidade do ser. Ou por outra, a religião é a ousada tentativa de conceber o universo inteiro como humanamente significativo (BERGER, 2004, p. 41).

O processo educacional entra como um ponto indiscutivelmente importante na formação do indivíduo, no sentido de sua descoberta enquanto ser religioso, que passa a apontar, ou pelo menos deve fazê-lo, numa direção em que os caminhos da fraternidade e da igualdade passam a determinar seus passos.

De maneira especial, o ER, que busca esse novo *Ethos*, pode contribuir para a superação das situações negativas, e que se vislumbra uma consciência que busque o conhecimento das tradições religiosas, evitando preconceitos, indiferenças e sectarismos na caminhada humana, gerando nos educandos a visão crítica necessária para a superação da face doentia que desfigura a convivência.

A educação não pode se limitar a atender às propostas oriundas do mercado, incentivando a política neoliberal e a busca pela condição do individualismo, que tem como base a concorrência, reinante em nossa sociedade, mas deve buscar fundamentos que possam nutrir a fraternidade frente ao hedonismo.

Urge uma educação frente ao mundo pós-moderno que não deve perder suas origens em sua realidade local, mas tende a uma esfera mais ampla, indo além de seus horizontes geográficos, buscando compreender a diversidade dos povos, mirando a compreensão e o conhecimento diante do pluralismo que se apresenta, expandindo-se além da esfera do particular, em que o ER deve encontrar espaço e dilatar os próprios conceitos dos educandos, partindo desse “projeto plural”, enquanto disciplina, buscando extrair dos conhecimentos religiosos, as bases para um compromisso ético e transformador da realidade (MORI; OLIVEIRA, 2011).

Outro aspecto preocupante com relação à religião, na roupagem atual, encontra-se na questão da memória coletiva e a religião.

Segundo Hervieu-Léger (2008):

[...] É exatamente nesse ponto que podemos situar – se quisermos retomar esse termo – o nó da “crise de transmissão” mencionada em todas as observações que tratam da relação dos jovens com a religião. Pois as sociedades modernas são cada vez menos sociedades de memória. Ao contrário, são governadas, de um modo mais ou menos impiedoso, pelo paradigma da imediatez. Além do mais, é porque chegaram a romper o elo da memória obrigatória da tradição que se tornaram sociedades de mudança, erigindo a inovação como regra de conduta (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 62).

A imposição do novo, junto à cultura de massa, passa a menosprezar a perspectiva de manter uma identidade a qual pode projetar o futuro, sem perder as bases do presente. O instantâneo vai tomar conta da mentalidade dos jovens, os quais não podem fugir, pelo menos de imediato, às imposições geradas por essa lógica, criando outro universo que não tenta palpar ou, sequer, analisar os passos trilhados no passado.

A herança religiosa não é passada geneticamente, mas essa herança espiritual tende a ter influências do meio em que se vive, sendo que:

[...] os indivíduos constroem sua própria identidade sociorreligiosa a partir dos diversos recursos simbólicos colocados à sua disposição e/ou aos quais eles podem ter acesso em função das diferentes experiências em que estão implicados (HERVIEU-LÉGER, 2008, p. 64).

Recuperar a questão da identidade religiosa torna-se um desafio frente à sociedade que não prima pela questão da horizontalidade das ideias, mas pulveriza de todos os lados os dados culturais, em que as informações são confundidas com conhecimento dos fatos apresentados, gerando uma convulsão de ideias.

O ER não indica os caminhos que devem ser seguidos como verdades engessadas, mas apresenta-os de maneira crítica e aberta para que o educando possa ter a consciência de como se portar frente ao Sagrado que lhe é apresentado ou mesmo poder questionar de maneira madura sua própria fé.

Ao comentar o papel da escola, no tocante a sua função social e pessoal, como também o desenvolvimento do ser humano, no entendimento de Brandenburg (2009), engloba que:

Se a escola trata dessas questões, a social e a pessoal, então ela está envolvida como um todo com a questão religiosa. A abordagem do fenômeno religioso na escola está imbricada no enfoque da própria vida ao longo da história humana. Isso significa que a experiência do ser humano está envolvida e, no caso, também a experiência religiosa (BRANDENBURG, 2009, p. 72).

Ao mirar a questão dos valores e a busca da construção desse novo *Ethos*, o Ensino Religioso assume o compromisso de envolver o educando em condições que mirem os valores, dentro da proposta para dialogar, partindo do ambiente escolar e buscando eliminar as formas de violência existentes na sociedade.

Nesse sentido, Morin (2010), afirma que:

O que sente repugnância pelo vagabundo que encontra na rua simpatiza de todo coração com o vagabundo Carlitos, no cinema. Enquanto na vida cotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a

comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance ou ver um filme. Enfim, podemos aprender as maiores lições da vida: a compaixão pelo sofrimento de todos os humilhados e a verdadeira compreensão (MORIN, 2010, p. 50-51).

Morin (2010) aponta que a questão da ética da compreensão humana constitui um ponto importante para uma situação que se encontra em evidência em nossos dias, que é uma espécie de incompreensão, porém de forma generalizada, uma vez que vivemos em um mundo onde nos tornamos estranhos diante do outro, dos membros da família e até entre os próprios casais (MORIN, 2010).

Esse nível de compreensão da realidade só pode ser superado no momento em que o ser humano é entendido enquanto sujeito capaz de compreender o sofrimento e a alegria, observando que “[...] é a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (MORIN, 2010, p. 51).

O olhar da proposta libertadora do Ensino Religioso coloca toda forma de exclusão, em especial a religiosa, como algo que atrofia o processo de crescimento do próprio ser humano, quando este entende que sua função enquanto protagonista na sociedade, não deve acontecer de forma passiva, mas alimentando o *Ethos* que supere toda visão que implode ou retarda o acolher o outro, frente ao pluralismo religioso e cultural que se apresenta.

