

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

MARIA DE FÁTIMA PIMENTEL PEREIRA GALVÊAS



HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL À

Vitória – ES

2017

MARIA DE FÁTIMA PIMENTEL PEREIRA GALVÊAS

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 20/11/2017.



HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL À  
REPÚBLICA

Trabalho final de Mestrado profissional para  
obtenção de grau de Mestre em Ciências das  
Religiões Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-graduação em Ciências das  
Religiões  
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Julio Cezar de Paula Brotto

Vitória – ES

2017

Galvêas, Maria de Fatima Pimentel Pereira

História do Ensino Religioso brasileiro: do Período Colonial à República / Maria de Fatima Pimentel Pereira Galvêas. - Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

xii, 75 f. ; 31 cm.

Orientador: Julio Cezar de Paula Brotto  
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

Referências bibliográficas: f. 70-75

1. História. 2. Ensino Religioso. 3. Escola Pública. 4. Ciências das Religiões. - Tese. I. Maria de Fatima Pimentel Pereira Galvêas. II. Faculdade Unida de Vitória, 2017. III. Título.

MARIA DE FATIMA PIMENTEL PEREIRA GALVÊAS

HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL À  
REPÚBLICA

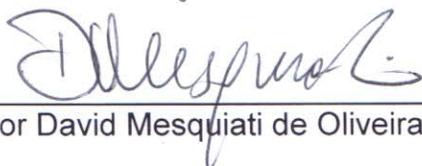
Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA (presidente)



Doutor Francisco de Assis Souza dos Santos – UNIDA



Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA



*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.*

Paulo Freire

*“Viva como se fosse morrer amanhã. Aprenda como se fosse viver para sempre”.*

Mahatma Gandhi

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria.

À minha família, pela inspiração.

Ao Pedro Arlindo, pelo incentivo.

E, especialmente às minhas filhas: Lia, Esther e Débora, por renovar a minha vida, me fortalecendo e dando sentido a minha existência.



## RESUMO

A presente pesquisa surge da percepção da autora, que na condição de professora da disciplina de História em uma Escola Pública com atuação nos ensinos Fundamental e Médio percebe que uma prática em que seja fortalecida a inclusão social por meio do Ensino Religioso deve, necessariamente, potencializar o conhecimento da História e da Cultura Brasileira. Muito se tem discutido acerca da inclusão e permanência do Ensino Religioso na matriz curricular da Escola Pública, com propostas variadas de aproximação ao objeto de estudo. Nesta dissertação, alinhada com sua Área de Concentração, Religião e Sociedade, bem como, com sua Linha de Pesquisa, Religião e Esfera Pública, propôs-se analisar a temática Educação e Religião através do olhar da História com a contribuição das Ciências das Religiões. Para alcançar seu objetivo a pesquisa se caracterizou metodologicamente como uma revisão bibliográfica, ficando circunscrita à apresentação de um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira, percorrendo o Período Colonial, o Período Imperial e o Período Republicano. Também foi de compreensão da pesquisadora que seria necessário apresentar os Modelos de Ensino Religioso, tradicionalmente, propostos no Brasil, a saber: o Modelo Catequético, o Modelo Teológico e o Modelo das Ciências das Religiões. Por fim a pesquisa demonstrou que as contribuições das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso superam as demais propostas pelo fato de que o valor do estudo da Religião através dos referenciais propostos pelas Ciências das Religiões ofertam bases para uma formação cidadã, ética e dialógica dos alunos e das alunas.

Palavras-chave: História, Ensino Religioso, Escola Pública, Ciências das Religiões.

## ABSTRACT

The present research arises from the perception of the author, who, as a teacher of History in a Elementary Public School, realizes that a practice in which social inclusion through Religious Education should be strengthened necessarily by the knowledge of the Brazilian History and Culture. Much has been discussed about the inclusion and permanence of Religious Education in the curricular matrix of the Public School, with varied proposals of approach to the object of study. In this dissertation, aligned with its Area of Concentration, Religion and Society, as well as, with its Research Line, Religion and Public Sphere, it was proposed to analyze the theme Education and Religion through the look of History with the contribution of the Sciences of Religions. To reach its objective, the research was methodologically characterized as a bibliographical revision, being limited to the presentation of a brief history of Religious Education in Brazilian education, covering the Colonial Period, the Imperial Period and the Republican Period. It was also the understanding of the researcher that it would be necessary to present the Models of Religious Education, traditionally proposed in Brazil, namely: the Catechetical Model, The Theological Model and the Religious Sciences Model. Finally, the research showed that the contributions of the Sciences of Religions to Religious Education surpass the others proposed by the fact that the value of the study of Religion through the references proposed by the Sciences of Religions offer bases for a citizen, ethical and dialogic formation of the students.

Keywords: History, Religious Education, Public School, Religious Studies.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1.1 O ensino religioso no período colonial.....	18
1.2 O ensino religioso no período imperial .....	25
1.3 O ensino religioso no período republicano.....	27
2 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO.....	34
2.1 O modelo catequético .....	36
2.2 O modelo teológico .....	39
2.3 O modelo das ciências das religiões.....	46
3 CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO .....	52
3.1 O valor social do estudo da religião para uma formação cidadã.....	54
3.2 O valor político do estudo da religião para uma formação cidadã.....	57
3.3. O valor pedagógico do estudo da religião para uma formação cidadã.....	62
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS .....	71

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu da inquietude da autora da pesquisa enquanto professora da disciplina de História em uma escola pública com atuação nos ensinos Fundamental e Médio no Estado do Espírito Santo. Quando, a partir de suas rotinas escolares surgiu o questionamento sobre em quais situações é possível ao/a docente vivenciar uma prática em que seja fortalecida a inclusão social por meio do Ensino Religioso, e que a mesma estivesse em sintonia com a educação proposta pela matriz curricular, visando potencializar o conhecimento da história e da cultura brasileira, a pesquisadora desejou encontrar uma proposta que atendesse à sua inquietude.

Entretanto, percebeu que a disciplina Ensino Religioso enfrenta dificuldades e resistências como instrumento e ferramenta auxiliar fundamental na construção da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos, visando o respeito mútuo entre os discentes e docentes para que esteja contemplada a cidadania.

Isso porque, o entendimento de que o Ensino Religioso no universo escolar e nas rotinas das salas de aula é, ainda, um sistema que vem sendo construído e precisa de qualificação e de incentivo para que os/as docentes se engajem. De acordo com Ruedell: “A relação entre educação e religião pode se estabelecer a partir da articulação desses dois conceitos e pode se desenvolver a partir de algumas metodologias alternativas”<sup>1</sup>.

Portanto, as reflexões sobre as dimensões sociais, comparadas com os contextos históricos das sociedades, e reconhecendo a religião como objeto da História Científica ajuda a entender as relações humanas. E, o tempo cronológico com as percepções culturais, políticas, religiosas e históricas reconhece o pluralismo no ensino escolar.

Enquanto disciplina, o Ensino Religioso, pertencente à área do conhecimento humano, a partir do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>2</sup>, criada em 1996, promulgada pela Lei nº 9475/97<sup>3</sup>, vincula-se a partir da escola, ao universo demarcado pela diversidade tanto da cultura, e aqui destaque-se a educação, quanto da religião.

Desse modo, o ensino da religião é, e no Brasil especialmente, um elemento político que chegou com a colonização portuguesa e foi utilizado na base da proposta de educação

---

<sup>1</sup> RUEDELL, Pedro. *Educação Religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 118.

<sup>2</sup> BRASIL. *Lei n.º 9.475*. De 22 de julho de 1997. [n.p.]. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

<sup>3</sup> BRASIL, 1997, [n.p.].

jesuítica no período Colonial brasileiro. Sendo assim, o mesmo foi introduzido no currículo das escolas públicas e, desde aquele período, se encontra em grande discussão até os dias atuais do período republicano, século XXI. Em função disto, a questão religiosa, que perpassa a sociedade e interfere na inclusão e na exclusão dos indivíduos, é um tema que pode auxiliar na compreensão da história e da cultura do Brasil, desfazendo preconceitos e somando para uma sociedade efetivamente democrática.

Entretanto, a estruturação dessa disciplina é essencial para que sejam cumpridos tal destino e objetivo. Segundo Junqueira, para que se reestruture o Ensino Religioso, é preciso rever o significado de cultura, tendo em vista que ela tem plena influência na religiosidade popular e também em todas as bases curriculares<sup>4</sup>.

A cultura deve ser entendida como um dos elementos constituintes para a compreensão do fenômeno religioso, visto que ela possibilita compreender sentidos e significados para um grupo social. Por meio da cultura é possível ler o mundo construído e desejado pelo ser humano. A história absorve muitos elementos da cultura. Deve-se, todavia, ter o cuidado para não compreender equivocadamente elementos da cultura com elementos alusivos a uma determinada doutrina ou credo religioso. Elementos religiosos e culturais podem estar entrelaçados, o que facilmente pode confundir o observador menos atento<sup>5</sup>.

Contudo, o processo histórico de estabelecimento do Ensino Religioso no Brasil, desde as suas primeiras inserções nas matrizes curriculares, demonstra que a disciplina foi utilizada a partir de uma visão fundamentalista e proselitista. Atualmente, no século XXI, em concordância com a noção de um princípio de diversidade cultural e religiosa, bem como a concepção da promoção da tolerância religiosa e cultural, é fundamental pensar a disciplina Ensino Religioso como uma ferramenta capaz de promover uma escola fraterna, cidadã, tolerante e promotora da paz.

Dessa forma, o Ensino Religioso, como disciplina curricular e área de conhecimento, proporcionará as experiências e expressões da religiosidade humana em busca de sentido, o que favorecerá o autoconhecimento do educando e seu amadurecimento e posicionamento diante da vida.

De acordo com Vasconcelos, “[...] a busca por uma educação que forme o ser humano em sua totalidade não pode negar a sua condição enquanto um ser religioso, que

---

<sup>4</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Edição comemorativa dos dez anos do FONAPER. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 75.

<sup>5</sup> JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2005, p. 75.

busca a transcendência”<sup>6</sup>. E, reitera o autor que, assim, abre-se o campo do entendimento a respeito das religiões e como esse fenômeno ocorre frente ao ser humano<sup>7</sup>.

Ao se examinar a história do Ensino Religioso é possível perceber que o ser humano, ontologicamente, sempre esteve à sombra da influência da religião. Então, o Ensino Religioso é parte significativa da formação para a vida, pois incide sobre valores morais, éticos e sociais, tendo um caráter interdisciplinar que não pode ser esquecido<sup>8</sup>, possuindo, também, por exemplo, relação com a Antropologia, a Pedagogia e a Sociologia.

Segundo Souza, o Ensino Religioso permanece no imaginário de muitas áreas como um elemento eclesiástico na Escola e não como uma disciplina regular, isto porque, no princípio, foi regido pelas relações do Estado e da Igreja<sup>9</sup>.

Para uma melhor compreensão da história do Ensino Religioso é relevante o estudo feito por Junqueira em seu livro *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*<sup>10</sup>, no qual o autor investiga as tensões e os processos ao longo dos séculos do Ensino Religioso no país, a partir da perspectiva da escolarização.

Como já citado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/1996, por meio do artigo 33, foi relevante para o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil. Com a nova redação da Lei Nº 9.475/1997 se passa a ter diretrizes inovadoras para a abordagem dessa disciplina no âmbito escolar brasileiro. Essa nova legislação para educação nacional valoriza o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica. Então, o Ensino Religioso não tem mais a intenção de formar fiéis, mas de promover a cidadania<sup>11</sup>. A partir daí, o Ensino Religioso vem confirmando a sua identidade pedagógica. E, para o entendimento dessa identidade é necessário uma leitura crítica do lugar da disciplina enquanto componente curricular, bem como a consolidação de suas referências históricas.

<sup>6</sup> VASCONCELOS, José Roberto de. *O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012, 103 f. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/fad1746586031631ddf7f03dee53121a.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017. p. 41.

<sup>7</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 41.

<sup>8</sup> ABREU, Gilton. *O ensino religioso como instrumento para minimizar as desigualdades sócio-educacionais no contexto escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2009, 68 f. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_arquivos/1/TDE-2009-10-26T190651Z-154/Publico/abreu\\_g\\_tmp81.pdf](http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2009-10-26T190651Z-154/Publico/abreu_g_tmp81.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017. p. 29.

<sup>9</sup> SOUZA, Rodrigo Augusto de. O ensino religioso no Brasil: uma abordagem histórica a partir dos parâmetros curriculares nacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 6, 2006. Anais... Curitiba: Champagnat, p. 1212-1223, 2006a. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-115-TC.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017. p. 1213.

<sup>10</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>11</sup> SOUZA, 2006a, p. 1221.

Sabe-se que o dogma religioso traz fundamentos compartilhados com as emoções e que muitas vezes, se sobrepõem à razão. A alteração do antigo projeto político-religioso, no qual a escola era considerada um espaço de atuação da Igreja Católica para formar seus fiéis, com vistas a outro projeto político instituído, exige que se conceba a escola como um espaço de entendimento e relação, onde, agora, esteja contemplada a grande pluralidade nacional.

Magia, encantamento e afetividade possibilitam a padronização de conceitos, tanto os pré-modernos como os pós-modernidade<sup>12</sup> Num cenário dito pós-moderno, com sua lógica de questionamento dos pressupostos já enraizados e internalizados, inclusive religiosos, cabe instaurar argumentos e habilidades promotores de um reequilíbrio nas tensões que olhe o pluralismo religioso como desafio positivo para a disciplina Ensino Religioso.

Este cenário pós-moderno é exposto por Gil Filho e Junqueira como segue:

O pluralismo religioso, cada vez mais, se consolida como uma realidade social urbana, fruto da dinâmica cultural pós-moderna. A pós-modernidade representa, entre outras características, a implosão dos grandes paradigmas e a fragmentação do conhecimento. No plano das instituições religiosas, representa a relatividade dos discursos, no que tange às respostas ao um mundo em constante mutação.<sup>13</sup>

É relevante nunca esquecer que, como já dito, a religião teve sempre papel preponderante, ao longo da organização da vida em sociedade e, portanto, influenciando na formação do indivíduo.

Após e a partir dessas análises e observações da pesquisadora, nasceu a pergunta-problema desta pesquisa: Que modelo de proposta de Ensino religioso tem a possibilidade de promover o ensino da religião de forma científica e que promova um posicionamento na vida do/da estudante que se traduza em atitudes cidadãs, éticas e dialógicas, onde as diversidades cultural e religiosa frente à realidade social em que vivem estes estudantes, em especial enquanto discentes da Escola Pública, estejam contempladas nas salas de aula das escolas municipais e têm se tornado uma prática comum entre os/as docentes?

E, a hipótese a ser observada na presente pesquisa, sempre por meio de revisão bibliográfica, é se os modelos da disciplina Ensino Religioso na escola pública, neste caso tendo como espaço o Ensino Fundamental da escola pública do Estado do Espírito Santo, vêm

<sup>12</sup> Embora suas raízes se estendam até épocas bem anteriores ao Iluminismo, o mundo moderno está marcado por seu dinamismo sem precedentes, por sua rejeição da tradição, ou sua marginalização, e por suas consequências globais. O ponto central da visão de futuro da modernidade se relaciona fortemente com a crença no progresso e com o poder da razão humana de produzir liberdade. Mas suas insatisfações procedem da mesma fonte: otimismo não realizado e dúvida inerente acalentada pelo pensamento pós-tradicional. Cf. LYON, D. *Pós-Modernidade*, São Paulo: Paulus, 1998. p. 35.

<sup>13</sup> GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil. *História: Questões e Debates*. Curitiba, v. 43, n. 2, p. 103-121, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865/5546>>. Acesso em: 3 maio 2017. p. 115.

tendo por missão e meta promover essa disciplina a partir do pressuposto norteador das premissas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente e especificamente aquela que veta o proselitismo religioso na sala de aula?

Como o discurso do valor do estudo da religião, numa busca não proselitista, tem sido vivenciado nessa disciplina por meio de gestos concretos capazes de desfazer atitudes preconceituosas e desconfianças, enraizadas ao longo dos séculos?

E, nesse mesmo prisma, a delimitação do campo da pesquisa foi definido da seguinte maneira: Educação e Religião: a consolidação do Ensino Religioso no Brasil a partir da contribuição das Ciências das Religiões.

A disciplina Ensino Religioso na área da educação escolar é um tema que tem merecido investigações relevantes em nível da pesquisa acadêmica. A sua história ao longo dos séculos e a verificação de como ela veio acontecendo e a sua atual prática no Ensino Fundamental das escolas municipais justificou o desenvolvimento e a elaboração desta pesquisa. Assim a sua justificativa em nível social encontra respaldo na recomendação pedagógica de ser o Ensino Religioso uma disciplina com a tarefa e com uma metodologia que provoquem a prática do diálogo num mundo plural, em rápida mudança, onde a convivência deve estar condicionada sempre no sentido de se colocar no lugar do outro. Tomada esta atitude, em atenção ao preconizado para esta disciplina, a consequência, seria um aprendizado de respeito em relação ao diferente.

O objetivo geral desta pesquisa buscou contribuir com a educação escolar por meio de interpretação dos processos históricos, revitalizando as concepções político-religiosas na sociedade. E os objetivos específicos que tornaram possível a elaboração e o desenvolvimento teórico, dando suporte científico a este trabalho, foram os seguintes:

- Pensar sobre a necessidade de práticas de valorização da cultura brasileira, onde toda a diversidade existente esteja incluída.
- Refletir sobre o imperativo de se promover discussões para um posicionamento crítico frente à realidade social em que vivemos.
- Considerar modelos de ensino da disciplina que ofereçam melhorias na qualidade de vida da sociedade, orientando a educação em bases de apreensão do fenômeno religioso que promova o indivíduo na sociedade e na consolidação de sua cidadania.
- Transmitir pesquisas históricas sobre a matriz da religiosidade do Brasil que levem a uma reflexão sobre as causas e efeitos de diferenças sociais como alicerce a posicionamentos críticos frente a realidade da sociedade brasileira em sintonia com a interpretação da história dos fatos sociais ao longo do tempo e, a partir dessa tomada de

consciência trabalhar a construção da cidadania.

O presente estudo, portanto, é dessa forma subdividido em três capítulos que se nortearam através do viés qualitativo, se utilizando de uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e sob o aporte pedagógico e teológico. Assim, o primeiro capítulo apresentou um histórico do Ensino Religioso na educação brasileira, no qual são mostrados os fatos históricos e sociais que se relacionaram com ela, vinculando-os à Igreja e ao Estado e o seu percurso desde o Brasil Colônia até a atualidade, período considerado como Republicano.

