

**FRANCINNE DE OLIVEIRA KERKHOFF**

**ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: TENSÕES E DESAFIOS DA  
DIVERSIDADE ENTRE FORMAÇÃO HISTÓRICA E PRÁTICA  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Geraldo Antônio Rosa,

**Coorientadora:** Prof.<sup>ª</sup>: Dra. Lurdes Caron.

**LAGES, 2016**

### Ficha Catalográfica

K39e Kerkhoff, Francinne de Oliveira.  
Ensino religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional / Francinne de Oliveira Kerkhoff.—Lages(SC), 2016.  
121 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientador: Geraldo Antônio Rosa.  
Coorientadora: Lurdes Caron.

1. Ensino religioso - Brasil. 2. Escolas públicas.  
3. Multiculturalismo. I. Rosa, Geraldo Antônio. II. Caron, Lurdes. III. Título.

CDD 377



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
*MESTRADO ACADÊMICO*

**“Ensino Religioso no PPP do município de Videira: Tensões e Desafios”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovada em 17 de março de 2016**

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa - Orientador

Prof. Dra. Lurdes Caron – Coorientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (PPGE/UFSM)

Prof. Dra. Carmen Lucia Formari Diez (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Marina Patrício de Arruda (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Vanice dos Santos  
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, março de 2016.



## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo Paulo Franke que mesmo distante, sempre esteve disponível pra me ouvir e dialogar para o enriquecimento desse trabalho.



## AGRADECIMENTOS

Olhar e ver.

Esse foi o grande desafio desse trabalho.

Ver com os óculos da educação o que eu conhecia através dos óculos da teologia. Enorme exercício esse, um trabalho de bagunçar o conhecimento sistemático da teologia e seus dogmas.

Precisei de ajuda da amiga Elisangela Zampieri para entender os caminhos da educação e das piadas do colega José Antunes Pomiecinski, companheiro de idas e vindas dos congressos.

Precisei da sabedoria, da paciência e até da insistência dos meus orientadores e conselheiros em muitas conversas, inclusive na vida pastoral.

Professor Geraldo, agradeço sua dedicação e companheirismo. E, que conversas boas as nossas.

Professora Lurdes Caron, conhecedora do Ensino Religioso como poucas, também conselheira e sempre disposta a ajudar. Obrigada.

Agradeço ao Deus bondoso que me oportunizou mais essa experiência de realização pessoal e profissional.



*“Há muitas pessoas sem problemas de visão que nada veem...  
O ato de ver não é coisa natural.  
Precisa ser aprendido”.*  
*Rubem Alves*



## RESUMO

O presente trabalho “Ensino Religioso no Brasil: Tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional,” investigou se as escolas públicas no município de Videira possuíam em seus Projetos Políticos Pedagógicos uma proposta que incluísse o trabalho de Ensino Religioso, conforme prevê a Lei nº 9475/97 e se por sua vez, eram discutidas questões sobre diversidade cultural e religiosa a partir de seus conteúdos. Entendemos ser importante a discussão do Ensino Religioso diante da diversidade cultural e a liberdade de expressão presente em nossa sociedade. Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar a inclusão do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico no município de Videira- SC, evidenciando tensões e desafios. Para tanto, procuramos conhecer aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, descrever a epistemologia que norteia o Ensino Religioso na contemporaneidade, bem como caracterizar o Ensino Religioso no município de Videira a partir do Projeto Político Pedagógico e do material utilizado. Para tanto, o trabalho foi distribuído ao longo de quatro capítulos. Inicialmente apresentamos os aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil, nesse capítulo destacamos a diversidade de denominações religiosas que atuaram no Brasil antes mesmo da chegada dos jesuítas. No segundo capítulo dessa pesquisa buscamos historizar os acontecimentos em relação ao Ensino Religioso em Santa Catarina destacando a formação do/da docente nessa área. As contribuições do terceiro capítulo tratam da epistemologia e da construção do conhecimento do Ensino Religioso, registra a necessidade da informação sobre sua estrutura, além de descrever três modelos de Ensino religioso aceitos até o momento. Encerrando esse trabalho buscamos contextualizar nossa pesquisa e registrar as concepções filosóficas do Projeto Político Pedagógico no qual baseamos essa pesquisa. O método de abordagem é o documental bibliográfico.

**Palavras-chave:** Ensino religioso. Diversidade cultural e religiosa. Escola pública.



## ABSTRACT

This present work - "Religious Education in Brazil: tensions and challenges of diversity among historical training and professional practice" – has investigated whether public schools in the municipality of Videira has in its Political Pedagogic Project a proposal that would include religious education tasks, as provided the State law No. 9475/97. In turn, there were questions of cultural and religious diversity raised from its contents. We believe it is important to the discussion of religious education for cultural diversity and freedom of expression present in our society. This research has the main objective to analyse the inclusion of Religious Education and Educational Policy Project of the municipality of Videira- SC, highlighting tensions and challenges. Therefore, we seek to know the historical aspects of Religious Education in Brazil and Santa Catarina state, we seek to describe the epistemology that guides the religious education in contemporary and we seek to characterize the Religious Education in Videira municipality from the Pedagogical Political Project and the material that is used. Therefore, we distributed this work over four chapters. Initially we present the historical aspects of Religious Education in Brazil. In this chapter, we highlight the diversity of religious denominations that existed in Brazil even before the arrival of the Jesuits religious order. In the second chapter of this research, we sought to historicize the events in relation to Religious Education in Santa Catarina highlighting the training / teaching in this area. The contributions of third chapters deal with the epistemology and the Religious Education knowledge construction, record the need for information on its structure, and describe three models of religious education accepted to date. Ending this work, we seek to contextualize our research and register the philosophical views of the Pedagogic Political Project in which we have based this research. The approach method is the bibliographic documentary.

**Key-words:** Religious education. Cultural and religious diversity. Public school.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABE –	Associação Brasileira de Educação.
CAIC –	Centro de Atenção Integral à Criança.
CIER –	Conselho de igrejas para Educação Religiosa.
CNBB –	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil.
CNE –	Conselho Nacional de Educação.
CR-ER –	Curso de Ciências de Religião – Licenciatura em Ensino Religioso.
DPEDHUC –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania Coordenação Geral de Direitos Humanos
EEBM –	Escola de Educação Básica Municipal.
ER –	Ensino Religioso.
EST –	Escola Superior de Teologia.
FONAPER –	Fórum Nacional permanente do Ensino Religioso.
FURB –	Universidade Regional de Blumenau.
GRERE –	Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso.
IECLB –	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.
IES –	Instituto de Ensino Superior.
ITESC –	Instituto de Teologia de Santa Catarina.
LDB –	Lei de Diretrizes e Base.
MEC –	Ministério da Educação e Cultura.
PARFOR –	Plataforma Freire.
PCNERS –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.
PPP –	Projeto Político Pedagógico.
PR –	Partido Republicano.
PT –	Partido dos Trabalhadores.
PUCPR –	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
PUCRS –	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
SC –	Santa Catarina.
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SENAC –	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI –	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
UNC –	Universidade do Contestado.



UNISUL – Universidade Sul de Santa Catarina.  
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville.  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó.  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina.  
USJ – Centro Universitário São José.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Modelo catequético, apresentado por Passos (2007) .....	87
Quadro 2: Modelo teológico, apresentado por Passos (2007).....	89
Quadro 3: Modelo das Ciências da Religião, apresentado por Passos (2007).....	91



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>1</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL</b> .....	31
1.1	ENSINO RELIGIOSO NA FASE JESUÍTICA.....	31
1.2	<i>RATIO STUDIORUM</i> .....	38
1.3	A ERA POMBALINA.....	44
<b>1.3.1</b>	<b>As reformas pombalinas</b> .....	45
1.4	ALGUMAS DAS MUDANÇAS CONSTITUCIONAIS.....	47
1.5	ESTADO MODERNO E ENSINO LAICO .....	50
1.6	AS VÁRIAS FASES DO ENSINO RELIGIOSO (1931-1946) .....	52
<b>1.6.1</b>	<b>Ensino religioso na república populista de 1945 a 1998</b> .....	54
<b>1.6.2</b>	<b>História da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)</b> .....	55
1.7	DEFINIÇÃO DO ARTIGO 33 .....	56
1.8	O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	57
<b>2</b>	<b>ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA</b> .....	62
2.1	A FORMAÇÃO DO/DA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA .....	67
<b>3</b>	<b>EPISTEMOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO</b> .....	73
3.1	O QUE TEM DE RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO? ....	82
<b>3.1.1</b>	<b>Modelos de Ensino Religioso</b> .....	85
3.1.1.1	Modelo catequético .....	85
3.1.1.2	Modelo Teológico.....	88
3.1.1.3	Modelo das Ciências da Religião .....	89



