

ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

César de Alencar Arnaut de Toledo - UEM
Tânia Conceição Iglesias do Amaral - UEM

Resumo: A origem e o desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil são estreitamente ligados ao estabelecimento da religião católica no país. Após quase cinco séculos de história, tal relação, já transformada, permanece, ainda, no horizonte acadêmico como importante referência de pesquisa. Este trabalho aprofunda a discussão sobre as relações entre educação e religião no Brasil, e, mais precisamente, discute a presença do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas do Ensino Fundamental no país. Excetuando-se o período da instituição da República, o Ensino religioso esteve presente em todo o processo histórico educacional brasileiro. A idéia, do final do século XX, da criação de uma identidade pedagógica, pautada em parâmetros epistemológicos a partir da LDBEN (1996) que permitiu a inclusão dessa disciplina como componente curricular da educação básica, originou esta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar os “Parâmetros Curriculares Nacionais” propostos para o Ensino Religioso. A pesquisa toma como objeto de estudo, o documento dos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso” e como referencial teórico-metodológico as idéias de Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas, que se constituíram os instrumentos para a discussão da história do Ensino religioso nas escolas públicas do Brasil, desde a instituição da república até os dias atuais. Percorrendo a discussão sobre a relação entre o caráter público da educação e as “ocupações” ideológicas do espaço escolar e do currículo como “palco” de luta pela hegemonia sobre a educação e a escola. Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como principais fontes, o documento dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso, a legislação educacional brasileira e documentos recentes da Igreja Católica, nos quais se pode constatar que o atual modelo proposto para o Ensino Religioso na Escola Pública não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com os quais se comprometeu. Ainda apresenta visões de mundo particulares o que os evidenciam como uma estratégia para garantir a manutenção dessa disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs. Isso mostra que nunca na história brasileira, o Ensino Religioso conseguiu tanto espaço na esfera pública, porque, além de ter afiançada sua permanência na Constituição de 1988, garantiu pela Lei 9.475/97 o *status* de disciplina junto às demais constantes do currículo básico nacional.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Educação Brasileira, Política Pública, Legislação Educacional, Parâmetros Curriculares.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino Religioso há muito está presente na escola pública brasileira, na verdade ele é a própria gênese desse campo. A colonização do Brasil tem praticamente cinco séculos, e, desde a proclamação da República em 1889, e mais precisamente em 1890, quando Estado e Igreja foram juridicamente separados, o tema desperta polêmicas. Essas polêmicas têm sido sustentadas, por um lado, pela Igreja Católica, que, desde então, vem lutando pela manutenção dessa disciplina na escola pública, usando como argumentos os valores e a tradição para sua legitimação, e, por outro, segmentos da sociedade, geralmente representados por professores que defendem os ideais republicanos da escola laica, que, embasados na separação desses dois poderes, quais sejam, espirituais e seculares, defendem a tese de que a presença do Ensino Religioso na escola pública constitui subvenção da Igreja pelo Estado.

Atualmente o interesse pelo tema foi despertado a partir do debate que se instalou após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Sete meses depois de promulgada ela foi alterada no seu artigo 33, que versa sobre o Ensino Religioso, o qual passou a ser definido como disciplina de caráter científico e constante da grade curricular do Ensino Básico brasileiro. O fato suscitou discussões nos mais variados segmentos da sociedade, especialmente no próprio meio educacional. As indagações surgidas a partir de então são em torno da estratégia política da Igreja Católica Romana para a consecução de seus fins, ou seja, manter a hegemonia tanto religiosa quanto educacional no país, e, principalmente, sobre a manutenção do Ensino Religioso pelos cofres públicos. Entretanto, as teses defendidas em nome da laicidade do ensino público, após a modificação do artigo retro mencionado, devem ultrapassar a questão do pagamento do professor de Ensino Religioso e da força política da Igreja Católica Romana junto aos órgãos públicos no Brasil. A questão incide sobre a proposta aprovada, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Este modificou o caráter do Ensino Religioso, que, de religioso passou a ser “científico”. A questão central deste texto não é discutir a pertinência do Ensino Religioso nas unidades escolares nacionais, nem sua relevância ou não para a formação do educando, e nem, propriamente, a legitimidade da medida. Afinal, essa medida é consagrada pela Constituição Federal (1988) que dispõe: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”. Este artigo é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o prevê como disciplina constante do currículo básico. Sendo a educação básica de responsabilidade do governo, este deve custeá-la, como também ao Ensino Religioso.

O que se pretende aqui é discutir o novo modelo proposto para o Ensino Religioso, porque, embora sua concepção tenha sofrido alterações, inicialmente como cristianização e manutenção da religião Católica, com caráter explicitamente catequético e mais tarde como modelo ecumênico, através do diálogo entre as confissões cristãs, nunca antes possuiu o caráter que hoje lhe é imprimido: criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão. A construção desse componente curricular se encontra organizada nos PCNER (2000), e o configura como área de conhecimento, atribuindo-lhe um caráter pedagógico como o de qualquer outra disciplina do currículo básico da educação nacional.

