

○ Ensino Religioso a partir do ecumenismo e de valores¹

Religious Education from ecumenism and values

*Sérgio Rogério Azevedo Junqueira**

Resumo

A escola desempenha a função de formar e conformar os sujeitos individuais e coletivos aos padrões de racionalização e burocratização da sociedade. A sua organização atual se dá através dos componentes curriculares, que por meio de seus textos e exercícios, colaboram na mediação do conhecimento. Um destes componentes curriculares é o Ensino Religioso, que se serve dos textos didáticos, para atingir seus fins educativos, sendo especificamente os Livros Didáticos o objeto da presente reflexão, com o intuito de verificar o desenvolvimento desta disciplina em face dos materiais publicados, propondo identificar e distinguir caracteres identitários. Este artigo é resultado da pesquisa qualitativa histórica documental, sobre a construção da disciplina do Ensino Religioso a partir dos livros didáticos, pois se compreende que por meio dos livros didáticos é possível verificar o desenvolvimento desta disciplina, e mudanças havidas com base especialmente em sua origem, quando era denominada aula de religião, e pretendia demonstrar o projeto de uma religião hegemônica do país, através de seus catecismos como instrumento de ensino de inúmeras gerações.

Palavras-Chave: *Ensino Religioso; Livro Didático; Ecumenismo.*

¹ Recebido em 07/01/2014. Aprovado em 20/08/2014

* Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUCPR (Curitiba – Brasil), Doutor em Ciências da Educação, Livre Docente em Ciências da Religião, Projeto Financiada pela Fundação Araucária do Paraná (Bolsa Produtividade). Contato: Sérgio srjunq@gmail.com

Abstract

School plays the role of form and shape individual and collective standards of rationalization and bureaucratization subject. Its current organization is through the curriculum components that through their texts and exercises, assist in the mediation of knowledge. One of these components is the curriculum Religious Education, which serves the textbooks, to achieve its educational purposes, and specifically Textbooks object of this reflection, in order to monitor the development of this discipline in the face of published materials, proposing to identify identity and distinguish characters. This article is the result of qualitative research historical documentary about the construction of the discipline of Religious Education from textbooks, because it understands that by means of textbooks is possible to check the development of this discipline, and especially changes occurred based on their origin, when it was called religion class, and intended to demonstrate the design of a hegemonic religion of the country, through their catechisms as a teaching tool for countless generations

Keywords: *Religious Education; Textbook; Ecumenism.*

Introdução

A história do livro é, para Chartier (1976), um dos objetos que desperta grande interesse devido ao fato de ser uma mercadoria produzida para o comércio e conseqüentemente para o lucro, além de transmitir cultura pela imagem e pelo texto. Ainda abrange um conjunto de relações de conhecimento, autoridade e poder que asseguram, por meio do capital social ou cultural, uma posição de prestígio no âmbito dessas relações e que incidem diretamente na vida social, determinando os padrões de civilidade aceitáveis. Em sua composição, o livro exprime significados nas suas várias formas, desde o conteúdo até o modo como se organizam os dispositivos técnicos da sua materialidade.

Os textos didáticos do Ensino Religioso utilizados no Brasil foram uma das estratégias utilizadas pelas igrejas para instrução do povo desde a mais tenra idade. No período republicano em que o Estado assumiu ser democrático e laico, especialmente a partir de 1889 até 1971, os manuais escolares tinham a estrutura dos catecismos organizados para a transmissão doutrinal.

Com o avanço da pedagogia e de suas novas estratégias, autores da primeira metade do século XX, como Monsenhor Negromonte, se propuseram a colaborar na difusão impressa de seus dogmas através de material escrito, concomitantemente esse era o momento em que a produção do livro, de maneira geral, vinha ganhando fôlego no território brasileiro.

O mercado de livros de Educação, nos anos 20, cresceu consideravelmente em função dos movimentos educacionais que estavam acontecendo no país. No Rio de Janeiro, o debate educacional se organizou em torno da Associação Brasileira de Educação, criada em 1924 com o intuito de “formular um programa mínimo de instrução como aqueles que viam a escola como uma instituição capaz de mais que alfabetizar preparar para a vida”. A Igreja se apropriou desse recurso e o utilizou com uma dupla missão: formar o homem nas verdades da fé para o seu próprio bem e para o bem-estar social, não se abstendo de utilizar as estratégias próprias do mercado editorial para permanecer no campo (Orlando, 2013, p. 398-399).

Diante das reformas educacionais brasileira, da tecnologia educacional, do movimento ecumênico que aproximou as denominações cristãs, foi promovida uma alteração nos textos a partir de 1971, impulsionados pela lei 5692. Este artigo, que compreende a instituição escolar como um espaço para uma história, isto é o lugar e o tempo em que as disciplinas escolares historicamente são construídas, visa compreender os processos de desenvolvimento da disciplina Ensino Religioso, e situá-lo dentro do movimento da cultura escolar no Brasil.

Mesmo que o conceito de cultura escolar não seja simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar.

Contexto social, político e religioso brasileiro.

No dia 1º de abril de 1964 iniciou-se o regime militar, resultante de um golpe das forças armadas que historicamente foi encerrado

com a posse do Presidente José Sarney (15 de março de 1985), com a redemocratização do país.

Ao longo do período militar, ocorreu o que foi denominado de processo desenvolvimentista brasileiro, sendo organizado a partir dos pressupostos estruturados no crescimento do setor industrial de bens de consumo durável, visando à modernização nacional e sua inclusão no sistema capitalista mundial, na perspectiva de parceiro privilegiado. Para tal, foram considerados três agentes: o Estado, as empresas multinacionais e o capital nacional, sendo o governo responsável pelo investimento prioritário em obras de infraestrutura, a atuação em setores considerados estratégicos e a manutenção do controle social. Realmente o crescimento da economia brasileira, entre 1969 e 1973, nada tinha de milagroso, o referencial traçado pelos economistas do sistema geraram uma situação de deterioração para a população (Rezende, 1999, p. 130-136).

Esta fase representou a consolidação da expansão capitalista nos moldes que já se delineavam, contando com as bases econômicas e políticas anteriormente implantadas e com a recuperação da economia mundial a partir de 1967. O que foi convencionado como “milagre econômico” estava sustentado em três pilares básicos: o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e à repressão política. A ação do Estado garantia a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional, e a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e de empréstimo (Habert, 1996, p. 13-17).

Em vista de alcançar os objetivos propostos, muitas vezes os meios justificavam os fins, gerando situações que contrariavam os mínimos direitos de todo cidadão. No auge deste processo de repressão, a principal oposição institucional capaz de atuar com alguma independência e eficácia foi a Igreja Católica. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com suas correntes progressistas e conservadoras, assumiram a luta contra os excessos das forças de segurança e por justiça social e liberdade, sendo um referencial para a oposição e um desafio para o regime. Os grupos

da “esquerda católica” mais atuantes foram a Ação Popular (AP), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC) (Instituto Nacional de Pastoral, 1994, p.15-20).

Entretanto, o fascínio pelo “milagre econômico”, a oposição desarticulada, a imprensa censurada e o Congresso enfraquecido e dominado, dava aparência ao regime e à maioria do povo que tudo ia bem. A explosão dos preços internacionais para o petróleo e suas repercussões atingiu frontalmente o país (1973), terceiro importador mundial. Em resposta a este desafio, dentre as medidas tomadas pelo governo brasileiro, propôs-se a busca por alternativas, que culminou no final de 1975 com o “Programa Nacional de Alcool (Proálcool)”.