É relevante a questão do parâmetro ético, algo intrínseco às religiões, pois estas resguardam valores dogmatizados, e estes são oriundos de Deus, passando para os grupos pertencentes desses valores e para o âmbito social, como algo inquestionável. As condutas éticas são as diretrizes de seus seguidores em seus respectivos credos.

A escola deve estar atenta na questão dos sinais dos tempos, principalmente no que se refere à religião ou mesmo no que se indica como “mercado religioso”. Ao mesmo tempo em que a religião passa pelo momento de crise interna e o afastamento de alguns fiéis das Igrejas mais tradicionais, acontece uma migração para os movimentos neopentecostais.

Na visão de Amaral (2000):

No mundo contemporâneo, a religião, ao deixar de apresenta-se como o eixo organizador da vida social, mostrando afinidade com uma “lógica cósmica”, vem perdendo seus estreitos laços com as entidades sociais, nacionais ou estatais. Paradoxalmente, as religiões vêm sendo acionadas, também como parte do patrimônio cultural global. À medida que o reconhecimento ou a representação da essência do divino (do Sagrado ou da unidade da vida) vem se deslocando de grupos e transformando as identidades religiosas em identidades mais flexíveis, multifacetárias, porosas, transitivas e multilocais, as religiões tendem a se universalizar (AMARAL, 2000, p. 200).

Os novos movimentos que se apresentam tendem a revelar também elementos importantes no que se refere às questões que podem desmembrar conceitos oriundos de tradições religiosas antigas, podendo satisfazer as intenções individuais ou de um determinado grupo que deseja experienciar um contato com o Divino.

Mas o mundo Pós-Moderno passa a abrir brechas para algumas discussões que não foram resolvidas pela razão instrumental, tendo a abertura de colocar em cena valores que se tornam universais e que foram gastos pelo processo de globalização, tais como as questões ecológicas e as contradições sociais que se tornam gritantes, enfim a manutenção da vida como um todo (AMARAL, 2000).

O desgaste, causado pelo cientificismo e pelo uso descontrolado da razão e da técnica, aponta novos indicativos de se colocar uma dimensão mais holística no centro dessa discussão. A realidade fica posta à mesa para que as religiões também busquem seu espaço frente a essa nova realidade de mundo.

Frente à era da incerteza e do “fluir”, o anúncio do *Ethos* que vislumbra o conviver na mesma casa, esbarra em circunstâncias que se dissolvem no ar. Nesse sentido, torna-se relevante a sinalizar as afirmações de Bauman (2008), a saber:

Assim, os homens e mulheres são treinados (aprender pelo modo mais difícil) a perceber o mundo como um *contênier* cheio de objetos descartáveis; o mundo inteiro, inclusive outros seres humanos. Todo item é substituível, e é melhor que o seja. E se uma grama mais verde aparecer, e se alegrias mais intensas e até agora não experimentadas acenarem de longe? Num mundo em que o futuro é cheio de perigos, qualquer chance não aproveitada aqui e agora é uma chance perdida; não aproveitá-la é imperdoável e não tem justificativa. Os compromissos de hoje estão no caminho das oportunidades do amanhã, quanto mais leves e superficiais forem, menor será o dano (BAUMAN, 2008, p. 198).

O mundo Pós-Moderno gera uma atmosfera de insegurança, criando um ar de convulsão e desejo frente ao novo. Os compromissos se desfazem com a menor situação de desconforto e o individualismo se coloca como moldura na parede principal.

Não se controla a migração de pessoas insatisfeitas com a fé que lhe é apresentada ou o mercado de consumo religioso oferece sempre certo consolo frente aos “demônios” que devoram ou se incorporam na realidade transfigurada de violência ao mesmo tempo de uma cede de justiça na garganta dos pobres que não encontram o espaço adequado na rede de consumo.

A dimensão da fé como algo instantâneo passa a fazer parte da perspectiva do mundo contemporâneo, tendo em vista que a obsessão de um prazer instantâneo, pelo próprio medo

da instabilidade do futuro, que se torna incerto (BAUMAN, 2008), em que muitos se lançam na perspectiva do efêmero e do transitório nas diversas manifestações que se apresentam.

No tocante à ética pós-moderna e ao resgate dos valores frente à situação de mundo e das promessas feitas pelo mundo moderno, Bauman (2006) defende que:

Se a pós-modernidade constitui uma retirada das idéias cegas a que tinham levado as ambições radicalmente perseguidas da modernidade, uma ética pós-moderna seria uma ética que readmitisse o Outro, o próximo, como alguém muito perto da mão e da mente, no cerne do eu moral, de volta da terra devastada dos interesses calculados à qual ele foi exilado; uma ética que restaura o significado moral autônomo da proximidade; uma ética que lança novamente o Outro como a figura decisiva no processo pelo qual o eu moral chega ao que é seu (BAUMAN, 2006, p. 99).

Modificar a postura de indiferença frente ao outro, deve ser o caminho trilhado frente ao mundo que abre o leque de opções, tanto cultural como também religiosa. Mas galgar o patamar que abrange uma condição de respeito e de caminhar junto com o outro, entendendo suas diferenças, é um dos maiores desafios da educação, em especial do Ensino Religioso, que se salvaguarda na proposta que transcende o individualismo e a realidade líquida.

3. 3 O Ensino Religioso e a construção da cidadania

A construção do ser humano passa, necessariamente, pela educação, e esta deve estar pautada na condição libertadora. Entenda-se a expressão libertadora como o modelo de educação que não fique limitado aos esquemas embasados nas esferas da dominação e de um saber que está voltado para o mercado de trabalho. Isso não significa que o aluno não possa ter uma visão ampla do que venha a ser esse mercado, mas que nessa condição, busque uma humanização da realidade.