PCNER: PROPOSTA QUE MUDOU A LEI

O PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo.

Na verdade, o que se pretendia mudar, no referido artigo, era a expressão “sem ônus para os cofres públicos” que impedia que o Estado remunerasse o professor do Ensino Religioso, já que tal ação era entendida como subvenção da Igreja pelo Estado, o que contraria a Carta Magna brasileira, que impede tal ato. Dessa forma, para lograr a retirada da citada expressão na lei educacional do país, fez-se necessário retirar da proposta do Ensino Religioso, o perfil proselitista que possuía desde longa data na educação brasileira.

Assim, a tarefa que se impôs ao FONAPER¹ - entidade civil especialmente criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso e que elaborou o documento do PCNER – foi o desafio de transformar o Ensino Religioso, até então proselitista, em uma proposta que descaracterizasse esse perfil, desvinculando-o da Igreja Católica, o que resolveria o problema da inconstitucionalidade, permitindo ao governo a liberdade para a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Dessa forma, desvinculou-se o Ensino Religioso das diferentes concepções que já haviam sido apresentadas, transformando-o em disciplina do Sistema Nacional de Ensino com todas as características que lhes são próprias.

O documento dos Parâmetros foi utilizado ainda para orientar a redação do novo texto do art.33 da LDB, pois, apesar do texto original preconizar duas modalidades para esta disciplina como confessional e interconfessional, o Fonaper, após tantos anos de estudos, compreendia que estas modalidades não eram mais compatíveis com a realidade brasileira, por isso buscou todo um esforço para alterá-lo (JUNQUEIRA, 2002, p.72).

Transformar o Ensino Religioso em disciplina implicou definir-lhe objeto e objetivos próprios, pois havia que se considerar as duas áreas nas quais este componente está envolvido: educação escolar pública e religião. Partiu-se, então, da elaboração de uma nova concepção do Ensino Religioso, que exigiu o entendimento da religião, não necessariamente vinculada às

instituições religiosas. Portanto, a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar” a Deus para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura.

Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso, e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia, e antropologia da religião.

Sendo a escola um espaço de construção de conhecimentos historicamente produzidos e tendo a proposta para o Ensino Religioso caráter de conhecimento religioso, esta poderia estar disponível na escola para quem quisesse ter acesso a ela. Dessa forma, o ensino religioso seria admitido como área de conhecimento, ao lado de outros saberes que compõem o currículo escolar, e instituído como disciplina do sistema educacional que possui objeto de estudo específico: fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático: didática do fenômeno religioso. Além dos objetivos definidos, metodologia própria e sistema de avaliação organizados na proposta.

O documento chamado “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso” foi escrito em 1997 por uma equipe do FONAPER e significou muito mais que um referencial curricular à medida em que determinou a própria constituição da identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina “Ensino Religioso” na escola pública.² Trata-se de um libreto de 63 páginas e contém:

1. Apresentação: Declaração dos propósitos do documento e indicação das partes do texto;
2. Elementos históricos do Ensino Religioso: Visão panorâmica do tema nos 5 séculos de colonização do Brasil. Define a concepção de área de ensino e explicita os objetivos da disciplina;
3. Critérios para a organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos. Além disso, fornece orientação didática sugerindo formas de avaliação;
4. O Ensino Religioso nos ciclos: Elege os conteúdos sugeridos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental.³

Há uma marcada insistência na idéia de que a religião é inerente ao ser humano e que a tarefa da escola é explicitar o fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações possibilitando o estabelecimento de diálogo entre as religiões.

É intrigante e até difícil, pela própria natureza histórica do Ensino Religioso no Brasil, compreender o caráter “científico” que ora lhe é imprimido. Mais intrigante ainda é concebê-lo de forma neutra, secularizada, dentro de uma sociedade cuja própria configuração se deu de forma hegemônica, a qual, a partir do novo modelo, abriu mão a Igreja Católica Romana, que deteve, desde o início da colonização, o controle sobre tal matéria.

Tais fatos suscitaram questionamentos tais como: como foi dado o caráter científico ao Ensino Religioso? Qual o interesse, por parte dos setores públicos, em mantê-lo na escola? Qual a relevância de um Ensino Religioso de caráter científico para a Igreja, principalmente a Católica, que esteve à frente para a sua aprovação? Qual a concepção de esfera pública e privada subjacentes a essa ação? Como se dão as relações entre sociedade civil e sociedade política no Brasil? As respostas a estes questionamentos devem partir necessariamente da constatação de que o tema está inserido em uma relação complexa entre religião e educação. Para entendê-la é preciso situá-la na dinâmica das relações que se travam nos vários campos de poder existentes na sociedade. Assim, faz-se necessário estudar a dinâmica da organização interna de cada campo, ou seja, do campo da educação e do campo da religião, para poder relacioná-los, e, nesse sentido, contribui muito a noção de campo de Pierre Bourdieu (1930-2002), porque permite vislumbrar esses campos atuando na sociedade em busca da manutenção da hegemonia, com relativa autonomia, mas, ao mesmo tempo em que se reproduz, acaba colaborando para a manutenção e reprodução de outros campos de poder na sociedade. Essa noção impede de pensar em um campo social como mero reprodutor a serviço dos demais campos existentes na sociedade.