Inicialmente, a crise do “Golfo Pérsico” inviabilizou o crescimento proposto pelos militares, impondo um reajuste da economia brasileira, promovendo uma desaceleração. Assim, os empréstimos externos tiveram grande peso no ajuste econômico, o que ajudou o crescimento, mas também tornou a economia mais vulnerável à flutuação internacional, mas a população ainda estava contaminada pela euforia dos anos anteriores.

Progressivamente, ao longo dos anos setenta e no princípio dos anos oitenta, iniciou-se a desarticulação do “Regime Militar”. De modo paulatino, a população retorna às ruas para requerer o seu direito de cidadania. Esta foi uma das fases da história do Brasil em que aconteceram as maiores mobilizações populares, entre elas foi significativa à campanha pela eleição direta do presidente (Rodrigues, 1994, p. 20-23).

Mas, o movimento das mudanças no Brasil, na realidade, esteve articulado com as grandes alterações internacionais, por exemplo, a derrocada do comunismo na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, quando o presidente Mikhail Serguéevich Gorbachov, no XXVII Congresso do Partido Comunista (1986), anunciou abertura política com a “Glasnost” e a reestruturação econômica com a “Perestroika”, alterando os rumos do país e do mundo, tendo entre as consequências imediatas à reunificação da Alemanha e a queda do muro de Berlim (1989). Esta mudança afetou o equilíbrio entre as potências internacionais, provocado pela competição econômica,

porque as empresas buscavam a eficácia, revolucionando o trabalho, a técnica, os produtos para poderem manter-se no mercado. A fusão entre o regime mercantil, a investigação científica e o processo produtivo alteraram definitivamente a história contemporânea. A ligação foi dinamizada a fundo pelas condições do mercado globalizado com a “Pax Americana” sustentando e abrindo inéditas possibilidades a antigas estratégias de concorrência (Martina, 1995, p. 386-389).

Tal situação criou um processo de distanciamento entre os dois blocos políticos, gerando um colapso econômico. Destaque-se que não apenas a URSS sucumbiu, mas grande parte dos países do Terceiro Mundo. O presente quadro internacional exigia de todas as nações uma nova relação político-econômica, mesmo porque ditaduras e regimes autoritários não mais produziam os resultados até então esperados. Existiu a necessidade de novas referências para as relações globalizadas em uma perspectiva neoliberalista (Kurz, 1993, p. 9-15).

No Brasil, com a abertura política, os partidos políticos marginalizados voltaram à legalidade, bem como os organismos de representação estudantil como, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE) (Aranha, 1989, p. 259 – 261). Outros tons dessa mudança puderam ser observados pelo abrandamento da censura e o restabelecimento dos debates políticos, não somente nas “praças públicas” como nas salas de aula (Couto, 1998, p. 345-433).

É nesse contexto que a democracia passa a ser entendida de forma diferenciada pelos diversos grupos sociais. Para a maioria dos setores sociais concentrados nos novos partidos e nas organizações da sociedade civil, democracia era concebida como a ampliação da participação do indivíduo na vida pública, ou seja, no exercício ampliado da cidadania. Esta não era mais compreendida, como no receituário liberal clássico, como os direitos e obrigações políticas de cada indivíduo.

Cidadania, agora, engloba uma ampla gama de direitos sociais entre os quais o exercício do voto, por exemplo; que por si só, não garantia a felicidade e tornaria a vinculação do indivíduo com o Estado precário e incompleto. Assim, a cidadania sendo produto de

uma relação entre os indivíduos e o Estado; uma relação de poder que deve comportar pressões e contrapressões, produzindo imagens simbólicas dinâmicas de auto reconhecimento dos grupos sociais e dos seus projetos.

Os partidos políticos, instrumentos clássicos de intermediação Estado/Indivíduo, perderam, por sua vez, o monopólio da representatividade. A chamada “sociedade civil organizada”, as associações profissionais, de bairro, de consumidores, os sindicatos, assumiram o papel de interlocutores legítimos com o Estado mostrando que os mecanismos clássicos de representação – o indivíduo e seu voto – estavam em crise (CNBB, 1987, p. 29-30).

Em grande parte, a desconfiança face ao político “profissional” resultava de seu distanciamento e isolamento em Brasília, dos sucessivos escândalos de corrupção e do complicado jogo de poder praticado nos corredores do Congresso. Tudo isso reforçou as práticas de representatividade direta, cujas organizações ditas “de base” consideravam-se mais legítimas que os partidos (Linhares, 1995, p. 340-342).

Este movimento foi expresso através da eleição dos Constituintes (1986), ano que marcou o fim do autoritarismo militar implantado em 1964 e marco da redemocratização no Brasil. Em grande parte estes políticos foram eleitos pelos setores de centro-esquerda da sociedade, os quais formavam um poderoso bloco político no período eleitoral, dominando grande parte das lideranças sociais em quase todos os setores da nação, tendo eles, pois, grande influência sobre o processo da Constituinte e formando assim importantes grupos de pressão (Motta, 1997, p. 140-142).

A Constituição aprovada em 5 de outubro de 1988; tratando de vastíssima gama de assuntos, foi certamente a mais democrática Constituição brasileira e com maior preocupação com os chamados direitos sociais (Rodrigues, 1994, p. 26-30).

Entre as características desta Constituição, podemos ressaltar que: manteve a tradição republicana brasileira do regime representativo, presidencialista e federativo; ampliou e fortaleceu os direitos individuais e as liberdades públicas; conservou o Poder Executivo forte, permitindo a edição de medidas provisórias com

força de lei que vigoram por um mês e são reeditadas enquanto não forem aprovadas ou rejeitadas pelo Congresso; estendeu o direito do voto facultativo a analfabetos e maiores de 16 anos; estabeleceu a educação fundamental como obrigatória universal e gratuita; enfatizou a defesa do meio ambiente, transformando o combate à poluição e a preservação da fauna, flora e paisagens naturais em obrigação da União, Estados e Municípios. Reconheceu também o direito de todos ao meio ambiente equilibrado e a uma boa qualidade de vida. Determinou que o poder público tivesse o dever de preservar documentos, obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, bem como os sítios arqueológicos; manteve a separação entre Estado e Igreja, tal articulação é importante para compreender a interferência no modelo de Ensino Religioso que foi construído neste país (Conselho Estadual de Educação, 1995, p. 9).

A partir da promulgação da Constituição, o mapa político organizacional brasileiro foi profundamente alterado, ou seja, a capacidade de pressão dos partidos de esquerda e das organizações da sociedade civil, que haviam iniciado na campanha pela eleição direta dos governantes, passando pelo processo da Constituinte, esgotou. Antigas alianças se fragmentaram, como por exemplo, a separação das igrejas Católicas e Evangélicas, enquanto isto a direita tradicional, por sua vez, articulou-se rapidamente com os elementos considerados modernos, na linha neoliberal.

O caráter pactuado da transição impedia que a esquerda mantivesse, através de cobranças sucessivas de atuação, durante a ditadura, a direita imobilizada. As questões referentes aos presos políticos desaparecidos, aos episódios de torturas, bem como às demissões e perseguições eram, quando lembradas, imediatamente descartadas sob a presunção de que a anistia (28 agosto 1979) havia apagado tudo, perdendo igualmente ao torturado e ao torturador (Linhares, 1995, p. 344-345).