O Ensino Religioso entra em cena polindo a realidade que se apresenta, tendo em vista uma proposta que supera a postura catequética e a teológica, abarcando o modelo das Ciências da Religião, em que o Fenômeno Religioso adentra com abertura total, primando pela construção da cidadania. Para isso, os PCNs de ER apontam que o:

básico para a construção da paz na sociedade é a humildade para reconhecer que a verdade não é monopólio da própria fé religiosa ou política. E, no Ensino Religioso, pelo espírito a reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia-se o profundo respeito mútuo que pode produzir a paz (PCNs, 2001, p. 20).

Na questão da razão de ser do Ensino Religioso, segundo os PCNs (2001):

Como comunidade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessitar à disposição na Escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania (PCNs, 2001, p. 29).

Bauman (2010) faz alusão à educação e às transformações no mundo Pós-Moderno, estando os desafios colocados às portas, pois no mundo contemporâneo, em plena “modernidade líquida”:

[...] a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer julgamento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de preencher novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem (BAUMAN, 2010, p. 40-41).

É observável a questão da velocidade com que as informações se apresentam e da mesma forma se tornam obsoletas. Essa fluidez vai se refletir na dimensão da educação, em que esta tem, em suas características, a dimensão do que é durável, onde a própria memória se faz presente e se coloca como uma riqueza inquestionável. Na atualidade, a questão da memória é colocada de forma impaciente e enxergada como algo inútil (BAUMAN, 2010).

Assim, a educação termina por ser influenciada por sustentáculos fracos, estimulando a desorientação e o papel da dimensão reflexiva e indicativa de valores humanos, duradouros e firmes.

Uma das alternativas para a pulverização das reflexões sobre a necessidade de valores universais em defesa da vida encontra-se na escola e, deve promover a formação do cidadão, que pode ser “parte do humano como razão fundante, habita-o permanentemente em suas estratégias e a ele se destina em todos os seus objetivos” (PASSOS, 2007, p. 107), formatando a conduta humana em sentido de amplitude contínua, um pulsar de diálogo e fonte de tolerância.

No sentido de que a educação deve abrir-se para a formação da cidadania, Passos (2007) entende que:

[...] A escola prepara as pessoas para o convívio social, habilitando-as nos diversos aspectos que compõe a sociedade: econômico, científico, político e ético. A cidadania que visa formar inclui informações teórico-metodológicas, sensibilização artística, formação política e educação para a vida em sociedade. O ER, como já dissemos, contribui com a cidadania

nesses diversos aspectos, sendo que a religião perpassa e dialoga com a ciência, a arte, a política e, em muitos aspectos, rege a relação entre as pessoas (PASSOS, 2007, p. 108-109).

A educação, tanto civil quanto leiga para a cidadania, não pode colocar de escanteio a religião, tendo em vista sua presença e função social, manifestada na sua prática e na vivência religiosa que o aluno expressa no ambiente escolar ou que passa a conhecer através de pesquisas (PASSOS, 2007).

Na perspectiva educacional, a aprendizagem da cidadania, segundo Mori e Oliveira (2011):

O processo de aprendizagem sobre a cidadania está circunscrito em ações educativas, aqui compreendidas como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade. É nesse sentido que se afirma que a educação para a cidadania comporta duas dimensões: a de formação de valores democráticos e a de formação para a tomada de decisão política em todos os níveis (MORI; OLIVEIRA, 2011, p. 159-160).

Essa liberdade nas decisões passa também pela esfera do religioso, pois não foca de maneira limitada apenas as questões ligadas à política, mas busca trabalhar o educando para o diálogo com o outro e sua ligação nos diversos aspectos.

Em termos de escolhas que se desmembravam num passado não tão distante, no tocante a questão do conhecimento, segundo Libânio (2011):

Em seu lugar, entra a cultura da imagem, dos filmes, do computador, da mera informação, da curiosidade em substituição da formação. Interrompe-se a cadeia de transmissão das experiências humanas dos maiores. Impera a literatura rápida, em que a informação prevalece sobre o pensar, o refletir, o meditar, o ir a fundo nos problemas humanos. A fonte maior da cultura chama-se Google e seus parentes próximos. Significa a passagem da linguagem verbal trabalhada para a abreviada, siglada (LIBÂNIO, 2011, p. 83).

Diante dos avanços tecnológicos e dos prazeres direcionados pela cultura do consumismo, boa fatia dos jovens se encontram anestesiados diante da realidade, entrando numa dimensão de absorver as situações cotidianas como algo “normal”, ou que seja entendido como apatia frente às situações de violência e de desprezo a vida, repudiando, muitas vezes as questões que podem gerar um debate maduro e frutífero a respeito das questões que são ligadas a realidade, tais como saúde, violência e emprego.

O que importa é viver o presente, e conseqüentemente, devido à cultura da velocidade, o que é presente passa rápido e muitas vezes despercebido, sem tempo para ser “digerido” ou

refletido. Muitas das informações são dadas prontas e “empacotadas”, onde não se busca o aprofundamento e os entrelaces que as geraram.

O princípio da solidariedade liga-se ao respeito e a convivência com o outro, buscando entender que este também faz parte do mundo em que habitamos, numa dimensão de coexistência, interagindo mutuamente a cada instante.

Segundo Figueiredo (1994):

A escola, como instituição educacional, não pode prescindir do seu papel de proporcionar a cada ser humano os meios propícios ao desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, em ordem à sua plena realização como pessoa, dotada de qualidades que emanam de sua natureza (FIGUEIREDO, 1994, p. 33).

Não é cabível uma educação que se limite na dimensão do individualismo, apesar de muitas instituições se renderem as indicações do sistema, valorizando a formação do especialista, e limitando o processo de aprendizagem de uma maneira integral.