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política (BOURDIEU, 2001, p.68).

A vida social se reproduz em campos que funcionam com relativa independência, mas, ao mesmo tempo, atuam combinados. A questão é, então, estudar a dinâmica interna de cada campo e suas interdependências. O território de um campo se constitui a partir da existência de um capital cultural e simbólico que se organiza à medida que seus componentes têm um interesse e lutam por ele (BOURDIEU, 2001). Nessa perspectiva, importa identificar as relações de sentido, que são as modalidades com que as relações de força se manifestam, abrangendo as configurações particulares, cuja dinâmica depende das transformações pelas quais passa a estrutura social, seja pelo surgimento de novos grupos com interesses

determinados, seja pela ruptura ou crise do sistema de dominação, seja pelas novas alianças entre grupos que detêm o papel hegemônico para assim poder entender as relações que se estabelecem entre política, educação e religião e, por conseguinte, a proposta para o Ensino Religioso na escola pública.

Na religião, como em qualquer outro campo de poder, existe o grupo que detém a supremacia, ou domínio hegemônico. O grupo político no poder precisa do poder de persuasão hegemônico, ou, especificamente, das instituições civis que formam a opinião pública, para criar o consenso necessário às suas investidas políticas. “O Estado obtém e exige consenso, mas também educa esse consenso” (Gramsci, 1991, p.230). Isso é feito através da sociedade civil, que representa o aparelho de criação de consenso, enquanto a sociedade política detém o poder de coerção.

Nas sociedades impulsionadas pelo desenvolvimento capitalista, referências fundamentais se alteram, e se altera também a religião causando crise nesse campo de poder. Na iminência de crise ou perda da capacidade de dirigir a sociedade, cujo poder pode ser preenchido por outro grupo que forme um novo bloco hegemônico, a sociedade civil precisa do poder de coerção do Estado para continuar a manter a hegemonia no seu campo de atuação. No entanto, é importante entender que a sociedade civil não cumpre apenas o papel de legitimadora no campo de atuação política, já que, ao reproduzir o consenso exigido pela sociedade política, ela também se legitima.

Bourdieu recusa-se a tornar o agente social mero ‘suporte’ de estruturas investidas do poder de legitimar outras estruturas e institui como objeto as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo os agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e contribuindo, por essa via, para reproduzir tais estruturas (MICELI, 2001, p.XX).

No campo religioso e no Ensino Religioso como disciplina escolar, o grupo que detém maior poder é a Igreja Católica. Mas, as transformações sociais que estão ocorrendo, denominadas por alguns autores como globalização da religião, tem modificado todos os cenários da vida social e evidenciado a luta dentro desse próprio campo para a manutenção da hegemonia.

O CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

O censo de 2000 é um demonstrativo do quanto o campo religioso no Brasil está sendo diversificado, evidenciando a crise pela qual têm passado as tradições religiosas. Na

última década, a Igreja Católica perdeu espaço no Brasil para o crescimento dos segmentos religiosos neopentecostais e para o grupo de brasileiros que se consideram sem religião. De acordo com os dados do censo, tendo como perspectiva a estimativa populacional residente no país de aproximadamente 169.799.170 habitantes, a proporção evangélica da população brasileira foi a que mais cresceu: subiu de 9,05% em 1991 para 15,45% em 2000 – um aumento de 70,7%. Em números absolutos, os evangélicos são hoje cerca de 26 milhões, o dobro dos 13 milhões de 1991. Os brasileiros sem religião, embora ainda sejam minoria (apenas 7,28% da população), também tiveram um crescimento expressivo: chegam a 12,3 milhões de pessoas, quando em 1991 eram 6,9 milhões, representando 4,78% da população (IBGE, CENSO 2000). Além desses, também cresceu o número de adeptos de outras religiões, sendo estimados em mais de um milhão. Segundo a mesma fonte, são aproximadamente 3,6% em 2000 contra 2,4% do total em 1991. A Igreja Católica teve uma considerável perda de adeptos, apresentando um decréscimo de 11,9% de fiéis. De 83,8% em 1991 para 73,8% em 2002.