Mostrando ainda mais claramente o caráter de ofensiva da direita, inscreve-se na Constituição um mecanismo de revisão, pelo qual se convoca o Congresso Nacional para, em 1993, promover a revisão; reconhecia-se, assim, a vitória de vários princípios populares e nacionalistas, mas uma vitória provisória.

A nova Constituição brasileira, na realidade, depois de todos os embates decretou a falência da sociedade verticalista, autoritária, desigual. O novo modelo é desafiador para o país, pois propôs a construção de um modo de organização. Entre os aspectos alterados foi o novo tratamento dado à Educação (Guimarães, 1988, p.8-9).

Contudo a conjuntura mundial dos anos oitenta e início da década de noventa revelou-se avassaladora para as propostas socialistas, surgindo de maneira progressiva à confirmação da unificação mundial sob a hegemonia do capitalismo transacional. Neste momento, à esquerda, comunista ou não, parece acuada, sem uma resposta adequada aos novos desafios propostos pela globalização da economia mundial e reforçando o pensamento neoliberal.

Ao fim dos anos 80, com o insucesso de sucessivos planos de estabilização, o país estava mergulhado na estagnação econômica e beirava a hiperinflação. Nesse contexto, os ideais liberais em curso no mundo encontraram espaço para se desenvolver no país e inaugurar, com o governo Collor, a “era liberal” no Brasil. O intervencionismo estatal, a exemplo do que já ocorria nos países centrais e em algumas economias latinas, era constantemente “satanizado” e cedia lugar, de forma acelerada, a propostas de desregulamentação total da economia, abertura comercial completa, Estado mínimo, privatizações etc.

A situação brasileira, após planos econômicos e um período de grandes escândalos, iniciou um imenso ensaio de reordenamento da política nacional (Martina, 1995, p.385).

Os economistas lançam o “Plano Real (1993)” e, segundo os especialistas, este plano, ao contrário das iniciativas anteriores não conteve qualquer choque ou medida de surpresa para a economia do país. O “Plano”, que deu seu nome à moeda, baseou-se fundamentalmente na ideia de uma gerência mais eficiente dos recursos monetários e no controle do déficit público. Já no orçamento de 1994, os impostos federais foram elevados em média de 5%, e promoveram amplos cortes orçamentários, inclusive nos programas de saúde e educação. As reformas administrativas previdenciárias e tributárias foram embutidas em um ambicioso plano de reforma do Estado.

As reformas aconteceram no período de revisão constitucional previstas já no texto da lei, no “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” após cinco anos da promulgação da Constituição de 1988.

No campo econômico, mudanças substanciais como o conceito de empresa brasileira de capital nacional é eliminado, não havendo mais distinção entre empresa brasileira e estrangeira, pois se permitiu que a iniciativa privada, tanto nacional quanto internacional passasse a ser autorizada a explorar pesquisa, lavra e distribuição dos derivados de petróleo, o campo das telecomunicações e o gás encanado (Alcoforado, 1998, p.55-56).

Quanto à política, ocorre a regulamentação de questões eleitorais: o mandato do presidente da República é reduzido de cinco para quatro anos e, em 1997, é aprovada a reeleição do Presidente, de governadores e prefeitos. A Constituição também passa a admitir a dupla nacionalidade para brasileiros em casos específicos (Camargo, 1999, p.367).

Esta realidade provocou uma grande alteração em estratégias para prosseguir ou alterá-las, a fim de criar um novo quadro de poder nacional, cuja economia e política definem a qualidade de vida da população.

Educação em tempos de ditadura

Na era ditatorial brasileira, os reflexos imediatos sobre a educação foram sobre a reestruturação da representação estudantil. Desde seu início, estabeleceram-se legislações para combater entidades como a UNE. Esse controle foi realizado também nas escolas de nível médio: os grêmios são transformados em “Centros Cívicos”, sob a direção do professor de Educação Moral e Cívica, que deveria ser um profissional de extrema confiança do Diretor.

Ao longo deste período, a Educação foi orientada pela Lei 5692 publicada pelo Ministro da Educação coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, em 11 de agosto de 1971, que permaneceu em vigor até dezembro de 1996. Caracterizava-se por integrar os princípios

humanísticos da LDB/61 (fins da educação, direito à educação, liberdade de ensino), entretanto, modificou substancialmente a doutrina sobre a instrução primária e média, que fora fixada pela Lei n. 4.024 (20 dezembro de 1961), introduzindo inovações nestes níveis de ensino que lhes deram uma configuração inteiramente original em face da tradição (Villalobos, 1986, p.137-138).

Pedagogicamente optou-se pelo chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behaviorista da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, orientando uma prática pedagógica controlada e dirigida pelo professor, através de atividades mecânicas inseridas em uma proposta educacional rígida e totalmente programada em seus detalhes, houve uma supervalorização da tecnologia programada no ensino (Nemi; Martins, 1996, p.19-20).

O Brasil assistiu a mais uma reforma educacional, resultado de uma articulação entre o Ministério de Educação e Cultura com a “United States Agency International for Development” (MEC/ USAID), com uma proposta pedagógica de reprodução do sistema (Ribeiro, 198, p.167-169). Tal acordo envolvia recursos financeiros, material de ensino importado, bem como a mudança da concepção vigente do ensino superior. A ideia-chave é a de universidade-empresa, abordagem de que o objetivo do ensino superior era de formar técnicos para o desenvolvimento, sendo que as lideranças estudantis da época opuseram-se abertamente ao que vinha desta perspectiva MEC-USAID como um atentado à cultura e à soberania do país (Couto, 1998, p.88-90).

Esta legislação (5692/1971) pelos objetivos proclamados possuía, a princípio, características de ser humanista moderna, base liberal, mas na realidade era tecnicista (Ribeiro, 1988, p.170-171).

A reforma aumentou o número de disciplinas obrigatórias em todo o território nacional, sem contar o Ensino Religioso, facultativo para os alunos. O núcleo comum obrigatório passou a abranger dez conteúdos específicos (Romanelli, 1978, p. 242): um de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); três de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil); dois de Ciências (Matemática e Ciências Físicas/Biológicas); e quatro Práticas

Educativas (Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde). Em consequência, ficou prejudicada a liberdade dos sistemas incluírem outras disciplinas do cunho mais reflexivas como: filosofia e sociologia (Piletti; Piletti, 1988, p. 241 – 243).

Porém, após a promulgação da Constituição de 1988, por iniciativa do então deputado Otávio Elíseo, foi apresentado na Câmara dos Deputados um Projeto de LDB. Este projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários..., que reuniam entidades representativas do setor educacional. A Comissão de Educação da Câmara realizou então, 40 audiências públicas, para a discussão do Projeto. Em agosto de 1989, surgiu o 1º Substitutivo do deputado Jorge Hage que incorporou 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências. O texto final da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional foi assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996 a partir do Senador Darcy Ribeiro que passou a orientar a educação nacional (Otranto, 1996, p. 34-35).

Formação Religiosa: uma nova forma de confessionalismo

A partir da Lei n. 5.692 (1971), consequência da “Constituição dos Militares (24 janeiro 1967)”, provocou uma articulação de uma nova concepção para o Ensino Religioso resultante de uma proposta elaborada a partir do encontro das igrejas cristãs, ao longo das décadas de setenta e oitenta, assumida em quase todos os Estados da Federação. Tal concepção denominada de Interconfessional está sustentada no entendimento do verbo “Religio” como “Religare”, ou seja, a ligação entre a “Criatura e o Criador”, tem sua elaboração com Lactâncio (ca. 240 – ca. 320).