Na formação que visa apenas à aprovação no vestibular e na formação específica, incentiva a concorrência acirrada entre os indivíduos, criando um ambiente onde o outro é sempre visto como concorrente. Enquanto ser de transcendência, o Ensino Religioso possibilita um entendimento mais amplo sobre esse aspecto humano.

Segundo Kronbauer e Ströher (2009):

A tentativa para encontrar uma essência para o ser humano também ocasionou muito equívocos e preconceitos. A essência humana, por muito tempo, era encontrada no branco europeu; portanto, a mulher, o índio, o negro, os latinos, os árabes, os indianos, os orientais e outros eram vistos como resultado de miscigenação, ou seja, não trazia em sua essência um princípio único como responsável por sua origem. Por causa disso, o modelo ideal para tudo passou a ser a cultura ocidental representada pelos europeus. Dessa forma, todos que não se enquadravam no modelo ocidental não se sentiam como participantes da essência humana. Essa maneira de enxergar a realidade dificultou o entendimento em relação aos benefícios de uma sociedade diversificada no que diz respeito à etnia, à cultura, às crianças e às mulheres (KRONBAUER; STRÖHER, 2009, p. 33).

A perspectiva de colocar uma única referência de religião ou de qualquer outro aspecto da natureza humana torna-se uma ideia um tanto quanto preconceituosa, o que pode gerar formas de constrangimento, principalmente no ambiente escolar, em que impera uma pluralidade de formas religiosas e de aspectos culturais. O próprio aluno já tem a consciência de que é portador de direitos e de deveres, mesmo não tendo uma maturidade formada sobre esse aspecto, mas deve desenvolver esse tipo de consciência, principalmente aqueles que

pertencem aos grupos que sofreram no decorrer da história, discriminações dos mais diversos tipos.

Aqui, é relevante lembrar o espaço que vem sendo conquistado e a abertura que se deu na sociedade com relação ao esse aspecto do multiculturalismo, pois a questão da diferença não pode ser encarada com um problema. O ser humano se constitui e se manifesta na pluralidade cultural religiosa, sincreticamente constituída.

Apesar de certa consciência a respeito de seus direitos e da liberdade que pode alcançar, o educando entra num mundo onde cresce a busca por experiências religiosas, na mesma proporção em que essa busca não se alicerça de maneira mais consciente no mundo Pós-Moderno, tendo em vista que a falta de articulação entre fé e vida ainda não se faz totalmente presente (LIBÂNIO, 2011), pois o próprio processo de fluidez da realidade do mundo contemporâneo e a ideologia do instantâneo embaçam e obscurecem a realidade, o que não gera um boa “digestão” de muitos fatos religiosos que se apresentam.

Os movimentos religiosos na Pós-Modernidade estão bastante diversificados. O mercado religioso encanta com as promessas de contato com o transcendente e as “viagens para dentro de si mesmo”. Não existe, ao menos pela maioria dos jovens, um compromisso com raízes mais profundas com relação às religiões tradicionais.

A esse respeito, Libânio (2011) afirma que:

Os jovens pós-modernos tendem a alijar a religião como peso, como tradição constringente, para dar-lhe tom de festa, de prazer, de experiência gratificante. Valorizam a própria vivência e atitude pessoal, descobrindo-lhe o valor humanizante. A religião perde para eles bastante da dimensão transcendente. Ela se lhes torna espaço das vivências presentes. Vale enquanto responde a elas, e nelas se realizam (LIBÂNIO, 2011, p. 185).

Com o enfado relacionado às religiões tradicionais e estas sendo vistas como algo ultrapassado, é importante que a escola possa conscientizar os jovens, não apenas da análise crítica com relação à religião, mas que possa despertar a consciência do respeito ao que as religiões tradicionais construíram e ainda constroem em termos de presença na sociedade.

Que os direitos à liberdade e ao respeito possam se fazer presentes, mas que não se deixe de interligar as condições da construção da cidadania e da memória contida nas tradições religiosas, tendo em vista que os movimentos mais recentes, muitas vezes, não têm uma perspectiva de valorização de costumes e doutrinas ligadas às religiões tradicionais. Pode ocorrer de uma rejeição, pela própria ignorância de não entender ou de rejeitar grupos ou pessoas, que possam fazer parte das religiões tradicionais.

Aos educandos que estão inseridos nessa realidade de mundo Pós-Moderno, para a educação, que deve ter um compromisso com o que é duradouro, permanente, não exclui o processo dialético da realidade. A educação pode e deve transcrever, repassar e combater princípios que não estão condizentes com o respeito e a valorização da cidadania.

Segundo Bauman (2010):

O que importa para os jovens é a capacidade de recriar a “identidade” e a “rede” a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo. A preocupação de nossos antepassados com a identificação é substituída pela reidentificação. As identidades devem ser descartáveis; uma identidade insatisfatória, não satisfatória o bastante ou que revele sua idade avançada deve ser fácil de abandonar; talvez a biodegradabilidade seja o atributo mais desejado da identidade ideal (BAUMAN, 2010, p. 69).

O cuidado em criar a consciência da valorização dos elementos culturais que possuem uma predisposição mais antiga, deve ser posto para o conhecimento em sala de aula. Para que o aluno possa, de fato, entender-se como portador de direitos e deveres, este tem que ser trabalhado, ser posto como um ser que atinge a liberdade, na maneira como pode se portar diante do outro, imbuído da noção que tem que colocar em prática o sentido de cidadania.

No que se refere à questão da juventude e os valores deixados pelos antepassados, Morin (2007) afirma que:

Todo impulso juvenil corresponde a uma aceleração da história: porém, mais amplamente, numa sociedade em rápida evolução, e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a experiência acumulada, mas a adesão ao movimento, à experiência dos velhos se torna lengalenga desusada, anacronismo. A “sabedoria dos velhos” se transforma em disparate. Não há mais sabedoria (MORIN, 2007, p. 147).

