

Ensino Religioso como formação integral da pessoa¹

Manfredo Carlos Wachs

Nesta reflexão sobre o Ensino Religioso como formação integral do ser humano, pretendo, inicialmente, delinear quatro ênfases da presença da Igreja na sociedade através das escolas confessionais. Nas observações e reflexões, realizadas através de diversos contatos com a realidade escolar, tenho constatado que essas ênfases manifestam-se de uma forma variada no Ensino Religioso. Algumas vezes, evidenciam-se através de um contexto mais regionalizado. Outras vezes, através de um posicionamento individual do/a educador/a.

1 — Ênfases da presença da Igreja na escola

Nesta caracterização das ênfases não desejo desenvolver uma crítica, mas traçar uma modesta tipologia. Deve-se também fazer a ressalva de que num determinado contexto e ambiente educacional pode ocorrer uma mescla de diversas ênfases, caracterizando-se, assim, uma nova ênfase.

1) Há a ênfase missionária-evangelizadora, que pode assumir várias formas: desde uma mais amena ou difusa, como um sinal da presença da Igreja na sociedade, até formas mais incisivas. A escola é vista e tratada como um espaço onde se podem conseguir novos adeptos para o respectivo grupo religioso. Para tanto são desenvolvidas atividades evangelizadoras. Outra forma mais amena é a ação evangelizadora com o intuito de se conseguir adeptos para uma determinada proposta religiosa.

2) Existe também uma ênfase diaconal-profética, em que a Igreja se coloca a serviço da educação, dispondo-se a auxiliar no que for necessário e a desempenhar um papel crítico frente às propostas educacionais vigentes e às políticas sócio-econômicas. Nesta ênfase, o Ensino Religioso na escola não é visto como catequese, mas como formação humana mais crítica e está inserido solidariamente na realidade social.

3) Há ainda a ênfase na dimensão da cidadania, em que a presença da Igreja na escola é vista como contribuição à formação integral do ser humano. Neste aspecto, o Ensino Religioso preocupa-se, essencialmente, com a instrução dos

princípios éticos cristãos. Nestas duas últimas ênfases abre-se a possibilidade de um diálogo ecumênico e multicultural.

4) Entretanto, ainda há sinais da presença de uma quarta ênfase, a qual, embora rejeitada na teoria, continua fortemente presente na prática educativa do Ensino Religioso. Ou seja, o ensino religioso na escola é visto e utilizado como extensão da catequese paroquial. Nesta perspectiva o conteúdo do Ensino Religioso visa a preparação para a profissão de fé na Confirmação das igrejas evangélicas, para a 1ª Comunhão e Crisma. Acontece, portanto, uma preparação para um ato de fé. A perspectiva de Ensino Religioso Confessional permite esta ênfase.

2 — Os critérios para a análise

No meu entender, a opção por uma dessas ênfases passa pelas seguintes perguntas:

- 1) Quem são os sujeitos integrantes da escola? e
- 2) Qual é o caráter próprio da escola?

Entretanto, ao elaborar estas duas perguntas, constato que antecede a este questionamento uma outra questão:

- 3) Quem estabelece o referencial para a análise e quem a faz?

2.1 — O referencial

a) O nosso ponto de partida para a análise é a Igreja, como instituição matriarcal do Ensino Religioso, ou é a Escola como pais adotivos de um eterno pré-adolescente. Ou seja, alguém que busca a autonomia, deseja ter uma identidade própria, mas que, nas primeiras dificuldades, nos primeiros conflitos, corre para o “colo materno”.

* Se for a Igreja, então é ela que determina o conteúdo, forma os/as educadores/as e estabelece a natureza do Ensino Religioso. Se for a Igreja, este tem a tendência de assumir um caráter de confessionalidade que possa resultar numa opção de fé pessoal.

Se for a Escola, então é ela que irá determinar os conteúdos, formar os educadores e estabelecer a natureza do Ensino Religioso a partir da sua realidade. Neste caso, o Ensino Religioso assumirá muito mais um caráter antropológico do que religioso.