<b>4</b>	<b>ENSINANDO A CONSTRUIR O RESPEITO E A TOLERÂNCIA EM MEIO A DIVERSIDADE.</b> .....	92
4.1	CONTEXTUALIZANDO.....	92
4.2	CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO PROJETO .....	95
4.3	PLURALIDADE CULTURAL E RELIGIOSA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS.....	100
4.4	VIVER A DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA.....	104
4.5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE VIDEIRA .....	107
<b>4.5.1</b>	<b>O Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico no Município de Videira.....</b>	<b>107</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFÊRENCIAS .....</b>	<b>114</b>



## INTRODUÇÃO

Essa dissertação trata de um tema que para muitos soa estranho e desnecessário. Todavia, para mim é instrumento de trabalho e promoção da paz. Ao me perguntarem o motivo pelo qual estudo o Ensino Religioso, posso dizer que minhas razões ultrapassam o campo acadêmico e estão relacionadas à paixão pela temática, o que se aproxima muito de uma fascinação por sua trajetória histórica e cultural.

O tema Ensino Religioso me acompanha desde o ingresso na faculdade no ano de 1999, na Escola Superior de Teologia (EST) em São Leopoldo/Rio Grande do Sul. Desde então, meu interesse sobre ele vem crescendo, seja pelo acesso à literatura especializada, seja pela sua proximidade com a minha vida cotidiana e profissional. Em 2009 fui ordenada ministra no ministério pastoral pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A partir daí, colocar em prática o que aprendi nesse percurso sempre foi o meu objetivo principal. Em 2014 decidi que era hora de buscar aprofundamento teórico através da busca por novos conhecimentos na área do Ensino Religioso, momento no qual essa pesquisa começou a ser delimitada.

Em toda essa trajetória, tenho observado que o Ensino Religioso enquanto parte do currículo escolar do Ensino Fundamental, tem sido uma disciplina marginalizada nas escolas públicas de modo geral. Os motivos são os mais variados. Entre eles, podemos citar a falta de valorização dos/das docentes dessa área, a falta de interesse da direção da escola e a falta de interesse dos/das próprios/próprias docentes. O contrário também pode ocorrer, ou seja, a falta de docentes licenciados/licenciadas no curso de Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso. Somado a todas essas dificuldades e lacunas de formação, esses profissionais acabam por fazer da disciplina de Ensino Religioso uma área secundária, perdendo o seu foco principal e acabando por completar a carga horária com outra matéria como, por exemplo, filosofia, história, entre outras. Essa disciplina acaba se unindo às demais disciplinas pertinentes às artes, como a filosofia, música e outras e não credenciadas como responsáveis pelo sucesso do estudante numa futura carreira profissional bem sucedida e elitizada.

Nos estudos preliminares, percebemos que, também, podem ocorrer dificuldades nas instituições formadoras que qualificam esses profissionais para o exercício da disciplina enquanto fenômeno religioso e não mais como catequese. A disciplina de Ensino Religioso pode ser

vista como possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento e para que esse crescimento ocorra, necessitamos superar dificuldades ainda existentes, tanto da parte docente como da parte de alunos/alunas que juntos/juntas podem buscar caminhos para crescerem.

Entendemos que esse crescimento acontece quando há investimento no/na profissional, que exerce de forma comprometida sua função de professor/professora, buscando aperfeiçoar-se. Com esse propósito a Universidade Regional de Blumenau (FURB) é pioneira em oferecer o Curso de Ciências de Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (CR-ER), criado há 15 anos, e que, desde então:

[...] habilita profissionais para o exercício docente em Ensino Religioso na Educação Básica. No decorrer destes anos o curso tem integrado de forma significativa a luta pelos Direitos Humanos em relação à Diversidade Cultural Religiosa, que transita no cotidiano social, acadêmico e escolar, buscando contribuir na formação de docentes e pesquisadores e comunidades comprometidas com a erradicação de discriminações e violências de caráter religioso.

Para uma formação adequada nessa área, a Lei 9475/97 que altera o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante um ensino laico, sem a interferência de nenhuma denominação religiosa. Faz-se necessário auxiliar o/a professor/professora para essa discussão possa evoluir como possibilidade de uma nova perspectiva educacional, vendo no Ensino Religioso lugar de proporcionar discussões e dar possibilidade de responder de forma consciente tanto no âmbito pessoal como na discussão comunitária sobre as relações do ser humano. A falta desse conhecimento ou dessa consciência acaba levando a uma negação do trabalho com os conhecimentos específicos do Ensino Religioso (MARTINS, 2013).

Entendemos desse modo, ser relevante um olhar acerca do investimento em pesquisa e formação do/da professor/professora que atua nessa disciplina tendo em vista motivar alunos/alunas para esse estudo. Concordamos, então, que são finalidades específicas do Ensino Religioso:

[...] proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FURB, 2014)<sup>1</sup>.

Inicialmente, a proposta de pesquisa sobre o tema Ensino Religioso e diversidade religiosa na escola pública, foi orientada pela busca de material já produzido nessa área do conhecimento nos últimos anos, a partir de 2000. Buscamos informações em teses e dissertações.

Escolhemos como lócus desta pesquisa, o município de Videira, localizado no interior do Estado de Santa Catarina, que conta com aproximadamente 50.000 habitantes. Essa cidade foi escolhida por ter características tradicionais e uma diversidade religiosa bem abrangente. Esclarecemos que essa pesquisa tem como base o Plano Estadual de Educação e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação do município de Videira. Assim queremos analisar de forma teórica como esse processo vem sendo construído nas escolas públicas no município de Videira. Isso se dará através da análise de bibliografias citadas na referência sugerida e em novas que serão arroladas no decorrer no trabalho.

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto ver HÖFFNER, Joseph. **Colonização e evangelho**: ética da colonização espanhola no século de ouro. Rio de Janeiro: Presença, Parte I, p. 18-81. Ver também: HOORNAERT, Eduardo et al. **História da igreja no Brasil**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1977, p. 246. Diz ele: “A cultura medieval portuguesa que formou o conceito que se tinha da Igreja no Brasil identificava religião e sociedade. Não existia identificação eclesial propriamente dita. [...] não há autoconsciência de Igreja como Igreja, mas sim como sociedade global”.

Essa pesquisa tem com o objetivo principal analisar a inclusão do Ensino Religioso e seu conteúdo no PPP, evidenciando tensões e desafios. Para tanto, procuramos conhecer aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, descrever a epistemologia que norteia o Ensino Religioso na contemporaneidade, bem como caracterizar o Ensino Religioso no município de Videira a partir do PPP e do material utilizado.

Parte-se do pressuposto de que as escolas públicas no município de Videira possuam em seus Projetos Políticos Pedagógicos uma proposta que inclua o trabalho de Ensino Religioso, conforme prevê a Lei nº 9475/97. E que, por sua vez, ela discuta questões sobre diversidade cultural e religiosa a partir de seus conteúdos. Entendemos ser importante o Ensino Religioso, diante da diversidade cultural e a liberdade de expressão presente em nossa sociedade.

No primeiro capítulo apresentaremos aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil, que inicialmente tinha o propósito de catequizar. Nessa pesquisa contemplaremos autores como Dermeval Saviani, Pedro Ruedell, Maria L. Ribeiro, Sérgio Junqueira, Lurdes Caron, Remé Klein, Lilian Blanck de Oliveira, Laudi Brandenburg que registram momentos e fatos importantes para a história da educação brasileira, em específico, do Ensino Religioso.

Nossa história de colonização, educação e catequese, inicia em 1549, quando chegam ao Brasil juntamente com a colônia de Portugal o primeiro governador geral do Brasil acompanhado dos Jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. Tendo como principal foco o povo pagão que naquelas terras viviam e precisavam ser domesticados (SAVIANI, 2013). Assim, a coroa imperial se serviu por um longo tempo do trabalho missionário e educacional dos jesuítas que trabalharam na missão de evangelizar com o conhecimento cristão a fim de convertê-los ao catolicismo. Mas, após longo período de serviços prestados ao império, os jesuítas perdem seu espaço. Inicialmente, por motivos políticos e na sequência, por questões ideológicas.