Um dos fatores que adentraram na pós-modernidade está na questão da cultura de massa “que desagrega valores gerontocráticos, acentua a desvalorização da velhice, dá forma à promoção dos valores juvenis, assimila uma parte das experiências adolescentes” (MORIN, 2007, p. 157). Dessa forma, passa-se a um desgaste dos valores em que outrora eram permanentes e “inabaláveis”, mas que levam a tona valores mais instáveis e superficiais.

Em termos das características da cultura de massa e sua influência na sociedade atual, Morin (2007) explica que:

A cultura de massa, incapaz de cristalizar-se verdadeiramente como religião da vida privada, é também incapaz de alcançar além da esfera privada, assim como não pode institucionalizar-se em religião, também não pode basear-se no poder temporal e dispor do poder coercitivo. Não pode dispor da escola, partido, exército ou Estado. Baseia-se apenas no mercado, no

consumo, na libidinagem. Não tem bandeiras, a não ser fotografias de pin-up e de estrelas, como não tem ritos ou cultos, a não ser as assinaturas de autógrafos e os aplausos do público (MORIN, 2007, p. 167-168).

A falta de consciência sobre a realidade e o desrespeito ao próximo pode gerar uma série de fatores desagradáveis, incluindo a violência que na sociedade contemporânea aparece de diversas formas. Sobre o assunto, Bauman (2010) explica que:

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isso ou não, desejando ou não, torcendo ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto sobre a vida de todos, e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas. O que não significa, porém, que nós nos responsabilizamos por isso, que prestamos a devida atenção a esse fato quando agimos ou tomamos decisões (BAUMAN, 2010, p. 75-76).

De fato, torna-se importante a tomada de consciência sobre as atitudes que assumimos, que de fato podem ser inesperadas em suas consequências. Na maneira em que nos controlamos em nossas atitudes, podemos limitar os danos que poderemos causar ao nosso próximo ou não nos importando com o bem-estar das pessoas (BAUMAN, 2010).

Diante de um processo de degradação da pessoa humana, pelo fato do contexto social e político que gera situações de extrema pobreza e de doenças modernas, das mais variadas possíveis, contando também com as “lepras” que o ser humano lançou na própria sociedade, criando a cultura do descartável e desvalorizando os mais pobres.

Assim, cabe aqui informar o que pensa Oliveira (2002), a saber:

Por isso se aprofunda, em nossos dias, a ideia de que a democracia só é efetiva quando se realiza em um clima de respeito, reconhecimento e promoção dos direitos fundamentais do ser humano, ser que é fim em si mesmo, de tal modo que a organização do exercício do poder deve ter como objetivo último a efetivação da justiça nas relações intersubjetivas e nas relações com a natureza (OLIVEIRA, 2002, p. 272-273).

No que se refere à educação e ao processo de valorização e superação das posturas que não declinam o ser humano, esse mesmo autor afirma que:

Nesse nível se revela mais claramente a razão última de ser do processo educativo: possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica. Tal processo está, portanto, radicalmente vinculado à conquista da autonomia dos seres humanos, um processo interessado na efetivação autêntica do ser humano, o que significa dizer interessado na efetivação da razão na vida histórica do ser humano; numa palavra, interessado na superação na irracionalidade existente, o que implica criar nas pessoas uma postura de resistência a todo tipo de dogmatismo, de escravidão, de

discriminação, de toda forma de humilhação da dignidade do ser humano e de desrespeito à natureza (OLIVEIRA, 2002, p. 286-287).

O fato de vivenciar a cidadania passa por questões que vão desde o respeito à diversidade, como também passa pela questão dos direitos básicos para o cidadão sobreviver. Deve existir, porém, em termos práticos, atitudes que desenvolvam no ser humano essa perspectiva integral, em que não exista apenas o pão material, mas a liberdade de situar-se no mundo como um ser espiritual, que busca constantemente a transcendência.

Para a cidadania ser entendida como parte integrante do ser humano, passa pelo entendimento do que promove a *humanidade*. As religiões dispõem das perspectivas do que caracteriza a humanidade da desumanidade, estas se colocam de duas maneiras.

Segundo Küng (2003):

- Positivamente: a religião é boa e verdadeira à medida que ela serve à humanidade, em suas doutrinas de fé e de ética, em seus ritos e instituições, ela promove a identidade humana, o sentido e sentimento de valor das pessoas.
- Negativamente: a religião é falsa e ruim à medida que ela difunde a desumanidade, à medida que, em suas doutrinas de fé e de ética, nos seus ritos e instituições, ela freia as pessoas em sua identidade humana, na sua busca de sentido, no senso de valores, dificultando, assim, uma existência frutífera e com sentido (KÜNG, 2003, p. 147).

Dessa maneira, o próprio Ensino Religioso apresenta-se numa dimensão em que passa a analisar de maneira crítica os aspectos direcionados pelas tradições religiosas diante da construção da cidadania, elevando os aspectos que colocam a dimensão de crescimento humano, refutando toda e qualquer teoria ou ação que venha a ferir a dimensão de humanidade.

Assim, a questão do diálogo para a construção da cidadania é um ponto chave para que aconteça, de fato, uma caminhada rumo a um entendimento frente às questões que ferem a dignidade humana.

Ao se observar que a religião passa pelo caminho da solidariedade, deve ser entendida também como uma instituição que fomenta a cidadania. Assim Leal (2005) aponta que:

O cerne do problema situa-se na questão da mudança, a aceitação de uma ação interdisciplinar, a evolução, o desenvolvimento, a maturação, a modificação de comportamento de aquisição de aprendizagem e da religião. Mudar significa fazer o reprimido sair de seu ciclo de repetições, pois o ser humano compõe-se de um sistema em permanente transformação. Nesse processo não há separação possível entre o individual e o social, entre a religião e a educação. Há, porém, uma articulação possível nas situações

concretas, cuja engrenagem ajuda na escuta sensível, isto é, na busca de união entre teoria e prática (LEAL, 2005, p. 44-45).