Compreendendo que se deve ligar o homem de novo a Deus, já que a religião não é mais um exercício de escrúpulos, mas uma ação pessoal para estabelecer esta ponte, veneração que une o Filho ao Pai. Daí em diante, sob a influência dos Padres da Igreja, sobretudo Agostinho de Hipona (354-430), o termo “religião” irá designar no Ocidente quase que unicamente o cristianismo, indicando-a como

única religião verdadeira, pois é o único laço entre Deus e o homem. Já o conhecimento deve ser percebido no enfoque antropológico, cujo objeto é a relação do ser humano com o desconhecido, tratando-se da experiência religiosa, que possui uma dimensão profundamente subjetiva, principalmente quando a relação envolve a consciência humana no confronto com o mistério entendido como ameaça (Meslin, 1992, p.25).

Para tal, é preciso compreender através de uma leitura dialético-hermenêutica, como instrumento teórico de análises, porque o ser humano se manifesta como um ser que busca transcendência. O confronto entre a sensação de finitude e a busca de transcendência leva o homem a um constante conflito, que buscará em rituais e outras formas simbólicas de expressar tal questão – reação psicológica (Benincá, 1997, p. 3).

A pretensão neste segundo momento do Ensino Religioso não é o ensino de uma religião e nem catequese, mas é uma evangelização ampla e rica dentro dos valores existenciais da pessoa humana, onde, por sua vez, o sujeito seja agente de sua história, inserido em uma comunidade de fé e dela participa e, portanto, deve ser respeitado em sua consciência e em sua liberdade. Portanto, o objeto a ser trabalhado é a religiosidade deste ser humano, compreendida como a atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da existência humana. Não seria mais uma atitude, mas a mais profunda de todas, equivaleria à totalidade humana.

A religião seria a maneira concreta de o homem viver sua religiosidade; o que normalmente aconteceria em uma comunidade, com todas as contingências históricas (mudanças, expressões culturais). É interessante ressaltar que a religiosidade e a fé explícita não se identificam, não se excluem, sucedem-se gradualmente como etapas. Pertencem a um só e mesmo processo, favorecendo a abertura à razão última de sua existência, explícita ou implicitamente deste ser humano ao Transcendente; poderá fazê-lo não só em um momento inicial, mas ao longo de todo o processo de seu amadurecimento explícito ou implicitamente cristão (Gruen, 1975, p. 02).

No ano de 1975, o Pe. Wolfgang Gruen lança um importante artigo em Minas Gerais: “O Ensino Religioso na Escola Oficial, Subsídios à Reflexão”, que desencadeia grande polêmica e dá início a uma reflexão sobre o sentido do Ensino Religioso Escolar na Escola Pública numa sociedade pluralista. Lentamente cresce a percepção de estruturar esta disciplina segundo os parâmetros das demais, portanto de fato escolarizar o Ensino Religioso.

A busca de identidade e redefinição do papel do Ensino Religioso na escola, conjugada com a discussão de sua manutenção em termos de legislação, foi de significativa importância no processo da revisão constitucional dos anos oitenta (CNBB, 1987, 136-137). Promovendo inclusive a elaboração da distinção entre o Ensino Religioso realizado nas escolas e a catequese, que de forma sintética podemos assim expressar as respectivas identidades:

Tabela 01 – Diferença entre Ensino Religioso e Catequese

	Ensino Religioso	Catequese
Objetivo	- integrado nos objetivos da escola, questionador (fenômeno religioso).	- conhecer Jesus Cristo, vivência na comunidade cristã (querigma).
Linguagem	- religiosa.	- de fé.
Agentes	- professores qualificados.	- comunidade catequizadora.
Metodologia	- experiência, reflexão.	- interação entre formulações de fé e vida.
Conteúdo	- enfoque escolar, cultural-religioso.	- enfoque de quem crê iniciação à fé e à vida na comunidade cristã. (doutrinário)

Fonte: elaborado pelo Autor

Portanto, o objetivo do Ensino Religioso escolar foi concebido com o intuito de proporcionar ao aluno experiências, informações e

reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade, e de encaminhar, a uma organização responsável do seu projeto de vida, acreditando que esta disciplina ajudará a vivenciar práticas transformadoras, removendo eventuais obstáculos à fé.

Desta forma, ao conhecer e compreender as diferenças das expressões religiosas e as culturas que carregam, é possível valorizar a própria crença além de respeitar a dos outros, tendo acesso a oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida que ajudem a cada um e a todos a ampliar suas possibilidades de existência em comunidade, e ajudar o aluno a formular em profundidade o questionamento religioso e a dar sua resposta devidamente informada, responsável e engajada (Gruen, 1995, p.82).

As Associações e outros grupos construíram objetivos e propostas para a disciplina segundo esta nova perspectiva de Educação Religiosa visando a estimular educandos e educadores a buscarem respostas às questões vitais, para que pudessem encontrar o sentido profundo e radical da existência; favorecendo o desenvolvimento de uma integração, uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus; assim como a formação da pessoa humana no seu todo: intuitivo, consciente, crítico, comunitário, participativo, comprometido com a realidade social, política e econômica, ou seja, com a vida, como agente da história e construtor de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; incentivando a vivência de valores que favorecessem as relações interpessoais mais humanas e fraternas; cultivando a esperança de um mundo melhor que se iniciasse naquele momento, através da transformação das relações e das ações humanas, ainda que fosse um processo lento; ajudando a pessoa humana a encontrar-se consigo mesma, comprometer-se com a sociedade e a conscientizar-se de ser parte de um todo (ASSINTEC, 1992, p.233).

Para tal, o Ensino Religioso utilizaria as manifestações culturais relativamente acessíveis e didaticamente agradáveis como a música

popular que ouvimos e cantamos no nosso dia a dia, porque, além de ser um entretenimento, poderia revelar nas entrelinhas das letras e das pautas os conflitos da história, concreta. Traduzindo esta possível revelação das entrelinhas, por meio de um referencial e instrumental metodológico. Portanto o conteúdo religioso proposto à criança para ser vivenciado progressivamente na fé estaria em função do seu meio e de sua formação religiosa anterior, tendo em vista que o mistério cristão é inesgotável, procurando selecionar conteúdos que consideramos básicos para a iniciação cristã da criança.

O caminho para esta iniciação seria a “contemplação” de certos aspectos da vida humana. O esforço foi no sentido de oferecer meios de sensibilizar a criança para essas realidades, a fim de que fossem capazes de vivê-la numa dimensão de fé. Desta forma, o importante para o educando não é receber uma carga de conhecimentos doutrinários, e sim interiorizar suas experiências, para desenvolver atitudes cristãs que sejam expressão positiva na comunidade onde vive.

Os conteúdos do Ensino Religioso deveriam operacionalizar os objetivos, conseqüentemente as proposições sofrem variações, o Pe. Gruen propôs que os conteúdos não seriam prioritários em termos de conhecimento, mas considerando a prática a ser vivida, por considerar a esfera afetiva. Para ele é indispensável à convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, com uma educação para a responsabilidade social e política, a ação transformadora (Gruen, 1995, p.84-86).

Dessa maneira, todos os temas interessam ao Ensino Religioso, pois a atitude de uma pessoa diante da religiosidade não é só resultado de conhecimentos e raciocínio, nem é só de fundo psicológico.