Através da legislação e das perspectivas sociais, a partir do artigo 33 da LDB/96 e a alteração da redação de tal artigo, com a promulgação da Lei nº 9475/97, apresenta-se, desse modo, os novos referenciais propostos e conferindo importância para a disciplina de Ensino Religioso. Enquanto espaço multicultural e multirreligioso, a escola deve ser a formuladora da sistematização de uma das dimensões de relação do indivíduo com o transcendente. Dessa maneira, o conhecimento religioso deve acomodar-se ao lado dos demais conhecimentos, somando para a promoção da solidariedade, do respeito às diversidade cultural e religiosa e, portanto, cultivando uma vivência fraterna para os/as alunos/as, e, assim, aos futuros cidadãos e cidadãs. Para que isto ocorra, é essencial que reflexões sobre a história e os fatos sociais / religiosos decorrentes dela sejam claras e objetivas.

No segundo capítulo foram abordados os modelos de Ensino Religioso, construídos e fomentados, desde o início da colonização brasileira até os dias atuais, com a República, destacando suas características e analisando suas cosmovisões. Observou-se que a falta de conhecimento da História interfere e compromete, significa e estruturalmente a valorização, o desenvolvimento e o estabelecimento da disciplina, por parte dos/as docentes e, por consequência, pelos discentes. Esse fato reflete-se no avanço quanto ao Ensino Religioso ser um ator coadjuvante na constituição de uma sociedade inclusiva, não excludente e mais democrática.

Nesta perspectiva, o terceiro capítulo tratou de analisar, sempre através de revisão bibliográfica, sob a ótica de autores com abordagem histórico-social das Ciências das Religiões uma proposta de Ensino Religioso que promova a formação do estudante como cidadão pleno. Neste capítulo refletiu-se sobre as contribuições das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso, a partir dos valores da cidadania, da ética e do diálogo, demonstrando as possibilidades de uma formação do ser humano integral, solidário e fraterno, neste caso específico, discentes da escola pública.

## 1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil ocorreu na mudança do trabalho religioso realizado nas paróquias para o espaço escolar e caracterizava-se por um código doutrinal (dogma, moral, sacramentos), de verdade sobrenatural diretamente revelada de Deus. A catequese era concebida, sobretudo, como uma introdução sistemática e orgânica desse complexo doutrinal do catecismo, onde sua finalidade-primeira era o conhecimento exato e intelectual das verdades de fé.

Desse modo, o Ensino Religioso vem passando por um lento processo de alterações, conforme está demonstrado nos fatos históricos ao longo dos períodos: Colonial, Imperial e Republicano brasileiro, referentes aos séculos XV, XIX, XX e início do XXI. A cristianização foi efetivada pelo poder estabelecido nessas respectivas épocas. E a educação foi implantada e ministrada pelos jesuítas com características de uma educação humanística, centrada nos valores propostos pelo Renascimento.

A história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. Assim, como hoje vivemos em um mundo diversificado de ideias, no qual se requer que se conceba a escola como um lugar de compreensão e convivência da pluralidade nacional, onde se espera, portanto, que a opção religiosa se manifeste enquanto direito à liberdade de crenças, cada uma delas tidas como verdade.<sup>14</sup>

Nas escolas regulares, o ensino visa atender às necessidades e às expectativas da sociedade. Assim, procurar-se-á fazer uma abordagem histórica do Ensino Religioso no Brasil, analisando a realidade social e interpretando a história e, ao longo desse tempo, o seu reflexo no contexto social dessa realidade, onde se destaca o Ensino Religioso.

Existe uma delimitação entre as Ciências da Natureza e a Ciência do Espírito, por motivações e com perspectivas diferentes. A Sociologia, por exemplo, tem dificuldades em analisar as especificidades religiosas. Dessa maneira, a religião encontrará sua força com o significado da vida e da cultura que são fundamentais para as dinâmicas do ser humano, com referências e experiências nas Ciências Humanas. Sendo assim, observamos que as formas

---

<sup>14</sup> São as diferentes “versões” da concepção do mundo baseadas na complexa estrutura institucional e na estratificação social da sociedade industrial. Luckmann ressalta que, com a difusão da mentalidade consumista, e do sentido de autonomia, é mais provável que o indivíduo encare a cultura e o cosmos sagrado com uma atitude de “comprador”. “Uma vez que a religião foi definida como assunto privado, o indivíduo pode escolher como melhor lhe parecer um sortimento de significados últimos guiado somente pelas preferências determinadas por sua biografia social”. Cf. LUCKMANN, Thomas. *La religión invisible: El problema de la religión em la sociedad moderna*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1973. p. 109-110.

religiosas estão interligadas à própria situação que estabelece o sujeito com a sociedade. Jaeschke afirma que:

[...] a distinção expressa em uma dualidade de Ciências Naturais e Ciências do Espírito não é nenhum ponto de partida confiável, estável. Muito pelo contrário, ela designa um estado claramente frágil, que poderia ser alterado pelo acréscimo de novas culturas, que não desenvolveram analogamente essa dualidade, em benefício de uma concepção unitária da ciência.<sup>15</sup>

A religião está presente na cultura brasileira como um elemento fundamental, fazendo parte das ciências humanas e indispensável à compreensão da humanidade. E, Junqueira aponta que “[...] uma sociedade cultural e religiosamente plural, na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser respeitadas, que se insere o Ensino Religioso como disciplina curricular”<sup>16</sup>.

Podemos observar que, no mundo contemporâneo, não existe consenso sobre o universo religioso, o qual passou por mudanças, influenciando convicções e práticas religiosas, chegando a fundamentos com racionalidade não só religiosa, mas com preocupações antropológicas também. E, de acordo com Boff, é possível perceber uma crise estrutural advinda especificamente do consumismo exacerbado. Tal manifestação propagou ou se impôs praticamente ao planeta Terra, determinando e fazendo surgir um tipo de civilização, que:

Qual é o primeiro sinal visível que caracteriza esse tipo de civilização? É que ela produz sempre pobreza e miséria de um lado e riqueza e acumulação do outro. Esse fenômeno se nota em nível mundial. Há poucos países ricos e muitos países pobres. Nota-se principalmente no âmbito das nações: poucos estratos beneficiados com grande abundância de bens de vida (comida, meios de saúde, de moradia, de formação, de lazer) e grandes majorias carentes do que é essencial e decente para a vida. Mesmo nos países chamados industrializados do hemisfério norte notamos bolsões de pobreza (terceira mundialização no Primeiro Mundo) como existem também setores opulentos no Terceiro Mundo (uma primeira mundialização do Terceiro Mundo), no meio da miséria generalizada.<sup>17</sup>

Assim, acompanhando o contexto do planeta, a história do Ensino Religioso concretizou-se na educação brasileira numa trajetória conturbada mundialmente, de luta travada entre o Estado e sociedade e, no que diz respeito ao Ensino Religioso, entre o Estado

<sup>15</sup> JAESCHKE Walter. As Ciências Naturais e as Ciências do Espírito na era da Globalização. *Veritas*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 121-132, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/1887/1408>>. Acesso em: 3 maio 2017. p. 122.

<sup>16</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso em questão. *Boletim do Setor de Ensino Religioso da CNBB*, Brasília, p. 1-23, 2005. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/0363a8cd70a96bdc70f42fb5916fcc1e.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017. p. 1.

<sup>17</sup> BOFF, Leonardo. *Ética da vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. p. 20.

e Igreja, cujos reflexos se espriam por diversos documentos normativos e legislativos. Portanto, tendo, dessa forma, se dado inicialmente como doutrinário, com o tempo, busca conquistar espaço enquanto área de conhecimento e identidade curricular.

O Ensino Religioso teve um percurso na história da educação no Brasil, sendo geralmente subdividida pelos historiadores como fases ou períodos. Alguns optam por dividir o período colonial e republicano por datas. No segmento a seguir serão utilizados três períodos, a saber: Colonial, Brasil Império e Republicano.

### 1.1 O ensino religioso no período colonial

O Ensino Religioso, na história brasileira, teve como base a catequese, visando à conversão dos índios e o combate à Reforma Protestante e, a princípio, não tinha caráter de conhecimento. A esse respeito, Figueiredo descreve esse processo, com o seguinte comentário:

[...] Portanto, esse ‘menino’, o Ensino Religioso, é o filho adotivo de dois setores interessados em sustentá-lo, para a garantia de seus ideais na nova terra. A Igreja, no cumprimento de sua missão de evangelizar, não lhe dá, porém, o tratamento adequado, ou seja, uma educação que possibilite a efetivação do seu objeto de estudo específico, pois está comprometida com os acordos estabelecidos entre o Monarca de Portugal e o Sumo Pontífice, para a conquista dos gentios. A expansão da fé católica passa a ser a sua principal meta. O Estado mantém a política que subjuga a religião ao poder da Metrópole e desta se serve para a expansão de seu domínio [...].<sup>18</sup>

Nesse tempo, então, o regime do padroado era o praticado no Brasil, cuja suave definição significava laços estreitos entre o poder da Igreja e o Estado, surgido em meados do século IV, durante o Império Romano<sup>19</sup>. Esta relação adentrava, inclusive, a questões financeiras, a qual tinha a competência do monarca indicar os nomes para as dioceses e paróquias, até mesmo remunerando os membros da Igreja. Portanto o rei de Portugal representava o poder do Sumo Pontífice no Brasil, pelo regime do padroado<sup>20</sup>. Segundo Romano:

Na colônia, foi tão forte o mando laico sobre o instituto eclesiástico, que se pode falar neste último como uma ‘corporação que foi transformada em serva do poder secular, como um departamento do Estado’. Documentos oficiais da época definiam

<sup>18</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 58.

<sup>19</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 12.

<sup>20</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 13.

normas que regulavam o procedimento dos negócios religiosos. Previa-se desde o modo a ser empregado na remuneração dos quadros eclesiásticos, até o controle eficaz do culto, por parte do funcionário civil, o qual deveria acompanhar a ação dos bispos, avisando o governo central de eventuais revoltosos no meio da hierarquia, fornecendo-se à administração local, nessas ocasiões, as regras de comportamento necessárias.<sup>21</sup>

Notoriamente havia, então, a preocupação de Portugal de propagar a fé católica e a salvação das almas dos seus habitantes, subjugando sua cultura e religião à fé trazida das terras europeias<sup>22</sup>. Sobre as escolas paroquiais, Figueiredo relata que,

[...] nos estabelecimentos de ensino, na maioria organizados, ora no sistema de escolas paroquiais, ora nos sistemas dos Colégios Religiosos, a prática do ‘catecismo’, orientado conforme a prescrição de normas tridentinas, constituirá um marco de todo o contingente educacional brasileiro [...].<sup>23</sup>

Outro aspecto que pressionou o governo português foi a questão da Reforma Protestante, movimento iniciado por Martinho Lutero, na Alemanha<sup>24</sup>. Segundo o filósofo católico Battista Mondin “[...] a Reforma Protestante foi um acontecimento essencialmente religioso, mas causou, ao mesmo tempo, profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais”<sup>25</sup>.

O Protestantismo desafiou o poder da Igreja Católica, então surgiu o Catolicismo Renovado<sup>26</sup>, que teve sua origem no Concílio de Trento, convocado pelo Papa Paulo III. E foi, a partir deste concílio, que se passou a combater o Protestantismo e, ainda, a realizar, por parte do Catolicismo, uma reforma também nesse ramo do cristianismo, denominada de Contrarreforma<sup>27</sup>.

A Contrarreforma foi um movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, utilizando, por vezes, as ações de força e violência. Os principais instrumentos da Contrarreforma foram a Inquisição, o *Index* e a Companhia de Jesus. O Concílio de Trento definiu vários pontos da doutrina católica contrários ao protestantismo. O conflito entre católicos e protestantes deu origem a múltiplas guerras, conflitos, perseguições e massacres.

<sup>21</sup> ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979. p. 81-82.

<sup>22</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 14.

<sup>23</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 60.

<sup>24</sup> GEORGE, Timothy. *Teologia dos Reformadores*. São Paulo: Vida Nova, 1994. p. 20.

<sup>25</sup> MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia* – v. 1. São Paulo: Paulinas, 1981. p. 27.

<sup>26</sup> SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. *Catolicismo, poder e tradição: um estudo sobre as ações do conservadorismo católico brasileiro durante o Bispado de D. Geraldo Sigaud em Jacarezinho (1947-1961)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006, 94 f. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93451/silvajunior\\_am\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93451/silvajunior_am_me_assis.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 3 maio 2017. p. 20.

<sup>27</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 14.

Dessa maneira, contra o movimento protestante, o enfoque dado pelo Catolicismo estava direcionado para as crianças órfãs, trazidas de Lisboa no início da colonização. Algumas foram levadas para o Colégio dos Meninos de São Vicente e assim, a catequese era feita de criança para criança, atraindo a catequização dos índios, quando ainda pequenos, e estes, catequizavam seus pais, principalmente os caciques. Criava-se, então, um eco catequético voltado para a salvação dos gentios<sup>28</sup>.

A partir daí, passou a haver um modelo de Ensino Religioso discriminatório em relação à cultura indígena, privilegiando e considerando a cultura europeia como ‘superior’, de fato, uma noção reforçada pelas ideias provenientes do Concílio de Trento. A estrutura de ensino dos jesuítas era regulamentada por um documento intitulado *Ratio Studiorum*<sup>29</sup>, que consistia em “[...] regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinando-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corredor”<sup>30</sup>.

Pelos motivos acima assinalados, o ensino da religião atendia, portanto, aos anseios da Contrarreforma, que levantava a bandeira dos ideais da liderança da instituição, como a verdadeira Igreja, suprimindo as teses levantadas pelos protestantes contra a doutrina católica. Então, a *Ratio Studiorum* abrangia todos os colégios de maneira universal. Porém, essa condição não se tornava democrática, ao contrário, era elitista, pois tais regras não poderiam se fazer presentes para todos os que estavam ao alcance da pedagogia dos jesuítas.

Segundo Saviani, acerca do elitismo da *Ratio Studiorum* no Brasil, deve ser ratificado que tinha cunho “[...] elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se convertiam em instrumentos de formação da elite colonial”<sup>31</sup>.

Dessa maneira, é perceptível, que não houve avanços para um ensino pluralista e de metas democráticas neste período, tendo ênfase somente as questões de um instrumento de salvação pela catequese.

A educação, no período Colonial do Brasil, era ligada à Igreja e ao Estado, no qual a instauração dos ideais e dos valores europeus eram impostos. O cenário social estava completamente voltado aos ditames políticos da Corte e aos interesses da catequese da Igreja

---

<sup>28</sup> SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 48.

<sup>29</sup> FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 54.

<sup>30</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 128.

<sup>31</sup> SAVIANI, 2010, p. 56.

Católica.

O Ensino Religioso, cumprindo os acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o monarca de Portugal, possuía características disciplinadoras. Logo, neste período, a catequese tem uma cultura explícita que visa conquista adeptos ao catolicismo. Assim, observa-se, ao longo de sua trajetória, que o Ensino Religioso no Brasil tem diferentes concepções de religião dentro do processo histórico brasileiro e, para entendê-lo no contexto educacional, é necessário fazer uma retrospectiva no tempo com objetivo de conhecer as citadas concepções dessa disciplina no país e a sua inserção através do Poder Legislativo, facilitando a compreensão dela na formação básica do cidadão brasileiro.

O Ensino Religioso, na história brasileira, teve como base a catequese, visando converter os índios e combater a Reforma Protestante e ao menos, em princípio, não tinha caráter de conhecimento. A esse respeito, Figueiredo descreve esse processo, com o seguinte comentário:

[...] Portanto, esse ‘menino’, o Ensino Religioso, é o filho adotivo de dois setores interessados em sustentá-lo, para a garantia de seus ideais na nova terra. A Igreja, no cumprimento de sua missão de evangelizar, não lhe dá, porém, o tratamento adequado, ou seja, uma educação que possibilite a efetivação do seu objeto de estudo específico, pois está comprometida com os acordos estabelecidos entre o Monarca de Portugal e o Sumo Pontífice, para a conquista dos gentios. A expansão da fé católica passa a ser a sua principal meta. O Estado mantém a política que subjuga a religião ao poder da Metrópole e desta se serve para a expansão de seu domínio [...].<sup>32</sup>

O regime do Padroado mantinha vínculos estreitos entre o poder da Igreja com o Estado. Esse regime aparece, no século IV, quando a Igreja passa a aliar-se com o poder instituído, em função do crescimento do Cristianismo durante o Império Romano, nos primórdios da era cristã, tendo como uma das razões de seu crescimento o desenvolvimento do Império Romano.

Assim os cristãos obtiveram liberdade de culto durante o governo de Constantino, ao ser o Cristianismo considerada uma religião oficial do Império. Os imperadores compreendiam que a religião deveria ser administrada como um departamento do Estado, que visava atender aos interesses políticos.

Dentro dessa perspectiva, o Padroado fornecia aos monarcas lusitanos o direito de cobrar e administrar os dízimos ou contribuições dos fiéis para a Igreja, atividade que vem das

---

<sup>32</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 58.

mais remotas épocas<sup>33</sup>.

Desse modo, era preocupação do reino português a difusão da fé católica e a salvação das almas dos seus habitantes, subjugando a cultura e religião da colônia à fé trazida das terras europeias<sup>34</sup>.

Outro aspecto que pressionou o governo português esteve relacionado com a Reforma Protestante<sup>35</sup>. Movimento iniciado por reformadores como Martinho Lutero, na Alemanha, que fez nascer o Protestantismo, que em sua essência, desafiou o poder da Igreja Católica, surgindo a partir daí um Catolicismo Renovado, que teve sua origem no Concílio de Trento, convocado pelo Papa Paulo III. Este concílio buscou combater o Protestantismo e, ainda, realizar uma reforma também na Igreja.

Não só no campo das lutas doutrinárias, mas também em relação à reconquista do terreno perdido para a Reforma, e para impedir maiores erosões entre aquelas nações que permaneciam fiéis a Roma, a renovação no processo educativo tornou-se inadiável. A Igreja não pode limitar-se tão somente à promoção de reformas no ensino e à fundação de escolas, ou a implantar melhorias nas práticas institucionais. Devia criar a consciência de que era necessário um movimento de reforma educacional em todas as frentes [...].<sup>36</sup>

Uma das estratégias utilizadas pela Coroa Portuguesa foi trazer as crianças órfãs de Lisboa no início da colonização para serem catequizadas. Algumas foram levadas para o Colégio dos Meninos de São Vicente e, assim, a catequese era feita de criança para criança, atraindo à catequização os índios quando ainda pequenos, e estes, então, catequizavam seus pais, principalmente os caciques. O eco catequético estava voltado para a salvação dos gentios<sup>37</sup>.

Portanto, o modelo de Ensino Religioso era discriminatório em relação à cultura indígena, beneficiando a europeia, o que foi reforçado pelo Concílio de Trento. Apreende-se que o ensino oferecido pelos jesuítas, normatizado pelo documento *Ratio Studiorum*, anteriormente mencionado, reafirmava as práticas pedagógicas que perpetrariam um ensino confessional com vistas à catequese no período ora analisado<sup>38</sup>.

Este projeto pedagógico de ensino da religião atendia aos anseios da Contrarreforma, levantando a bandeira dos ideais que considerava a Igreja Católica como a verdadeira Igreja,

<sup>33</sup> HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der; BROD, Benno. *História da Igreja no Brasil* – v. I. Ensaio de interpretação a partir do povo / Primeira época – Período Colonial, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163.