Nesse processo de construção da sociedade com visão predominante do catolicismo, Paiva (2004), nos chama a atenção para a visão única e exclusiva dos portugueses sobre sociedade e como eles viviam nessa estrutura, que por sua vez vivia numa estrutura rígida e de imposição, com fundamentos na religião.

Também trataremos como base para nossa reflexão o Artigo 33 da LDB, que trata de forma específica sobre o Ensino Religioso nas escolas

públicas, registrando a trajetória do Ensino Religioso antes e depois de sua implantação e regularização. Iremos refletir como o Ensino Religioso atualmente é tratado uma vez que faz parte da composição curricular e como tem sido trabalhar esse tema frente à pluralidade religiosa de nosso país.

Segundo Aquino (2001), em 20 de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LDB, sob o nº 9.394/12/96, que foi publicado no Diário Oficial do dia 23/12/96, e muitos a reconhecem como lei “Darcy Ribeiro” e em 22 de julho de 1997 com nova redação ele é sancionado. O art. 33 em sua primeira redação passava às igrejas o ônus do Ensino Religioso, o que em 22 de julho com a nova redação do artigo é retirado. Assim também diferente da primeira redação do artigo 33, o Ensino Religioso, não mais permite a escolha confessional a ser ensinada devendo abranger todas as religiões sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo.

No segundo capítulo trataremos da caminhada do Ensino Religioso em Santa Catarina e da formação docente para essa área do conhecimento. Faz-se necessário olhar a formação de profissionais nessa disciplina, pois somos um país de muitas etnias, raças e nossa realidade é multicultural. Assim, buscando possibilidades a partir da LDB no art. 33, garante “que o Ensino Religioso é parte integrante da formação do cidadão”. Frente a essa garantia assegurada pelo art. 33 os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem subsídios para a construção da estrutura dessa disciplina.

Para Martins (2013), nossa realidade tem nos proporcionado conhecer e ampliar nossos conhecimentos sobre os fenômenos religiosos, para ele precisamos aprender a trabalhar no nosso dia-a-dia essa pluralidade religiosa. Pois com o surgimento da Lei 9475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da LDB 9394/96, o Ensino Religioso deixa de ser confessional com isso todos/todas somos desafiados/desafiadas a fazer e pensar, construir e desconstruir o Ensino Religioso, agora como disciplina de caráter científico e presente na grade curricular da educação básica.

Muito se tem falado da responsabilidade do governo, do professor e das instituições nesse processo, mas na verdade, conhecemos pouco sobre a lei que rege todo esse processo do Ensino Religioso, que é reconhecido como disciplina no campo científico. Sabemos que uma das propostas da disciplina de Ensino Religioso é “refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da

consciência da resposta pessoal e comunitária do ser humano” (JUNQUEIRA, 1998, p. 8).

Entendemos ser necessário que o/a docente tenha uma concepção de aprendizagem de forma dialética e plural, para poder reconhecer as crianças, adolescentes, jovens, pessoas adultas e idosas como seres sociais capazes de ousar e de contribuir na leitura de outro mundo com outras formas, cores e tons. Nesse caminho entendemos que o Ensino Religioso como componente curricular pode contribuir na construção de cidadania. Nessa proposta de construir conhecimentos, no terceiro capítulo vamos compreender a epistemologia do Ensino Religioso.

O quarto capítulo é composto pela análise dos materiais oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina às escolas estaduais. Nosso olhar será voltado para o município de Videira e para o PPP da Secretaria de Educação deste município, analisando possíveis tensões e desafios. Espera-se com essa pesquisa, gerar a possibilidade de um maior debate em torno da disciplina de Ensino Religioso incluindo a questão da diversidade religiosa no município de Videira.

Pretendemos, através dessa pesquisa, projetar como as novas gerações estão encarando as mudanças típicas de um mundo que não para e sempre oferece a possibilidade de novos fenômenos religiosos, além de uma diversidade pluricultural. Buscamos nas discussões sobre o Ensino Religioso a possibilidade de romper paradigmas e olhar essa disciplina como espaço de diálogo e reconhecimento do diferente, por meio de um processo de mediação da diversidade religiosa existente.

# 1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

“Ninguém constrói sozinho, todos ajudam a (des)construir e (re)construir a história”.

## 1.1 ENSINO RELIGIOSO NA FASE JESUÍTICA

O presente capítulo tem como proposta, apresentar a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, iniciando com a chegada dos jesuítas e perpassando o período imperial. Também será registrado o período de dominação da Igreja Católica Apostólica Romana entre 1931 e 1946 e as contribuições da Igreja Reformada (protestantes e calvinistas). Será lembrada a trajetória das reformas pombalinas e as mudanças promovidas pela mesma. Veremos algumas mudanças sofridas pelo Ensino Religioso durante as várias constituições a partir da Assembleia Constituinte de 1823 e da Constituição de 1824.

As lutas em busca de um Estado moderno e laico também nos ajudarão a contar o percurso do Ensino Religioso em nosso país. Passaremos pelas várias fases do Ensino Religioso, seus desafios, vitórias, derrotas e conquistas. Além de perpassarmos o período da República de 1945 a 1998. Esse primeiro capítulo será concluído com a história da LDB e a definição do art. 33 que torna o Ensino Religioso componente curricular.

A história oficial da colonização registra que a educação formal e catequese no Brasil, inicia em 1549, quando chega ao Brasil o primeiro governador geral acompanhado dos Jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. Tendo como principal foco o povo gentio que naquelas terras viviam e precisavam ser domesticados (SAVIANI, 2013). Assim, a coroa imperial se serviu por um longo tempo do trabalho missionário e educacional dos jesuítas que trabalharam na missão de evangelizar, converter e salvar as almas lá existentes.

Após longo período de serviços prestados ao império os jesuítas perdem inicialmente seu espaço por motivos políticos e na sequência por questões ideológicas, que veremos mais adiante. Porém, o Brasil já registrava neste período influências de confissões religiosas, além da católica. Nesse momento histórico já existia presença da diversidade religiosa com influências chamadas reformadas/protestantes.

Parece ser necessário irmos um pouco além do já contado e registrado, nossa história parece ter sofrido influências e também recebido contribuições de culturas e confissões religiosas. Talvez isso possa explicar porque somos tão diversificados e bebemos em tantas fontes, tanto no passado como no presente.

Nesse processo de construção da sociedade com visão predominante do catolicismo, Paiva (2004), nos chama a atenção para a visão única e exclusiva dos portugueses sobre sociedade e como eles viviam nessa sociedade. Isso fica claro quando lemos servindo a Deus e o rei esses eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas na época” (PAIVA, 2004).

Se a coroa portuguesa fez grandes investimentos em catequizar os nativos aqui existentes, a coroa francesa com o pensamento reformado também não mediu esforços em buscar seu espaço nessa sociedade, adaptando-se conforme a necessidade de seus missionários quando aqui desembarcam em 1557. Nessas terras brasileiras/portuguesas desembarcam homens letrados, conhecedores da teologia protestante de Calvino. Mais tarde essas doutrinas serão alicerces para disputas entre católicos e protestantes na chamada França Antártica. É válido registrar que os conflitos ocorridos em solo europeu também aconteceram aqui e esses conflitos nesse período acaba com a expulsão dos seguidores de João Calvino (*Ibidem*, p. 5).

Em meio a esse clima de lutas, conquistas, submissão e guerra, o colégio jesuítico, mantinha sua rotina de estudos, que pouco ou em nada era alterada. Desse ponto de vista jesuítico escolar tudo estava e continuava perfeito, pois os jesuítas entendiam que no processo de colonização e conquistas esse clima de guerra era consequência (PAIVA, 2004). “O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas. Fuga essa que podemos relacionar ao tudo, ou seja, do pecado. As dificuldades e os desafios eram muitos, as meras formalidades também” (PAIVA, 2004, p. 50). As escolas jesuíticas viviam aparentemente num mundo à parte, pois continuavam pregando e ensinando sua cartilha nas suas escolas. Certo era apenas que em meio a tanta escassez de recursos às “expressões organizacionais confrarias, relações igreja/governo/povo, deveriam ser construídas e fortalecidas” (*Ibidem*, p. 51). O mesmo autor ainda relata tempos de mudança na sociedade. Mudança essa provocada pelo mercantilismo e comércio da época, pois a verdade já não parecia ser mais absoluta (PAIVA, 2004).