Embora nos últimos tempos venha perdendo adeptos, o mundo católico continua sendo majoritário. Para a Igreja Católica, o fenômeno tem significado a necessidade de se adaptar aos moldes das novas configurações no campo religioso em busca do limite seguro e estável de disseminação do seu sistema de crenças historicamente hegemônicos no país, para os quais contribuem a sua presença na escola pública, que, é claro, necessita de ajustes que possibilitem tal inserção. Para Pace (1999), estrategicamente, a Igreja Católica tem diminuído as pretensões particularistas de Roma e transformado a mensagem estritamente teológica em uma proposta de malhas largas de ética pública internacional:

[...] os direitos do homem, nova versão de um teísmo com funções públicas. Disto deriva, seja o esforço por parte da igreja para abrir-se – aqui está então a globalização – a outras religiões, seja as tentativas de estabelecer-se em contextos internacionais (ONU, Conferência do Cairo sobre população e desenvolvimento, conferência sobre o mediterrâneo de Barcelona) como um interlocutor confiável das políticas sociais e econômicas no nível planetário. Aparentemente a igreja católica pode parecer entrincheirada em princípios não negociáveis e em marcar posições de uma forma rígida em assuntos de disciplina interna; na realidade oferece exemplo de um laboratório a céu aberto de quanto os processos de globalização acabaram por influenciar a ação estratégica da própria Igreja (PACE, 1999 p.36).

Martelli analisa o quadro de referência da sociologia da religião, trazendo importante contribuição de pesquisas nesse campo de conhecimento para a análise do fenômeno religioso na sociedade contemporânea. Para ele, atualmente a religião constitui “[...] uma reserva de

símbolos e significados, reproduzidos institucionalmente, ou livremente buscados pelos indivíduos, dentro de uma multiplicidade de percursos e níveis” (MARTELLI, 1995, p. 453).

Diante da complexidade apresentada pelo fenômeno religioso, o autor propõe sete cenários: 1) a estratégia de concentração católica; 2) a metáfora do ocidente; 3) a metáfora da secularização; 4) a metáfora da legitimação da época moderna; 5) a eclesiasticização do cristianismo; 6) a metáfora da religião civil; e 7) metáfora da complexidade; que, a seu ver, devem ser levados em conta para delinear as perspectivas oferecidas à religião na sociedade atual, das quais a que mais interessa aqui, devido à estreita relação que se pode estabelecer entre ela e a proposta para o Ensino Religioso na escola pública é a “estratégia de concentração católica”. Esse cenário se refere à religião-de-igreja. Para ele, o catolicismo em sua dimensão institucional, pode atualmente, transformar a sua marginalidade em antecipação profética de uma possível superação da modernidade utilizando-se das promessas da ideologia de progresso não cumprida, bem como o agravamento de questões que estão sendo postas para a humanidade, como: a questão ecológica, aumento das desigualdades, ameaça da destruição da humanidade por armas construídas pelo homem, aparecimento de doenças epidêmicas de difícil controle, ameaças de manipulação da vida através do desenvolvimento da biotecnologia. Mas, ao invés de fazer a simples oposição à modernidade, através da fixação rígida do passado, a Igreja sob o papado de João Paulo II:

Delinearam uma nova estratégia, muito mais complexa do que a simples oposição à modernidade, que caracterizava o antimodernismo tradicional da Igreja Católica. [...] Ao contrário, é uma estratégia utópica, inteiramente regulada pelo projeto de (re) cristianizar o mundo a qual, conforme as circunstâncias históricas e as forças sociais que consegue mobilizar, aparece voltada para o futuro; pode ser mais “restitucionista” dos valores tradicionais ou levados mais à iniciativa e à abertura para com o novo (MARTELLI, 1995, p.454).

Dessa forma, em relação à modernidade, a crítica não é feita mais em nome dos valores da tradição, mas em nome do direito do homem e do bem da humanidade. A questão deixa de ser unicamente religiosa, passando para o campo da ética, e assim, partilhada por toda a sociedade. A mesma estratégia pode ser observada na proposta para o Ensino Religioso na escola pública, porque, não podendo mais se falar em nome de uma única tradição, abre-se o leque para as demais tradições religiosas em nome do multiculturalismo, de forma que não possa ser questionada quanto ao caráter proselitista, para que assim possa ser partilhada por todos na sociedade. E todos os grupos religiosos acabam sendo beneficiados por isso. Tanto que diferentes denominações religiosas, com concepções distintas, se uniram para defender o

Ensino Religioso nas escolas públicas e não perder esse domínio no espaço público. Todavia, é importante observar como a Igreja Católica tem se comportado em relação ao tema.

BASES DE SUSTENTAÇÃO DOS PCNER

A Igreja Católica, no Brasil, tem seguido os passos da renovação do Concílio Vaticano II (1962-1965), fato que é possível verificar nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998)⁴, que têm como objetivo traçar as linhas mestras para evangelização e têm o secularismo, o pluralismo religioso e o diálogo como *orientações práticas* a partir de um esquema teológico que quer ser uma expressão da própria natureza da evangelização e de suas exigências.

É possível perceber, desde o início dessas diretrizes, que entre elas e o conteúdo dos PCNER existem estreitas relações. No esforço do FONAPER⁵ para distanciar a idéia do Ensino Religioso de Catequese, Pastoral da Educação e Pastoral Escolar, o que comprometeria o perfil epistemológico declarado na proposta, a primeira providência foi tirar-lhe o caráter proselitista. Ocorre que, nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (DGAE), ao tratar do ecumenismo, já aparece essa preocupação quando afirma “o proselitismo seria a ruína do verdadeiro espírito ecumênico”. Dessa forma, a retirada do caráter proselitista da proposta de evangelização não é novidade exclusiva dos PCNER, porque a mesma já está explícita nas recomendações da Igreja Católica. E em 1992, D.Aloísio Lorscheider já afirmava: “No momento psicológico brasileiro o melhor diálogo por todos é o que poderíamos denominar o do desarmamento dos espíritos, deixando de fora a polêmica e o espírito proselitista” (LORSCHIEDER, 1992, p.25).