O Ensino Religioso busca o processo de aprendizagem que não está limitado na catequese. Porém, a própria perspectiva dessa última também não impede o resgate da dignidade humana, mas sim, uma visão religiosa unilateral. Diferentemente da catequese, o ER vai abranger a formação, buscando dentro do processo de sala de aula uma noção que melhor abarca a pluralidade e os mecanismos que indicam a melhor maneira de nutrir o diálogo e a consciência religiosa e crítica do educando.

No sentido mais profundo do ser humano, existe o desejo de crescimento. A escola jamais deve negar ao educando trabalhar os valores necessários para o encaminhamento do diálogo que deve desembocar na questão da paz e, conseqüentemente, esta passa pelo processo de cidadania.

Segundo Leal (2005):

[...] todas as crenças e religiões trazem no cerne de seus ensinamentos os valores humanos. É de suma importância eliminar a intolerância quer racial, quer religiosa, e procurar integrar as diferenças culturais, religiosas e raciais; e os valores são indispensáveis para que isso aconteça; demonstrar a unidade na diversidade, o Deus único manifestando-se de múltiplas maneiras. É impossível falarmos sobre religião sem nos propor a re-ligação por meio dos valores humanos, pois estes estão livres das limitações de crenças ou dogmas. Para tanto, a solidariedade e o diálogo são fundamentais porque dignificam o indivíduo e solidificam as relações (LEAL, 2005, p. 35).

Pode-se entender então que a escola tem um compromisso entrelaçado com a educação na e para a pluralidade. No sentido da educação voltada para a compreensão, Morin (2002) acredita que:

Lembre-mos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão, a compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2002, p. 93).

O Ensino Religioso passa a nutrir no educando a dimensão de que deve existir um *Ethos* que compreende o outro, num processo de tolerância constante, tendo em vista uma boa convivência na sociedade. A respeito de uma ética que busca a compreensão, Morin (2002) explica que:

A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão (MORIN, 2002, p. 99).

A sutileza com que Morin passa a questão *Ethos* que compreende está exposta nos princípios das religiões tradicionais, bem como nos diversos movimentos religiosos mais recentes.

A busca pelo respeito e pelos valores universais é refletida como necessária para a convivência social, trabalhada na proposta do Ensino Religioso, na liberdade de escolha madura, no tocante à fé, mas que busca a consciência do respeito a todos, pois todos são portadores de direitos e deveres no seio da sociedade, independentemente de assumirem ou não algum credo.

A cidadania não se limita à imposição de leis ou de breves manifestos a favor de grupos perseguidos. Envolve a conscientização dos cidadãos através de uma educação que resgate à dignidade humana, entendendo que a pluralidade de culturas, religiões, línguas e povos, são expressões naturais da própria humanidade, e que se revestem do Sagrado que dialoga, que busca e que deve aprender a transcender no ritmo do amor.

O Ensino Religioso galgou um patamar perpassando por diversas formatações, que podem ser citadas na perspectiva dos três modelos: Confessional, Teológico e o das Ciências da Religião. É prudente pensar e por em prática o último modelo citado, tendo em vista que o ER não pode ser instrumento de catequese na mão de uma única instituição religiosa. O tempo aponta para um novo paradigma, em que o horizonte do diálogo e a nova era do aproximar-se do outro se faz necessário.

A escola deve apontar para o respeito mútuo entre as pessoas nas suas diferentes dimensões religiosas. A busca por um sentido maior e a perspectiva da transcendência se tornam faróis que dão a direção para um porto seguro, numa sociedade como a brasileira, tão rica em manifestações religiosas.

O Ensino Religioso caminha junto à escola para a formação da cidadania, tendo que se posicionar no intuito de buscar um *Ethos* num mundo complexo, pouco interessado em criar compromisso com as instituições tradicionais, tendo em vista que a fome do Sagrado se tornou voraz no período contemporâneo, em que essas mesmas instituições se tornaram

falíveis, perdendo espaço para as formas religiosas muitas vezes próximas dos moldes capitalistas ou muito fluidas, sem um compromisso forte de transformação social. O Sagrado se manifesta com toda força, num mundo Pós-Moderno que perpassa a realidade educacional, onde esta tenta superar a anomia social, no resgate do *Ethos* da acolhida.

A educação está apresentando novos desafios. Ela tem como tarefa perpetuar, encontrar eco no que prime por uma boa formação cidadã, vencendo qualquer forma de proselitismo que deteriore uma aproximação dialogal com o outro, valendo-se da ideia de que a diversidade é sinônimo de riqueza.

A cultura de massa passa a postar-se de maneira assídua nos meios de comunicação, elevando muitas vezes posturas que não agregam valores positivos para a boa convivência. O hiperconsumismo da Pós-Modernidade, muitas vezes desencadeia a convulsão frenética da compra e da usura, refletindo-se nas expressões dos movimentos religiosos.

Cabe à sociedade como um todo se colocar a disposição para a abertura do diálogo. Essa dimensão também se dá através do ambiente escolar, que em sintonia com a sociedade, deve construir um *Ethos* que brilhe em forma de ciranda dançada de mãos dadas, em torno do banquete do diálogo e da cidadania.

CONCLUSÃO

Através da definição do *Ethos* e sua importância para o desenvolvimento de uma educação que também vislumbre a transcendência, este se torna condição primordial para que o ser humano possa habitar e mesma casa, que está em constante construção. A condição ética está na busca de princípios que possam nortear a vida humana, colocando como condições gerais, universais. A moral passa a compor uma esfera mais limitada, sendo enquadrada numa dada cultura ou num determinado tempo.