Paiva (2004) nos descreve que o português começava a experimentar no seu dia-a-dia a desobediência e descobrir que outra conduta era possível. Era tempo de cada indivíduo se construir, porém a escola jesuítica ainda tinha seu pensamento voltado em formar letrados e futuras lideranças na sociedade.

Para Luiz Alves Mattos (1958), o primeiro período inicia em 1549, quando se tem registro da chegada dos primeiros jesuítas, terminando em 1570 quando o Pe. Manuel de Nobrega vem a falecer. Porém, Saviani (2013) prefere registrar esse período até o final de século XVI, quando Anchieta vem a falecer, em 1597. A segunda etapa (1599-1759) foi um período marcado pela organização e consolidação da educação jesuítica com o *Ratio Studiorum*. Sobre esse regime de regras iremos falar mais adiante. A terceira etapa já equivale ao período pombalino (1759-1808) e inaugura o segundo período das histórias pedagógicas no Brasil. A ordem religiosa dos jesuítas foi a que mais se destacou nesse período, mas outras ordens religiosas também marcaram presença em solo brasileiro além dos “franciscanos, beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa”, mesmo que de pouca intensidade (SAVIANI, 2013, p. 41). Da mesma forma que, Diez (2001, p. 169-170):

Evangelizar, civilizar e educar, no período colonial, eram vocábulos redundantes, mas que remetiam, necessariamente, à imensa tarefa da alçada do clero. De acordo com Vainfas, a Santa Sé delegou o padroado espiritual de ultramar ao clero regular e, no entendimento de muitos autores, aos jesuítas. Todavia, além dos grandes acordos com as congregações e ordens mais estruturadas, pequenos acertos, ajustes, substituições, além de iniciativas individuais permitiram que uma diversidade de organizações religiosas aqui chegassem ou acoressem, para o grande combate contra-reformista.

Esta citação merece ser destacada. Apesar de tradicionalmente a história da educação realçar o papel dos jesuítas, Carmen Diez, em sua tese de doutorado, intitulada como Os bas-fonds da educação no Brasil

colonial<sup>2</sup>, traz elementos de grande importância ao destacar que a Santa Sé, delegou ao clero regular o papel do padroado ao clero regular. Esta questão é abordada de forma reducionista aos jesuítas. Por outro lado, a pesquisadora ressalta acertos entre as congregações religiosas, o que permitiu a presença de uma diversidade de organizações religiosas.

Por sua vez, Saviani (2013) fez o registro do primeiro grupo de missionários que chega ao Brasil, era composto por oito franciscanos na caravela de Pedro Álvares Cabral e entre eles estava o Frei Henrique de Coimbra responsável pela primeira missa no dia 26 de abril de 1500. Um segundo momento acontece entre 1503 e 1516, quando dois frades franciscanos se fixam no Brasil e iniciam um trabalho entre os índios, porém dois anos mais tarde são assassinados pelos mesmos. O referido autor aponta que pode haver variação e divergência entre historiadores desse período.

Essa estratégia dos jesuítas de andar pelos lugares e aldeias, mais tarde se caracteriza como sua principal característica. Outra marca registrada na caminhada dos jesuítas, foi ensinar os nativos a mexer com a terra e a realizar outros pequenos ofícios. O mesmo autor registra ainda que por um bom período franciscanos e jesuítas disputaram o direito de registrar sua marca no ensino do período imperial (SAVIANI, 2013).

Os beneditinos ainda que sem grande destaque também se fizeram presentes e deixaram registro na história de nosso país. Essa ordem chega ao Brasil no século XVI em 1581 e fixam morada em Salvador, fundando mosteiros em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo. Tinham como objetivo principal a contemplação. Mas devido à solicitação do povo que morava ao redor dos mosteiros, os beneditinos acabaram envolvendo-se com a criação de colégios (SAVIANI, 2013).

Se as outras ordens pouco ou nada de apoio obtiveram do governo imperial da época, diferentemente ocorreu com os jesuítas. Esses por sua vez tiveram o apoio da coroa, alias “vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (SAVIANI, 2013, p. 41).

Nessa trajetória educacional o protestantismo também deixa suas marcas. Na trajetória reformada a educação andou de mãos dadas

---

<sup>2</sup> 2001, Universidade Metodista de Piracicaba.

com a religião e a catequização. Segundo Lima (apud DIEZ, 2001, p. 178):

Os relatórios emanados pelos missionários protestantes das várias capitanias do Norte dominadas pelos holandeses, anunciavam continuamente resultados encorajantes. O gentio se mostrava entusiasta dos cantos, das prédicas. Dados os bons sucessos iniciais, o clero calvinista das missões foi aumentando e puderam melhorar a técnica do seu doutrinamento, pois consta que solicitaram das autoridades da Holanda que se imprimissem cartilhas e livros religiosos em português e no idioma dos indígenas.

Em meio a uma trajetória aparentemente consolidada pela história da educação brasileira no olhar jesuítico, faz-se necessário mostrarmos outros caminhos e personagens que contribuíram com a construção dessa trajetória educacional no Brasil. Assim tomamos emprestado de Diez (2001) o termo “jesuitismo” para tentarmos ir além do já registrado e do ainda não maciçamente divulgado.

Se a educação medieval tinha como objetivo educar o indivíduo segundo os ditames da Sagrada Escritura, conforme interpretadas pela autoridade eclesiástica, a educação protestante tinha como objetivo uma educação mais universal, autônoma da Igreja e do Estado. Nessa caminhada a tradição calvinista e a anglicana tiveram maior repercussão educacional no universo de língua inglesa do que a luterana, a primeira ainda mais, e notadamente na Holanda (SANTOS, 1975, p. 58).

Podemos dizer que Nóbrega foi um grande idealizador do programa de estudos da proposta jesuítica de educação em terras brasileiras, embora não tenha sido a única proposta. O plano educacional assim era estruturado: aprendizado de português para os indígenas, ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever, depois havia o ensino opcional do canto orfeônico e a música instrumental, existiam também os estudos superiores, destinados a quem fosse para a universidade de Coimbra.

Os estudos propostos na época estavam de acordo com a realidade local encontrada pelos jesuítas. Infelizmente essa proposta curricular não foi bem aceita nem mesmo dentro da ordem jesuítica. Mas Nóbrega também segundo Luiz Alves de Mattos propôs atendendo

a um pedido dos próprios indígenas um “projeto de educação para o sexo feminino” (SAVIANI, 2013 p. 43), o qual não foi concretizado.

Nóbrega possuía uma clara articulação das ideias para a educação, das quais podemos destacar três aspectos: a filosofia da educação, onde ele possuía as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios; e a prática pedagógica, enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Nóbrega pensou a educação jesuítica do seu início e sua manutenção de forma bem organizada. A estrutura dessa pedagogia era classificada como tradicional religiosa. Era a resposta da Igreja Católica ao movimento da Reforma Protestante, promovida pelo *ex monge* Martinho Lutero no século XVI.

Lutero viveu o mundo das novas ideias no momento da vivência do humanismo e do renascimento, que mexeram com as mentes dos homens nesse período. O primeiro, como uma série de valores e ideais relacionados à valorização do Homem. “O pensamento da época era o de que ao redescobrirem esse homem, também estavam redescobrendo Deus; o segundo, como uma redescoberta e revalorização da cultura da antiguidade clássica” (BRASIL ESCOLA, 2015, p.7). Lutero estava preocupado com a salvação eterna. Sua grande angústia estava em querer agradar a Deus para receber seu perdão e salvação. Quando já ordenado padre e professor em Wittenberg, Lutero fez a descoberta que mudaria a história da igreja no século XVI. Foi estudando os livros de Romanos e Gálatas que Lutero descobre que a pessoa é justificada e salva por graça e fé, segundo Romanos 1.17, a partir disso, todo o conceito da época foi mais questionado ainda. Lutero criticou com veemência a venda de indulgências e o poder absoluto do papa e dos bispos. Em relação a venda de indulgências e a seu vendedor João Tetzel, padre de Wittenberg, Lutero afirmava: “No momento em que o dinheiro tinir na caixa, a alma salta do purgatório para o céu”. Concordamos com Santos (1975), ao referir-se a Lutero nem como herói nem como vilão, apenas como alguém que assim como a maioria da população buscava outros anseios.