* Se for a Igreja, haverá uma maior tendência à vivência da religiosidade e uma menor ênfase na construção de um conhecimento religioso.

Se for a Escola, haverá maior ênfase no conteúdo do que na vivência religiosa dos/as estudantes.

* Se for a Igreja, prevalecerão os conteúdos confessionais daquela organiza-

ção religiosa que terá maior presença de alunos ou maior influência sobre a Escola. Haverá, conseqüentemente, algum destaque para a tradição eclesial e teológica da referida Igreja e um exercício de poder.

Se for a Escola, prevalecerão os conteúdos comuns das pessoas integrantes da Escola.

- b) A opção por um desses pontos de partida implica a necessidade de uma clareza:
 - da dimensão eclesial da referida opção;
 - das implicações pedagógicas para a Escola e
 - da filosofia educacional da própria Escola.

2.2 — Os sujeitos da Escola

Retorno à primeira pergunta: quem são os sujeitos integrantes da Escola? O/A educador/a e o/a estudante são os sujeitos diretamente envolvidos com o processo educativo na Escola.

2.2.1 — Caráter plurirreligioso

a) O/A educador/a

O documento *Professor: um perfil* revela que 45% dos/as professores/as da rede das escolas evangélicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) estão ligados/as à referida Igreja e 47% professam o catolicismo romano. Este percentual varia de uma escola para outra. Entretanto, a primeira observação é de que há uma realidade plurirreligiosa nas escolas de confissão luterana. A segunda observação é de que há no corpo docente uma clara identificação cristã.

Não temos um levantamento preciso que nos indique a confessionalidade dos /as professores/as que atuam no Ensino Religioso, seja no 1º nível (1ª a 4ª série), no 2º nível ou no 2º grau. Entretanto, esse levantamento não iria alterar o quadro geral do caráter de plurirreligiosidade confessional do corpo docente. Esta realidade iria se acentuar ao se analisar a compreensão religiosa pessoal dos/as integrantes do corpo docente.

b) O/A estudante

Aqui não temos índices precisos. Dados informais indicam que a média de estudantes luteranos (IECLB) nas escolas evangélicas gira em torno de 40%. A partir de atividades pessoais em algumas escolas evangélicas, pode-se afirmar que a diversidade religiosa entre os/as estudantes é maior do que entre o corpo docente.

c) Conclusão a respeito da realidade escolar

Tendo como ponto de análise a composição religiosa do corpo docente e do

corpo estudantil, pode-se concluir que a realidade é plurirreligiosa. Acredito que nas escolas confessionais católicas e de outras denominações evangélicas possa variar o percentual, mas não o caráter plurirreligioso.

Um dado significativo é o caráter da confessionalidade cristã do corpo docente. Entre o corpo docente somente 0,07% assumiram uma posição e convicção espírita. Isto significa que há um pressuposto cristão na atuação e reflexão dos educadores e das educadoras. Este pressuposto deve ser entendido mais na dimensão de uma identidade do que de uma uniformidade de pensamento e de tradições. Esta diversidade deve ser compreendida como algo positivo e que se situa nos parâmetros da liberdade cristã. Portanto, nas escolas evangélicas deve-se trabalhar com o pressuposto da dimensão ecumênica e da interconfessionalidade e não do inter-religioso.

A realidade da escola pública distingue-se em diversos aspectos da escola comunitária confessional, mas não se altera na sua essência.

2.2.2 — Caráter multicultural

Há muito tempo as nossas escolas deixaram de ser um gueto étnico-religioso e educacional. Há muito tempo se questiona na educação um processo uniforme de ensino-aprendizagem. Cada vez mais reforça-se a crítica em torno de uma uniformidade de pensamento, de concepções e idéias e de uma homogeneidade em torno de uma mesma proposta pedagógica.

Cada vez mais é necessário falar, na educação, em pedagogias. Assim, também no ambiente cultural é necessário usarmos a concepção de culturas. Há elos comuns nas diferentes culturas. Entretanto, também há aspectos distintos.