Ao tratar da pluralidade cultural, os PCNER evitam o termo pluralidade religiosa expressa nas DGAE. No entanto, um dos eixos dos conteúdos são justamente culturas e tradições religiosas, e não há como desvincular esse entendimento, à medida que culturas e tradições religiosas evocam a existência da pluralidade de religiões, já admitidas como dignas de respeito pela Igreja Católica desde o Vaticano II.

Os PCNER desejam desenvolver no educando o saber de si, na busca de respostas existenciais que se dá na reconstrução de significados pela releitura dos elementos do fenômeno religioso. Essa busca deveria ser feita na tentativa de superação da sua finitude. A DGAE, em suas formulações sobre a modernidade diz que a pessoa “questiona suas próprias conquistas e busca continuamente inovações. No plano ético valoriza a liberdade individual e incentiva os indivíduos a buscar os critérios de seu comportamento a partir de si mesmo, de

sua razão e liberdade”. Essa mesma idéia consta em outras diretrizes como “convicção que permite expressar com sinceridade e integridade a própria fé; busca do aprofundamento da verdade, inclusive da compreensão mais completa da própria fé; disposição para acolher com gratidão os dons de Deus e os frutos do próprio diálogo”. Dessa forma, o conhecimento de si não é para pôr em dúvida a identidade religiosa, mas, para torná-la mais consciente e firme, mais rica e madura. Como se observa, há grandes similaridades entre as idéias das diretrizes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e os PCNER.

O diálogo e a reverência são as grandes metas finais do Ensino Religioso, o que só é possível pela diversidade cultural-religiosa no Brasil, presente no convívio social. Diálogo como processo de construção do conhecimento, de modo que possa contribuir para a afirmação de identidades, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas. Essa concepção já aparece na DGAE, quando afirma que:

O diálogo já possui em si mesmo o seu próprio valor. Pode ser praticado de diversas formas: a partir da vida, na cooperação em obras comuns de serviços, através do intercâmbio de experiência religiosa ou espiritual. O mais importante é reconhecer e praticar as disposições que tornam o diálogo autêntico e proveitoso: equilíbrio que une abertura e realismo, contribuindo, assim para a afirmação e enriquecimento da fé.

Assim, também, a reverência entendida na proposta como o que é digno de respeito, medida e cortesia, tem na DGAE a sua correspondência. “Acolhimento com abertura e sensibilidade para os diversos aspectos e dimensões de sua identidade e existência”; “Além de contribuir para combater toda forma de discriminação social e de racismo, a igreja se sente na obrigação de rever suas atitudes pastorais e de valorizar pastoralmente a tradição afro-americana por muito tempo descuidada ou negada”.

Também é interessante verificar, devido à presença marcante no meio educacional e na história da evangelização cristã no Brasil, as similitudes dos PCNER com as diretrizes atuais dos Jesuítas, contidas na Congregação Geral XXXIV (1995) da Companhia de Jesus que procurou explicitar para o tempo atual a finalidade primeira da ordem. Aí então, aparecem, implicitamente entrelaçadas, a concepção dos jesuítas e a proposta para o Ensino Religioso, no tocante à sua finalidade última.

Em Jesus Cristo, podemos aceitar a magnitude deste desafio – trabalhar na integração da fé e justiça, compreender como se há-de inculturar o Evangelho, embarcar com renovado zelo na tarefa do diálogo inter-religioso, continuar a coordenar a nossa capacidade profissional e pastoral com o modo de proceder inaciano. Como jesuítas vivemos uma fé que busca o Reino para

o qual a justiça se converte numa realidade modeladora do mundo. Por isso tratamos de conseguir que o mais característico dessa fé entre em diálogo com as religiões e as culturas do mundo contemporâneo. Dissemos em «Servidores da missão de Cristo» que «a fé que faz justiça é a fé que se compromete no diálogo com outras tradições e a fé que evangeliza a cultura» (20), e insistimos que o único ponto de partida válido é tentar trabalhar sinceramente, a partir de dentro da experiência partilhada de cristãos e não-cristãos, numa cultura secular e crítica, fazendo crescer essa experiência sobre a base do respeito e da amizade. O nosso ministério com ateus e agnósticos ou é um encontro de companheiros iguais que dialogam entre si, tratando de problemas comuns, ou não é nada. Este diálogo tem que se basear num partilhar a vida e num compromisso de colaboração na acção, em favor da libertação e desenvolvimento do ser humano, tratando de partilhar valores e experiências. [...] *A nossa experiência* no serviço da fé e na promoção da justiça, ao longo dos últimos vinte anos, levou muitos de nós a travar contacto mais estreito com fiéis de outras religiões. Eles nos ajudaram a respeitar a pluralidade de religiões como reflexo da resposta humana à obra salvífica de Deus na história.⁶