<sup>34</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 14.

<sup>35</sup> MONDIN, 1981, p. 27.

<sup>36</sup> GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987. p. 134.

<sup>37</sup> SAVIANI, 2010, p. 57.

<sup>38</sup> ARANHA, 2006, p. 128.

numa busca de responder as teses levantadas pelos protestantes contra a doutrina católica.

A *Ratio Studiorum* abrangia todos os colégios de maneira universal. Essa condição, por si mesma, pode ser analisada atualmente por uma perspectiva de ação antidemocrática e elitista, pois essas regras da pedagogia dos jesuítas não poderiam alcançavam todos de igual forma e com o propósito educacional por si só.

Segundo Saviani, o elitismo promovido pela *Ratio Studiorum* no Brasil ratifica o cunho “[...] elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se convertiam em instrumentos de formação da elite colonial”<sup>39</sup>.

Conclui-se que não houve avanços para um ensino pluralista e democrático neste período, sendo aplicado somente como um instrumento de salvação pela catequese.

No período entre os anos de 1800 até 1822 ocorreu a instauração do regime monárquico no Brasil, em consequência de processos políticos vividos em Portugal. Assim, o Ensino Religioso, que esteve até então vinculado à perspectiva da catequese, visto que o rei optava por esta linha de ensino que era avalizada pelo Papa, que pode ser descrito como proselitista, com a característica de que o religioso está submetido ao Estado. A burguesia assume a posição da hierarquia religiosa e a educação continua vinculada a um determinado e restrito projeto da sociedade.

O modelo continua sendo basicamente confessional, vinculado ao mundo religioso católico.

[...] Muito embora o mundo tenha conhecido uma gama variada de manifestações religiosas como expressão do sagrado, a partir das narrativas mitológicas, o Ocidente constituiu-se como uma sociedade homogênea e unirreligiosa tendo o catolicismo romano (*ethos* católico) como religião oficial. Estado e Igreja deram-se as mãos e autoproclamaram-se guardiães do credo verdadeiro, do comportamento correto e da boa ordem, fazendo da coerção um mecanismo legal e institucionalizado para a salvação de tais princípios.<sup>40</sup>

Foi também neste tempo histórico que se deu a “reforma pombalina”, que assim ficou conhecida em função do nome do seu idealizador, o Marquês de Pombal, que queria imprimir à educação uma visão iluminista.

Figueiredo comenta que “[...] com a expulsão dos jesuítas evidencia-se uma desorganização total do ensino. Contudo, nas escolas em que o trivial consiste no saber

<sup>39</sup> SAVIANI, 2010, p. 56.

<sup>40</sup> LONGHI, Miguel. *O Ethos no currículo de Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2004, 61 f. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1105](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1105)>. Acesso em: 5 maio 2017. p. 13.

‘aprender a ler e a escrever’, o texto do catecismo é tomado como cartilha para o ensino da língua”<sup>41</sup>.

Com a expulsão dos jesuítas não foi promovido nenhum sistema de ensino. Chagas afirma que “[...] pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir”<sup>42</sup>.

Porém, a reforma na educação realizada pelo Marquês de Pombal teve como objetivo uma educação de interesse do Estado, rejeitando as intenções catequéticas da Igreja.

Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, realizou várias mudanças nos mais diversos setores da Coroa; alterações essas que afetavam diretamente o Brasil. As reformas tinham por objetivo organizar a administração, a fim de avançar nos progressos industriais da Coroa, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a todos os ditames portugueses. A reforma educacional pombalina teve seu maior destaque, especialmente, com a expulsão dos jesuítas de todo Império Lusitano. O processo educativo pedagógico em Portugal era governado pelos inicianos e, com a extinção dos colégios jesuítas, emerge uma nova era, inclusive na colônia brasileira.<sup>43</sup>

Dessa maneira, as aulas dadas pela reforma pombalina trouxeram novidades como o estudo de línguas modernas, desenho, geometria, ciências naturais, mostrando que essas disciplinas atingiam os novos tempos desvelados pelo movimento iluminista, contrapondo-se à tradição catequética dos jesuítas<sup>44</sup>.

Neste contexto da reforma pombalina, as escolas ficaram direcionadas aos filhos dos colonos, gerando uma elite intelectual, em contrapartida às camadas pobres que passaram a não ter acesso ao ensino de qualidade nos moldes desse período. E os escravos ficaram limitados sempre às fórmulas religiosas da moral cristã e passaram a ser catequizados em seus quilombos<sup>45</sup>.

Percebe-se, então, que durante a segunda fase da Monarquia o Ensino Religioso ainda estava ancorado nos ideais da Coroa Portuguesa. Todavia, com algumas situações políticas diferentes, como a expulsão dos jesuítas do Brasil e a intenção do Marquês de Pombal em adequar a educação aos moldes da burguesia, a visão política do iluminismo adentrou no Brasil, criando uma oposição contrária aos ideais da Igreja.

<sup>41</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 60.

<sup>42</sup> CHAGAS, Valmir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes; agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1989. p. 9.

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Natália Cristina de; BORGES, Felipe Augusto Fernandes; BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo; MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga; COSTA, Célio Juvenal. Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII. *Revista HISTEDBR* (On-line), Campinas, v. 7, n. 27, p. 1-18, set. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_805\\_nat\\_oliveir@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017. p. 1.

<sup>44</sup> ARANHA, 2006, p. 129.

<sup>45</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 62.

No próximo segmento será analisado como o período Imperial tratou da questão do Ensino Religioso.

## 1.2 O ensino religioso no período imperial

No período de 1823 a 1889, apesar da reforma pombalina e os ideais iluministas, imperava, ainda, no Ensino Religioso a ideia catequética e o regime do padroado. A noção de um Ensino Religioso de horizonte mais Nesse período histórico, a perspectiva de um Ensino Religioso mais acessível estava longe de ser alcançado. Figueiredo afirma que:

[...] o rei continuava a exercer o seu domínio sobre a Igreja e sobre o povo. Assim, estabelece uma política econômica que retrata o sistema de opressão da época: para a metrópole vão os dízimos eclesiásticos, arrecadados pelo governo. Da coroa ao Brasil volta, precariamente, o dinheiro, em forma de privilégio, para sustentar as instituições eclesiásticas.<sup>46</sup>

Isso, porém não teve longa duração, visto que o iluminismo não teve força suficiente devido a fatores como a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, que fomentaram novos ideais e provocaram transformações no pensamento e na cultura, com reflexos nos diversos âmbitos sociais. E no que diz respeito ao Ensino Religioso, houve mudanças, pois o mesmo passou a ser de responsabilidade do Estado, que se tornou responsável pelo ensino de modo geral, inclusive a disciplina Ensino Religioso, com a promessa de manter um ensino confessional<sup>47</sup>.

O padroado esvaziava de tal forma a função episcopal que os bispos não chegavam a constituir um centro de unidade. O papel exercido antes pelos jesuítas, cuja rede de colégios cobria os pontos mais importantes do litoral, não foi assumido por ninguém. O episcopado, pouco numeroso, não acompanhando o aumento da população, e sua influência não era significativa: a maior parte das funções episcopais era exercida pela instituição leiga do padroado; bispos e sacerdotes encarregados de paróquias eram nomeados e mantidos pelo rei.<sup>48</sup>

Todavia, outros dois fatores passaram a influenciar a caminhada do Ensino Religioso no Brasil: a vinda das primeiras Igrejas Protestantes para o território brasileiro, por questões de comércio com a Inglaterra, no qual o Tratado de Comércio e Navegação, assinado no ano

<sup>46</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 23.

<sup>47</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 26.

<sup>48</sup> HAUCK, João Fagundes; FRAGOSO, Hugo; BEOZZO, José Oscar; GRIJP, Klaus van der; BROD, Benno. *História da Igreja no Brasil* – v. II. Ensaio de interpretação a partir do povo / Segunda época – A Igreja no Brasil no século XIX, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13.

de 1810, rezava total liberdade em termos de religião para os britânicos que se encontrassem lotados nas colônias asseguradas por Portugal e a influência da Maçonaria nos aspectos educacionais<sup>49</sup>.

Em relação à presença dos protestantes no Brasil, Figueiredo afirma que:

É no final do século XIX que o Ensino Religioso, compreendido também como catequese complementar da Escola, é efetivado como instrumento de defesa, frente às tendências de resistência ao modernismo, como acontecia na Europa, diante das consequências da Revolução Francesa.<sup>50</sup>

No que diz respeito à Maçonaria, pode-se afirmar que passou a exercer influência no contexto educacional brasileiro, sendo um movimento que abrange diversos credos, sem a preocupação de se colocar a favor da catequese e, muito menos teve a vontade de realizar vínculos com a Igreja Católica e sua educação<sup>51</sup>. Na perspectiva pedagógica esposada por alguns teóricos do Iluminismo, era obrigação do Estado o controle e a promoção de uma educação laica. Neste contexto, surge a burguesia com potência, predispondo-se a interferir no processo educacional.

A educação que o século das luzes produzirá é laica, racional, científica, moral, no sentido de atender os novos valores sociais que são criados pela burguesia, e, por outro lado, é uma educação crítica às tradições e tudo mais que represente o passado. A educação também se dará fora das escolas: são bibliotecas que se abrem para que a sociedade possa frequentá-las, as bibliotecas circulantes, as livrarias, os cafés, os salões das casas burguesas que se abrem para ver e ser vistos, os teatros.<sup>52</sup>

Além disso, com a expulsão dos jesuítas e a ausência de padres em determinadas localidades do Brasil se fez intensificar uma religiosidade popular, que assumiu uma forma de sincretismo religioso. E, este, passou a criar uma ponte entre o modelo das matrizes religiosas dos africanos, índios e dos europeus. Criou-se, desta maneira, também, um sustentáculo das expressões religiosas e a manutenção da religião cristã através das confrarias e irmandades. Então, na educação formal apenas a camada ligada à burguesia beneficiou-se de uma educação mais erudita<sup>53</sup>.

O Estado, com tal situação, passou a ter a preocupação, após a Independência do Brasil, de difundir um ensino laico, num país independente, onde as letras e a educação estavam sendo elaboradas através de leis e discussões para o amadurecimento dos conteúdos e

<sup>49</sup> HAUCK, 2008, p. 21.

<sup>50</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 63.

<sup>51</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 64.

<sup>52</sup> SOUZA. Neusa M. M. *História da educação*. São Paulo: Avercamp, 2006b. p. 93.

<sup>53</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 24.

disciplinas que abrangessem os tempos modernos. Daí, outro projeto que o governo desejava ver implantado no Brasil, no lugar da primeira lei de educação, organizando uma premissa da Constituição de 1822, era:

Um projeto abrangente e minucioso como o proposto por Januário da Cunha Barbosa. Entretanto, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de ‘Escolas de Primeiras Letras’.<sup>54</sup>

O próximo tópico refletirá sobre o período republicano e como o Ensino Religioso tem sido compreendido a partir das tensões e transformações pelas quais passou o projeto educacional brasileiro.

### 1.3 O ensino religioso no período republicano

Na fase do Regime Republicano o Ensino Religioso encontrou-se num contexto histórico de tensões e de profundas transformações com as reformas que surgiram, tendo em vista a melhoria de sua atuação, que objetivava uma atividade de cunho laico por parte do Estado. Na visão de Saviani, as questões pedagógicas geradas ainda no Brasil Império estavam muito enraizadas na visão católica.

[...] a concepção que se procurava incutir na população, de um modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas da visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime do padroado, e aos ditames da Cúria Romana, como se deu desde a ascensão de Pombal até o final do Império brasileiro.<sup>55</sup>

O Regime Republicano trouxe conflitos de paradigmas políticos e educacionais e um, dentre vários, foi o fim do padroado. O liberalismo e os ideais positivistas defendidos por Benjamin Constant colidem contra o Ensino Religioso e este foi retirado do currículo escolar das escolas públicas.

Benjamin Constant, ministro da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, empreendeu a Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do

<sup>54</sup> SAVIANI, 2010, p. 126.

<sup>55</sup> SAVIANI, 2010, p. 178.

Distrito Federal que deveria modelar para o país. Não se pode negar a influência da ordenação curricular dessa Reforma segundo a classificação das ciências de Augusto Comte, ainda que de forma não ortodoxa. Mas a Reforma, em seu plano curricular, seria o critério para qualquer tipo de equiparação, face aos seus similares estaduais ou livres, o que contrariava a ala ortodoxa do positivismo. Assim, manteve-se a garantia do ensino oficial face ao ensino livre, a distinção de escolas primárias para cada sexo e a importância da família, em cujo seio o ensino poderia ser ministrado. Ministrado em escolas oficiais, o ensino primário seria gratuito e laico. E o ensino livre coexistiria com o oficial, mas sob a égide desse último, no qual se desenhava um Estado educador.<sup>56</sup>

A esse respeito, Aranha afirma que:

Auguste Comte estava convencido de que a educação deveria levar em conta, em cada indivíduo, as etapas que a humanidade percorria: o pensamento fetichista da criança seria superado pela concepção metafísica, e esta, finalmente, pela positiva, no momento em que atingisse a idade adulta.<sup>57</sup>

Segundo Figueiredo, durante a República, o Ensino Religioso passa por duas correntes que defendem diferentes interesses:

[...] a primeira, sustentada pelos ideais positivistas, mantém o seu propósito de implementação e implantação do novo regime, que caracteriza as instituições estatais como leigas. Nesta posição, alegam que a 'religião na escola' contraria o princípio da liberdade. A segunda, constituída pelos católicos na defesa dos direitos do cidadão, tenta justificar que o princípio da liberdade religiosa não é regido pela neutralidade; uma escola leiga não é materialista é antes de tudo o lugar do respeito à liberdade de frequência ou não à 'aula de religião', principalmente a partir da manifestação dos pais.<sup>58</sup>

A Igreja Católica perdeu, assim, espaço na escola pública com sua nova visão laica e nos moldes modernos iluministas, contudo, ficou independente, porque, nas escolas confessionais, católicas, as decisões sobre a matriz curricular chegavam de Roma, com propostas específicas para a disciplina.

A partir do dia 30 de abril de 1931 o Ensino Religioso, ao se tornar de caráter facultativo, abriu mão do princípio que, até então, o norteava, o da responsabilidade pelo resgate dos valores que estariam desgastados pela sociedade, que estava assegurado pela Constituição de 1934 no artigo 153.

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias,

<sup>56</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017. p. 720.

<sup>57</sup> ARANHA, 2006, p. 206.

<sup>58</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 66.

secundárias, profissionais e normais.<sup>59</sup>

Neste contexto, a Escola Nova buscou uma dimensão progressista para a área da educação, rompendo com os antigos paradigmas. A Igreja representava uma pedagogia tradicional, que tentou valer-se pelo Ensino Religioso. Dessa maneira, foi criada, para a Igreja Católica, uma barreira contra a difusão da catequese no ambiente escolar na escola pública.

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

[...] as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo [...].<sup>60</sup>

Nesse período surge “[...] um hiato entre o período que vai do Estado Novo à entrada do Regime Liberal (1937-1945), em que os conflitos ideológicos e as respectivas tendências educacionais são amenizadas [...]”<sup>61</sup>, tendo em vista novos ideais e influências que estavam a apontar novas situações, como a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, o Ensino Religioso ainda era um instrumento nas mãos da liderança católica.

As discussões em torno das Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira passaram a gerar debates difíceis, debates estes, referidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como nos anos 20 e 30, a influência de dois grupos antagônicos em pontos de vista e concepções sobre educação é marcante no período constituinte e pós-constituinte. Outra polêmica se desencadeia em torno do processo da elaboração da LDB: de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola pública. A laicidade do Estado é legítima, mas não excludente do tipo de educação pleiteado pelo cidadão que frequenta a escola pública.<sup>62</sup>

A Lei de nº 4.024/61<sup>63</sup> que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no ano de 1961, continua com uma visão míope a respeito de Ensino Religioso. Conforme aponta Figueiredo, a Lei passa a ter a intenção de:

<sup>59</sup> BRASIL. *Constituição Federal de 16 de Julho de 1934*. [n.p.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

<sup>60</sup> SAVIANI, 2010, p. 271.

<sup>61</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 56.

<sup>62</sup> FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Religioso. 7. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2004. p. 16.

<sup>63</sup> BRASIL. *Lei n.º 4.024*. De 20 de dezembro de 1961. 1961 [n.p.]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

[...] manter a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar, dá origem a outra problemática de natureza pedagógica e administrativa. Tal problemática é reabastecida em duas fontes ideológicas: a da Igreja Católica e a do grupo defensor da escola pública Estatal, como única destinatária do subsídio financeiro do governo.<sup>64</sup>

Assim, o Ensino Religioso passou a ser uma disciplina polêmica e colocada numa situação que não condiz com aquelas que se faça livre de proselitismos, sem condição de ser trabalhada em sala de aula, ao contrário, exalta o constrangimento e a falta de preparo dos docentes para ministrá-lo. É bom frisar que havia uma completa ausência de estrutura física para que o Ensino Religioso fosse ministrado. Esta dificuldade enfrentada pelo profissional do ensino era desestimulante tanto para ele quanto para o estudante.

Por causa da própria formação do povo e da estrutura educacional, a catequese passou a ter espaço em sala de aula, mas foi de matrícula facultativa para os alunos, estando como responsável o professor indicado e que “dominasse” o seu credo. Mas, pela própria estrutura religiosa, boa parte do conteúdo ministrado era voltada para os princípios do catolicismo<sup>65</sup>.

Nessa fase, ocorreram modificações profundas na educação. Segundo Saviani:

Com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo ‘revolucionário’ era o desenvolvimento econômico com segurança.<sup>66</sup>

Neste contexto político, o governo militar pretendia a implementação de um ensino que visasse à modernização – aos moldes do capitalismo internacional. Existia, então, certa tendência à questão da universalização do ensino.

As propostas educacionais para a disciplina do Ensino Religioso tinha uma visão de modernidade, mais voltada para a técnica. Já a Igreja, tinha seu espaço definido com as escolas particulares e em suas associações, porém tendia, ainda, a preservar a catequese. Nesta situação, o governo militar não se demonstra preocupado com o desenvolvimento das Ciências Humanas. Todavia, o Ensino Religioso buscou trazer uma postura mais aberta, no que se referia aos conteúdos, em comparação ao período anterior.

O regime militar na história do Brasil, neste cenário, fez com que o Ensino Religioso se inserisse fortemente. A Lei nº 5.692/71, no artigo 7º e parágrafo único, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus repete a Carta Magna de 1968, assim estabeleceu:

<sup>64</sup> FIGUEIREDO, 1994, pp. 61-62.

<sup>65</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 33.

<sup>66</sup> SAVIANI, 2010, p. 367.

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.<sup>67</sup>

A escola pública passa a ter o Ensino Religioso de forma obrigatória no currículo, mas, no ato da matrícula, compete ao aluno, definir se frequentará ou não a referida disciplina. Ressalte-se ainda que o Ensino Religioso no momento que passasse a vigorar a referida lei passaria para a responsabilidade do Conselho Federal de Educação.