Conhecendo-se os ideais da reforma, sabe-se que educação e religião andaram juntas como herança reformada, surgida da tradição protestante a partir do século XVI que desde a Carta aos Senhores Alemães (1520); do Apelo aos Magistrados (1524); e das Diretivas aos Inspectores (1538), de Martinho Lutero, delineou os elementos

distintivos fundamentais em relação à tradição católica. Para o movimento da reforma a educação era de suma importância:

Para o pensamento reformado a ação pedagógica era indispensável à sua institucionalização religiosa, uma vez que não tinham os colégios e as universidades medievais em seu plano geral de estudos, o ensino regular e metódico da religião cristã, e assim, a educação escolástica não podia responder satisfatoriamente ao racionalismo e ao misticismo reformado. (SANTOS, 1975, p. 57)

A importância destas indicações está em que todos os elementos que aparecem na proposta pedagógica protestante, permearam a ação educativa holandesa na Paraíba seiscentista: a intervenção das autoridades na criação imediata de escolas cristãs, para todas as crianças; a busca por pastores e mestres para “soletrar a religião”; o uso do Grande e o Pequeno Catecismo (1529), aos quais se junta, em 1534, a tradução da bíblia para a língua alemã/holandesa/tupi; o princípio da obrigatoriedade escolar. A grande inovação era reconhecer ao Estado o poder de fiscalizá-la e, se necessário, de assegurá-la, pois é seu dever velar pela instrução pública, tão urgente como trabalhar pela prosperidade material das suas nações, da qual a educação é, aliás, inseparável. E mais: esta instrução pública deve ser tanto de meninos como de meninas (*Ibidem*, p. 58).

Na Holanda do século XVI e XVII o aumento comercial e populacional implicou na dilatação da ação cultural o ensino básico foi generalizado, e o número de analfabetos nos Países Baixos diminuiu. A leitura da bíblia e do catecismo de Heidelberg era universalizada. Nas cidades maiores se difundiam as escolas latinas e as províncias esforçavam-se por ter seus próprios centros de formação superior. Entre 1614 e 1640, já funcionavam as universidades de Harderwijk, Utrecht, Groningen, Fraenker e Leyden, originariamente destinadas a formação do clero protestante, muitos aproveitados no Brasil durante o domínio holandês, como vimos. Middelbulg, Amsterdã, Dordt, Deventer, Den Bosch, Breda e Brabant também possuíam as escolas ilustres,

universitárias, mas não tinha credenciamento para diplomar cursos superiores reconhecidos (SANTOS, 1975, p. 61).

No Brasil, inicialmente, o protestantismo holandês deixa suas marcas na Paraíba. Um dos primeiros a trabalhar na capitania da Paraíba foi o rev. Jocus van Stten, que deixou o primeiro relatório pastoral conhecido na América Latina. Segundo seus registros existiram durante algum tempo vinte e duas igrejas reformadas em solo brasileiro, com três congregações situadas entre Itamaracá e Paraíba: Itapecerica, Maurícia e Massurepe, chegando-se a capital com as igrejas de Cabedelo e Paraíba (*Ibidem*, p. 62).

Santos (2010) afirma que embora o discurso oficial seja eurocêntrico e ao católico seja dado o direito da primeira missa, presenteando assim as pessoas ali encontradas. Faz-se interessante notar que a presença protestante não é apontada como relevante no que tange as questões didáticas no Brasil colonial. Nos cursos de licenciatura no Brasil sempre se verifica a questão da educação formulada pelos jesuítas e muitas vezes apenas vamos reproduzindo “o discurso oficial”. Fato é que aqui podemos considerar que o Brasil de discurso desde sempre católico, conhece a diversidade religiosa desde seus primeiros passos.

Mas voltemos ao nosso discurso oficial a serviço de Deus e do Rei, com essa determinação a ordem dos jesuítas constitui seu método de educar e de evangelizar. Essa ordem consolidou seu ensino em terras brasileiras até o fechamento das escolas e a expulsão dos jesuítas no século XVIII.

## 1.2 *RATIO STUDIORUM*

O Ratio Studiorum é constituído por 452 regras, algumas delas subdivididas em parágrafos — 66 parágrafos ao todo — resultando em 518 prescrições. Integram ainda o citado documento 114 questões — algumas das quais subdivididas em artigos — 107 — totalizando 221 “*cuests*” a serem aplicadas aos alunos nos vários níveis de ensino. Tais perguntas são relativas a: Santo Tomás, Teologia, Filosofia e Sacramentos. Outra característica desse *corpus* é o não-delineamento de fronteiras entre teologia, filosofia e religião, como se pode ver em uma questão que está alocada entre algumas sobre Aristóteles e outras sobre

os sacramentos: “*Cuest. 3, art. 1. Si Dios es visto por los bienaventurados con visión divina increada, explíquese aquí.*”<sup>3</sup>

Centrado na ordem e na disciplina, o método elenca inúmeras proibições: quanto aos conteúdos, às leituras, às discussões, à iniciativa ou criatividade do professor: “*Y si algunos se mostraren inclinados a novedades o de ingenio demasiado libre, deben sin duda ninguna ser removidos del cargo de enseñar.*”<sup>4</sup>

Além disso, após cada regra aparecem referências em relação ao próprio *Ratio*, às Constituições e a outros documentos oficiais da Companhia — como “P. 4, c. 5,2 y 3 y C.; c. 13,4, c 11,1 y A.P. 4, c. 6,4”. Mostrando que, além das 518 prescrições, outras devem ser seguidas e decifradas no interior de outros leques de códigos e normas.

Se um dos poderosos mecanismos de poder que atravessa o chamado “método pedagógico” é o segredo, seu espaço predileto é a avaliação, ou seja, a avaliação dos alunos que ao final de cada ano deveria ser definida por voto secreto de cada um dos professores que ministrou as matérias. Mas, paralelamente a esse voto secreto, que no âmbito do colégio ninguém conheceria a autoria, o mesmo professor que decidiu ocultamente a continuidade ou não dos estudos do aluno, deveria reproduzir outro voto igual, assinando-o e encaminhando-o — lacrado — ao Geral da Companhia, em Roma.

Uma importante arma do *Ratio* está na previsão de academias, nas quais a *æmutatio*, no sentido de competição, encontrava condições de realização. Se, por um lado, a competição animava os padres da Congregação, por outro, o carisma “*monopanto*” — significando “um por todos e todos por um” — era o elo que os irmanava e consolava no ideal evangelizador de Santo Inácio, união que deveria ser traduzida em experiência mística.

Nem todos os autores que trabalham com esse tema concordam que o *Ratio Studiorum* seja um método. Para Diez (2001, p. 249):

Entende-se que a relevância do *Ratio Studiorum* não está naquilo que é da praxe historiográfica afirmar, de que se constituiu em um método de ensino, em uma proposta pedagógica, no sentido que contemporaneamente se atribui a estas expressões. Em primeiro lugar, porque não

---

<sup>3</sup> Companhia de Jesus *Ratio Studiorum*.

<sup>4</sup> *Ratio Studiorum*, Regra do Provincial, nº 16.

preenche os requisitos nem de um nem de outra, e, em segundo, porque novamente o olhar lançado estaria prenhe das teorias pedagógicas atuais, não pertinentes para apreender o espírito colonial.

Neste contexto, ganhou força o protestantismo e as novas religiões surgidas na Europa como, por exemplo, o calvinismo e o luteranismo. Para tentar barrar o avanço do protestantismo, após a Reforma Protestante, o Papa Paulo III convocou um concílio para a cidade italiana de Trento. O Concílio de Trento foi realizado entre os anos de 1545 e 1563. Vários assuntos foram discutidos e várias ações entraram em execução.

O Concílio de Trento consolidou-se em uma das expressões mais fortes da Contra Reforma. Seus decretos foram seguidos fielmente pela Igreja e, mais especificamente, pela Companhia de Jesus. O papado empenhou-se na realização de suas resoluções, dando-lhes vida. Em 2 de agosto de 1564, Pio IV criou uma Congregação Cardinalícia para interpretação autêntica dos seus decretos. “Seu sobrinho, Carlos Borromeu, como arcebispo de Milão, por sua atividade, tornou-se o protótipo de um pastor tridentino. Pio V, sucessor de Pio IV, enviou, para observação, as edições oficiais dos decretos conciliares a todos os bispos; elas chegaram até à América e ao Congo. Executando uma resolução do Concílio, mandou ele publicar o ‘Catecismo romano’, um manual de doutrina da fé, baseado nas definições tridentinas (JEDIN, 1961, p. 140).