Essa interpretação guarda similaridades com os PCNER, em particular com o Vaticano II, que reconheceu que o mundo é plural e que, portanto, a Igreja deveria adotar uma posição que possibilitasse uma abertura ao diálogo para com outras religiões. Tal similaridade não significa, evidentemente, que as propostas e concepções presentes nos PCNER tenham sido derivadas diretamente daqueles outros documentos. Entretanto, não há como negar as relações dos PCNER com as determinações da Igreja Católica, por mais que se tenha tentado desvinculá-lo, o suporte da proposta para o Ensino Religioso, ainda, guarda profundas relações com a Igreja Católica.

É preciso destacar que no mundo cosmopolita e plural torna-se muito difícil a preservação de tradições herméticas. O contato e a relação de pessoas com outras, a percepção da diversidade plural de formas de pensamento e ação, leva ao imperativo da reflexividade. Defender posições que limitam o lugar e o sentido das identidades culturais é ocultar um dado fundamental da realidade atual. A passagem da identidade no mundo moderno para um “regime plural”, não se pode mais negar. Nesse contexto, a única possibilidade das religiões poderem adquirir sua credibilidade, é se abrirem para o diálogo. Como se observa, a abertura da Igreja Católica para o diálogo não é uma decisão resultante da sua evolução e determinação, mas uma exigência da própria contemporaneidade causada por uma multiplicidade de fatores, que nos interdita pensar que uma influência exclusiva se exerce sobre os indivíduos e a coletividade, que, por sua vez, é constantemente reelaborada pelos homens no seio das relações sociais.

Além dessa, ainda é considerada uma estratégia da ação católica, a questão do sentido existencial, que também tem o seu correspondente na proposta para o Ensino

Religioso na escola pública, quando esta propõe subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial ou possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade seu valor inalienável.

[...] o pedido de símbolos e significados para a existência, ao qual a igreja está pronta a responder, tirando do próprio patrimônio tradicional e invertendo a própria marginalidade, isto é, valorizando a própria diferença como um caminho de fuga da modernidade (MARTELLI, 1995, p.455).

É importante esclarecer que, para Martelli, este é apenas um dos modelos explicativos para a religião que, inclusive, é considerado por ele um modelo reducionista que remonta “à tradição crítica dos ‘três mestres da suspeita’, isto é, Marx, Nietzsche e Freud” (MARTELLI, 1995, p. 458), para os quais a ação da igreja é equiparada à de uma potência política e que nega a especificidade da dimensão simbólica da religião. Segundo ele, é necessário que a sociologia repense a religião à luz de uma teoria que a considere em sua especificidade, ou seja:

[...] valorizando ao mesmo tempo aspectos simbólico-culturais e os organizativos, que fazem dela uma realidade ‘sui generis’. Por outro lado é preciso delinear uma sociologia da religião institucional, capaz de levar em conta o novo quadro, que mudou rapidamente, delineado pela crise da modernidade e do novo papel ecumênico exercido pelo papado no cenário político internacional, caracterizado não somente pela distensão, mas inclusive pelo início de cooperação entre leste e oeste, num quadro de incipiente democratização da vida política e de liberalização da economia, nos países ex-comunistas do bloco oriental. Nesse quadro assiste-se a uma nova demanda de legitimação, remetida pelas cúpulas dos Estados pós comunistas à religião-da-igreja, para guiar a sociedade civil em direção ao estado de direito e a economia de mercado, sem excessivas lacerações ou traumas sociais (MARTELLI, 1995, p.458-59).

É evidente que, quando se analisa uma questão em sua efervescência, como é o caso da religião frente aos novos desafios da contemporaneidade, há de se encontrar várias opiniões sobre o assunto. Assim, também, é o caso do Ensino Religioso na escola pública. Porém, é preciso não perder de vista que a objetividade necessária à pesquisa sobrepõe questões de crença ou pertença pessoal, e, nesse sentido, contribui muito um artigo de Antônio F. Pierucci, intitulado: “Interesses Religiosos dos Sociólogos da Religião”, nele, utilizando uma palestra de Bourdieu (1990), denominada: “Sociólogos da Crença e Crença dos Sociólogos”, discute a questão das teorias sociológicas para a religião, analisando a questão da pertença religiosa como um condicionante da visão de sociólogos cujas idéias ou modelos explicativos têm borrado as fronteiras entre ciência e religião.

Na palestra, Bourdieu mexe num ponto que recentemente eu descobri ser da maior importância levar em conta na interpretação que se faz do fenômeno religioso no Brasil contemporâneo: qual é a fronteira da instituição religiosa, daquela que organizando a crença no religioso organiza também a crença na instituição que organiza a crença? (PIERUCCI, 1999, p.251).