O fato de ser matrícula de cunho facultativo, bem como a diversidade dos variados credos, promoveria uma separação por grupos estanques de confessionalidades, o que certamente geraria conflitos, não havendo assim espaço para o diálogo e a pluralidade. Logo, é possível verificar que o Ensino Religioso não promoverá uma compreensão da sociedade brasileira de forma plural, ao contrário, criou um divisionismo religioso, não promotor de um diálogo democrático, com perfil ainda proselitista, apesar das novas metodologias<sup>68</sup>.

Neste período houve grandes mudanças sociais, impactadas pelo fenômeno da globalização e as revoluções tecnológicas e da informação. Isto influenciou as instituições de ensino, o trabalho, a família e a própria religião. Porque, numa nova sociedade globalizada, as diversas situações que ocorrem num lugar, influenciam em outra realidade, gerando inclusive uma crise, uma instabilidade econômica e política que acabam moldando o modo de pensar da sociedade<sup>69</sup>.

Mundialmente, portanto, algumas reformulações aconteceram durante esse período da história da educação no Brasil e, assim também com as questões ligadas ao Ensino Religioso. Dois projetos de Lei que refletiam a matéria estavam em circulação no Congresso Nacional.

Em 20 de dezembro do ano de 1996, o então Senhor Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a nova LDB sob o nº 9.394, sob o título de 'Lei Darcy Ribeiro'. O foco das discussões repousa no fato de que o Ensino Religioso deveria estar incluso enquanto disciplina normal, assim como as outras eram tratadas. Fato intrigante aconteceu, contribuindo de forma a atrasar o entendimento sobre o ER quando surgiu a Emenda Sarney, que passa a incluir na Lei 9.394/96, necessariamente ao artigo 33, a questão da ausência do Estado no que

---

<sup>67</sup> BRASIL. *Lei n.º 5.692*. De 11 de agosto de 1971. [n.p.]. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>68</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 35.

<sup>69</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 36.

se refere ao pagamento dos professores: 'sem ônus para os cofres públicos'.<sup>70</sup>

Então, o Art. 33 da Nova LDB, necessariamente, em 20 de dezembro de 1996, passa a rebaixar o Ensino Religioso. A esse respeito, a Comissão Episcopal da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil entendeu que:

Como corolário entram em cena a defesa do princípio republicano da laicidade do Estado e a definição do que é público, decorrente de tal princípio. O dinheiro público não pode ser utilizado na subvenção ao ensino religioso, uma vez concebido pelos juristas e parlamentares como ensino da Religião.<sup>71</sup>

Esta proposta apresentada pela LDB gerou contradições em termos de uma visão madura, dando margem ao proselitismo no Ensino Religioso. Tendo em vista que a diversidade cultural e religiosa no Brasil é grande, então o aluno/na deve estar em condições de desejar o diálogo e a pluralidade religiosa que se manifesta também em sala de aula.

Mediante reações dos grupos defensores do Ensino Religioso e entidades ligadas a essa disciplina, que passaram a tecer críticas com relação à Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, abriu-se uma nova discussão. Desse modo, diversos grupos foram consultados, entre eles têm destaque o Conselho Nacional de igrejas Cristãs (CONIC), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No dia 22 de julho de 1997 foi sancionada a Lei de nº 9.475<sup>72</sup>, pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, constando a seguinte redação:

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

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

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

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

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

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

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

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

<sup>70</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 37.

<sup>71</sup> CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Ensino religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais*. Brasília: CNBB, 2007. p. 97.

<sup>72</sup> BRASIL, 1997 [n.p.].

Dessa maneira, se reitera a consciência da diversidade religiosa e cultural, fomentando a cidadania e o respeito à diversidade cultural. Assim, o Ensino Religioso, enquanto disciplina presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, percorreu um longo caminho para adequar-se a uma esfera mais ampla, no sentido de buscar o diálogo com o outro, abrindo espaço para o entendimento do fenômeno religioso de forma sistemática e consequente formadora de cidadania<sup>73</sup>.

Neste capítulo procurou-se apresentar um breve histórico do Ensino Religioso na educação Brasileira. Foram analisados de maneira breve e objetiva o período colonial, o imperial e o republicano.

Constatou-se que durante longo tempo o Ensino Religioso tinha como alvo catequizar ou fazer seguidores de uma determinada e específica religião. Porém, uma nova visão do Ensino Religioso vem sendo proposta com o objetivo que esta disciplina agregue ao dia a dia sentido para a busca do transcendente e significado para a existência humana, a fim de, propiciar aos estudantes valores próprios para a construção da cidadania que perpassem os substratos da religião e da cultura.

No próximo capítulo serão analisados os modelos de ensino religioso propostos para responder às necessidades dos estudantes em face da necessidade de construção de uma escola que se torne cada vez mais dialogal e inclusiva. Serão analisados os modelos catequético, teológico e o proposto pelas Ciências das Religiões.

---

<sup>73</sup> CARON, Lurdes. Ensino Religioso e cidadania. *Revista Educação em Movimento*, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 11-19, maio/ago. 2003.

## 2 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO

O tema Ensino Religioso não é tarefa simples e muito menos fácil de abordar. Como disciplina da matriz curricular ultrapassa o território escolar, porque abarca questões que estão para além do espaço pedagógico. Por todo o seu caminho percorrido ao longo da história brasileira é possível se notar que este componente curricular está amalgamado a área das tensões políticas, que implicam acordos entre as mais diversas tradições religiosas e o Estado.

Desse modo, é possível conceituar a educação dos mais diferentes prismas e com critérios variados, entretanto, no que diz respeito ao seu objetivo final, todas as elucidações afluem para o desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. E neste terreno que o Ensino Religioso alicerça a sua natureza: o homem, para conquistar seu estado de realização integral, precisa do auxílio da religiosidade.

Entre os vários instrumentos disponibilizados à sociedade para atingir tal objetivo, está a religião. Os indicadores de pesquisas antropológicas demonstram que apenas quando se insere a questão da transcendência, nominada por Deus, a sociedade dos seres humanos encontra – e para cada indivíduo separadamente – respostas às perguntas básicas que todos possuem diante do existir.

É na disciplina de Ensino Religioso que pode ser depositada a confiança essencial de um sentimento de religiosidade inclusiva, moderna e pluralista na escola. Portanto, existe necessidade urgente de ser superada posicionamentos proselitista e monopolista, para que se concretize uma autêntica orientação ecumênica da fé, imbricada no sistema político de educação em benefício do povo.

A disciplina de Ensino Religioso não pode ter outro alvo a não ser o da contextualização da pessoa humana no tempo e no espaço, pois, é aquilo que se pensa acerca dela que influenciará, profundamente, a visão do indivíduo perante a sociedade, assegurando e/ou permitindo questionar a relação Pessoa Humana-Deus<sup>74</sup>.

Além das questões de cunho legal, de cultura e de religião, estão em jogo, também, dados da ordem da epistemologia. Segundo Junqueira:

A história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. Entretanto, o questionamento ao longo dos anos permaneceu o mesmo: por que preparar os fiéis dentro do espaço escolar? Porém, caso este componente colocado no currículo seja justificado pedagogicamente, qual seria de fato o papel do Ensino Religioso na formação integral das novas gerações? Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e

<sup>74</sup> VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 26.

vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião.<sup>75</sup>

Dessa maneira, nesse capítulo, essa dissertação examinará modelos de Ensino Religioso enquanto base dessa área de conhecimento e componente importante na formação de professores e, conseqüentemente, para a disciplina e seus aportes para a suplantação das propostas de Ensino Religioso que adotam a confessionalidade. Vale lembrar que, o Ensino Religioso tem como traço em sua história, variadas problematizações a respeito de sua permanência ou não no âmbito escolar.

Em função das transformações que aconteceram na área religiosa, notadamente na diversificação da mesma e o reconhecimento da existência de um pluralismo religioso que implica, além das tradições religiosas variadas, os movimentos e também novos recortes de prática de religiosidade, surge, a partir daí, a necessidade de repensar a identidade da disciplina.

Assim, do ponto de vista da História, tomou-se como alicerce que a disciplina se faz concreta no Brasil com sua origem atada ao catolicismo e que ela, ao longo do tempo, veio se modificando. Tais mudanças teriam sido ecos, num primeiro momento, da própria ligação estreita entre o Estado e a Igreja Católica e, depois, com outras tradições denominacionais. Em outra etapa, já no século XX, surgiriam as influências promovidas a partir do próprio ambiente escolar e também no âmbito religioso brasileiro. Portanto, não é difícil perceber que ocorreu, por longo tempo, a influência direta da confessionalidade.

De acordo com Soares, os modelos são esquemas ideais retirados de práticas efetivas da realidade e denotam “[...] o esforço de construir tipologias e servem apenas como referência para facilitar a visualização e a análise do que vem sendo feito na prática cotidiana. São mais tendências do que delimitações cabais”<sup>76</sup>.

Dessa forma, a título de delimitar o campo do presente trabalho, foram analisados três modelos de Ensino Religioso no Brasil. Numa tentativa para abordar a disciplina, no sentido de oferecer um eixo norteador para a reflexão, são identificados como: Modelo Catequético, Modelo Teológico e o Modelo das Ciências das Religiões<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A presença do ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). *Ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 35.

<sup>76</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. *REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-54, dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26183/18847>>. Acesso em: 17 maio 2017. p. 47.

<sup>77</sup> NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA, Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1779/1690>>. Acesso em: 23 maio 2017. p. 5.

## 2.1 O modelo catequético

O ensino brasileiro foi introduzido no país pelos padres Jesuítas. Nos anos iniciais da colonização já passaram a fundar colégios, onde tinham por alunos os índios, os quais eram catequizados e, então, os jesuítas lhes ensinavam a escrever e ler<sup>78</sup>. Figueiredo lembra que

Os primeiros passos na formação do povo brasileiro são dados em tempos fortes de exploração das riquezas da terra e de submissão dos nativos aos esquemas da metrópole. O Brasil, desde o início, é alvo de uma política mercantilista sob o regime de monopólio, que exige o estabelecimento de um pacto colonial. Este permitia a formação da aristocracia rural e o povoamento da terra, que se dá em meio a uma exploração característica: no litoral, a lavoura; no centro, a mineração; no norte, as drogas. A formação étnica decorre, em parte, deste fato. A chegada dos negros como mão-de-obra barata é necessária ao projeto colonizador, propicia a mistura das raças e o aparecimento de elementos culturais e religiosos que, somados aos dos costumes indígenas, sob o guarda-chuva do cristianismo e outros elementos da cultura européia, vão dar origem às vertentes por onde passará o Ensino Religioso.<sup>79</sup>

A citação acima aponta o quadro histórico da origem do Ensino Religioso no brasileiro e demonstra que os fins possuíam por interesse difundir o Cristianismo Católico Romano. Ou, nas palavras de Lustosa, “O projeto colonizador inclui a conquista dos gentios à fé católica, além da atenção especial aos escravos. Estes terão na religião dos brancos as formas propícias para se manterem no Estado de submissão e docilidade favoráveis aos objetivos da metrópole”<sup>80</sup>.

O Modelo Catequético é o mais antigo e o primeiro a surgir no Brasil no Ensino Religioso, sendo uma construção da hegemonia católica na sociedade brasileira, considerando-se de forma mais definida o período Colonial e em parte no período Imperial.

Este modelo tem uma cosmovisão unireligiosa, em princípios morais e cristãos, com finalidade de doutrinação social e expansão da Igreja Católica, tendo em vista o fortalecimento do padroado e o ensino confessional. Some-se às características acima, um contexto político de aliança entre Igreja-Estado. Suas fontes são conteúdos doutrinários e o método é de doutrinação. Tem afinidade com a escola tradicional e seu objetivo é o de expansão da Igreja. Está vinculada a uma proposta confessional e, muitas vezes, trafega entre o risco do proselitismo e da intolerância religiosa. “A intencionalidade proselitista, ainda que disfarçada sob princípios humanistas, é que de fato efetiva essas práticas, o que torna

<sup>78</sup> SOUZA, Osvaldo Rodrigues. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1995. p. 92.

<sup>79</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 19.

<sup>80</sup> LUSTOSA, Oscar F. *Catequese católica no Brasil*, para uma história da evangelização. Paulinas: São Paulo, 1992. p. 20.

inevitável a promiscuidade político-elesial, ferindo, ao mesmo tempo, os princípios do ensino laico”<sup>81</sup>.

Como o Modelo Catequético desenvolveu-se no Brasil tendo como referência a Igreja Católica – como já demonstrado nessa pesquisa, por meio do contexto histórico – assim, portanto, criou um modelo pedagógico voltado para as práticas “[...] das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e dogmas”<sup>82</sup>. Não houve, então, uma abertura de pluralidade religiosa, apenas a doutrinação na fé, neste caso, a católica.

Esse modelo estava relacionado à perspectiva de uma catequese desenvolvida na Idade Média, embasando os primeiros passos do Ensino Religioso, assim como coloca Passos:

Na Idade Média, essa estratégia não se colocava como um problema, sendo que o regime da cristandade constituía uma totalidade cultural sustentada de alto a baixo pelos princípios doutrinários cristãos. Essa totalidade catequizava por si mesma em suas produções culturais e os fiéis eram iniciados na fé por um processo de imersão.<sup>83</sup>

Esteve o Brasil, dessa forma, sob o regime do padroado<sup>84</sup> durante o período colonial, igualmente com a união Estado e Igreja, esta com liberdade para o culto e o ensino da religião, subserviente, porém, ao Estado. Como predominava naquela época o ensino escolar dirigido pela Igreja através, especialmente, das Ordens e Congregações Religiosas (principalmente os Jesuítas), o Ensino Religioso fazia parte, então, do currículo escolar. Nasce, dessa maneira, a instituição escolar, em terras brasileiras, religiosa e sob a égide catequética.

Assim sendo, esse modelo veio encaixar-se no contexto da estrutura da catequese no Brasil, que a Companhia de Jesus e seus missionários, quando passaram a atuar de forma sistemática, com ares de Contrarreforma, preocupada com a dilatação da fé católica, e com o

<sup>81</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 57.

<sup>82</sup> PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências das Religiões e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 28.

<sup>83</sup> PASSOS, 2007, p. 56.

<sup>84</sup> Uma bula pontifícia de 4 de maio de 1493, separava o domínio de evangelização dos portugueses dos espanhóis. Com esta bula, o papa Alexandre VI dividia o mundo (exceto a cristandade europeia) em duas partes: a Oeste duma linha que passava a poente e a Sul dos Açores e das ilhas de Cabo Verde, os espanhóis tinham o privilégio da missão, era o domínio do padroado espanhol ou patronato; a Leste desta linha, os portugueses tinham o direito exclusivo de evangelizar esta segunda parte do mundo: é o padroado português. A linha de demarcação foi um pouco modificada e precisada no tratado luso-espanhol de Tordesilhas (1494), o que teve como resultado fazer entrar o Brasil no padroado português. Este privilégio não estava completamente abolido, pois, antes do Vaticano II, as missões portuguesas dependiam de um dicastério especial em Roma, o dos assuntos extraordinários, e não da propaganda *fidei*. Cf. BROSSE, Oliver de L. *Dicionário de termos da fé*. São Paulo: Santuário, 1989. p. 559.

combate ao avanço protestante. A moral católica passa a vigorar nas escolas e reflete-se nas atitudes dos fiéis. Essa dimensão entrelaça as ideias pedagógicas aos moldes da catequese.

Diante de tal contexto, o desenvolvimento da educação brasileira se deu de maneira hierárquica, o modelo de educação clássica era repassado aos filhos de dirigentes do governo e de colonizadores. Já os que descendiam de colonos, quando chegavam a ter acesso ao ensino, instruíam-se em um ofício para conseguir a própria sobrevivência e aos negros, escravos e índios, era-lhes aplicada a catequese<sup>85</sup>.

Para Gadotti:

Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou o ensino dos princípios da religião cristã.<sup>86</sup>

Longhi afirma, a este respeito, que o Ensino Religioso entrelaçado com uma confissão de fé, afeta a instituição escolar.

Como os pressupostos do catolicismo foram universalizados, acabaram afetando inclusive a instituição escolar. Subentendendo-se e concebendo-se que o ser católico era uma pré-condição para o reconhecimento político e social, nas escolas passou-se a adotar o Ensino Religioso com o objetivo de colaborar com as paróquias na catequese de conversão e de instrução. Tratava-se de um ensino religioso confessional, isto é, ensinavam-se os ditames do catolicismo.<sup>87</sup>

Apoiados pela Coroa portuguesa, a educação jesuítica predominou no Brasil, exercendo, portanto, o monopólio do ensino. Caracterizando – o ensino – por não considera a religiosidade dos índios que existiam, antes da chegada dos colonizadores, na terra e, depois, também a dos negros que vieram trazidos escravizados de África, passando, a população que aqui se encontrava, suas crenças como “erradas”. Com a posse de muitas escolas e uma estrutura organizacional estável, do ponto de vista das disciplinas nas instituições nos colégios. Desse modo, aponta Aranha, por se tratar de uma forma de educação estruturada, durante o século XVIII entre outros vários fatores, o governo temia o poder econômico e político exercido pelos jesuítas ao inculcar as mentes e o modo de agir dos segmentos sociais, vindo daí, a razão para o encerramento das atividades da Companhia de Jesus no Brasil<sup>88</sup>.

Dessa maneira, o Modelo Catequético de Ensino Religioso, em função da adoção de

<sup>85</sup> CUNHA, Clera de Faria Barbosa. *Exclusão escolar: concepção de professores(as) de uma escola pública inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Barbacena: UNIPAC, 2009. p. 47.

<sup>86</sup> GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2004. p. 65.

<sup>87</sup> LONGHI, 2004, p. 14.

<sup>88</sup> ARANHA, 2006, p. 54.

um caráter confessional, e por estar delimitado por uma visão unilateral e religiosa, isto é, por uma visão caracterizada pela própria confissão de fé que procura expandir o teor da matriz curricular, assume um caráter com uma tendência implícita e explícita, prioritariamente em busca de atender aos interesses daquela determinada confissão religiosa<sup>89</sup>.

Porquanto, o Modelo Catequético possui uma instrumentalidade confessional, que, por conseguinte, busca reforçar determinado credo, o que de forma geral é produtora de barreiras para o diálogo. É possível afirmar que a pedagogia tradicional institui relações com esse modelo, pois adota estratégias didáticas bancárias, visto que estas não são inclusivas para uma atitude crítica e dialógica, e tendem para o autoritarismo.

Após a expulsão dos jesuítas, entre as medidas adotadas para a reconstrução do sistema educacional, pode-se observar um ensino ordenado em graus de subordinação, obscuro e problemático em que os mestres, talhados à maneira da Companhia de Jesus, tentavam repetir os seus ensinamentos. De acordo com Morel, a educação passou a ser assegurada por padres, frades franciscanos e carmelitas dedicada, exclusivamente, à elite do Brasil, com continuidade nas bases doutrinárias jesuítas<sup>90</sup>.