2.2.3 — Implicações da realidade escolar

Diante da realidade plurirreligiosa e multicultural não é possível conceber um Ensino Religioso que privilegie somente uma concepção e organização religiosa. É extremamente necessário que predomine a atitude de respeito para com as demais confissões religiosas. Esta atitude de respeito não é uma simples questão de tolerância. É uma postura de mútua aprendizagem.

A atitude de respeito e mútua aprendizagem não significa convivência com a realidade injusta, com o fanatismo religioso ou com a prepotência de algumas convicções pessoais. Acima da atitude de respeito às concepções religiosas está a dignidade da própria vida. É aprender com e nas diferenças e permitir-se a crítica de suas próprias convicções e tradições religiosas.

A mútua aprendizagem e autocrítica só são possíveis diante da clareza a respeito das suas próprias convicções. Somente são possíveis um diálogo intercon-

fessional e inter-religioso e uma cooperação comum, comunitária diante da clareza a respeito da minha própria confessionalidade, das minhas convicções. Sem esta clareza, não há diálogo, pois somos consumidos, sufocados pelas convicções do nosso interlocutor.

Tanto o/a estudante como o/a colega educador/a anseiam por dialogar com quem tem clareza acerca dos seus pensamentos, dos seus sonhos e das suas utopias.

Na nossa realidade escolar não podemos mais, hoje em dia, falar em cultura no singular; devemos, isto sim, falar em culturas no plural. Nós mesmos não podemos mais nos considerar descendentes de uma cultura. No momento em que usamos a cultura no singular, ela assume um caráter de estagnação e de gueto. Portanto, fecha-se em si mesma.

Assim como o próprio processo educativo, a cultura é dinâmica. Ela está sujeita a mudanças. Se não acreditamos que as pessoas possam modificar tanto a si mesmas quanto a realidade em que se encontram, então também não podemos acreditar na capacidade aprendente do ser humano.

2.3 — Caráter próprio da escola

A análise do Ensino Religioso a partir da realidade da Escola nos conduz à reflexão sobre o próprio caráter da Escola e da educação. Diante desta indagação surgem as questões:

— O que define a Escola como Escola?

— Qual é o espaço do Ensino Religioso na Escola, enquanto componente de ensino-aprendizagem?

2.3.1 — Retrato de situações escolares

Antes, porém, de refletirmos sobre esses questionamentos, gostaria de compartilhar quatro retratos a respeito do Ensino Religioso. Eles foram compartilhados em épocas, lugares e por pessoas diferentes e “recolhidos” em assessorias em escolas e em encontros com educadores do Ensino Religioso. Em todas as situações procurei, de uma forma ou outra, ouvir posições contrárias. Na ocasião, não havia a intenção de aproveitá-las para uma análise, por isto não foi possível verificar todos os detalhes.

Uso a metáfora do retrato para deixar evidente que um retrato sempre é a reprodução, a tomada de posição de um momento e, portanto, suscetível a mudanças e visões parciais de um fato.

As situações são as seguintes²:

1ª situação: Ausência de educação cristã?

Uma criança, aluno do currículo por atividade/1º nível, recém transferida de

outra escola, relata aos pais: “Nesta escola nós não temos Educação Cristã.” Os pais constatam que a criança estava sentindo falta da aula, de um momento específico ou de um espaço especial para a educação cristã.

As professoras do 1º nível da respectiva escola relatam que elas desenvolvem a educação cristã de forma interligada com os conteúdos das demais disciplinas. A educação cristã não tem horário nem dia fixo e o seu conteúdo é ministrado conforme a necessidade.

2ª situação: Bíblia como cartilha

Numa determinada escola surgiu a proposta de se adotar a Bíblia como livro básico de alfabetização, como filosofia norteadora da escola e como chave de interpretação dos conteúdos de todas as disciplinas. Houve reações positivas de educadores e educadoras. A educação cristã iria perpassar todas as disciplinas. Ela não seria uma disciplina estanque nem haveria mais a necessidade de horário específico para ela. Seria uma espécie de eixo transversal.