Segundo o autor, a ciência da religião, que muitos sociólogos da religião pensam estar praticando, está na verdade enraizada em uma espécie de relação de má-fé com a ciência e em uma relação de cumplicidade com a religião. Isso remete ao caráter científico que ora se pretende imprimir à proposta para o Ensino Religioso na escola pública. Essa questão se apresenta de forma mais complicada justamente no campo religioso, porque é um campo de crença onde o assunto é a crença. O autor ainda destaca uma situação que hoje não é incomum, qual seja, a de encontrar bispos, padres e freiras sociólogos ou praticando sociologia da religião.

Hoje não é raro, muito pelo contrário, é cada vez mais freqüente ouvir dos 'sociólogos da religião' (sem fé ou sem cerimônia?) que a religião confere empowerment às pessoas porque fortalece o associativismo voluntário, que a religião aumenta a auto-estima dos indivíduos das camadas mais desprotegidas porque os motiva a abandonar comportamentos indesejáveis, como o alcoolismo, o homossexualismo, a dependência de drogas etc. (só falta falar que a religião liberta os pobres da preguiça) que a participação religiosa incrementa a participação civil, enfim, que a religião produz subjetividades ativas. É verdade, mas andam esquecendo de dizer aos nossos estudantes e leitores que toda religião é uma forma histórica de dominação; que toda religião ética é, basicamente, repressão das nossas melhores energias vitais; e que a sociologia da religião só é possível porque tem na crítica moderna da religião sua condição pós-tradicional de possibilidade enquanto ciência (PIERUCCI, 1999, p.256-257).

Portanto, não se trata de negar a função simbólica da religião, como afirma Martelli na crítica feita às teorias que ele julga reducionista, ao contrário, trata-se justamente de entender, dentro do campo religioso, qual é a função simbólica traduzida para a prática que objetiva uma certa ação do campo religioso. E no caso específico do Ensino Religioso na escola pública, pode-se apontar que, se hoje ela parece destituída de intenções particularistas, é segundo ele, porque a própria estratégia da Igreja Católica diante da modernidade assume esse caráter. E, dessa forma, o Ensino Religioso não empobrece em nada a estratégia da Igreja para o confronto ou acomodação à nova realidade que tem, na escola pública, um importante canal para sua divulgação e sustentação. Entretanto, cabe perguntarmos se o espaço público é o espaço legítimo para a divulgação e sustentação de lutas que deveriam ser travadas em outras esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma cultura majoritária impinge às minorias sua visão de mundo, demonstrando a falta de delimitação entre o público e o privado, isso fere diretamente a igualdade de direitos, o que remete a questões éticas, à medida que tal atitude toca o princípio de igualdade, ou seja, a integridade de formas de vida culturalmente diferentes. Essa questão soa mais grave quando se trata de matérias delicadas, como é o caso do Ensino Religioso na escola pública, porque se trata de um universo de crença distribuído para todas as formas culturais apresentadas na sociedade, visto ser a escola pública um espaço de socialização onde convivem diversas formas de culturas.

Porém, no Brasil, onde subsistem tradições na forma centralizada de poder, há uma grande barreira a ser transposta. Para existir democracia é necessário que antes se desenvolva uma cidadania capaz de promover um Estado Democrático. E onde existe uma supervalorização do âmbito privado, este acaba provocando um esvaziamento do público, porque se todos vivem voltados para si mesmos. Assim, as questões públicas passam a ser um problema secundário. A cidadania pressupõe, dessa forma, ultrapassar o individual. Porém, os privilégios nas relações pessoais inibem as possibilidades da eficácia de um regime democrático, porque este exige reconhecer que o indivíduo tem direitos e deveres universais que devem ser respeitados e reconhecidos.

A democracia exige a existência de um espaço público onde sejam debatidos de forma pluralista os grandes problemas da atualidade. Um espaço onde se oponham e se respondam os discursos dos agentes políticos, sociais, religiosos, culturais e intelectuais que constituem uma sociedade para se formar um reconhecimento mútuo das legitimidades. Ele deve constituir o laço político que liga milhões de cidadãos anônimos e que permita a participação efetiva na política. A esfera pública conforma, assim, o contexto público comunicativo, no qual os membros de uma comunidade política plural constituem as condições de possibilidade da convivência mútua, que aceita, acima de tudo, a inclusão do outro.

Tomando as idéias de Habermas sobre a esfera pública democrática e utilizando-a para pensar um projeto democrático em uma sociedade pluralista, diversa e desigual como a brasileira, é possível assegurar que cada grupo deva ter seu espaço de manifestação cultural. Habermas (2002, p.93) acredita que:

O liberalismo político representa uma resposta ao desafio do pluralismo. Sua preocupação central volta-se a um consenso fundamental que assegure

liberdades iguais a todos os cidadãos, independentemente de sua origem cultural, convicção religiosa e maneira individual de conduzir a própria vida. O consenso que se almeja em torno de questões da justiça política não pode mais se apoiar sobre um ethos que perpassa a sociedade como um todo e ao qual as pessoas habituaram pela tradição[...]. Apesar da falta de um consenso substancial sobre os valores, calcados em uma imagem de mundo aceita pela sociedade como um todo, essas pessoas apelam ontem como hoje à convicções e normas morais, que cada um arroga devam ser partilhadas por todos.