Neste ponto é preciso destacar que este método é promotor de intolerância religiosa e também gera inadequado proselitismo, o que promove as reivindicações de uma sociedade plural do ponto de vista religioso, tendo-se a sociedade brasileira como referencial. Note-se também que para um Estado laico, afinal o Brasil assim é definido, os conteúdos e a formação de todos os envolvidos no processo educacional deveriam ter como meta atender a este preceito.

Depois de analisar o Modelo Catequético, na sequência da discussão, será analisado o Modelo Teológico, que em certa medida, procura fundamentar sua proposta numa visão que ultrapasse as fronteiras de uma atitude estritamente confessional.

## 2.2 O modelo teológico

Já o Modelo Teológico, que geralmente é apresentado como o segundo modelo de Ensino Religioso, entende que a partir de uma perspectiva antropológica e religiosa do ser humano a ser educado, busca um diálogo com uma sociedade plurirreligiosa, pois propõe uma perspectiva universal para a religião, que pretende ser inclusiva também no aspecto da

---

<sup>89</sup> PASSOS, 2007, p. 59.

<sup>90</sup> MOREL, Regina Lúcia. *Ciência e estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. p. 87.

formação religiosa. Procura oferecer um “[...] discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas, mas, sobretudo respaldando referências teóricas e metodológicas”<sup>91</sup>.

Na visão de Passos, o modelo teológico pode ser compreendido como um princípio de ensino religioso que procura fundamentar-se para além da confessionalidade inflexível. Portanto, ultrapassa as perspectivas do modelo catequético, porque busca uma justificativa mais universalizante da religião, a partir da concepção da existência de um alcance antropológico religioso do indivíduo a ser educado<sup>92</sup>. Diferentemente do modelo catequético, o modelo teológico busca disponibilizar um discurso pedagógico e religioso em diálogo com as várias denominações de fé, Passos reitera que: “Esse modelo moderno esteve presente nas escolas a partir do Concílio Vaticano II e recebe dele suas orientações principais, assim como das chamadas teologias modernas”<sup>93</sup>. Enquanto modelo que se coloca como visão diacrônica, contém o modelo já citado – catequético – considerando-se que são de modo direto influenciados, em termos epistemológicos, a partir das reflexões teológicas modernas. Assim:

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano.<sup>94</sup>

Faculdade Unida de Vitória

Desse modo, a separação entre a Igreja e o Estado e, portanto, nas instituições de ensino, mantidos pelo Poder Público, ocorreu, na norma legal, com a promulgação da Constituição de 1891<sup>95</sup>:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.<sup>96</sup>

Muito embora tenha obtido espaço nas discussões, junto àqueles que encontravam-se no poder, as ideias da classe dominante continuavam, na educação brasileira, como marca registrada. Discussões acerca das diretrizes econômicas aplicadas e que não contemplavam

<sup>91</sup> PASSOS, 2007, p. 60.

<sup>92</sup> PASSOS, 2007, p. 59.

<sup>93</sup> PASSOS, 2007, p. 61.

<sup>94</sup> PASSOS, 2007, p. 61.

<sup>95</sup> CURY, 2009, p. 723.

<sup>96</sup> BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)*. [n.p.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

mais escolas, tornava impossível se sobrepor ao jogo de forças capitalistas em curso. Assim, no primeiro ano da década de 1930 a crise veio à tona, especialmente por não haver uma estrutura organizacional do sistema educacional que atendesse à demanda social imposta pela economia em profunda mudança.

Na mesma década, a de 30, adentra o poder a burguesia urbana industrial e propõe outro projeto educacional. A partir desse período a educação, especialmente a pública, conquista espaço nas perspectivas governamentais<sup>97</sup>.

O governo, na Constituição de 1934, dispõe sobre o dever da União, Estados e Municípios em favorecer as ciências, as artes e a cultura, somada à obrigação de o Estado assegurar-las. Em seu art. 153 a Constituição Federal determina que:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>98</sup>

Ao implantar, Getúlio Vargas, o Estado Novo – como ficou, historicamente, conhecido – e outorga a Constituição de 1937; momento em que o ensino religioso está presente, não constando, entretanto, como disciplina obrigatória nas escolas públicas. Dispõe o art. 133:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.<sup>99</sup>

Ao examinar-se a história, após o período Varguista (1937-1945), percebe-se que se inaugura uma era de redemocratização no Brasil, violentamente interrompida com o golpe militar de 1964. Quando desse tempo, de liberdades democráticas respeitadas, a educação no país foi impulsionada, havendo, de forma distinta, dois movimentos: por uma educação popular e em defesa da educação pública<sup>100</sup>,

Em função desses dois movimentos, a repercussão no campo do ensino foi grande – porque inferiram questões relevantes no setor da educação informal – além disso, também por estarem centrados na educação escolar formal. Defendia-se, no primeiro movimento, a concepção libertadora da educação, especialmente, a de jovens e adultos. No segundo

<sup>97</sup> GADOTTI, 2004, p. 65.

<sup>98</sup> BRASIL, 1934 [n.p.].

<sup>99</sup> BRASIL, 1937 [n.p.].

<sup>100</sup> GADOTTI, 2004, p. 66.

movimento, a defesa da escola pública; com discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>101</sup>.

A peculiaridade do modelo teológico consente com que ele se alimente de uma comunicação e um diálogo maiores entre as denominações cristãs chegando mesmo a:

[...] contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não-cristãs. Mas continua sendo uma catequese mais sutil, pois ainda está sob a responsabilidade de lideranças religiosas que, em última instância, têm poder de decisão e veto sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Justamente por essa dependência de certos interesses religiosos, ainda que bem mais diluídos, não nos parece ser o modelo ideal para o ER nas escolas públicas.<sup>102</sup>

Objecções a esse modelo (o teológico), as considerações de Pauly são curiosas, pois esse autor argumenta contra a fundamentação do ensino religioso em uma antropologia religiosa. Suas discordâncias acontecem no sentido de questionar a existência de tal antropologia. Para demonstrar seu posicionamento, parte do ponto de que, na teologia acadêmica, há pontos de vistas antropológicos em discordância, o que, na concepção epistemológica, seria pouco provável para a disciplina<sup>103</sup>. Somado a isso, há outros problemas que o modelo teológico enfrenta. É possível citar, dentre eles, o fato de existir o questionamento sobre a necessidade de uma formação religiosa para a cidadania. Ou seja, o problema em questão poderia ser compreendido da seguinte forma: “A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação”<sup>104</sup>.

Sobre o modelo teológico há, por sua vez, questionamentos que, a partir da concepção da dubiedade epistemológica da disciplina, implicam na questão da formação dos professores de ensino religioso.

Gruen pensou um modelo de ensino religioso, com reflexões pioneiras e que, na década de 70, num esforço de superação da confessionalidade na disciplina e com o objetivo de entendê-la como fator integrante, realmente, do meio escolar, pensou um ensino religioso baseado na religiosidade. Dessa forma:

religiosidade é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da

<sup>101</sup> BRASIL, 1961 [n.p.].

<sup>102</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: Congresso da ANPTECRE: Fenomenologia e hermenêutica do religioso. *Anais...* Belo Horizonte, MG, 2009. p. 315.

<sup>103</sup> PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017. p. 179.

<sup>104</sup> PAULY, 2004, p. 174.

sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está na raiz da vida humana na sua totalidade.<sup>105</sup>

De acordo com Silva<sup>106</sup>, a proposição de Gruen tem influências de autores da área teológica; como Metz, Max Scheler e Troeltsch. Todavia, a base para o que entende por crença centra seus alicerces nas ideias de Tillich, que compreende a fé como o espaço mais profundo de todas as atividades da existência humana, ou seja, da totalidade da vida humana<sup>107</sup>. A reflexão de Silva pode ser inferida, de maneira óbvia no trecho seguinte: “A religiosidade não é uma atitude entre muitas: ela é a raiz do conjunto das dimensões da vida da pessoa; à medida que as integra, a religiosidade dá coerência a um projeto de vida”<sup>108</sup>.

Porque, na medida que Gruen<sup>109</sup> busca suas fundamentações em representantes da teologia moderna, sua proposta (2004) está localizada no modelo teológico. A fé, mesmo não referendando uma específica denominação, pressupõe uma interdependência de mútuos favorecimentos entre catequese e ensino religioso. Situa-se, ao fim e ao cabo, na perspectiva teológica, ainda. Por isso, é relevante destacar que:

O ER beneficia a Catequese. Dá-lhe forte embasamento em termos de convivência na diversidade; abertura macroecumênica; elaboração de sistema de valores e sentido da vida, e disposição para superar a injustiça social; construção da paz. Fornece estímulos para purificar o âmbito religioso de patologias nada infrequentes: radicalismos, ritualismo enfadonho, ou vistoso, mas estéril; contra-facções do sagrado, com intenções supostamente imexíveis.<sup>110</sup>

Para Dantas, algumas Secretarias de Estado da Educação, no Brasil, implantaram, através de revisão e atualização dos currículos das disciplinas, um novo projeto pedagógico; assim, estabeleceram diretrizes próprias e regionais para o Ensino Religioso, contemplando referenciais teóricos que procuraram enfatizar:

[...] revisão e amadurecimento do projeto de vida pessoal do aluno; o desenvolvimento da sua religiosidade; o reconhecimento e valorização do pluralismo filosófico e religioso; e o incentivo à participação efetiva na construção da sociedade, através da reflexão ética e prática cidadã.<sup>111</sup>

<sup>105</sup> GRUEN, 1997, p. 75.

<sup>106</sup> SILVA, Antônio Francisco da. *Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007. p. 60.

<sup>107</sup> SILVA, 2007, p. 60.

<sup>108</sup> GRUEN, Wolfgang. Ensino religioso escolar. In: GUIMARÃES, Almir Ribeiro. *Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 413.

<sup>109</sup> GRUEN, 2004, p. 413.

<sup>110</sup> GRUEN, 2004, p. 420.

<sup>111</sup> DANTAS, Cabral Douglas. *O Ensino Religioso na rede pública estadual de belo horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte,

Passos aponta que Dantas, ao pensar sobre os protótipos de Ensino Religioso, propõe o modelo interreligioso ou pluralista, com objetivo de mostrá-los como ponte para passar das margens dos impasses surgidos nos antigos modelos. Para Dantas<sup>112</sup>, isso seria viável em função das peculiaridades do modelo proposto que atingiria as mais variadas formas de devoções, filosofias de vida, abrangendo o ateísmo e o agnosticismo. Ele ainda reitera que esse modelo faz trocas com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, a partir dos tipos antropológicos de alteridade e transcendência. Assim, “este modelo tem o mérito de superar uma visão unirreligiosa e pautar-se pelo diálogo entre as confissões religiosas presentes nas escolas”<sup>113</sup>.

Apesar disto ainda há um Modelo Catequético na sua práxis, porque, muito embora sua cosmovisão seja plurirreligiosa, o contexto político seja de uma sociedade secularizada, suas fontes estejam na Antropologia e na Teologia do Pluralismo, o seu método é a indução, possui vinculação ainda com a confissão religiosa e proporciona riscos de uma catequese disfarçada<sup>114</sup>.

Caracterizado pelo ensino de conteúdos, de fé a todos os discentes, esse modelo é mais comum em escolas confessionais cristãs. A argumentação em defesa dele é de que, depois de matriculados, os alunos/as estão passíveis à filosofia da instituição. Docentes com visão afim com tal modelo são partidários/as de que haja turmas diferentes de Ensino Religioso, de acordo com as diversas denominações religiosas dos/as discentes. Sua semelhança com o modelo de catequese ou doutrinação cristã é o grande limitador desse modelo, podendo ser assumido mais facilmente pelo Estado porque não onerarão o Erário Público.

Discorrendo a respeito do debate atual em torno da situação do Ensino Religioso no Brasil, Figueiredo constata:

A prática da confessionalidade é adotada em poucos Estados. Como justificativas, os defensores desta modalidade se posicionam diante dos riscos que a prática ecumênica mal-conduzida poderia ocasionar em relação ao proselitismo. Acreditam que a confessionalidade é uma forma de assegurar os princípios da liberdade religiosa do cidadão. Concebem a escola como lugar oportuno para a complementaridade da catequese ou como uma preparação para esta. Encontram, assim, maior facilidade em superar os desafios relacionados com a seleção e formação de professores e das exigências do universo familiar. Em Estados ou em

---

2002, 206 f. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_DantasDC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf)>. Acesso em 23 maio 2017. p. 115

<sup>112</sup> DANTAS, 2002, p. 115.

<sup>113</sup> PASSOS, 2007, p. 64.

<sup>114</sup> PASSOS, 2007, p. 63.

regiões que optaram pela confessionalidade na escola, constatamos outras dificuldades que prejudicam a professores e alunos como: o remanejamento de turmas, a insegurança do professor, o descaso dos próprios alunos para com esse conteúdo, a insatisfação muitos setores da sociedade, que se esforçam por ver efetivada uma educação coerente com os princípios que regem os direitos do cidadão, em período escolar.<sup>115</sup>

O Modelo Teológico surgiu depois do Concílio Vaticano II, enquanto modelo para o Ensino Religioso, posicionando-se além da dimensão restrita em sentido religioso<sup>116</sup>. Não se entendia de maneira religiosa. Segundo Passos, esta é uma proposta que trabalha na promoção de

[...] uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista e se empenha em oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas, mas, sobretudo, respaldando referências teóricas e metodológicas.<sup>117</sup>

Na sociedade moderna, todavia, surge um tipo de ser humano que vai estar mais próximo à cultura de massa e ao individualismo, isto o fecha às formas religiosas tradicionais. Este segundo modelo propõe uma visão mais libertadora e dialógica para o momento de transição moderna, pois interage “[...] com outras disciplinas das instituições de ensino e se esforça em promover o diálogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas”<sup>118</sup>.

A fundamentação do Ensino Religioso, nesse modelo, ainda fica presa a uma visão da religiosidade em si mesma, mesmo quando se percebe a necessidade de olhara para o ser humano numa perspectiva mais integral, entendido como um ser ético<sup>119</sup>.

Ministrado de maneira confessional, o Ensino Religioso é um modelo não mais praticado, pelo menos formalmente, no cenário escolar brasileiro público, em virtude dos parâmetros curriculares nacionais. Contudo, a prática e o discurso de docentes demonstram a sua presença latente no dia a dia das salas de aula.

É, sobretudo na linguagem corrente, no currículo adotado e na metodologia e recursos didáticos utilizados por esses professores que é possível identificar esse modelo, como, por exemplo, a prevalência do uso de títulos de fé, temas e textos sagrados próprios de determinadas confissões religiosas, como por exemplo: ‘Jesus, o Cristo’ e ‘Nossa Senhora’, ao invés de Jesus de Nazaré e Maria, mãe de Jesus; ‘História da Igreja’ e ‘Sacramentos’ da doutrina católica); e a Bíblia como único livro sagrado de referência para uma reflexão ética.<sup>120</sup>

<sup>115</sup> FIGUEIREDO, 1994, p. 13-14.

<sup>116</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 58.

<sup>117</sup> PASSOS, 2007, p. 60.

<sup>118</sup> PASSOS, 2007, p. 60.

<sup>119</sup> VASCONCELOS. 2012, p. 60.

<sup>120</sup> DANTAS, 2002, p. 95.

Esse modelo ganhou força no Brasil em virtude da autoridade das igrejas históricas. Há que se perceber algo positivo quando afirma o direito dos/das discentes à uma aproximação do objeto de estudo da disciplina que vise a pluralidade religiosa, o diálogo inter-religioso e uma prática ecumênica no processo educativo.

Porém, o Modelo Teológico não se tem mostrado capaz de dar propiciar um diálogo maduro e permanente entre as tradições religiosas e culturais, não atendendo assim, o que prescreve a legislação em vigor.

O Modelo das Ciências das Religiões será analisado no item seguinte na pressuposição de que o mesmo oferece algumas indicações para a promoção da autonomia pedagógica da disciplina de Ensino Religioso.

### 2.3 O modelo das ciências das religiões

O terceiro modelo de Ensino Religioso a ser abordado nesta pesquisa é o proposto no âmbito das Ciências das Religiões. As Ciências das Religiões pretendem oferecer um referencial teórico e metodológico para o estudo e o ensino da religião como disciplina independente e inteiramente implantada nas matrizes curriculares escolares. Neste modelo parte-se de uma cosmovisão que ultrapasse a cosmovisão exclusivamente religiosa, baseada em diferentes campos de estudo, como a História, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Política, a Cultura, a Psicologia, a Hermenêutica.

Para além disso, esse é um modelo que busca solucionar a questão da independência epistemológica e pedagógica do ER escolar, porque ele “é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas”<sup>121</sup>.

Dantas<sup>122</sup>, explica mais detalhadamente essa vinculação do modelo pluralista no plano teológico, deve ser observado que o modelo teológico “sustenta-se na ideia da educação da religiosidade como um valor antropológico, sendo que a dimensão transcendente marca o ser humano na sua profundidade, independentemente de sua confissão explícita de fé”<sup>123</sup>.

Objetivando romper com os modelos catequético e confessional, o modelo das

---

<sup>121</sup> PASSOS, 2007, p. 70.

<sup>122</sup> DANTAS, 2002, p. 115.

<sup>123</sup> PASSOS, 2007, p. 64.

Ciências da Religião posiciona-se, então, a partir de uma conduta que busca dar autonomia epistemológica ao ensino religioso. Apesar, contudo, deste modelo ainda estar em seu nascedouro, Passos<sup>124</sup> aponta que, já em 1995, Gruen, em seu trabalho: “O ensino religioso nas escolas”<sup>125</sup>, demonstrou ser o modelo das Ciências da Religião o alicerce epistemológico para o ensino religioso.

Esta proposta tem como objetivo promover uma educação cidadã, laica e mais independente no que respeito às questões da religiosidade. Não tem como pretensão ofertar uma noção cética da religião, pois “[...] é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas”<sup>126</sup>.

É fundamental destacar que embora a educação religiosa considere teores originários do senso comum e das tradições religiosas, por sua vez a educação formal, enquanto olha para o Ensino Religioso como disciplina incluída na matriz curricular, procura comunicar os resultados das ciências, com os olhos voltados para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. “O ER escolar, exatamente por ser escolar, justifica-se como componente curricular enquanto expressão de uma abordagem científica”<sup>127</sup>. Vale dizer que apesar de uma proposta educacional pautada por valores éticos, políticos e humanos o processo educacional funda-se numa tradição científica que ultrapasse os interesses individuais e de grupos. Nesse sentido, as Ciências das Religiões parecem proporcionar embasamentos teóricos e metodológicos que permitem uma compreensão do fenômeno religioso e que articule as finalidades educacionais.

Esse modelo é também conhecido como fenomenológico e foi assumido pela legislação do Brasil para o Ensino Religioso. “As Ciências das Religiões podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação”<sup>128</sup>.