O *Ratio Studiorum* tinha como proposta “padronizar” o sistema educacional jesuítico em todo o mundo. Independente do lugar que fosse o método seria o mesmo, caracterizando assim o ensino dessa ordem religiosa. Esse sistema tinha por objetivo ordenar e sistematizar o regulamento interno. Por sua vez esse regulamento foi publicado, após anos de estudo até sua concretização em 1599 e tinha como proposta nutrir estreitos laços com a política católica da época.

O sistema educacional então proposto foi um conjunto de normas a serviço da coroa portuguesa e de seu desenvolvimento político, juntamente com um conjugado de práticas pensado para a

época. Os colégios jesuítas desse período tinham a tarefa de transmitir o modelo cortesão e seus padrões distintivos: discrição, agudeza, prudência e dissimulação honesta, esse era o padrão da época (HANSEN, 2001).

Toda essa organização e sistematização da educação, surge como resposta da Igreja Católica ao movimento da reforma, era a fase da Contrarreforma. O tempo de desbravar novas terras havia acabado agora era chegada a hora de iniciar um novo período, onde a administração e a estruturação se faziam fundamentais para a continuidade.

Essa proposta educacional jesuítica iniciou em 1581 quando o Pe. Claudio Acquaviva, Geral da Companhia de Jesus nomeou doze padres para formular a ordem de estudos “padrão” para os colégios da Companhia de Jesus espalhados mundo afora. Assim em outubro de 1583 acontece a primeira reunião em Roma.

Elegia-se em Roma um novo geral, o italiano Claudio Acquaviva. Seu longo generalato (1581-1615) seria marcado por uma intensa atividade de governo da parte do centro da ordem, que tenta ‘regularizar’ e unificar as práticas intelectuais, espirituais e administrativas das diferentes províncias (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 20).

Alguns colégios já possuíam seus regulamentos, “como era o caso do colégio Messina (1548) e do colégio Romano (1560)” (HANSEN, 2001, p. 15). Assim desde 1547, informações sobre esse trabalho eram registradas sobre o andamento e desenvolvimento da catequese e do ensino onde houvesse escolas ou alguma missão jesuítica. O Pe. Claudio Acquaviva tinha o objetivo de conhecer as atividades desenvolvidas ao máximo, pois só assim poderia criar um regulamento padrão aos colégios. Assim, em 1591 foi criado o novo código de regras e encaminhado a todos os colégios que necessitariam pôr em prática de forma experimental. Os resultados desse experimento precisariam ser relatados pelos responsáveis e enviados a Roma. Uma vez essa experiência aprovada e elaborada de forma definitiva estava assim criada, aprovada e publicada as regras da Ratio em 1599. O

código de regras do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*<sup>5</sup>, continha 467 regras (SAVIANI, 2013).

Com esse regulamento Acquaviva assegurava a unidade de pensamento e ação dos padres e da Igreja Católica. Essa preocupação do Pe. Acquaviva em padronizar o ensino jesuítico se explicava pelo período vivido pela Contrarreforma. Onde os inimigos luteranos, calvinistas e demais heréticos entre eles Felipe Melanchton vinham organizando e abrindo escolas no mundo reformado (HANSEN, 2001).

O período da Reforma, tendo em Lutero e Calvino seus principais representantes influenciou o desenvolvimento da educação<sup>6</sup>, da cultura, da ciência e da tecnologia na Europa. No início do século XVII, a Europa despontava no cenário internacional como protagonista no desenvolvimento histórico e na modernidade. E, à medida que a imigração alemã chega ao Brasil essas características acompanham os/as imigrantes (SCHWAMBACH, 2013). Importante dizer que nesse período o protestantismo tinha um sistema educacional consolidado na Europa e caminhando em terras brasileiras.

Os regulamentos contidos no *Ratio* tinham duas características: uma universalista, pois todas as escolas da rede jesuítica deveriam seguir esse regulamento estabelecido e outra elitista, pois a educação que inicialmente foi pensada por seu idealizador Nóbrega que era o ensino de português e a escola de ler e escrever para os índios foram logo deixadas de lado. A nova proposta trazia o curso de humanidades, de “estudos inferiores”, que corresponde hoje ao curso de nível médio e prossegue com os chamados “estudos superiores”, composto pela filosofia e a teologia. Em relação ao Brasil os chamados “estudos superiores” ficaram restritos a formação sacerdotal catequética. Portanto, o que se concretizou no Brasil foi o chamado “estudos inferiores”, através do curso de humanidades (SAVIANI, 2013. p. 56).

---

<sup>5</sup> Sobre esse assunto ver: HANSEN, João Adolfo (2000). “A civilização pela palavra”. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, p. 13-41.

<sup>6</sup> Sobre esse assunto ver: Luteranismo e educação: **reflexões**. GOLDMEYER M; WACHS M .C; MALSCHITZKY M. São Leopoldo: Sinodal/ Rede Sinodal de Educação, 2006. Ver também: Contribuições do luteranismo para a educação: **VIII Simpósio de Identidade Luterana**. BRANDENBURG L; WILHEM W. São Leopoldo: Sinodal/ EST, 2010.

O legado educacional dos jesuítas foi um dos fatores que consolidaram o movimento da Contrarreforma Católica e influenciou a formação de grandes intelectuais como; Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Miguel de Cervantes entre outros. (SAVIANI, 2013, p. 57)

As ideias pedagógicas expressas conforme o regimento da *Ratio* correspondem ao que mais tarde vamos conhecer por pedagogia tradicional. Sendo assim, cabe à educação moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal que define enquanto ser humano. Para a corrente religiosa da época, tendo o homem sido feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada criação divina. Como consequência disso o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para ser merecedor da dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2013).

Esse pensamento prevaleceu por quase dois séculos de 1759 até a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, pelo Marquês de Pombal, na época primeiro-ministro do Rei Dom José I. Os que combatiam o ensino jesuítico, alegavam envelhecimento desse método usado por várias gerações que em tempos atuais já se mostrava incapaz de acomodar-se aos seus métodos e às novas necessidades.

Em Portugal, dois fortes elementos de propaganda contra os jesuítas foram apontados: o monopólio do ensino que eles exerciam desde 1555, quando D. João III confiou aos jesuítas à direção do Colégio das Artes, e a miséria econômica e intelectual do Reino, das quais eles eram apontados como responsáveis. Além de outros fatores como o atraso intelectual e empobrecimento econômico, produzido talvez por uma série de causas, entre elas, o fanatismo religioso, as perseguições do Santo Ofício, levaram o Marquês de Pombal, em 1759, a expulsar os jesuítas do Reino e dos seus domínios inaugurando assim a era pombalina (THEOBALDO, 2008).

### 1.3 A ERA POMBALINA

Esse período foi marcado por mudanças e trouxe transformações no cenário educacional da época, abrindo espaço para novas ideias no contexto brasileiro. Entre os nomes da época destaca-se o Marquês de Pombal.

Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) nasceu em 1699. Embora de família com origem nobre, mas não rica, era de família dedicada à magistratura, daí sua nobreza. Sua ascensão social aconteceria pelos cargos ocupados no governo de 1750 a 1777 como Ministro e Secretário de Estado. As ambições políticas de Melo começam a se realizar, quando com quase 40 anos ele é enviado a corte da Inglaterra como diplomata, lá ele permaneceu por aproximadamente 5 anos e suas impressões causaram no Marquês de Pombal grande antipatia por esse país. Segundo ele, a Inglaterra era uma grande ameaça para o domínio do Brasil.

O Marquês de Pombal assim como outros portugueses que exerceram cargos ou funções diplomáticas sofreram influências iluministas. Segundo o Pe. Laércio Dias de Moura, SJ (2000, p.63) “O Marquês de Pombal tornou-se o ministro todo poderoso, conseguindo que fossem referendadas pelo Rei suas iniciativas. Atuou como um déspota, apesar de professar-se um seguidor do Iluminismo”.

Em 1744 quando enviado a corte da Áustria, teve contato com a imperatriz Maria Tereza que mais tarde seria responsável por empreender a reforma da instrução, tirando-a do poder da igreja e passando ao estado. Melo sempre teve grandes ambições políticas e elas começam a se realizar em 31 de julho de 1740, com a morte de Dom João V (SAVIANI, 2013).

Em 1756, assume o cargo de secretário de Estado dos Negócios do Reino, o mais alto cargo do governo, tornando-se assim o ministro plenipotenciário e em 1769 recebe o título de Marquês de Pombal, título esse que o consagrou na política e na história de nosso país.