Assim, o ER torna-se ponto chave para a abertura do entendimento a respeito da ética e a análise do conceito dessa dimensão humana. Outra dimensão que compõe o ser humano está na questão do *Pathos*, encarregado pelas paixões. Nesse sentido, a busca pelo equilíbrio entre o *Pathos* e o *Ethos* se faz necessário, inclusive como entendimento para a sala de aula e sua extensão para o ambiente escolar, que é primordial para a formação do educando, pois os valores indicados pelas religiões, também constituem como elementos importantes para a formação da construção social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de ER passam a indicar através do estudo do *Ethos*, contido no quinto eixo organizador dos conteúdos do referido documento, levantando a questão da moral enquanto algo que é inspirado pela ética para uma condução dos valores, numa dimensão crítica em que às situações que acontecem no cotidiano, refletem diretamente na convivência social, estando, pois, as religiões intimamente ligadas a essas circunstâncias.

Os três modelos de Ensino Religioso existentes no Brasil perpassaram a história da educação. São eles: Catequético, Teológico e o baseado nas Ciências da Religião.

No primeiro, a catequese se fez presente de forma direta e o ER foi instrumento para a dilatação dos princípios religiosos da Igreja Católica Apostólica Romana.

No segundo, buscou-se uma dimensão ecumênica, de cunho mais libertador e apresentando uma antropologia mais aberta, porém tendenciosa no momento em que é assumida por uma dada confissão religiosa.

O modelo das Ciências da Religião, indicado nos PCNs, orienta o Ensino Religioso, passando a se robustecer-se metodologicamente e galgando uma estrutura voltada para o Fenômeno Religioso, na busca do diálogo e valores das manifestações religiosas, entendendo que o espaço da sala de aula não deve ser colocado para o proselitismo religioso, construindo um *Ethos* voltado para a construção do espaço democrático em sala de aula.

A Lei de nº 9.475, sancionada no dia 22 de julho de 1997, dá a esse componente curricular um caráter de abertura ao entendimento do Sagrado de maneira mais sistemática e abrangente, atendendo ao modelo das Ciências da Religião. Essa conquista é significativa para a história do ER, mas ainda não atinge sua totalidade em termos das expectativas na formação do educando, tendo em vista que ainda é de matrícula facultativa e limita-se ao ensino fundamental, ocorrendo uma quebra na formação integral do aluno, quando o mesmo não tem acesso, na escola pública, à referida disciplina nas séries posteriores.

A escola enquanto formadora do cidadão crítico deve estar pautada na perspectiva da abertura ao ensino das religiões em sentido amplo, dando espaço ao ER para o desenvolvimento de sua proposta libertadora. Essa proposta se dá, de maneira concreta, quando no ambiente escolar existe o foco no entendimento epistemológico dado pelo próprio educador e sua neutralidade religiosa frente à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O ER passa a despertar no educando a articulação do conhecimento religioso, tendo em vista que sua formação e autonomia intelectual venham se desenvolvendo dentro e fora do ambiente escolar, apesar de que o estudo da religião tenha sido visto, principalmente durante a Idade Moderna, como algo que deve ser de competência da religião em seu ambiente doutrinário. Enquanto comunidade de fé é correta a afirmação.

A falta de um suporte acadêmico e as experiências anteriores deram uma roupagem de catequese ao Ensino Religioso, o que gerou uma visão um tanto quanto fechada sobre essa disciplina, que se reflete, inclusive, nos dias de hoje.

Na prática, os agentes ligados diretamente com sistemas religiosos não devem interferir em sala de aula. Assim, a formação do profissional na área das Ciências da Religião é de extrema importância, pois o Ensino Religioso enquanto componente curricular exige uma formação específica, porque está pautado enquanto área de conhecimento, exigindo assim, seriedade em sua abordagem no cotidiano acadêmico.

Apesar de os três modelos ainda existirem em nossa realidade escolar, no terceiro modelo, a amplitude do entendimento a cerca da natureza do Ensino Religioso ganha mais perspectiva de cidadania, tendo em vista que o espaço de sala de aula passa a refletir uma condição democrática, numa dimensão crítica no que constitui o ER enquanto área de conhecimento, com competência suficiente para dialogar com as demais disciplinas do currículo normal das escolas, o que epistemologicamente aponta para o conhecimento religioso sem fragmentação, indo à busca de uma visão holística do ser humano, além da neutralidade frente às manifestações relacionadas ao Sagrado.

Obviamente que o modelo das Ciências da Religião não se predispõe apenas na esfera do conhecimento sistematizado e objetivo, mas amplia-se na formação em valores assumindo nos Parâmetros Curriculares Nacionais num dos eixos estruturantes: o *Ethos*, que traz o indicativo de moral que deve seguir guiada pela ética, entendendo que o significado desta tem fins e significados.

Ao entender que o homem é um ser de transcendência, estando na esfera da religiosidade, essa dimensão deve ser trabalhada através do Ensino Religioso, entendido no terceiro modelo, predisposto a abarcar uma dimensão crítica da realidade religiosa na qual o ser humano está inserido, relacionando com a ideia de que a história da humanidade, necessariamente, é uma história intimamente relacionada com a religião.

Arelada à sociedade está à religião, que compõe o universo religioso social e que, mesmo com o avanço tecnológico, com seus sistemas cada vez mais aprimorados, a presença da religião caminha entrelaçada a essa realidade, tecendo, mesmo que de diferentes maneiras, a vida cultural desse universo social, tanto na esfera individual como também coletiva.

Com a Pós-Modernidade o educando entra numa dimensão complexa e pluralista. Logicamente a humanidade sempre viveu uma pluralidade cultural e religiosa, porém o entendimento e a abertura para essa pluralidade, muitas vezes, deu-se de forma não tão pacífica ou de maneira limitada.