Para o autor, em sociedades tradicionais, a moral era parte integrante da imagem do mundo e tinha, por isso, grande aceitação, mas com o crescimento da autoridade epistêmica das ciências empíricas, a suposição recíproca de uma capacidade de julgamento moral que se observa cotidianamente, exige uma explicação que não contesta o caráter racional de argumentos morais.

No Brasil é necessária a superação desse padrão histórico. É necessária a superação da identificação irreal entre liberdade e privatismo que deixe para trás os traços personalistas, abrindo mão de interesses particularistas tão marcantes nas relações sociais brasileiras. É justamente a identificação equivocada entre liberdade e privatismo que tem assegurado a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. É em nome do princípio de liberdade religiosa que a Igreja tem justificado a luta pela presença dessa disciplina na escola pública. Esse preceito apenas assegura a possibilidade legal de cada indivíduo procurar a realização de seus interesses religiosos, não devendo, dessa forma, ser entendido como um direito de impor de forma coercitiva regras de conduta pautadas em visões de mundo religiosas particulares. Isso é, na melhor das hipóteses, a negação desse princípio constitucional.

Em um país cuja separação entre o Estado e a Igreja é determinada constitucionalmente, não há razão que justifique, por mais convincente que pareça ser, a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas. O poder público, para evitar que cidadãos sejam discriminados, deve permanecer laico, pautar-se por critérios jurídicos e a educação, por se tratar de política pública, deve pautar-se em critérios técnicos e científicos e não morais, e muito menos, religiosos.

De tudo que foi exposto, apesar de se saber que não existe como fechar uma questão como essa, e que, muito ainda há para pesquisar, algumas questões nos parecem evidentes. Do ponto de vista político parece que a religião ainda se constitui um importante elemento de legitimação e integração social, da qual não abrem mão os detentores do poder político brasileiro. Porém, isso pode significar um retrocesso para as conquistas dos ideais republicanos à medida que abre espaço nos domínios públicos para determinações emanadas

das diversas denominações religiosas que não se justificam num regime republicano laico, mesmo tendo em vista a pluralidade cultural e religiosa existente no Brasil.

Não há mais lugar no mundo de hoje para a simples prevalência do interesse privado sobre o coletivo, e, portanto, não compete às instituições religiosas elaborar propostas, principalmente quando estas apresentam valores culturais particulares de origem dogmática para se tornarem políticas públicas, como não compete à escola pública ensinar religião.

NOTAS

¹ Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso, entidade que congrega diversas denominações religiosas e que tem o propósito de influir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas. Trata-se de um grupo majoritariamente, mas não exclusivamente, composto por católicos. Não é demais lembrar que, enquanto os “Parâmetros Curriculares Nacionais” dos diversos níveis e áreas foram elaborados por comissões constituídas pela Ministério da Educação, os PCNER foram elaborados por um grupo do FONAPER e aceitos pelas autoridades educacionais brasileiras sem restrições.

² Para maiores detalhes veja-se AMARAL, T. C. I. *Análise dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras*, p. 25.

³ Cf. Idem, *ibidem*, p. 25 e 26.

⁴ Documentos da CNBB disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/index.php>>.

⁵ FONAPER

⁶ COMPANHIA DE JESUS, Congregação Geral XXXIV, 1995, Decreto n.4.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. C. I. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. 2003. 117f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL . Lei 9.475. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CNBB. **A Igreja Católica e a Situação Política**. Encarte Conjuntura Social e Documentação Eclesial. n.641, Leitura Sócio-Pastoral da Igreja no Brasil (1960-2000). Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/estudos/encar641.html>>. Acesso em: 19 maio 2003.

CNBB. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil 1995-1998**. 33ª Assembléia Geral da CNBB, de 10 a 19 de maio de 1995. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <[Hhttp://www.cnbb.org.br/index.php](http://www.cnbb.org.br/index.php)>. Acesso em: 19 maio 2003.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregação Geral XXXIV 1995-1998**. Decreto 4. Nossa Missão é a Cultura, 1995. Disponível em: <[Hhttp://companhia-jesus.pt/intro/historia.htm](http://companhia-jesus.pt/intro/historia.htm)>. Acesso: 3 abr. 2003.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LORSCHEIDER, Aloísio. **500 Anos de Evangelização da América Latina: Desafios e Perspectivas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTELLI, Stefano. **A Religião na Sociedade Pós-Moderna: entre a Secularização e a Dessecularização**. São Paulo: Paulinas, 1995.

MICELI, Sergio. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.7-61.

PACE, Enzo. Religião e Globalização. **Globalização e Religião**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 25-42.

PIERUCCI, Antônio F. **Interesses Religiosos dos Sociólogos da Religião**. Globalização e Religião. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 249-262.

SCAMPINI, José. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1978.