Como ministro, Melo soube tirar vantagens até mesmo do terremoto ocorrido em 1755, de forma muito hábil ele conduziu a reconstrução de Lisboa. E usando-se com conhecido “despotismo esclarecido”, ele também comanda as reformas da instrução. Em 1775, o Marquês de Pombal entrega a Dom José I os nove princípios básicos do novo estado por ele instituído: “o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras,

o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política e a elevação do nível de riqueza e bem estar” (SAVIANI, 2013, p. 81).

Esse conjunto de decisões acabou dando mais poder ao estado, diminuiu privilégios dos nobres, neutralizou conflitos de classe. E em 1759 expulsou os jesuítas, anexou a igreja ao estado, tornando-a assim, independente de Roma em 1760 e em 1759 decretou reformulação nos estudos menores e em 1772 reformulou os estudos maiores. Com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de suas escolas, introduziu as chamadas aulas régias a serem mantidas pela coroa (SAVIANI, 2013). Parece que haveria um grande avanço no campo da educação, mas para Ribeiro (2003), isso foi um grande retrocesso. Esse mesmo autor registra que os avanços ocorreram ao serem exigidos novos métodos e novos livros. Segundo Azevedo (1996, p. 547):

Em 1579, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a extensão.

A ruptura do trabalho jesuítico poderia ter sido um grande avanço se tivesse havido um planejamento, o que parece não ter acontecido. Apenas foi colocado um ponto final num processo e iniciado outro, sem nenhuma proposta de transição de trabalho. Esse processo de término de um e início de outro processo sem planejamento e transição ainda podemos ver nos dias atuais.

### **1.3.1 As reformas pombalinas**

A reforma na educação brasileira, promovida por Pombal de forma experimental tinha como intento colocar a educação sobre o poder do estado, tornando-a secular e padronizando o currículo. Haveria duas escolas, uma para meninos e outra para meninas, porém, as meninas ao invés de aprender a contar e escrever, aprendiam como cuidar de uma casa, no entendimento da época isso seria mais adequado a elas

(MOURA, 2000). Para atender a demanda deixada pelos jesuítas, tornou-se necessário a contratação de novos mestres através de concurso para lecionar.

No Brasil, o primeiro concurso para professores régios foi realizado em 20 de março de 1760 no Recife e em 7 de maio do ano corrente também realizado exame para professores de gramática latina no Rio de Janeiro, mas registros dão conta de que passados cinco anos do concurso, professores aprovados ainda não haviam sido chamados.

Ao mesmo tempo o fracasso da reforma dos estudos menores é atribuído a insuficiência de professores régios, a falta de livros didáticos, os baixos salários dos professores, atrasos nos pagamentos entre outros. Assim Dom Tomás que iniciou com tanto entusiasmo e empenho encerra seu mandato em 4 de junho de 1771 e com ele encerra-se a primeira fase da reforma dos estudos públicos (SAVIANI, 2013). Importante apontarmos que para a manutenção da educação, contratação de professores e pagamento dos seus respectivos salários, além de financiar o ensino primário e médio, foi criado o subsídio literário, que por sua vez poderia ter contribuído muito não fosse a falta de compromisso das autoridades e os desvios que ocorreram. Essas supostas cobranças destinadas à educação vigoraram até março de 1816 (MOURA, 2000).

Em 1772, tem início a segunda fase das reformas pombalinas com o objetivo de reformar os estudos maiores, que corresponde ao ensino superior. Essa nova fase de reformas teve como objetivo a universidade de Coimbra. Em 23 de dezembro de 1770 teve início as mudanças à universidade com a criação da “Junta de Providência Literária” (SAVIANI, 2013, p. 90). É Nesse período que a “Universidade de Coimbra recebe novos estatutos e cátedras de filosofia e matemática, o que foi fundamental para a consolidação de uma cultura científica no Brasil” (MOURA, 2000, p. 70). Já para Ribeiro (2003), fica evidente que as reformas pombalinas tinham como objetivo transformar Portugal numa metrópole capitalista, assim como já era a Inglaterra. Tendo como objetivo provocar algumas mudanças no Brasil, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal.

No Brasil as reformas pombalinas iniciam em 1759, logo após a aprovação do alvará com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco. As reformas pombalinas sempre tiveram em pensamento a questão qualitativa ao invés da quantitativa. Na visão de

Ribeiro (2003), importante era instituir boas escolas, mais bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos do crescimento da economia.

Enfim, as reformas pombalinas da instrução pública no Brasil de 1759-1834 tiveram caracteristicamente: estatização e secularização do ensino criado pelo alvará de 28 de junho de 1759; estatização e secularização do magistério, controlando assim o exercício da docência, evitando que os não aprovados nos exames lecionassem; a estatização e secularização dos conteúdos a serem ensinados e também dos livros, além de exigir relatórios dos conteúdos dados pelos professores e registro do desempenho dos alunos; estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos com a criação das aulas régias de primeiras letras e humanidade mantidas pelo “Subsidio Literário” que foi criado com esse fim; estatização e secularização dos estudos maiores através da reformulação dos estatutos da Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2013).

O período pombalino promoveu muitas mudanças centradas na área da educação. Esse processo também tentou promover mudanças através de atos constitucionais que acabaram gerando mudanças constitucionais.

#### 1.4 ALGUMAS DAS MUDANÇAS CONSTITUCIONAIS

Ao falarmos das várias fases das mudanças nas constituições no período a ser descrito, não temos a intenção de nos atermos nos fatos ou datas específicas apenas temos a intenção de situar o trabalho de forma histórica dentro do nosso texto.

Com a proclamação da República em 1822, Dom Pedro I convocou a Assembleia Geral Constituinte Legislativa e em 3 de maio de 1823 o imperador destacou a necessidade de uma legislação para a instrução pública. A proposta inicial era incentivar um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”.

Importante destacarmos que as mudanças foram promovidas por uma elite pensante que sempre esteve à frente da educação, desde a Proclamação da República até toda a estruturação do Estado. Portanto, as mudanças foram feitas conforme seus interesses e conveniências. Vale destacar que o projeto intitulado “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”, logo foi esquecido e as atenções se voltaram para a criação de universidades (SAVIANI, 2013).

Após abandonar a proposta do “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” a elite pensante parte para a criação das universidades que por sua vez também não foi adiante. Em 12 de novembro Dom Pedro I dissolve a Assembleia Constituinte e em 25 de março de 1824, outorga a primeira Constituição do Império do Brasil. Nessa constituição recém-promulgada consta que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2013, p.). Moura (2000) confirma que é só a partir de 1823 que de forma efetiva começa a haver uma preocupação com a educação popular em nosso país.

Com a Independência do Brasil promovida em 1823 pode-se notar uma movimentação política a favor da educação. Isso pode ser percebido através da descrição de alguns de seus artigos como o art. 179 que se refere nos seguintes termos: “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império” (RIBEIRO, 2003, p.45), aqui também faz referências a criação de colégios, “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (*ibidem*, p.45).

Pode-se destacar ainda o respeito da liberdade religiosa. A religião oficial do país continua sendo a Religião Católica Apostólica Romana, porém “as outras religiões” serão toleradas, contudo seus templos não terão identificação de templo. Aqui podemos perceber os primeiros ventos do pensamento moderno e liberal que colocam a religião separadamente do estado (SAVIANI, 2013). Ruedell (2005) coloca como ponto positivo e de grande valor, a preocupação com a educação como direito e o princípio da gratuidade ao ensino primário.

Com a reabertura do Parlamento em 1826, volta à discussão e a preocupação com as reformas do ensino. A ideia dos autores nesse período era separar o ensino em quatro graus: 1º grau: pedagogias; 2º graus: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias, porém essa proposta nem chegou a ser discutida, mas nos mostram a ideias modernas que acompanhavam o pensamento da época. Mas a realidade ainda eram as aulas régias do período pombalino (SAVIANI, 2013).

A proposta para educação apresentada na reabertura do Parlamento poderia ter gerado grandes mudanças. Contudo, o que se concretizou foi bem menos esplendoroso. A proposta que foi de fato consolidada para a educação primária era bem mais simples e ensinava apenas o básico e necessário. Para a mais nova nação onde a Igreja

Católica ainda era a religião oficial e sua doutrina ainda faria parte do currículo escolar, tentava-se conciliar ideias novas com a tradição.