Houve uma reação de oposição por parte de outros educadores e outras educadoras. Determinados conteúdos de algumas disciplinas seriam renegados. Muitos conteúdos seriam desenvolvidos de forma forçada, sem uma clara interligação interdisciplinar. Haveria um descompasso com o que seria ensinado em outras escolas. Além disto, na opinião deste grupo de educadores/as, seria negado um processo crítico de reflexão.

3ª situação: Educação cristã tem conteúdo

Ao fazer a análise da prática da Educação Cristã Escolar, um determinado grupo de educadores/as apresentou uma dramatização retratando uma aula. Nesta dramatização, o/a educador/a, ao entrar na sala de aula, solicita que os/as estudantes abram imediatamente a Bíblia e façam um resumo do texto indicado. Em outra ocasião, o/a mesmo/a educador/a entra correndo na sala de aula, faz a chamada, entrega um polígrafo e começa a explicar a matéria. Na análise da atividade, os/as estudantes reclamam do excesso de conteúdo e da ausência de diálogo.

O/A educador/a argumenta a favor da necessidade de dar aos/as estudantes acesso ao conteúdo da educação cristã. Conforme este pensamento, a educação cristã somente é valorizada na medida em que ela demonstra ter conteúdo. O Ensino Religioso como disciplina só consegue ocupar o seu espaço educativo na medida em que há clareza do seu conteúdo e que ele tem algo a ensinar. E que não seja considerado somente como disciplina na qual se fala da disciplina e da ordem.

4ª situação: Centralizado no momento prazeroso

Um determinado educador encontra uma forte resistência nos/as estudantes quando procurar refletir sobre temas que possuem conteúdo bíblico-religioso. Os /As estudantes utilizam as mais diversas formas de artimanhas e armadilhas para desviarem do tema e darem outro rumo à aula. Devido a esta situação, a ênfase recai sobre a dinâmica. Procura-se conquistar o/a estudante através do processo,

mais do que pelo conteúdo. Ou então, a aula transforma-se em sessões contínuas de filmes ou de atividades livres, mas desconexas com a disciplina.

Um grupo de estudantes do mesmo educandário ironiza o referido educador afirmando: “Lá vem ele com mais uma dinâmica ou um filme. É jogo para lá, é dinâmica para cá.” Distanciando-se da ironia, é importante constatar o questionamento dos estudantes: qual é o sentido do Ensino Religioso? Será que a disciplina serve somente para fazer algo agradável? Será que não tem nada para ser ensinado?

2.3.2 — A formação do/a educador/a

Um dos grande desafios do Ensino Religioso Escolar é a formação do/a educador/a. A sua formação não é unicamente uma questão de informação dos conteúdos, de pesquisar a realidade plurirreligiosa e multicultural da escola ou aprimorar uma habilidade didática. A atuação do/a educador/a de Ensino Religioso implica um posicionamento pessoal frente à questão religiosa e uma atitude de respeito e abertura ao posicionamento da outra pessoa. No Ensino Religioso a própria pessoa do/a educador/a está diretamente envolvida e não somente a sua atuação. No Ensino Religioso não é possível o/a educador/a se esconder atrás de uma suposta cientificidade ou da neutralidade.

Em algumas disciplinas é possível transmitir conteúdos e construir conhecimento sem que a posição pessoal do/a educador/a seja determinante. Em outras palavras, seguindo o pensamento de Rubem Alves³, é possível afirmar: em muitas disciplinas é possível ser professor e não educador, mas no Ensino Religioso só há uma alternativa: a de ser educador, a de ser um *sonhador de mundos e construtor de esperanças*. Esta perspectiva o distingue em relação aos educadores de outras disciplinas.

3 — Dimensão ontológica do Ensino Religioso

3.1 — Dimensão ontológica

Um “construtor de esperanças” implica, conforme o pensamento de Paulo Freire⁴, a busca da total reumanização da pessoa, a libertação que caminha em direção do *Ser-Mais* da pessoa e a negação de todas as formas que contribuem para o *Ser-Menos*.