A psicologia da religião tem constatado a importância da dimensão social na formação de tal atitude. Antes mesmo de qualquer questionamento intelectual, a pessoa vai-se embecendo inconscientemente das tradições religiosas de seu meio ambiente (costumes, ritos, normas, crenças). Surge, assim, um pano de fundo global, um modo de ver e de valorizar, que exercerá forte influência

na avaliação do mundo e nas atitudes da pessoa, também na área religiosa.

O Ensino Religioso quer educar a religiosidade, esta capacidade de ir além da superfície de coisa, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulação, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador (Gruen, 1996, p.187-188).

O conteúdo estabelecido pelos programas na perspectiva interconfessional, foram organizados a partir de questões existenciais e temas bíblicos, favorecendo este confronto, desta forma todos os temas interessam ao Ensino Religioso, o que se quer é educar a religiosidade.

Vários foram os métodos utilizados, em geral herdados do movimento catequético como o método antropológico, caracteriza-se por situar o sujeito como ponto de referência, possibilitando a descoberta e a exploração dos valores essenciais presentes na sua vida e no seu ambiente, à luz da Palavra de Deus. O aluno é estimulado a tornar-se promotor de seu próprio desenvolvimento integral, protagonista da própria existência, à luz do mistério de Cristo (personalização). O trabalho realiza-se em geral em grupo, de modo a tornar uma experiência comunitária cristã, com uma relação interpessoal de autêntica fraternidade (socialização).

A exploração e valorização da dimensão experiencial da catequese que ocorrem como Ensino Religioso constitui um dos grandes aspectos de reflexão catequética contemporânea, com acento à perspectiva comunitária e em decorrência de uma revisão metodológica, que, por sua vez, ocorre a partir da problemática humana, e é uma variante que nasceu do contexto de emergência pedagógica que é o ensinamento da religião, segundo o contexto.

A ideia inicial não era de substituir o ensinamento bíblico e doutrinal com o estudo de problemas do homem em perspectiva cristã, mas pensava-se em um ensinamento integrado e complementar, na prática, as questões antropológicas monopolizaram as aulas, tais como: nascimento, morte, esperança, amor, amizade, felicidade, culpa, perdão, sofrimento, responsabilidade, opressão, festa, celebração, pobreza, fome, guerra, paz, e tantas outras.

Outro modelo é o chamado de convergência, em certo sentido pode-se dizer que é uma tentativa advinda de outros modelos que buscam a partir das experiências humanas, convergir e relacionar a mensagem cristã. Esse modelo teórico é muito influenciado pela perspectiva do Vaticano II (1962-1965), sobre a Palavra de Deus e a Revelação, no qual a catequese depende do modo como está concebida a palavra de Deus, sua revelação, e sua relação a essas questões da revelação e experiência humana, além do conhecimento de Jesus Cristo e a nossa unidade com a fé.

Temos ainda a proposta do ensino religioso “existencial”, que utiliza como referencial o conceito de religião de Paul Tillich (1886-1965), o qual não consiste na ação da instituição na qual se realiza o contato entre Deus e o homem, pois para Tillich, ser religioso significa estar apaixonado pela pesquisa do sentido da vida e estar aberto a qualquer resposta que possa surgir. É possível ser religioso sem participar de qualquer religião existente. Nessa proposta, o recurso da experiência é orientado primariamente para a descoberta da dimensão religiosa do homem, progressivamente existe uma explicitação da temática sobre a fé cristã nas suas diversas características e expressões. A formação religiosa escolar consistiria na descoberta e exploração da dimensão religiosa, a transcendência do homem, segundo Hubertus Halbfas (1932-), não poderia ser interpretada aprioristicamente somente como natural, mas como uma orientação interior do homem em direção a Deus, para a participação da vida divina. Essa ideia vem referida à Teologia de Karl Rahner (1904-1984) e sua teoria da existência sobrenatural (Gevaert, 1984, p.25-27).

Um modelo que influenciou o terceiro momento, a partir de 1989, refere-se à “catequese de experiência” humana, representado por numerosas tentativas de catequese no sinal da libertação (América Latina).

A perspectiva latino-americana sobre o ensinamento religioso de emancipação é originária da Alemanha e seus representantes sofreram influência da escola sociológica de Frankfurt. A libertação é uma ideia que caracterizava a história liberal e racional da época, cada forma de libertação de tutela indevida é de opressão, particularmente

em nome da racionalidade e da fundamentação da igualdade. Essa escola combinou essa corrente humanista com a teoria marxista sobre a transformação da sociedade. Na Pedagogia alemã, a ideia de emancipação é muito acentuada nos escritos de Hans Jochen Gamm (1925-2011) e de Klaus Mollenhauer (1928-1998). A ideia da autonomia pessoal no pensamento e no agir conduz à possibilidade de igualdade a cada ser humano, a uma absoluta democracia. Na aplicação do ensinamento da religião, a catequese se inspira na crítica profética que caracteriza a tradição cristã, e uma prospectiva de harmonia entre a libertação cristã e a corrente de emancipação social e política que caracteriza a história presente.

Tal compreensão foi levada para a escola a partir do método de revisão de vida da Ação Católica, derivando todo um processo, que é também influenciado pela proposta de conscientização de Paulo Freire (1921-1997), cujo homem é uma fonte inesgotável para a educação. Filósofos, como Immanuel Kant (1724-1804), por meio de perguntas: Que coisa posso conhecer? Que coisa devo fazer? Que coisa posso esperar? Apontavam interrogações que o homem se fazia, através das quais a catequese poderia encontrar um fardo material, não para responder, mas para explicitar elementos que cada educando, a partir de suas experiências, poderá descobrir no seu itinerário de encontro com o outro e com o transcendente. O sentido da vida é um elemento significativo no processo da educação da Fé, sobretudo para os cristãos (Gevaert, 1984, p.39).

O modelo metodológico proposto é o antropológico-kerigmático, no qual o centro é Cristo, cujo mistério de salvação vem considerado na dimensão bíblico-litúrgica, com elementos doutrinários confrontados com experiências dos alunos de acordo com seu processo de desenvolvimento, portanto, são articulados elementos da ação educativa que são interpelados à luz de Cristo, à vivência e anúncio da Palavra de Deus no hoje celebrado na vida. Baseia-se no princípio da correlação, ou seja, o princípio da relação recíproca que se instaura entre a tradição da fé e a experiência de vida dos alunos e não de uma mera justaposição.

Para operacionalizar esse princípio, utilizou-se como referência a metodologia do ver-julgar-agir, que propõe partir de questões

pertinentes ao contexto do aluno, oferecendo elementos para o confronto e reflexão para chegar a uma nova ação. Essa proposta pressupõe um processo de interação, entre o sujeito, o conteúdo e a realidade pessoal e social em que acontece todo o processo.

Quanto ao método propriamente dito, nasceu para orientar a revisão de vida da Ação Católica. Posteriormente, as Igrejas latino-americanas passam a utilizá-lo para orientar o processo de reflexão, organizar documentos e, sobretudo, para coordenar a prática pastoral. Originariamente, o método foi estabelecido em três fases, acrescido posteriormente de duas dimensões, rever e celebrar.

Com a ênfase que foi dada por um longo período para a dimensão antropológica, visando oferecer ao aluno uma formação básica, social, insiste-se também na religiosa como essencial na educação integral realizada na e pela escola.