A volta do sagrado e a procura de experienciar o transcendente, várias vezes, impregnada de misticismo, devoção e, também, magia, desenham-se no horizonte das enormes e vertiginosas mudanças que nas últimas décadas veem alcançando praticamente quase todas as comunidades humanas no planeta. Esse tempo de diversos nomes, mas mais conhecido como pós-modernidade, traz consigo a indecisão e a instabilidade, do mesmo

---

<sup>124</sup> PASSOS, 2007, p. 62.

<sup>125</sup> GRUEN, 2004, p. 420.

<sup>126</sup> PASSOS, 2007, p. 70.

<sup>127</sup> PASSOS, 2007, p. 28.

<sup>128</sup> PASSOS, 2007, p. 32.

modo, uma busca pela liberdade dos sentimentos e dos anseios<sup>129</sup>.

A individualidade estabelece-se como a chave de acesso de nossos dias, pois os valores da solidariedade e da responsabilidade foram abandonados, com o fim das grandes ideologias do século XIX. De acordo com Crespi:

Como reação a situações de desorientação generalizada provocadas, na sociedade contemporânea, pelo aumento da complexidade decorrente da acentuada diferenciação dos âmbitos de significado e pelo pluralismo das fontes de produção dos valores e dos modelos culturais, [...] tanto os indivíduos quanto os grupos sociais têm dificuldade para achar referências de sentido suficientemente unitárias e coerentes e, por isso, são levados a procurar novas formas de integração e de identificação, cuja função é justamente reduzir tal complexidade.<sup>130</sup>

Sobrevive a certeza de que a existência humana necessita, realmente, de um ‘norte’ transcendente. Não como negação da realidade do mundo ou habitação interplanetária, porém como uma variante para a dimensão maior, um adentrar para a intimidade das coisas, um enorme envolvimento com a sofisticada essência da vida. Sanches afirma sobre isso que a “[...] transcendência humana é o ser humano em seu universo, pensado a partir da abertura para algo maior. Diante disso, pode-se dizer que é uma transcendência imanente, algo mais que humano, mas plenamente humano”<sup>131</sup>.

Assim, o modelo das Ciências das Religiões aponta para um Ensino Religioso de dimensão transreligiosa, ofertando-se como área de conhecimento. Com relação a esse terceiro modelo dentro da disciplina de ER, Sena afirma que:

Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, no caso, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.<sup>132</sup>

Este modelo congrega um método de Ensino Religioso mais maduro e em reciprocidade com o mundo em que vivemos que é plural e interdisciplinar. O educando pode conhecer melhor o universo religioso em que está inserido, porque o estudo do fenômeno religioso assume a sua manifestação como componente de estudo sistematizado, atingindo a formação ética e cidadã no ambiente educacional.

Nesta situação, o Ensino Religioso neste modelo robustece um juízo mais profundo

<sup>129</sup> LONGHI, 2004, p. 20.

<sup>130</sup> CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 9.

<sup>131</sup> SANCHES, Mário Antonio. *Bioética: ciência e transcendência*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 36.

<sup>132</sup> PASSOS, 2006, p. 32.

do ser humano perante a vida, colocando o desafio da solidariedade na escola pois “[...] através da religião que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a religião que empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações”<sup>133</sup>.

As Ciências das Religiões, portanto, podem fortalecer essa busca pelo sentido mais profundo da existência humana, pois a religião sempre esteve presente, o ser humano sempre sacralizou algum elemento nas diversas culturas existentes, assim como a busca pela transcendência através de objetos ou mediadores sagrados<sup>134</sup>.

Junqueira entende que o Ensino Religioso tem o sentido para o crescimento espiritual do/a aluno/a:

[...] poderá despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta do seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que conduzirá naturalmente ao encontro com Deus, é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha.<sup>135</sup>

Então, o Ensino Religioso, neste modelo, mostra-se coerente com a Lei nº 9475/97, que alterou o art. 33 da Lei 9.394 da LDB, pois promove uma visão antropológica mais aberta, sistematizada e trabalhando a tolerância e respeito quanto às questões éticas passa a não mais recorrer para o proselitismo em sala de aula<sup>136</sup>.

Dessa maneira, então, este modelo apresenta um amadurecimento intenso, o que não significa que não haja desafios, pois num mundo globalizado, com situações contraditórias e um hedonismo imperativo, as vontades e valores podem ser colocados de lado.

O Ensino Religioso foi incluído nos currículos escolares percorrendo um caminho por vezes estranho quando se analisa do aspecto de sua construção como ciência. Contudo, quando observado o seu percurso histórico e que produz uma lei específica sobre o assunto, percebe-se que há uma repetição da mesma estratégia de negociação política levada a cabo por lideranças políticas e religiosas, ainda que estas instâncias entendessem a necessidade de uma base política, antropológica e ética com o objetivo de decidir por tornar a disciplina obrigatória nas escolas públicas.

Como visto até aqui o Modelo Catequético tem uma visão de mundo de religião única. Seu contexto político assinala uma clara aliança entre a Igreja e o Estado. Sua fonte está diretamente ligada com os conteúdos doutrinários desta única religião. Seu método de ação

<sup>133</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 87.

<sup>134</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 88.

<sup>135</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 91.

<sup>136</sup> VASCONCELOS, 2012, p. 64.

propõe a doutrinação do estudante. Percebe-se também que sua relação associa-se à noção da Escola Tradicional. O objetivo que perpassa sua atividade está intimamente vinculado com a expansão das Igrejas envolvidas no processo de ensino. A autoridade por detrás deste modelo são as diversas tradições religiosas, no Brasil, quase que exclusivamente de matriz cristã. Por fim, é preciso destacar que os riscos deste modelo apontam para o proselitismo e a intolerância.

Já o Modelo Teológico analisa o mundo a partir de uma visão religiosa plural. O contexto político em que está inserido aponta para uma sociedade secularizada. Propõe como fonte de ação uma teologia plural com ênfase de base antropológica. Seu método de ação é indutivo com o objetivo de uma formação ampliada do estudante. Seu ideal pedagógico está alinhado com a Escola Nova. O objetivo é a formação religiosa dos estudantes enquanto cidadãos. A autoridade recai ainda sobre as tradições religiosas o que ainda produz os riscos de uma catequese disfarçada.

No último modelo analisado, o das Ciências das Religiões, propõe-se uma cosmovisão que ultrapasse uma visão religiosa única e centrada numa tradição. O contexto político apresenta-se sob a égide de uma sociedade secularizada. Sua fonte de conhecimento provém das Ciências das Religiões. O método de ação tem como base a indução e sua afinidade está vinculada a uma visão científica de viés atual. Objetiva uma educação cidadã e sua responsabilidade política está fundamentada na comunidade científica e no Estado. Também pode trazer dilemas, sendo o principal deles o da tentativa de neutralidade científica.

Os pressupostos defendidos por cada um destes modelos de Ensino Religioso deveriam caminhar em busca de uma identidade da disciplina com a promoção de um processo educacional integral, que contribua para o desenvolvimento de um projeto de vida do estudante, claramente marcado pelo respeito pelo outro e pela diversidade de tradições religiosas presentes na cultura do Brasil que culmine com a participação cidadã deste estudante na sociedade, a começar no ambiente escolar.

A partir da análise sistematizada dos três modelos de Ensino Religioso é possível perceber que o modelo proposto pelas Ciências das Religiões agrega em seus pressupostos os valores teóricos, sociais, políticos e pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem que olhe para seu objeto de estudo, neste caso a religião, enquanto recurso formativo do estudante para seu desenvolvimento como cidadão, procurando evitar qualquer tipo de proselitismo para ofertar aos estudantes uma experiência harmoniosa e responsável de vida comunitária.

Diante das observações apresentadas optou-se pelo Modelo das Ciências das Religiões, no entendimento de que o mesmo atenderia de maneira mais abrangente e eficaz

aos anseios de uma disciplina promotora de tolerância e reconhecimento do outro, visto que, ao adotar o referido modelo, supera-se os modelos que estão vinculados especificamente à uma tradição religiosa.

Nesta perspectiva, o próximo capítulo apresenta as possíveis contribuições das Ciências das Religiões. Estas contribuições visam o estabelecimento da disciplina Ensino Religioso de modo independente, decisivo e reflexivo, com vistas a promover uma formação cidadã integral do estudante.



### 3 CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO

No que diz respeito ao Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, as Ciências das Religiões buscam atuar através desse ensino sob uma nova perspectiva que seja diferente dos modelos catequéticos e teológicos ainda hoje utilizados em diversas regiões do país. As Ciências das Religiões objetivam uma autonomia pedagógica e epistemológica, e para tanto convocam sua fundamentação também na antropologia, sociologia e filosofia, visando à educação integral do estudante como cidadão. Nessa conjuntura:

Não se trata de afirmar o direito do cidadão em obter com apoio do Estado, uma educação religiosa, uma vez que ele confessa uma fé (pressuposto político de tal ensino); nem mesmo de afirmar o propósito da religiosidade que, por ser inerente ao ser humano, deve ser aperfeiçoada no ato educativo; ou ainda, de postular a dimensão religiosa como um fundamento último dos valores que direcionam a educação. Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõe os currículos escolares.<sup>137</sup>

É possível verificar que a aproximação apresentada pelas Ciências das Religiões pretende aprimorar as práticas desenvolvidas atualmente nos estabelecimentos de ensino público. Não visa fornecer a disciplina Ensino Religioso somente pelo fato da mesma estar incluída na lei ou em busca de um mero aprimoramento da religiosidade de um indivíduo. A envergadura das Ciências das Religiões pode proporcionar uma legitimidade real de introdução do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando-se por base o diferencial de seu enfoque. Dessa maneira:

As Ciências das Religiões podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação. A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o preceito religioso como um elemento comum às demais áreas que fazem parte dos currículos e como dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, nesse modelo não se afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> PASSOS, 2007, p. 65.

<sup>138</sup> PASSOS, 2007, p. 65-66.

Nessa linha de raciocínio fica evidente que as Ciências das Religiões podem construir, com objetividade acadêmica, uma estrutura teórica para a abordagem da dimensão religiosa do estudante, e dentre as muitas áreas do saber, a disciplina Ensino Religioso é certamente uma das áreas que pode ser beneficiada por meio de seu suporte.

Notam-se diversas barreiras em torno desse assunto, Ensino Religioso, mas é sempre útil destacar que proposta das Ciências das Religiões inclinam-se a “[...] despolitizar o ER no sentido de retirá-lo do campo de negociações das confissões religiosas e do Estado”<sup>139</sup>.

Provavelmente este fosse um passo efetivo para alcançar um espaço real para a disciplina de Ensino Religioso nas escolas. Ao passo que esta disciplina passar a ser tratada da mesma maneira que são tratadas as demais disciplinas do currículo escolar, de forma a refletir sobre a melhor maneira de se ministrar esse ensino sem ingerências de organizações religiosas, melhores condições de embasamento científico serão fornecidos para responder à necessidade de fundamentação desta disciplina.

Não se defende aqui de maneira alguma a simples e total exclusão dos subsídios das tradições religiosas, ou de uma interferência na religiosidade dos indivíduos em processo de escolarização, ao contrário, e sem sombra de dúvidas essas noções serão úteis para que as Ciências das Religiões venham cada vez mais a estabelecer um diálogo sólido com toda diversidade religiosa presente no universo educacional.

Uma proposta sólida para que o Ensino Religioso se organize como uma disciplina autônoma passa necessariamente pela desvinculação do Ensino Religioso com as tradições religiosas para a construção de sua própria identidade epistemológica. Quando se pensa em epistemologia do Ensino Religioso entende-se que “[...] a sua base teórica e metodológica, enquanto área de conhecimento específica que assume a religião como objeto de estudo, produzindo sobre estes resultados compreensivos que normalmente são credenciados como ciência”<sup>140</sup>.

A partir dessa constituição epistemológica, haverá melhores condições de se refletir sobre outros aspectos delicados e muito importantes acerca do Ensino Religioso nas escolas, tais como, quais conteúdos deveriam ser ministrados nesse ensino; que formação deve ter o/a professor/a para o exercício dessa disciplina; quais as respectivas licenciaturas poderiam estar alinhadas com a disciplina; dentre vários outros.

Com estas reflexões em mente é possível demonstrar, o que será feito neste capítulo, que as contribuições das Ciências das Religiões para o estudo da religião por intermédio da

---

<sup>139</sup> PASSOS, 2007, p. 67.

<sup>140</sup> PASSOS, 2007, p. 28.

disciplina Ensino Religioso podem abranger a formação cidadã dos educandos, passando pela promoção de diálogo no ambiente escolar e alcançando um processo educacional de valorização da condição humana.

### 3.1 O valor social do estudo da religião para uma formação cidadã

Nas escolas públicas brasileiras, já se tornou tradição acaloradas discussões sobre a “crise epistemológica ainda inconclusa”<sup>141</sup> do Ensino Religioso (ER) e, isso se passa em função da eterna problemática de qual é o modelo epistemológico que deve alicerçar a disciplina na escola pública.

Desse modo, de acordo com Passos, o modelo com bases nas ciências da religião procura equacionar a questão da autonomia pedagógica e epistemológica do ER escolar, porque “é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas”<sup>142</sup>.

E, ainda segundo esse mesmo autor, “autonomia localizada no âmbito da comunidade científica, dos sistemas de ensino e da própria escola”<sup>143</sup>. É relevante frisar que, embora o ensino escolar leve em consideração conteúdos baseados no senso comum e nos costumes religiosos, a educação formal privilegia a condução dos postulados resultantes das ciências, da mesma maneira como o processo de produção dos mesmos ao alunado. “O ER escolar, exatamente por ser escolar, justifica-se como componente curricular enquanto expressão de uma abordagem científica”<sup>144</sup>.

Dessa maneira, o pressuposto acima significa que, apesar da educação ser alicerçada em paradigmas éticos, humanos e políticos o que é ensinado nas escolas baseia-se em determinada tradição científica que ultrapasse os interesses de grupos e de pessoas, assim, as ciências da religião oportunizam princípios teóricos e metodológicos para o entendimento do fenômeno religioso em diálogo com os objetivos educativos.

As Ciências da Religião, portanto, entendida como área do conhecimento que possui por finalidade o estudo do fenômeno religioso em toda sua enorme complexidade, tem seus

---

<sup>141</sup> GIL FILHO; JUNQUEIRA, 2005, p. 120.

<sup>142</sup> PASSOS, 2007, p. 70.

<sup>143</sup> PASSOS. 2007, p. 64-65.

<sup>144</sup> PASSOS, 2007, p. 28.

métodos de apreensão variados<sup>145</sup>. Traduzindo-se, desse modo que possui o âmbito multidisciplinar com uma riqueza de variação metodológica para entender o fenômeno religioso. De acordo com Soares, tal tratamento oportuniza questões assentadas na experiência e nas expressões religiosas, igualmente, a exposição panorâmica e as relações socioculturais das religiões. Ou, como reitera esse pesquisador: “Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação”<sup>146</sup>.

O conceito de cidadania não pode ser compreendido como neutro ou unívoco. Cidadão<sup>147</sup> é aquela pessoa que, nos vários momentos de sua vida, tem a possibilidade de desenvolver um processo de reflexão que afetará sua ação. É uma construção relacional, porque o ser humano é em sua constituição elementar relacional.

A história humana, nas mais diversas áreas de sua produção, demonstra que a cidadania é uma construção social e apresenta significados diversos porque o mesmo é construído a partir das relações das pessoas em seus contextos específicos<sup>148</sup>. A palavra cidadania foi reconhecida como direitos e deveres promotores de uma vivência sociopolítica e econômica<sup>149</sup>.

Cidadania é um tem sua origem na palavra cidade. Viver e conviver coletivamente na cidade. Cada ser humano está relacionado com todos os demais seres humanos, compartilhando do mesmo espaço coletivo, a cidade. Vem dos gregos a primeira noção de cidadania, ao conquistarem o direito de decidirem sobre os rumos da cidade. Associada à ação política, polis, cidade, indica que o espaço onde está o ser humano é o espaço da ação política

150

As Ciências das Religiões pretende oferecer um projeto de Ensino Religioso que promova e indique horizontes de libertação do indivíduo na promoção de uma sociedade

<sup>145</sup> TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 45.

<sup>146</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11.

<sup>147</sup> Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Cf. SANTOS, Carla Maia dos. *Hermenêutica e o conceito jurídico de cidadão na ação popular no paradigma do Estado Democrático de Direito*. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23979/hermeneutica-e-o-conceito-juridico-de-cidadao-na-acao-popular-no-paradigma-do-estado-democratico-de-direito>>. Acesso em: 16 Maio 2017.

<sup>148</sup> FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. A construção da cidadania e o papel do professor. *Diálogo. Religião e Cultura*, ano I, n. 1, p. 1-10. São Paulo: Paulinas, 1996. p. 5.

<sup>149</sup> GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 110.

<sup>150</sup> CARON, 2003, p. 12.

igualitária, solidária, justa e participativa. Esta cidadania deve tornar-se um componente ativo na vivência do estudante porque a formação de um estudante cidadão vai ultrapassar o ambiente educacional<sup>151</sup>.

O valor da educação na formação para a cidadania não está restrito aos conteúdos programáticos e nem mesmo apenas às aulas de Ensino Religioso. A relação educação e formação de um aluno cidadão perpassa pela sua própria experiência de vida. Na ótica das Ciências das Religiões, a instituição deve ofertar saberes e ações educativas que possam concretizar um processo de formação do aluno para uma vivência cidadã e de respeito ao outro.

Educar para a cidadania inclui participar nas decisões dos grupos sociais, respeitar e ser respeitado, ouvir e ser ouvido. Formar para a cidadania é formar cidadãos conscientes, críticos, engajados, atuantes. É preciso formar cidadãos que: atuem na diminuição das práticas sociais excludentes, e que se voltem para a construção de um ambiente menos degradante.<sup>152</sup>

Educar para a cidadania na esfera das Ciências das Religiões é educar para a valorização do engajamento político ativo do educando em sua comunidade. Uma participação que busca mudanças sociais. Assim, o Ensino Religioso criará valores para que o educando se torne um agente eficaz de promover transformação social.

[...] sem consciência política nada seria possível. Essa tarefa cabe à educação. Torna-se urgente educar para a cidadania, para ser possível vislumbrar o bem comum e o exercício da participação. Cabe à educação o descortinar horizontes, tendo em vista o bem comum, processo de longe duração, mas possível.<sup>153</sup>

Este Ensino Religioso proposto pelas Ciências das Religiões deseja que o educando conscientize-se de sua contribuição política e participativa ativa na sua comunidade. Este conceito de Ensino Religioso requer um paradigma didático de superação da fragmentação do ensino e em sintonia com o contexto cultural e social. Isso ocorre com a formação do educando como cidadão. Tudo passa ser entendido e como interligado, inter-relacionado e interdepende, pois é uma percepção sistemática de vida. Assim, encontram-se nesse paradigma das Ciências das Religiões as probabilidades de recursos criativos para os dilemas específicos de uma educação cidadã.

Observa-se um empenho vigoroso para entender o fenômeno religioso em sua diversidade, somado a isso, as ciências da religião como alusão ao ER garantem práticas de

<sup>151</sup> GUARESCHI, Pedrinho. A educação e a exclusão. *Cadernos da AEC do Brasil*. a. 24, n. 55, p. 45-50, 1995. p. 48.