É um desafio para o/a educador/a do Ensino Religioso estimular e desenvolver uma espiritualização escolar que possa ser comum aos integrantes da escola, sejam eles educadores, funcionários ou estudantes, independentemente da sua opção religiosa e das características da sua cultura. Apesar da política neoliberal, do crescente espírito consumista, do avanço tecnológico e de uma vida cada vez

mais individualista, ressurgiu com muita força a busca por uma espiritualidade. É uma busca autêntica e sincera. Essa busca relativiza a discussão da secularização.

O nosso desafio não é o de verificar se essa busca se enquadra nos clichês tradicionais da vida religiosa, mas, sim, constatar sua autenticidade e estabelecer um diálogo sincero e transparente e procurar, conjuntamente, exercitar formas alternativas. Devido ao seu caráter plurirreligioso e multicultural, o ambiente escolar oferece maior liberdade às novas vivências religiosas. Não é uma espiritualidade proselitista nem catequética.

Portanto, a presença do Ensino Religioso na Escola não se restringe somente às quatro paredes da sala de aula. Diante do seu sentido ontológico, o Ensino Religioso tem condições de influenciar a filosofia educativa das demais disciplinas. O/A próprio/a estudante pode rebuscar e redimensionar a sua relação e o seu processo de aprendizagem com as demais disciplinas. Há um caminho de duas vias, tanto na direção traçada pelo educador quanto na do educando. É no encontro da trajetória de ambos que se evidencia a eficácia ontológica do Ensino Religioso.

3.2 — Dimensão antropológica

A dimensão ontológica da reumanização do ser humano implica uma visão antropológica da educação. O ser humano não pode ser compreendido somente como um ser racional que se coloca à disposição da Escola para aprimorar os seus conhecimentos e aperfeiçoar as suas habilidades de raciocínio crítico.

Nesta direção, a Escola, em especial a Escola Evangélica, deve desenvolver um esforço especial para se libertar da norma cartesiana, que ainda predomina na prática educativa de muitas escolas. No princípio “penso, logo existo”, o único sentido da educação escolar é o desenvolvimento do raciocínio. Inseridos nessa norma racionalista, nós nos debatemos, ficamos confusos e criamos alternativas e regras de exclusão para os que não conseguem se enquadrar nesses esquemas. Criamos classes especiais. Estudamos formas de valorizar e proteger os superdotados racionalmente.

Esquecemo-nos de estudar formas de avaliação que valorizem e estimulem o processo de aprendizagem das pessoas dotadas de sensibilidade, de solidariedade e de uma inteligência corporal e musical.

Nessa dimensão, de uma forma mais sutil ou mais evidente, nos acostumamos a excluir o Ensino Religioso, pois ele não se enquadra no esquema racionalista da Escola. Portanto, optar e dar prioridade ao Ensino Religioso numa Escola Evangélica significa precisar aprender a questionar a educação racionalista que predomina no “quefazer” educacional.

A partir desse questionamento, podemos então descobrir que o Ensino Religioso também tem um conteúdo, também tem uma racionalidade. Sem dúvida, diferente do que a da história, ou da matemática, ou da lingüística. Pois a racio-

nalidade do Ensino Religioso precisa perguntar mais pela filosofia educacional da essência do que da existência. Entretanto, sem se enclausurar numa ou noutra.

3.3 — Ensino Religioso como direito do cidadão

No momento em que o Ensino Religioso busca a total reumanização da pessoa e descobre a racionalidade das relações afetivas, ele pode constatar que é parte integrante do processo global de ensino, que favorece o crescimento íntegro e integral do ser humano. Dessa forma, estaríamos evitando uma imagem fragmentada do ser humano que precisa de diferentes espaços e diferentes mediadores e mediações educativas para a sua formação integral.

Nesta dimensão, o Ensino Religioso Escolar não pode ser compreendido nem como uma concessão do Estado nem como um direito da Igreja⁵. Ele deve ser compreendido como um direito do cidadão.