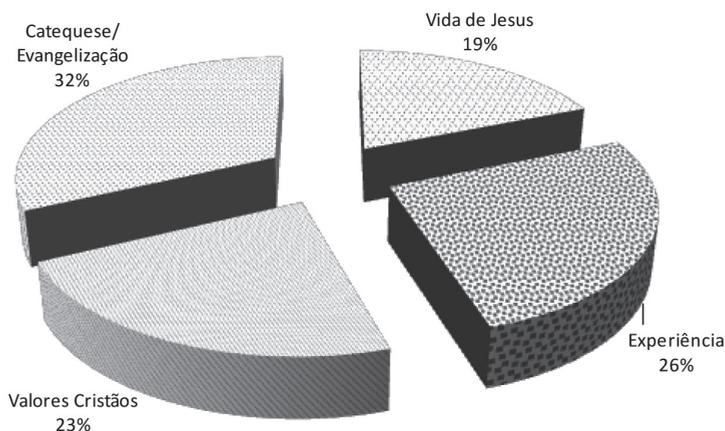
Assistimos, na década de setenta e na de oitenta, a uma multiplicação de coleções de Ensino Religioso para as escolas, de acordo com o tipo de opção dos Estados, ora interconfessional ou ecumênico. Ao longo da organização deste segundo modelo, foi criada uma consciência de profissionalização do docente, uma vez que em diversas realidades o professor ministrava aulas de outras disciplinas e complementava sua carga horária com o Ensino Religioso.

Livros de Religião

No período entre 1971 a 1996, a educação brasileira foi influenciada por diferentes correntes pedagógicas, a tecnicista, a pedagogia crítica, o construtivismo e o socioconstrutivismo. Tais propostas orientaram a formação de professores, a organização do cotidiano da sala de aula e conseqüentemente a organização dos subsídios didáticos (Saviani, 2007, p.247). No campo da educação religiosa, a influência do movimento ecumênico foi significativa para a organização das aulas deste componente curricular, assim como a proposta mitológica antropológico-kerigmático (Ver-julgar-agir).

Portanto, a partir da Lei 5692/71 e da influência do Concílio Vaticano II (1962-1965) apoiando o ecumenismo, ou seja, o diálogo entre as denominações cristãs, foram localizadas em diferentes estados da federação a produção local de publicações que propõe uma catequese baseada nos fatos da salvação conjugados à experiência vivida. Trata-se de uma educação religiosa na linha axiológica, partindo do referencial sócio cultural e levando em conta o mundo afetivo dos educandos, promovendo a sequência: experiência, formação de atitudes e constituição de valores cristãos.

Gráfico 01 – Perfil dos textos e Exercícios dos livros didáticos de Ensino Religioso



Fonte: elaborado pelo Autor

No exercício de superar uma proposta que formalizasse uma única doutrina, mas permitisse o diálogo entre as denominações cristãs, a partir de todo o movimento ecumênico justificando que o Brasil teria uma religião hegemônica, as autoridades religiosas e educacionais apoiaram propostas didáticas que explicitassem tal modelo religioso, o que é verificado nos textos, imagens e tipologia de atividades que enfatizam textos biográficos de Jesus, valores sustentados nos evangelhos, com a clara pretensão de realizar uma

ideologização evangelizadora nos moldes cristãos, para tal, as atitudes estão justificadas em fatos bíblicos e de autoridades eclesiais. Com esse objetivo, os e as autores recuperam experiências dos estudantes para confrontar com os textos religiosos cristãos como percurso a ser seguido.

As primeiras produções foram elaboradas por equipes junto às Secretarias de Educação e as Congregações Religiosas visando adequar às questões pedagógicas e uma nova organização de conteúdo no campo religioso.

Na pré-escola, os temas iniciavam com as questões da natureza, família, escola, elementos da corporeidade e progressivamente são introduzidos fatos biográficos de Jesus, assim como temáticas de celebrações cívico-religiosas. Este roteiro é retomado nos anos iniciais do ensino fundamental, com ampliação para a história da Bíblia.

Nesta pesquisa documental, foram localizados os seguintes textos produzidos localmente no período de 1971 a 1996 segundo este modelo denominado pela Lei 9394/96 de interconfessional (resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa): Roteiros de Ensino Religioso (CIER, 1972, Florianópolis); Crescer em Cristo (ASSINTEC, 1972, Curitiba); Educação Religiosa 1º grau (CAEC – Coordenação de Evangelização e Catequese, 1972, Porto Alegre); Mensagem Cristá (Departamento Arquidiocesano de Catequese, 1976, Diamantina); Educação Religiosa para uso das escolas (Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1979, São Luís); Coleção Iniciação Religiosa das Crianças/ Formação Religiosa da Criança (Lydia das Dores Defilippo – Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso, 1979/1980, Promoção da Família, Belo Horizonte); A formação religiosa (Diocese de Governador Valadares, 1980, Governador Valadares); Educação Religiosa (Prelazia do Acre e Purus, 1981, Rio Branco); Cristo fala a todos nós (Nilde Tissot, 1982, Porto Velho); (Ensino Religioso de 1º grau (Conselho de Coordenação de Ensino Religioso de Mato Grosso do Sul, 1984, Campo Grande); Ensino Religioso (Equipe de Orientação religiosa Escolar de Itapetininga, 1985, Itapetininga); Coleção de Ensino

Religioso (Lenir Rodrigues Santos Veras, 1987, Boa Vista); Ensino Religioso do 2º grau (Roque Brugnara, 1993, Província Marista de Santa Catarina, Florianópolis); Subsídios para aula de Ensino religioso escolar (Setor de Ensino Religioso Escolar – CNBB Regional Sul 3, 1996, Porto Alegre); Ensinando Religião – Conteúdos de Educação Religiosa de 1ª. a 4ª. série (Centro Arquidiocesano de Pastoral de Camaquã, s/d, Camaquã).

Um exemplo de obra que iniciou como experiência local e assumiu o mercado editorial foi a Coleção Meu Cristo Amigo publicada em 1974, resultante do iniciado em 1968, no Instituto Abel – Niterói. Sendo que após Puebla (1979), foi produzido o material do segundo grau. O esquema seguido foi o de iniciar pela imagem visível do Deus invisível – por Jesus –, o que era uma novidade da época. Propondo-se, ainda, à criança da primeira série identificar-se com Jesus criança. Junto com esse conteúdo, havia uma estratégia paralela que foi a de evangelizar os pais, através das crianças. O caminho seguido para estruturar o material foi o de ter presente que o leitor primeiro seria a professora de classe, depois os pais e finalmente as crianças. Quando o material começou a ser elaborado, não possuía uma linguagem propriamente para a criança, mas para a catequista. Esta, sim, iria trabalhar a criança. Começaram utilizando uma catequese narrativa: contar a vida de Jesus, e, em seguida, os pais recontavam-na aos filhos. Assim, utilizaram estratégias que, naquela ocasião, já apareciam na televisão, ou seja, o filme terminava e a história não. Passaram a utilizar esta estratégia para organizar as unidades. Em cada lição, deixavam algo para a próxima, outra característica era a de realizar muitas celebrações participativas nas quais as crianças apresentavam expressão corporal e versos para Jesus, a proposta era descobrir que Jesus era o melhor amigo, o que o nome da Coleção já afirmava. Outras propostas regionais progressivamente foram sendo difundidas nacionalmente por meio da publicação de livros didáticos com potencial de distribuição em várias escolas. Inicialmente entre 1971 a 1980 localizamos 13 obras: Coleção Crescemos construindo de Claudio Ortigara (1971, Vozes: Petrópolis); Coleção Educação Religiosa da Comissão Arquidiocesana de Evangelização e Catequese