Indiscutivelmente, o mundo Pós-Moderno é caracterizado, entre outras coisas, na esfera da instantaneidade, imprimindo velocidade as coisas, o que pode transferir para os relacionamentos, além da cultura do descartável e do passageiro, gerando formas religiosas que se coloquem sem um compromisso concreto com a realidade, esvaziando-se em breves coreografias e infantilização do Sagrado.

Diante do pluralismo religioso e cultural que o mundo contemporâneo desvela, cabe a boa formação dessa nova geração, construindo um *Ethos* que acolha o outro e o entenda como parte integrante da realidade de maneira natural, sabendo que a construção da cidadania passa também pela instituição escola, assim construindo uma cultura de paz.

A escola deve buscar desenvolver no aluno a perspectiva dos valores éticos, criando pilares fortes para a boa convivência com o outro, em todos os aspectos, na perspectiva ético-pedagógica.

Dessa maneira, a construção da cidadania encabeçada pela disciplina de Ensino Religioso visa estruturar indivíduos que saibam não apenas dos seus direitos e deveres, mas que possam colocá-los em prática, numa sociedade sedenta da participação de pessoas no

meio social, conscientemente preparadas em suas escolhas e que estejam encharcadas do *Ethos* fraternal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide R. S. de; PENA-VEGA, Alfredo; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES, Rubem. **O que é religião?** São Paulo: Ars Poética, 1996.
- AMARAL, Leila. **Carnaval da alma: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AZPITARTE, E. López; BARTRES, G. Mota; ORDUÑA, Rincón. **Práxis Cristã: I. Moral Fundamental. Opção pela vida e pelo amor**. Vol. 2. Trad. Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1983.
- AZPITARTE, Eduardo López. **Fundamentação da Ética Cristã: Nova Práxis Cristã**. Trad. Benôni Lemos com a colaboração de Prosolina Alvez Marra. São Paulo: Paulus, 1995.
- AZZI, Riolando *et al.* **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo – Primeira Época – Período Colonial**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. **História da Igreja no Brasil: ensaio da Igreja a partir do povo**. Tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964. (coleção história geral da América Latina). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Trad. de João Rezende Costa. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- _____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Vida líquida**. Trad. José Alberto Medeiros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEOZZO, José Oscar *et al.* **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo**. Segunda Época – Século XIX. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BERGER, Peter. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. Coleção sociologia e religião, vol. 2. Organização Luiz Roberto Benedetti; Trad. José Carlos Barcellos. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** Brasília: Letraviva, 2000.

_____. **Ética e moral: a busca dos fundamentos.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDENBURG, Laude Erandi *et al.* **Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sonodal/EST, 2009.

CALIMAN, Cleto (org.). **A sedução do Sagrado: O Fenômeno Religioso na Virada do Milênio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARON, Lourdes. **O Ensino Religioso na nova LDB.** 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CNBB. **Ensino Religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais.** Brasília: Edições CNBB, 2007.

CORBÍ, Marià. **Para uma espiritualidade leiga: sem crenças, sem religiões, sem deuses.** Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2010.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião.** Coleção Religião e Cultura. Trad. Carlos Maria Vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. **A persistência dos deuses: religião, cultura e natureza.** Coleção Paradidáticos; Série Cultura. São Paulo: UNESP, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do (org.). **O Renascimento do Sagrado na Educação: o autoconhecimento na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino Religioso nas fronteiras da ética.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **O Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas.** Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – Coleção Ensino Religioso Escolar: Série Fundamentos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.

GOERGEN, Pedro; LOMBARDI, José Claudinei. **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas.** Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** Coleção repensando a religião. Trad. Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

- GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GUERREIRO, Laureano. **A Educação e o Sagrado: A ação terapêutica do educador**. Educação & Transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Orgs.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. Coleção docentes em formação. São Paulo: Paulinas, 2008.
- KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (Orgs.). **Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores**. Coleção docentes em formação. São Paulo: Paulinas, 2009.
- KÜNG, Hans. **Teologia a caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico**. Coleção pensamento teológico. Trad. Hans Jörg Witter. São Paulo: Paulinas, 1999.
- _____. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. Trad. Haroldo Reimer. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2003.
- LEAL, Alane de Lucena. **Educação e Cidadania: uma inovadora proposta de formação religiosa**. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2005.
- LIBÂNIO, João Batista. **Deus e os homens: os seus caminhos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1990.
- _____. **Jovens em tempo de Pós-Modernidade: considerações socioculturais e pastorais**. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **Para onde vai a juventude? – Reflexões pastorais**. Coleção Juventude e Libertação. São Paulo: Paulus, 2011.
- LONGHI, Miguel. **O Ethos no currículo de Ensino Religioso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2004.
- LYON, David. **Pós-Modernidade**. Trad. Euclides Luiz Calloni. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- MORI, Geraldo de; OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de (orgs.). **Religião e Educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Soter, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Trad. Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Cultura de massa no século XX: Neurose.** Vol. 1. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NEVILLE, Robert Cummings. **A condição humana: um tema para as religiões comparadas.** São Paulo: Paulus, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação: Uma visão crítica.** 2º ed. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios éticos da globalização.** Coleção Ética e sociedade. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Rubens Ferreira de. **O rosto plural da fé: da ambigüidade religiosa ao discernimento do crer.** Tomo I. São Paulo: Loyola, 2008.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta.** Coleção temas de ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ensino Religioso.** FONAPER, 5ª ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 20ª ed. Questões da nossa época vol. 7. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSATTO, Noeli Dutra; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; TREVISAN, Amarildo Luiz (Orgs.). **Diferença, cultura e educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo.** 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Valmor da (Org.). **Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores.** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Neuza Maria Marques (Org.). **História da educação.** São Paulo: Avercamp, 2006.

TREVISOL, Jorge. **O reencantamento humano: Processos de ampliação da consciência na educação.** 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma.** São Paulo: Paulinas, 2006.