3.4 — Ensino Religioso e cidadania

3.4.1 — A cidadania transcende o momento educativo

O Ensino Religioso, no seu processo educativo, quer ajudar a Escola, o estudantado e o corpo docente a perceberem que o nosso compromisso educacional transcende o momento educativo. O Ensino Religioso não tem como limite as paredes do estabelecimento, da sala de aula. Ele tem sentido na medida em que aquilo que faz abrange toda a vida, envolve o cotidiano. Portanto:

* O Ensino Religioso como direito de formação integral visa ajudar a pessoa a desenvolver uma vivência e uma filosofia de vida fundamentada na ética, na justiça, nos direitos humanos e na defesa da dignidade do ser humano.

3.4.2 — Educar para a sabedoria

Desejo relembra alguns aspectos da reflexão de Gottfried Brakemeier apresentada no Encontro de Diretores e Coordenadores Pedagógicos⁶:

a) Sabedoria

No nosso fazer educativo, devemos saber anexar à *ciência a sabedoria*. O conhecimento científico, a construção do conhecimento não trazem automaticamente consigo a sabedoria de vida nem o discernimento entre o bem e o mal. Devemos reconhecer que o Ensino Religioso, por si só, também não o faz automaticamente.

b) *Ética da dignidade*

É necessário aprender a contrapor a ética da dignidade aos interesses pessoais. A ética da dignidade, contudo, não exclui as necessidades pessoais, mas não permite que elas se sobreponham em prejuízo da coletividade ou mesmo de outros indivíduos. A ética da dignidade é fortemente crítica em relação ao corporativismo e ao individualismo. Ela é crítica, inclusive, frente àquilo que nos traz benefícios pessoais e comunitários, mas não corresponde à ética.

3.4.3 — *Construir mundos*

Quero concluir trazendo um último aspecto de reflexão. Contemplo o Ensino Religioso como espaço livre onde tanto o educador quanto o educando sejam, em conjunto, “construtores de mundos” e “restauradores da esperança”.

Cada vez mais os jovens não vislumbram expectativas de vida para o seu futuro. Perguntam se vale a pena fazer um curso com boa qualidade se não há mercado de trabalho ou, então, se o salário não é condigno. A competitividade selvagem do mercado de trabalho é uma grande aliada da desesperança.

O/A educador/a tem o grande desafio de ajudar o/a jovem a construir mundos e fortalecer esperanças. Não é possível pensar no reino de Deus sem o propósito de construir mundos onde predomina a dimensão ontológica do *Ser-Mais*. O educador, portanto, precisa ser, ele próprio, um sonhador e um semeador. Os mundos somente são restaurados e as esperanças semeadas, se houver uma forte fé na capacidade criadora e renovadora do ser humano.

Desejo me associar a vocês na tarefa de provocadores de sonhos e semeadores de esperança, na esperança de que o Ensino Religioso possa ser esse lugar de mediações educacionais em favor da integralidade do ser humano.

Bibliografia

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 11. ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1985. (Polêmicas do nosso tempo, 1).

BRAKEMEIER, Gottfried. *A identidade da Escola Evangélica*. São Leopoldo, 1996. (Palestra — apontamentos).

CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões : uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. São Leopoldo : IEPG/Sinodal; Joinville : Região Eclesiástica II da IECLB, 1997. (Teses e dissertações, 9).

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil : tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis : Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

—. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

Notas

- 1 Palestra proferida no Encontro Nacional de Professores de Ensino Religioso das Escolas Evangélicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), realizado em Ivoti (RS), no dia 26 de abril de 1997.
- 2 Na medida do possível, procuro manter a linguagem usada pelas pessoas que compartilharam o fato retratado.
- 3 Rubem ALVES, *Conversas com quem gosta de ensinar*, p. 26.
- 4 Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 73-78; ID., *Pedagogia da esperança*, p. 100.
- 5 Lurdes CARON, *Entre conquistas e concessões*.
- 6 Encontro realizado em maio de 1996, em São Leopoldo (RS).

Manfredo C. Wachs
Escola Superior de Teologia
Caixa Postal 14
93001-970 São Leopoldo — RS