de Porto Alegre – CAEC (1972, Vozes: Petrópolis); Coleção História de nossa história e Coleção Nossa História de Floriano Tescaralo (1974, FTD: São Paulo); Coleção Mundo Jovem de Natália Maccaria, Attilio Harmann, Israel Nery e José Fernandes de Oliveira (1974, Paulinas, São Paulo); Série Educação para a Fé de Eliane Moreira, Eliane Pimenta e Cláudio Van Balen (1976, Vigília: Belo Horizonte); Coleção Meu Cristo Amigo de Israel Nery e Lia D'Ávila Janotti (1974, Paulinas: São Paulo); Coleção Educação Religiosa Escolar do Conselho Interconfessional para a Educação Religiosa – CIER (1976, Vozes: Petrópolis); Alicerce para um mundo novo de José Fernandes de Oliveira (1977, Paulinas: São Paulo); Coleção Libertação e Páscoa do Secretariado de Pastoral e Catequese - Santo Ângelo/RS (1977, Vozes: Petrópolis); Coleção o homem que caminha em busca do mundo novo da Equipe Lassalista de Catequese/RS (1978, Vozes: Petrópolis); Coleção Caminho de J. A. Ruiz Copegui (1977, Loyola: São Paulo); A descoberta de Deus criador pela criança de Astrogildes Delgado de Carvalho (1978, Paulinas: São Paulo).

Entre 1980 a 1989 foram localizados 20 coleções publicadas: Coleção por um mundo mais feliz da Coordenação Pastoral da Diocese de Itabira-Coronel Fabriciano – COPAI (1980, Vozes: Petrópolis); Coleção A escola em busca de Luz do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral de São Luis/MA (1981, Vozes: Petrópolis); Papai do céu no Jardim de Infância de Isis de Freitas Fututo e Maria Helena Telles da Cruz (1984, Paulinas: São Paulo); Coleção Descobrimo a vida de Eliane Moreira e Eliane Pimenta (1984, Vozes: Petrópolis); Coleção Somos Crianças Alegres do Centro de Pastoral e Catequese – CEPAC de Nova Iguaçu (1984, Vozes: Petrópolis); Coleção Irmãos a Caminho de Maria Alice M. del Estal e Therezinha M. L. da Cruz (1984, FTD: São Paulo); Educação Integral: religião, moral, civismo de Dejanyra Maria da Conceição (1984, FTD: São Paulo); Viveu como Jesus viveu de José Fernandes de Oliveira e Adriana Zuchetto (1985, Paulinas: São Paulo); Como falar de Deus aos pequeninos de Astrogildes Delgado de Carvalho e Luzia Sena (1985, Paulinas: São Paulo); A criança e o papai do céu de Astrogildes Delgado de Carvalho (1986, Paulinas: São Paulo); Gente Miúda de

Maria Alice M. Del Estal e de Therezinha M. L. da Cruz (1987, FTD: São Paulo); Coleção Fé e mundo de Eliane Moreira, Eliane Pimenta, Maria Celeste Bertucci e Cláudio Van Balen (1987, Vozes: Petrópolis); Coleção Descobrimo a bondade de Deus de Equipe das Irmãs de Nossa Senhora (1987, Vozes: Petrópolis); Coleção Desafios do homem contemporâneo de Elza Helena de Abreu e Maria Ângela Vilhena M. F de Almeida (1988, FTD: São Paulo); Coleção Religião e Vida de Veremundo Tóth (1988, Loyola: São Paulo); Coleção Educação, amor e fé do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus - Província de São Paulo (1989, Loyola: São Paulo); Coleção Caminhando para Deus do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus - Província do Paraná (1989, Arco Íris: Curitiba); Coleção Fé e Libertação de Frei Betto (1989, Ática: São Paulo); Meu livro, meu mundo. Educação Religiosa de Lielba M. A. de Brito Ramos, Shewa Figueiredo Domingos e Valdira Torres Agra (1989, Editora do Brasil: São Paulo); Coleção de Mãos Dadas de Amélia Schneiders e Avelino Antônio Corrêa (1989, Scipione: São Paulo).

No período de 1990 a 1996 localizamos 17 obras didáticas: Ensino Religioso no segundo grau do Conselho de Ensino Religioso do Mato Grosso do Sul (1990, Vozes: Petrópolis); Coleção Transformação de Laude Erandi Brandenburg, Marlene Zizemer Gaede, Ires Lausmann Klein, Ijoni Jurema Michaelsen e Odila Viani Hennig Schwalm (1990, Sinodal: São Leopoldo); Coleção Eu sou teu amigo – Educação Religiosa de Maria de Piedade Medeiros Paiva (1990, Editora do Brasil: São Paulo); Coleção de Ensino Religioso Escolar de 1º grau de Maria Inês Carniato & Equipe (1990, Paulinas: São Paulo); Gente Crescendo de Maria Alice M. Del Estal e Therezinha M. L. da Cruz (1990, FTD: São Paulo); Coleção Alegria de Viver de Maria Izabel de Oliveira Tongu (1991, Moderna: São Paulo); Coleção Festejando a vida em liberdade – Educação Religiosa (1992, FTD: São Paulo); Coleção Bíblia na escola de Ivo Storniolo e José Bortolini (1993, Paulus: São Paulo); Coleção Fé na Vida de José Donizetti e Margarida Regina (1992, Editora do Brasil: Belo Horizonte); Coleção Convivência e Liberdade de Silvia Cipolla e Francisco Catão (1993, Paulinas: São Paulo); Coleção Grão de

Mostarda de Maria Alice M. Del Estal (1994, FTD: São Paulo); Coleção Deus Pertinho de Sérgio Palombo (1994, Ática: São Paulo); Coleção Jesus ama você – Educação Religiosa de Eliane Silva e Patrícia Santos (1995, FTD: São Paulo); Coleção Somos todos irmãos de Célia A. Siebert e Marlene Odonez (1996, IBEP: São Paulo); Questões de Fé, questões de vida. Ensino Religioso para os jovens de Sérgio Palombo (1996, Ática: São Paulo); Coleção Educação Cristã da Equipe da Editora (1996, Paulinas: São Paulo); Coleção Revelar Deus aos pequeninos – Educação Religiosa na Pré-escola de Lenira Bastos Ramalho (1996, FTD: São Paulo); Coleção Pensar e Sentir de José Roberto Simão (1996, FTD: São Paulo); Coleção Jesus é amor de Dorita de Macedo (1996, IBEP: São Paulo); Coleção Deus Conosco de Ana Cristina D.S. Maia, Andréa de Sousa Marques, Beatriz Botelho de Moraes, Mario Antonio Betiato e Mário Antonio Sanches (1996, Editora M. Barreto: Curitiba).