<sup>152</sup> CARON, 2003, p. 12.

<sup>153</sup> GONÇALVES FILHO, 1998, p. 106.

respeito e diálogo entre as denominações religiosas contribuindo para uma educação para a cidadania<sup>154</sup> e, assim e por tudo isso é o modelo mais adequado para o ER escolar. Portanto,

A contribuição da ciência da religião consiste em possibilitar comparações entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência pode ou deve reclamar para si validade absoluta. Com isso desmascara-se qualquer forma de eurocentrismo como ilusão perigosa.<sup>155</sup>

Não basta apenas uma transformação cidadã, é preciso também uma transformação educacional. Este paradigma educacional, influenciado por uma cosmovisão holística, poderá superar um Ensino Religioso fragmentado. Uma formação cidadã criará condições de desenvolvimento de uma formação ética.

No próximo tópico será apresentado o valor do estudo da religião para uma formação ética com uma contribuição das Ciências das Religiões.

### 3.2 O valor político do estudo da religião para uma formação cidadã

Percebe-se uma crise ética, que abrange as estruturas do ser humano encravado na sociedade, na família, na escola. Pais e educadores encontram no dia a dia uma tarefa desafiadora que diz respeito a educar filhos e alunos na justiça, na não violência, na solidariedade e na responsabilidade.

O Ensino Religioso como proposto pelas Ciências das Religiões poderá atuar como formação ética do ser humano, despertando no educando valores que os capacitarão a responder por seus próprios atos.

Nesse modelo os educandos são passíveis de exercitar comparações entre sistemas de referência plurais tendo noções da riqueza de todos, sem qualquer forma de etnocentrismo ou preconceito religioso sob a pretensa defesa de verdade absoluta, em função disso, o princípio de relativismos cultural e religioso ganham impulso para ascensão da cultura da paz. Para o cientista da religião Greschat, contrasta-se apenas o que pode ser contrastado e os:

Cientistas da religião comparam o quê? Desde o início da disciplina, estudam fenômenos religiosos e suas variantes em diversas religiões. Muitas vezes comparam conceitos, como, por exemplo, a noção de pecado no judaísmo e no islã. Comparam

<sup>154</sup> SOARES, 2010, p. 13.

<sup>155</sup> USARSKI, Frank. Ciência da religião: uma disciplina referencial. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 58-59.

também doutrinas, como a que se refere aos anjos reconhecidos tanto do islã quanto pelo cristianismo. Comparam as diferenças entre as várias religiões na área do rito e do sacrifício. Comparam normas éticas e ordens religiosas, como, por exemplo, a dos beneditinos e as do budismo zen. Comparam especialistas religiosos, como, por exemplo, sacerdotes do xintoísmo e mórmons.<sup>156</sup>

Dessa forma, o objetivo do ER não é mais o aperfeiçoamento da fé catequeticamente (modelo catequético) ou o aprimoramento da religiosidade pela educação religiosa (modelo teológico), e, “diferentemente, o modelo das Ciências da religião toma como pressuposto do ER a educação do cidadão”<sup>157</sup>. Assim, nesse modelo há uma evidente deliberação educativa, porque o conhecimento acerca de religião é considerado como importante para as vidas social e ética dos alunos. Procura-se, nele, uma visão ampla capaz de abraçar a diversidade e, semelhantemente, a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Dessa maneira, a visão é transreligiosa que pode, inclusive, se unir com a atual epistemologia, porque busca ultrapassar “a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especificações e alcançar horizontes de visão amplos sobre o ser humano”<sup>158</sup>.

O ER ancorado nas ciências da religião, manifestamente interdisciplinar na abordagem ao fenômeno religioso, combina com o contemporâneo complexo pensamento proposto por Morin; que crê na mutualidade dos fenômenos e a imprescindibilidade de corrigir a ideia hiperespecializada, de disciplinas compartimentalizadas. Há a premência de um pensamento “que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”<sup>159</sup>, quer dizer, a aparência de religiosidade da realidade deve ser entendida em conjunto com os outros aspectos sem quaisquer modos de isolamento, ou seja, esmiuçar “os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de forma mutiladora, cada uma de suas dimensões”<sup>160</sup>. Por sua interdisciplinaridade, acredita-se que as ciências da religião estão capacitadas a “substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo”<sup>161</sup>. Porque, ao analisar os ritos, práticas textos sagrados, e crenças, ela não se isola da realidade política, social e histórica dos fenômenos.

De acordo com Morin, a educação procura, dentre outros objetivos, proporcionar o entendimento que vai para além da explicação. Ele se pauta no princípio que a sociedade

<sup>156</sup> GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião?* Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 126.

<sup>157</sup> PASSOS, 2007, p. 67.

<sup>158</sup> PASSOS, 2007, p. 66.

<sup>159</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 88.

<sup>160</sup> MORIN, 2003, p. 88.

<sup>161</sup> MORIN, 2003, p. 89.

evoluiu no que diz respeito às informações, quer dizer, a Terra está repleta de redes, celulares, internet. “Entretanto a incompreensão permanece geral”<sup>162</sup>. Reside nisso a causa da procura da compreensão, que deve ser um dos objetivos da educação do futuro<sup>163</sup>. Morin acredita que ensinar o entendimento entre os seres humanos é “condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”<sup>164</sup>.

Morin ainda diz que há duas maneiras de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a humana intersubjetiva. A intelectual percorre pela inteligibilidade e explanação. “Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva”<sup>165</sup>. A compreensão humana, todavia, está para além da simples explicação. “Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito”<sup>166</sup>. Consequentemente:

O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.<sup>167</sup>

Especialmente neste aspecto da educação evidenciado por Morin que o Ensino Religioso referenciado pelas ciências da religião pode muito somar para além da explicação dos discrepantes fenômenos religiosos, porém através da comparação entre objetos religiosos de diferentes religiões se observem semelhanças e dessemelhanças que auxiliam os alunos/alunas a ultrapassarem os estereótipos e preconceitos em relação ao que não é igual.

Se a escola tem o papel de desenvolver cidadãos capazes de participar ativamente na sua comunidade, a gênese ética deve ser percebida como uma questão emergente, em virtude dos problemas que comprometem a vida social, política e econômica.

Assim, o Ensino Religioso no entendimento das Ciências das Religiões se apresenta como um ideário que incentiva o desenvolvimento ético do cidadão, por meio de uma transformação pessoal que valoriza a formação ética a partir do aprendizado dos costumes, da diferença e da convivência. É possível pressupor a ética no agir dos educandos.

Os costumes, os valores e as normas são construídos historicamente. Historicamente, também são articuladas as escolhas feitas pelos sujeitos ao longo da sua vida. Entre as

<sup>162</sup> MORIN, 2003, p. 93.

<sup>163</sup> MORIN, 2003, p. 93.

<sup>164</sup> MORIN, 2003, p. 93.

<sup>165</sup> MORIN, 2003, p. 94.

<sup>166</sup> MORIN, 2003, p. 95.

<sup>167</sup> MORIN, 2003, p. 95.

escolhas encontra-se a diferença, o diferente, o outro. Pautar a ação pelo respeito à diferença é um valor inestimável importante para a formação dos educandos. Agir eticamente e colocar em ação valores que farão da sociedade, a partir da escola, um local de promoção de diálogo e solidariedade.

A proposta das Ciências das Religiões alinha-se com esta educação em valores, que dá a oportunidade aos alunos e alunas de refletirem sobre valores éticos que fundamentam nossas atitudes. Não é uma tarefa simples definir o que são valores. Segundo May um valor

[...] é algo que se considera desejável, que justifica nossas ações e funciona como horizonte para organizar a vida. [...] Pode-se dizer que um valor é: 1) um complexo de idéias, imagens e símbolos; 2) impossível de ser definido com exatidão e unanimidade; 3) entendido como necessário para se viver corretamente(moralmente) e promover positivamente a vida humana; 4) que funciona como ‘guia’ e, ao mesmo tempo, como ‘obrigação’ e ‘ferramenta’ para forjara vida; 5) está enraizado nas necessidades físicas, sociais e psíquicas; 6) é produzido socialmente. 7) integra o universo simbólico e, assim, 8) assume uma dimensão transcendente e obrigatória.<sup>168</sup>

Valor ou valores é uma ampla noção de conceitos que pode gerar discordância dependendo do contexto que é lido e interpretado. Contudo, um valor tem a capacidade nos remover do ser humano uma atitude de indiferença, pois o mesmo promove uma identificação emocional com os outros e seus dilemas<sup>169</sup>. Não é possível haver educação sem que a noção de valores seja fundamental nela. Além disso, um projeto educacional de Ensino Religioso para ser realizado deve atentar para uma educação em valores éticos<sup>170</sup>.

As Ciências das Religiões enfatizam a necessidade de influência mútua entre a escola, a família e a sociedade, asseverando que o Ensino Religioso deve ser ministrado de maneira tal que a educação em valores esteja contemplada. Registre-se que aos educandos será ofertado um ensino de religião vinculado com valores promotores de respeito mútuo e diálogo<sup>171</sup>.

A palavra “valor” surge do latim *valere*, i.e, ‘ser forte’, ‘ser digno’. Um valor é aquilo que alguém valora. “Valor é a convicção pensada e firme de que algo é bom e que nos convém em maior ou menor grau”<sup>172</sup>. Os valores são fundamentais para a convivência humana, neste caso, para uma convivência harmoniosa no ambiente escolar e em especial quando se ensina e aprende sobre religião, mais especificamente sobre a religião do outro. Existe uma necessidade de

<sup>168</sup> MAY, Roy H. *Discernimento moral: uma introdução à ética cristã*. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 78.

<sup>169</sup> MAY, 2008, p.78.

<sup>170</sup> MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 111.

<sup>171</sup> MORENO, 2005, p. 113.

<sup>172</sup> MORENO, 2005, p. 116.

[...] a necessidade de organizar e administrar a vida em comunidade de tal forma que se assegurem o bem-estar e o desenvolvimento positivo de todos e todas. Os valores permitem juízos avaliativos referentes à qualidade de vida e à conduta das pessoas [...] a crise de valores questiona a comunidade e torna urgente a criação do consenso social sobre os valores vigentes na sociedade. Esse Consenso não se impõe, ele se cria pela execução de novas práticas sociais.<sup>173</sup>

Ressalte-se que toda pessoa, toda família, todo grupo social, político ou religioso constitui uma escala de valores. No Ensino Religioso, é necessário compreender que não se pode estabelecer para as outras pessoas uma escala de valores. Valores são construídos. Os valores podem ser caracterizados quanto às suas funções específicas: utilitários; instrumentais; inerentes, intrínsecos e contribuidores. São idealizados a partir da experiência humana, conquanto persistam sujeitos ao juízo individual. Numa situação de conflitos, os valores podem vir à tona, mas deveriam promover uma transformação de atitude<sup>174</sup>.

A escola deve proporcionar ao educando a possibilidade de uma reflexão, de uma análise crítica e ativa, com base em valores que norteiam atitudes cidadãos e dialogais.

A sociedade e os meios de comunicação exibem múltiplos conflitos que refletem a crise de valores, atitudes e comportamentos na escola de forma geral. Atualmente, ouve-se muito falar em perda de valores ou de crise de valores. Os valores,

[...] são o núcleo da vida social, porque neles se fundamentam tanto a criação como a conservação das normas sociais. Senão há valores, não há conduta social: a sociedade fragmenta-se como totalidade e a cultura se dissolve, porque no núcleo de qualquer estrutura há um conjunto de valores.<sup>175</sup>

A convivência social depende dos valores que a orienta, por isso é importante pensar sobre os valores: procurar os valores que melhor motivem e promovam a convivência desejada. No entendimento das Ciências das Religiões pelo fato de os educandos viverem em uma sociedade laica, a promoção de valores que incluam a liberdade religiosa deve ser mantida, visto que diversas religiosidades são seguidas pelos mesmos, e cada uma com sua própria noção e promoção de valores éticos. Para as Ciências das Religiões é função social da escola através do Ensino Religioso a construção do estudo da religião num viés de emancipação dos estudantes com ênfase em princípios de justiça, liberdade e igualdade.

Entende-se que, se o Ensino Religioso proporciona ao educando a chance de realizar as coisas pelo entendimento reflexivo e crítico ativa, com base em valores éticos

<sup>173</sup> MAY, 2008, p. 85.

<sup>174</sup> VELOSO, Dom Eurico dos Santos. *Fundamentos filosóficos dos valores no Ensino Religioso*. Vozes: Petrópolis, 2001. p. 14.

<sup>175</sup> MAY, 2008, p. 80.

concretizando seu papel como espaço de respeito e diálogo. Para o Ensino Religioso no contexto escolar, alguns parâmetros indicados pelo FONAPER servem de base para esta compreensão.

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático.<sup>176</sup>

No próximo segmento será analisado o valor do estudo da religião para uma formação dialógica como contribuição das Ciências das Religiões no processo de ministrar o Ensino Religioso escolar.

### 3.3. O valor pedagógico do estudo da religião para uma formação cidadã

O ambiente escolar proporciona o encontro de pessoas provenientes de experiências religiosas as mais distintas. Funcionários, professores e alunos levam consigo suas experiências religiosas comunitárias e individuais, mas não ocupam o espaço escolar com objetivos religiosos. Na visão das Ciências das Religiões estas experiências devem dialogar entre si de modo natural, sem que haja a necessidade de esforços sejam educacionais ou místicos. Assim, a escola, e o ensino de religião, torna-se o lugar onde “[...] membros de diferentes religiões e pessoas não crentes podem se engajar em ações e discussões cooperativas em prol da libertação de pessoas marginalizadas e da transformação das relações”<sup>177</sup>.

Teixeira frisa diversas colaborações das ciências da religião para com o ensino religioso: o aperfeiçoamento da escuta e do olhar da dimensão da alteridade em que o “outro é um enigma extremamente complexo, que resiste qualquer apreensão simplificadora”<sup>178</sup>. Portanto, compreender o outro requer despojamento e abertura para uma sadia relação. E reitera:

<sup>176</sup> FONAPER. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_parametros.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php)>. Acesso em: 16 maio 2017.

<sup>177</sup> TROCH, Lieve. O mistério em vasos de barro: fragmentos da divindade no âmbito de novas experiências de Religião. In: TROCH, L. (Org.). *Passos com paixão: uma teologia do dia-a-dia*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2007. p. 89.

<sup>178</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 74.

Há aqui uma responsabilidade muito grande do educador em sua tarefa de apresentar o fenômeno religioso. Dele se exige não apenas um aprimoramento de conhecimentos teóricos sobre as religiões, mas um aperfeiçoamento de sua sensibilidade face ao enigma das religiões.<sup>179</sup>

O reconhecimento da alteridade e o respeito à sua dignidade é outra colaboração. Significa, assim, que o estudo do fenômeno da religião deve oportunizar um enorme respeito às crenças religiosas. Ou seja, “deve-se, assim, evitar na prática pedagógica todo proselitismo e utilização de linguagem exclusivista, que transmitam preconceitos ou visão de superioridade de uma determinada tradição sobre as outras”<sup>180</sup>.

Na ótica das Ciências das Religiões isto pode ocorrer se o Ensino Religioso estiver inserido em um espaço plural, em termos religiosos, com possibilidades de debater de maneira crítica esta pluralidade religiosa, promovendo o diálogo de forma que sejam ultrapassadas a intolerância e a violência, sejam elas discursivas ou físicas. A humanização própria e também do outro só pode ocorrer pela ação mediadora do diálogo. “Já agora, ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”<sup>181</sup>.

Quanto maior for a capacidade dos educandos de refletirem sobre si mesmos e sua relacionalidade com o outro via ação dialógica, tanto maior será o estabelecimento de um processo dialogal. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação, eu-tu”<sup>182</sup>. As Ciências das Religiões entende que o Ensino Religioso pode enfrentar o desafio do pluralismo religioso através de uma postura dialogal e de encontro com o outro. O diálogo como ato de dividir a experiência religiosa, proporciona o reconhecimento do outro e possibilita que os envolvidos no processo dialógico tornarem-se humano em conjunto.

O diálogo aumenta a capacidade humana de autorrealização e de realização do outro. Ele é um reconhecimento de que o outro me permite uma transição para uma nova posição. Tal situação estimula e possibilita as práticas do fazer-se humano e, ao mesmo tempo, cria condições para os processos teóricos de compreensão da vida sejam mais completos e consistentes<sup>183</sup>.

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isso ou não, desejando ou não,

<sup>179</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 74.

<sup>180</sup> TEIXEIRA, 2007, p. 75.

<sup>181</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 69.

<sup>182</sup> FREIRE, 1987, p. 78.

<sup>183</sup> FREIRE, 1987, p. 81.

torcendo ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto sobre a vida de todos, e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas. O que não significa, porém, que nós nos responsabilizamos por isso, que prestamos a devida atenção a esse fato quando agimos ou tomamos decisões.<sup>184</sup>

De maneira geral pode-se listar as contribuições advindas do diálogo através da dimensão crítica. Significa que quem está envolvido no diálogo deve dispor-se não apenas a compreender o outro ou buscar ser compreendido pelo outro, mas também deve estar disposto a identificar possíveis causas que motivem e mantenham o outro e os demais ao seu redor em situação de discriminação. O diálogo deve possibilitar libertação mútua. No entendimento das Ciências das Religiões as diferenças religiosas devem ser valoradas e devem promover um processo enriquecedor mútuo.

Na concepção das Ciências das Religiões o diálogo num entendimento de ensino de religião por meio do Ensino Religioso seria uma das possibilidades de superação das barreiras naturais impostas ao Ensino Religioso em ambiente escolar. Contribui ao amadurecimento do ser humano o seu sentido mais profundo, no qual existe o desejo de crescimento, então a escola deve trabalhar os valores necessários para o encaminhamento do diálogo que promoverá respeito e tolerância. É importante ao ser humano assumir suas escolhas e atitudes e rever os limites e danos que podemos causar ao próximo com nossas atitudes<sup>185</sup>.

Para as Ciências da Religião,

[...] todas as crenças e religiões trazem no cerne de seus ensinamentos os valores humanos. É de suma importância eliminar a intolerância quer racial, quer religiosa, e procurar integrar as diferenças culturais, religiosas e raciais; e os valores são indispensáveis para que isso aconteça; demonstrar a unidade na diversidade [...]. É impossível falarmos sobre religião sem nos propor a re-ligação por meio dos valores humanos, pois estes estão livres das limitações de crenças ou dogmas. Para tanto, a solidariedade e o diálogo são fundamentais porque dignificam o indivíduo e solidificam as relações.<sup>186</sup>

A escola tem o compromisso para com a pluralidade, o diálogo, a solidariedade no sentido de tornar o ensino de religião numa prática educacional voltada para a dignidade do indivíduo e a solidez dos relacionamentos. Quando não existe abertura para educar para a compreensão humana mútua, o processo fica mecânico, a educação fica apenas no nível do conteúdo e não das relações humanas.

Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz

<sup>184</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 75.

<sup>185</sup> BAUMAN, 2010, p. 76.

<sup>186</sup> LEAL, Alane. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 35.

por si mesma a compreensão, a compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.<sup>187</sup>

Na ótica das Ciências das Religiões é precípua ver e aceitar a verdade do outro. Se prevalecer no Ensino Religioso a verdade única o diálogo não ocorrerá. O exercício de uma educação dialógica deve ser fundamental para o esvaziamento das convicções pessoais com vista a romper barreiras impostas por perspectivas exclusivistas.

Cada religião traz consigo suas peculiaridades. O Ensino Religioso não deve se ocupar em tentar traduzir o significado e sim, levar o conhecimento cultural dos fatos e fenômenos religiosos. O Ensino Religioso não pode passar a ideia do transcendente de forma hegemônica como verdade absoluta. Cada pessoa tem suas particularidades: cultural, religiosa, política e social que são marcadas por tradições e símbolos religiosos.

O olhar que lançamos sobre o fenômeno religioso não é confessional nem pertence a esta ou aquela 'teologia'; sua base epistemológica é a Ciência da Religião. Esta abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e as suas correlações socioculturais. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento da Ciência da Religião favorece as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui, desse modo, com uma educação de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano.<sup>188</sup>

Neste capítulo foram apresentadas as contribuições das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso observando o valor do estudo da religião em três vertentes: para uma formação cidadã, para uma formação ética e para uma formação dialógica.

Uma educação que procura formar o ser humano em sua integralidade não pode negar sua condição de ser religioso, que procura pela transcendência. A presença do Sagrado rodeia o educando em todo o tempo e por toda a sua vida. Dessa maneira, as Ciências das Religiões oferecem um novo paradigma no que diz respeito à questão do pluralismo religioso e ao próprio estudo das religiões. Abre-se um entendimento amplo acerca do estudo sobre as religiões e como esse fenômeno ocorre frente ao ser humano. Por este ângulo, além de

<sup>187</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002. p. 93.

<sup>188</sup> SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *REVER*, São Paulo, ano 9, n. 3, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2017. p. 3.

reconhecer a presença do Sagrado em sua vida, o educando passa a ser encorajado e enfrentar toda e qualquer forma de preconceito, em especial o religioso.

Assim, estando a cidadania, a ética e o diálogo postos como princípios norteadores da reflexão de uma proposta de Ensino Religioso, devendo promover e basear o processo de aprendizagem, na busca em superar uma vertente meramente conteudista, onde as normas para a promoção de uma visão educacional integral do educando.



## CONCLUSÃO

O Ensino Religioso é um tema que gera polêmica na educação brasileira, sobretudo na Rede Pública de Ensino. Ao longo do tempo, a História do Brasil mostra que a estruturação do Ensino Religioso é um desafio no contexto escolar como componente disciplinar para nossa realidade até os tempos atuais.

O problema do Ensino Religioso no Brasil parece ser tão controvertido quanto a história brasileira. Por isso se buscou no presente estudo identificar uma contribuição para o ensino do fenômeno religioso que promova um consenso teórico com uma alternativa razoável para essa disciplina, de forma que a mesma possa abordar o ensino da religião a partir do pressuposto de que todas as culturas religiosas devam ser respeitadas.

A heterogeneidade dos documentos religiosos gera limitações para o estudo e para o conhecimento do sagrado. A diversificação de tradições religiosas no Brasil torna essa tarefa desafiadora, visto que, há claros e contundentes riscos de não ser possível captar este universo geral em suas especificidades.

O Ensino Religioso mergulhado em um cenário nacional cristão no território brasileiro ainda é considerado como uma disciplina estranha para se fazer presente da matriz curricular das escolas públicas. Pelo fato de que pode não ter as mesmas bases científicas das demais disciplinas. Pode não ser compreendido como uma disciplina de conhecimentos das mais diferentes religiões presentes na realidade social brasileira. A educação deve ter como finalidade a preparação do educando para o exercício da cidadania, e a escola tem a função de levar o estudante a adquirir conhecimentos sistematizados, considerando o contexto social que envolve a cultura e a religião.

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa foi apresentado no primeiro capítulo um breve relato histórico do Ensino Religioso na educação brasileira, partindo do Período Colonial, percorrendo o Período Imperial e chegando ao Período Republicano.

O processo evolutivo histórico do Ensino Religioso, demonstra que esta disciplina está intimamente relacionada com o poder do Estado e das instituições religiosas. Esse processo educacional não atinge exclusivamente o ambiente escolar, vez que o estudante está mergulhado em ambientes social, cultural, religioso, político e educacional, o que demonstra com clareza sua inserção num contexto mais amplo. Há conflitos entre as especialidades da ciência e os interesses das instituições religiosas, defensoras da fé. Esses conflitos provocaram ao longo da história da humanidade uma oposição sistemática entre estes saberes.

A pesquisa constatou que durante a maior parcela do tempo analisado historicamente

o Ensino Religioso buscou produzir um ensino de base catequética com o objetivo de proselitismo. Esse modelo situa-se em conjunturas de religião hegemônica na sociedade. O Modelo Catequético alicerçou-se na doutrina da Igreja Católica e seus fundamentos de fé são transmitidos através do ensino da religião e não do fenômeno religioso.

No segundo capítulo a pesquisadora explicitou os modelos de Ensino Religioso Catequético, Teológico e o das Ciências das Religiões. O Modelo Catequético aponta para uma prática proselitista que pode gerar a intolerância religiosa. Nesta ótica não atenderia as demandas de uma sociedade multicultural e diversificada a partir do entendimento de que a sociedade brasileira é religiosamente plural e diversa e também não atenderia à condição de Estado laico do Brasil. O Modelo Teológico é entendido como uma visão de Ensino Religioso que supere os fundamentos confessionais de maneira rigorosa. Poderia ser dito que este modelo caminha para além do Modelo Catequético, porque atenta para universalidade da religião, visto que existe uma dimensão antropológico-religiosa do ser humano que deve participar da formação religiosa do estudante. Nas conclusões da pesquisadora aponta-se que o enorme risco deste modelo que se mantenha uma atitude catequética e proselitista disfarçada principalmente quando sob a égide de lideranças especificamente religiosas que optem por conteúdos exclusivamente de determinada religião. No que diz respeito ao modelo das Ciências das Religiões a pesquisadora concluiu que este modelo apresenta uma possibilidade de oferecer uma certa autonomia pedagógica ao Ensino Religioso na perspectiva de que este modelo promova uma educação para a cidadania integral dos estudantes fundamentada em pressupostos educacionais e não religiosos.

Essa nova visão para a disciplina Ensino Religioso vem sendo proposta com o objetivo que esta disciplina agregue ao dia a dia sentido para a busca do transcendente e significado para a existência humana, a fim de, propiciar aos estudantes valores próprios para a construção da cidadania que perpassem os substratos da religião e da cultura.

No terceiro capítulo a pesquisadora demonstrou as contribuições das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso perpassando três valores para o estudo da religião, a saber, o valor do estudo da religião para uma formação cidadã, o valor do estudo da religião para uma formação ética e o valor do estudo da religião para uma formação dialógica. Dessa forma, a presente pesquisa esclareceu dúvidas, auxiliando na compreensão tanto do Ensino Religioso quanto das contribuições das Ciências das Religiões para o estabelecimento desta disciplina na matriz curricular da escola pública. As Ciências das Religiões podem contribuir definitivamente para auxiliar na solução dos equívocos existentes no entendimento do Ensino Religioso para que o mesmo não promova o ensino de uma religião, mas o ensino do

fenômeno religioso enquanto elemento constituinte da religiosidade e culturalidade brasileira.

As ciências, e neste caso específico as Ciências das Religiões podem auxiliar na solução desta questão. É importante admitir que o problema não reside na conveniência ou não de se ter a disciplina Ensino Religioso na escola pública, mas sim, em como os conteúdos desta disciplina serão repassados para os estudantes. A utilização de um Ensino Religioso com o instrumental das Ciências das Religiões poderá construir na formação da cidadania, da compreensão da realidade e do cultivo da religiosidade, conforme a condição escolhida por cada estudante em seu entendimento do Sagrado. Certamente esta pesquisa não esgota o assunto, mas abre espaço para o debate em torno de suas conclusões no intuito de contribuir com o estabelecimento da disciplina Ensino Religioso como recurso didático e pedagógico presente na matriz curricular da escola pública brasileira.

Por meio do ensino de História, a pesquisadora, então, observa que as diferentes culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, contribuíram para o entendimento da sociedade, fortalecendo as diferenças do Brasil. Sendo assim, na escola deve-se organizar uma Educação Infantil até o Ensino Médio, destacando o respeito à pluralidade e valorizando a Educação Inclusiva. Dessa maneira, desenvolve-se um raciocínio intuitivo perceptivo e dedutivo que convergem para uma boa Educação.

A pesquisadora, com base na percepção de uma Educação Inclusiva, concluiu que os problemas sociais são resultados de problemas comunitários. Dessa maneira, leva à compreensão da necessidade de a formação do cidadão envolve a diversidade e a pluralidade. Sendo assim, a Educação deve compreender intenções diversas que articule o ser social para uma interação com a sociedade e com a natureza.

E, ainda, portanto, que as propostas pedagógicas dos regimentos escolares merecerão preocupar-se com a identidade pessoal dos alunos e dos professores, proporcionando uma convivência pacífica sem discriminações e acolhendo as comunidades com todas as suas peculiaridades. Isto é, a ação escolar deverá entender as comunidades em que as escolas estão inseridas, levando em consideração as especificidades de cada uma e valorizando todos com respeito.

Dessa maneira, a Educação precisará preocupar-se com a organização e com a seleção dos conteúdos, para elaborar um planejamento que vise a conhecimentos que contribuam para a formação do cidadão. Esse conhecimento deverá relacionar-se com a natureza, com a comunidade e, acima de tudo, respeitando o valor cultural em que o sujeito esta inserido como ser social.

Ressalta-se ainda, que educadores não podem perder as aspirações que os levam a ter

identidade com a profissão, recurso para o desenvolvimento de habilidades e alcance das competências, melhorando o segmento cognitivo dos educandos.

Dessa forma, as disciplinas a serem trabalhadas nas escolas, deverão ter objetivos e metodologias que colaborem com as concepções pedagógicas, compreendendo um currículo a ser desenvolvido. Assim, deve-se levar em consideração o ensino de História de um modo que os educandos compreendam a trajetória e a evolução da humanidade. Isto é, o ensino de História somando à disciplina de Ensino Religioso como um caminho a ser percorrido, investigando os fatos históricos na sua totalidade, conseqüentemente, com inserção no currículo escolar.

E, o estudar a História é entender o passado da humanidade; relacionando-o com o presente. Os paradigmas, portanto, devem proporcionar um estudo que destaque a pesquisa e não a doutrinação, e que trabalhe com todos os estudantes e não que valorize os interesses de classes sociais dominantes. Por meio da disciplina de História, amalgamada ao Ensino Religioso, demonstrar que a sociedade é coesa, respeitando a identidade pessoal, coletiva e nacional, para ser possível a construção de concepções de respeito, e inclusive, proporcionando um Estado laico verdadeiro, como previsto na Constituição do Brasil.

Dessa maneira, pode ser compreendido o ensino de História como uma modalidade pedagógica, que colabora no processo de conhecimento do passado, para que possamos compreender o que está sendo realizado em nosso país. Isto é, podemos partir de um pressuposto, que as pesquisas levam à questionamentos e à reflexões que desenvolvem o segmento cognitivo e afetivo dos estudantes. Dessa maneira, nós educadores trabalhamos o pensamento crítico dos educandos, desenvolvendo a interpretação e o discernimento desses alunos para que seja formado o indivíduo como um cidadão; com um trabalho investigativo da formação das comunidades, da história local com toda a identidade que lhe é peculiar. Isto é, temos que organizar as disciplinas de História e ER com nexos com a realidade social, colaborando no processo de continuidade dos fatos históricos e fenômenos religiosos, contemplando todas as transformações, permanências, conflitos e legados deixados em diferentes épocas.

Concluindo então que, o historiador e o cientista das ciências das religiões deverão ter uma postura investigativa, construindo o conhecimento, analisando a informação, questionando o processo histórico e desconstruindo antigos e preconceituosos valores, numa perspectiva de compreensão de mundo nas suas diversas formas. Deste modo, fazendo surgir a reflexão com vistas ao respeito à diversidade sociocultural brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Gilton. *O ensino religioso como instrumento para minimizar as desigualdades sócio-educacionais no contexto escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2009, 68 f. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_arquivos/1/TDE-2009-10-26T190651Z-154/Publico/abreu\\_g\\_tmp81.pdf](http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2009-10-26T190651Z-154/Publico/abreu_g_tmp81.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CUNHA, Clera de Faria Barbosa. Exclusão escolar: concepção de professores (as) de uma escola pública inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC. Barbacena, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOFF, Leonardo. *Ética da vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BRASIL. *Constituição Federal de 16 de Julho de 1934*. 1934 [n.p.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)*. 1891 [n.p.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. 1961 [n.p.]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.475*, de 22 de Julho de 1997. 1997 [n.p.]. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971. 1971 [n.p.]. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

BROSSE, Oliver de L. *Dicionário de termos da fé*. São Paulo: Santuário, 1989.

CARON, Lurdes (Org.). *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigência, documentários*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso e cidadania. *Revista Educação em Movimento*, v. 2, n. 5, p. 11-19, Curitiba, maio/ago. 2003. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/biblioteca\\_download.php?arquivoId=620](http://www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=620)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes; agora e depois?*

São Paulo: Saraiva, 1989.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Ensino religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais*. Brasília: CNBB, 2007.

CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru: EDUSC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, v. 30, n. 108, p. 717-738, Campinas, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

DANTAS, Cabral Douglas. *O Ensino Religioso na rede pública estadual de belo horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_DantasDC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf)>. Acesso em 23 maio 2017.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. A construção da cidadania e o papel do professor. *Diálogo. Religião e Cultura*, Ensino religioso e cidadania, ano I, n. 1, p. 1-10. São Paulo: Paulinas, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Religioso. 7. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2004.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_parametros.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php)>. Acesso em: 16 maio 2017.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2004.

GEORGE, Timothy. *Teologia dos Reformadores*. São Paulo: Vida Nova, 1994.

GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil. *História: Questões e Debates*, v. 43, n. 2, p. 103-121, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865/5546>>. Acesso em: 3 maio 2017.

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

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e formação do ser político: uma proposta*

para a consciência de cidadania. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho. A educação e a exclusão. *Cadernos da AEC do Brasil*. Ano 24, n. 55, p. 45-50, 1995.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião?* Tradução de Frank Usarski. (Coleção repensando a religião). São Paulo: Paulinas, 2005.

GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino religioso escolar. In: GUIMARÃES, Almir Ribeiro. *Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2004.

HAUCK, João Fagundes; FRAGOSO, Hugo; BEOZZO, José Oscar; GRIJP, Klaus van der; BROD, Benno. *História da Igreja no Brasil – v. II. Ensaio de interpretação a partir do povo / Segunda época – A Igreja no Brasil no século XIX*, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der; BROD, Benno. *História da Igreja no Brasil – v. I. Ensaio de interpretação a partir do povo / Primeira época – Período Colonial*, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAESCHKE Walter. As Ciências Naturais e as Ciências do Espírito na era da Globalização. *Veritas*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 121-132, 2006. Disponível em: <<http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/1887/1408>>. Acesso em: 3 maio 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso em questão. *Boletim do Setor de Ensino Religioso da CNBB*, Brasília, p. 1-23, 2005. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/0363a8cd70a96bdc70f42fb5916fcc1e.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Ensino Religioso: memória e perspectivas*. Edição comemorativa dos dez anos do FONAPER. Curitiba: Champagnat, 2005.

\_\_\_\_\_. A presença do ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). *Ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004

LEAL, Alane. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2005.

LONGHI, Miguel. *O Ethos no currículo de Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2004, 61 f. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1105](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1105)>. Acesso em: 5 maio 2017.

LUCKMANN, Thomas. *La religión invisible: El problema de la religión em la sociedad moderna*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1973.

LUSTOSA, Oscar F. *Catequese católica no Brasil*, para uma história da evangelização. Paulinas: São Paulo, 1992.

LYON, D. *Pós-Modernidade*, São Paulo: Paulus, 1998.

MAY, Roy H. *Discernimento moral: uma introdução à ética cristã*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia – v. 1*. São Paulo: Paulinas, 1981.

MOREL, Regina Lúcia. *Ciência e estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA, Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1779/1690>>. Acesso em: 23 maio 2017.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; BORGES, Felipe Augusto Fernandes; BORTOLOSSI, Cíntia Maria Bogo; MARQUES, Daniella Domingues Alvarenga; COSTA, Célio Juvenal. Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII. *Revista HISTEDBR (On-line)*, Campinas, v. 7, n. 27, p. 1-18, set. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_805\\_nat\\_oliveir@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências das Religiões e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.

RUEDELL, Pedro. *Educação Religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANCHES, Mário Antonio. *Bioética: ciência e transcendência*. São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, Carla Maia dos. *Hermenêutica e o conceito jurídico de cidadão na ação popular no paradigma do Estado Democrático de Direito*. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23979/hermeneutica-e-o-conceito-juridico-de-cidadao-na-acao-popular-no-paradigma-do-estado-democratico-de-direito>>. Acesso em: 16 Maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. *Catolicismo, poder e tradição: um estudo sobre as ações do conservadorismo católico brasileiro durante o Bispado de D. Geraldo Sigaud em Jacarezinho (1947-1961)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006, 94 f. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93451/silvajunior\\_am\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93451/silvajunior_am_me_assis.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 3 maio 2017.

SILVA, Antônio Francisco da. *Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. *REVER*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-54, dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26183/18847>>. Acesso em: 17 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *REVER*, São Paulo, ano 9, n. 3, pp. 1-18, set. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: Congresso da ANPTECRE: Fenomenologia e hermenêutica do religioso. *Anais...* Belo Horizonte, MG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. (Coleção temas do ensino religioso). São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. O ensino religioso no Brasil: uma abordagem histórica a partir dos parâmetros curriculares nacionais. VI EDUCERE. *Anais...* Curitiba: Champagnat, p. 1212-1223, 2006a. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-115-TC.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017.

SOUZA, Neusa M. M. *História da educação*. São Paulo: Avercamp, 2006b.

SOUZA, Osvaldo Rodrigues. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

TROCH, Lieve. O mistério em vasos de barro: fragmentos da divindade no âmbito de novas experiências de Religião. In: TROCH, L. (Org.). *Passos com paixão: uma teologia do dia-a-dia*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2007.

USARSKI, Frank. *Ciência da religião: uma disciplina referencial*. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

VASCONCELOS, José Roberto de. *O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012, 103 f. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/fad1746586031631ddf7f03dee53121a.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VELOSO, Dom Eurico dos Santos. *Fundamentos filosóficos dos valores no Ensino Religioso*. Vozes: Petrópolis, 2001.