Tabela 02 - Relação Ano e quantidade de livro publicados (considerada apenas a 1ª edição). Estes números referem-se a Editoras e Publicações Regionais

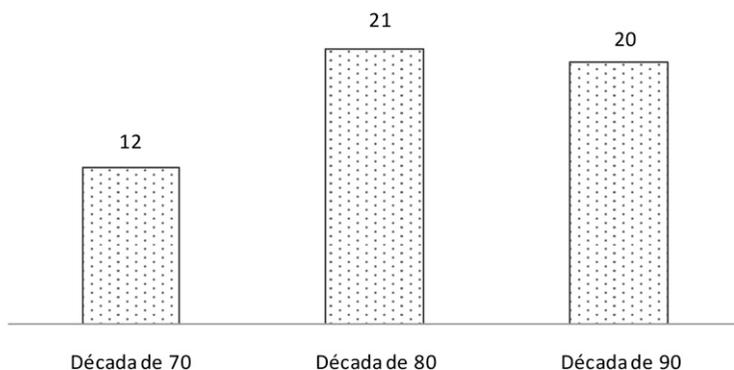
Ano	Qtd.	Ano	Qtd.	Ano	Qtd.
1970		1980	2	1990	5
1971	2	1981	2	1991	2
1972	1	1982		1992	2
1973		1983		1993	2
1974	3	1984	6	1994	2
1975		1985	2	1995	1
1976	1	1986	1	1996	6
1977	2	1987	3		
1978	3	1988	2		
1979		1989	3		

Fonte: elaborado pelo Autor

Estas três décadas foram períodos de diferentes formas de experiências, organização de conteúdos e de estratégias de ensino

que adequassem ao novo perfil de propostas pedagógicas assumidas pelos sistemas de ensino brasileiro.

Gráfico 02 – Distribuição dos Livros Didáticos de Ensino Religioso por década



Fonte: elaborado pelo Autor

Ao considerarmos as publicações das editoras e as regionais, localizamos ao longo das três décadas um total de 56 publicações, assim distribuídos, a década de oitenta foi o período com a maior produção de material didático, registrando cerca de 21 coleções, enquanto na década de setenta, o material produzido regionalmente foi lentamente sendo divulgado nacionalmente. Foram localizadas 12 coleções, finalmente nos anos noventa, com as discussões para a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o papel do Ensino Religioso, as editoras buscaram posicionar-se no mercado e foram identificadas 20 coleções. É importante registrar que para este registro é considerada apenas a primeira edição do material.

Entre as editoras FTD, Paulinas e Vozes assumiram um destaque nacional na divulgação do trabalho sobre o Ensino Religioso no campo dos livros didáticos, autores como Floriano Tescarolo, Lia Janotti, Astrogildes Delgado de Carvalho, Maria Alice M. Del Estal, Therezinha M. L. da Cruz, Eliane Moreira, Eliane Pimenta, Cláudio Van Balen, Amélia Schneiders e Avelino Antônio Corrêa

contribuíram para divulgação do Ensino Religioso brasileiro neste período. Coleções como *Meu Cristo Amigo*, *Irmãos a Caminho*, *De mãos dadas* foram reeditadas alcançando diferentes regiões do Brasil, esta proposta antropológica-querigmática envolvendo valores e elementos bíblicos religioso chegaram ao século XXI.

Considerações Finais

Ao longo dos vinte e cinco anos (1971-1996), foram localizadas 56 propostas de coleções de livros didáticos, sendo oito para o Ensino Médio, dez para a Educação Infantil, e trinta e oito propostas envolvem o Ensino Fundamental, dos quais incluem material na coleção também para a educação infantil.

Neste período, foi consolidada a proposta interconfessional ou como um esforço de leitura ecumênica que, a partir de valores, pretendem ser amplos, discutir temas propostos pelos evangelhos. Desta forma, a biografia de Jesus e textos do Antigo Testamento foram organizados a partir do maternal (nomenclatura utilizada neste período) até o segundo grau; perpassando conteúdos como família, escola, comunidade, trabalho, utilizando-se de uma estrutura de aula em que parte de algo próximo ao cotidiano dos estudantes para a exploração do conteúdo que é pretendido na unidade, finalizando com exercícios de revisão e aprofundamento.

É significativo retomar que diversos destes manuais surgiram de experiências regionais de secretarias de educação ou de instituições religiosas, caracterizando um período rico de produção fundamental na história da escolarização do Ensino Religioso brasileiro.

Referências

ALCOFORADO, Fernando. “De Collor a FHC, o Brasil e a nova (des)ordem mundial”. São Paulo: Nobel, 1998.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. “História da educação”. São Paulo: Moderna, 1989.

ASSINTEC – Associação Interreligiosa de Educação e Cultura. “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”. Curitiba: Mimeo. 1992.

BENINCÁ, Elli. “Fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso”. Curitiba [s.n]; Mimeo, 1997.

“ALMANAQUE Abril”. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

CHARTIER, Roger O livro. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. “*História: novos objetos*”. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, “Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja no Brasil - 1987-1990”. (Documento n. 38), São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. “O Ensino Religioso”. (Estudo n. 49), São Paulo: Paulinas, 1987.

CNE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. “Parecer sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo (18 dezembro)”. São Paulo: Mimeo, 1995.

COUTO, Ronaldo Costa. “BRASIL – história indiscreta da ditadura e da abertura do Brasil (1964-1985)”. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GEVAERT, Joseph. “*La dimensione esperienziale della catechesi*”. Leumann (To), Elle di Ci, 1984.

GRUEN, Wolfgang. “Fundamentos do Ensino Religioso em nível Superior”. In: ABESC, “*Relatório do II Congresso Nacional da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas*” (27 janeiro a 2 fevereiro). Belo Horizonte: Mimeo. 1975.

_____. “O Ensino Religioso na escola”. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. “Educação Religiosa – premissas”. *Convergência: Revista da CRB*. Brasília, nº 291, p. 179-188, abr.1996.

GUIMARÃES, Paulo. “A Educação na Constituição de 1988”. In: *Revista de Educação AEC. Brasília, DF: AEC, ano 17, n. 70, p. 8-9, out/dez, 1988.*

HABERT, Nadine. “A década de 70 – apogeu e crise da ditadura militar brasileira”. São Paulo: Ática, 3ª ed., 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE PASTORAL (Org.). “Pastoral da Igreja no Brasil nos anos 70 – caminhos, experiências e dimensões”. Petrópolis: Vozes, 1994.

KURZ, Robert. “O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial”. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1993.

LINHARES, Maria Yedda. “História Geral do Brasil”. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

MARTINA, Giacomo. “*Storia della Chiesa*”. Vol. IV, Brescia, Morcelliana, 1995.

MESLIN, Michel. “A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa”. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOTTA, Elias de Oliveira. “Direito Educacional e Educação no século XXI”. Brasília: UNESCO, 1997.

NEMI, Ana Lucia; MARTINS, João Carlos. “Uma outra história? O tempo vivido”. São Paulo: FTD, 1996.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. “Contribuições sociológicas para a história da educação: a religião como fio condutor de um diálogo com Pierre Bourdieu e Max Weber”. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, v. 13, p. 387-401, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. “A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança”. In: *Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas* - vol. 18, n. 1-2. Seropédica, RJ: Editora Universidade Rural, Dezembro/1996.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. “Filosofia e história da educação”. São Paulo: Ática, 7ª ed, 1988.

REZENDE Filho, Cyro de Barros. “Economia Brasileira Contemporânea”. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. “História da educação brasileira – organização escolar”. São Paulo: Cortez, 1988, 8ª edç. 167-169

RODRIGUES, Marly. “A década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças”. São Paulo: Ática, 1994.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. “História da educação no Brasil”. Petrópolis: Vozes, 9ª ed. p.242, 1978.

VILLALOBOS, João Eduardo. “A educação de 1º grau no quadro da reforma”. In: BREJON, Moysés, *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*, São Paulo: Pioneira, 19ª ed., 1986.