Nessa modesta proposta para a educação, a rápida expansão do ensino a baixo custo e a abrangência do maior número possível de estudantes atingiu um dos objetivos, e em 1827 esse método tornou-se oficial (SAVIANI, 2013). Fato é que a educação primária permaneceu na iniciativa privada até 1834. E as universidades foram criadas em meados do século XX.

Nessa linha de mudanças e reformas, foi marcante para a educação a Reforma Francisco Campo de 1931-1932 dando ao ensino uma estrutura orgânica. As reformas de 1934 talvez tenha sido a mais eficiente, embora num curto espaço de tempo. Em 1937 também houveram reformas com o Estado Novo, mas nada significativo como a de 1934. Nesse período houve mais reformas na educação profissional.

De 1942 a 1946 no governo provisório de Vargas são criados convênios com setores da indústria e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ainda em 1946 o Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade (RUEDELL, 2005).

O século XX vem marcado pelo pensamento e ideias liberais, onde brasileiros lutavam pela laicização do ensino para a escolarização. Era uma nova tendência mundial que também ganhava cada vez mais adeptos no Brasil. Munidos desse pensamento em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha como proposta uma nova educação. Desse mesmo movimento em 1932 surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, tendo como “fundadores 26 educadores. Sua tendência era renovadora, modernizante e laica” (RUEDELL, 2005, p. 69).

Essas ideias novas trazidas no final do Império e início da República trouxeram consequências ao Ensino Religioso. Fato é que as ideias laicas associadas ao regime de padroado culminaram no final do império numa crise hegemônica, sobre a “questão religiosa”. Ocorrendo até mesmo a prisão de dois Bispos em 1874. Essa crise e conflitos acontecem sob o guarda-chuva do assim denominado, “bando de ideias novas”, que nada mais era do que as ideias defendidas pelos seus fundadores.

A solução desse conflito começou a ser desenhada com a dissolução do regime de padroado consumando-se assim a separação de

Estado e Igreja e iniciando o regime republicano em 1889 e a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas (SAVIANI, 2013). A partir da decisão de excluir o Ensino Religioso da escola pública, a Igreja Católica Apostólica Romana organiza uma reação, dando início assim a uma longa e desgastante batalha pelo Ensino Religioso. Envolveram-se nesse processo representantes da igreja, da política, intelectuais e profissionais liberais. Esse tema mexia com a base de um pensamento.

A deliberação por um estado e uma educação laica nunca foi pacífica e as discussões nesse campo nos anos seguintes foram bem acaloradas. Cartas de vários movimentos e individuais de alguns Bispos e outras lideranças católicas seguiram por um bom período. As acusações do movimento católico sempre foram de que laicizar o ensino seria o mesmo que abandonar a Deus e a moral. A Carta Magna de 1891 cheia do espírito liberal elaborada pela Constituinte Nacional coloca alguns pontos sobre a educação, entre elas faz referência a laicidade no ensino público, definida no art. 72, § 6º “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” Ruedell *apud* FÁVERO (1996, p. 71).

Com essas novas tendências e com a luta de duas correntes de ensino, sendo uma e outra com identidade confessional mais mudanças iriam acompanhar o desenvolvimento da educação e o processo do Ensino Religioso no Brasil.

## 1.5 ESTADO MODERNO E ENSINO LAICO

De todas as mudanças e decretos realizados na educação na Velha República, certamente seu caráter leigo foi o mais debatido e marcante na sociedade daquele tempo. Com a proclamação da República, Estado e Igreja foram separados. A partir desse momento assuntos da Igreja pertenciam ao âmbito privado.

Desde meados do século XVI os pensamentos modernos e a evolução do desenvolvimento vinham originando questionamentos e mudanças. A partir dessas mudanças promovidas pela laicização não seria suficiente apenas ter uma formação confessional, mas também uma formação cidadã. Para Romanelli (1996, p. 150) “a educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é conquista de Estado burguês”. Em resposta e reação ao pensamento da educação nova, também é válido registrar que em 1911 a Revista *Actualidade* publica com as iniciais R.I.:

O Estado moderno inventou o sistema das escolas chamadas neutras, pretendendo-se com isso

ocupar-se somente com o ensino das ciências profanas e deixando a formação moral e religiosa da criança inteiramente às famílias. Mas isso é impossível. O mestre sempre exercerá uma influência sobre o procedimento e a vida moral de seu discípulo (RUEDELL, 2005, p. 74).

Os embates a favor e contra o ensino laico promoveram grandes discussões. Nos anos 1930 a Igreja Católica tem como principal bandeira pela educação combater a laicização do ensino. Para o padre Leonel Franca, religião e pedagogia tem uma característica indissolúvel. Ele defende que a religião não pode deixar de ser religiosa, porque a escola leiga que por sua vez ignora a religião é incapaz de educar. As acusações iam além, eles acusavam os defensores do ensino laico de estimular o individualismo, neutralização das normas morais, além de estimular atitudes negativas no âmbito coletivo da sociedade. Evidencia-se de forma bem clara que para o catolicismo, a laicização do ensino juntamente com o monopólio da educação não está de acordo com a ordem natural e divina. E sua posição era justificada com dois argumentos; o primeiro tinha caráter filosófico-pedagógico e o segundo tinha caráter empírico histórico (SAVIANI, 2013).

Para os positivistas o ensino leigo é a chave para instrução moral e cívica na Constituinte de 1934 relacionando a educação moral e cívica com o Ensino Religioso, mas foi no início da República que as discussões ficaram acaloradas e surgiram expressões como: “pode-se desvincular o ensino da moral e da religião, ou melhor, pode-se ensinar uma moral que não seja fundada na religião?” (RUEDELL, 2005, p.83). Fato é que a partir de 1915 ele foi autorizado em muitos estados como elemento fundamental para o ensino da moral e cívica.

Como fato da Primeira República temos um silêncio ou uma omissão quase que total em relação ao Ensino Religioso. Seu ensino e sua prática acabam ficando na dependência da interpretação que era dada ao caráter leigo do ensino e da escola oficial. Em muitas escolas a escolha pelo Ensino Religioso, ficava por conta da direção da escola ou até mesmo do professor (*ibidem*, 2005), essa é considerada a situação num segundo momento pelo qual passou o Ensino Religioso.

A terceira fase é caracterizada pela reintrodução do Ensino Religioso na legislação. Se desde o início da República ficou sem amparo legal, agora ele ganha força para voltar e ser discutido novamente no cenário nacional. Anteriormente, vimos que o ensino da

moral e cívica foi implantado nas aulas e muitos fizeram dela aula de religião. Temos o momento da perspectiva de que este sentimento de volta do Ensino Religioso, viesse a se concretizar na futura constituição. Nessa caminhada de conscientização da importância das aulas de religião para a moral, a Revisão Constitucional de 1926 possibilitou a tão esperada oportunidade para aprofundar e debater a questão que por apenas 11 votos não foi aprovada. (*ibidem*, 2005).

## 1.6 AS VÁRIAS FASES DO ENSINO RELIGIOSO (1931-1946)

Em 1931, quando Francisco Campos era Ministro da Educação de Vargas foi publicado o decreto que “dispõe sobre a instrução religiosa no curso primário, secundário e normal”. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931: “faculta o ensino da religião, (art. 1º) nos estabelecimentos oficiais de ensino em que “um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo” (art. 3º) (RUEDELL, 2005, p.102).

A polêmica do Ensino Religioso na Constituinte de 1933 e na Constituição de 1934 gerou vários debates entre os chamados renovadores e católicos. Somente em 1932 as posições tornam-se mais claras a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em busca de conquistas maiores os renovadores não polemizam o ensino laico/Ensino Religioso e consideram vitorioso o movimento renovador com exceção do art. 153 do Ensino Religioso, que aponta que:

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, secundárias, profissionais e normais (RUEDELL, 2005, p. 105).

Na Constituição de 1937, sob o regime do Estado Novo a situação do Ensino Religioso volta a ter nuvens escuras em seu caminho. As mudanças são significativas. A expressão “frequência facultativa” é substituída por “não poderá ser de frequência compulsória”. Também a escola fica sem a obrigatoriedade de oferecer, pois a expressão “poderá ser contemplado como matéria do curso”, respeitando a liberdade religiosa, nenhum professor poderá ser obrigado

a ministrá-la. Assim fica o Ensino Religioso regulamentado na Constituição de 10 de novembro de 1937 em seu 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 frequência compulsória por parte dos alunos (RUEDELL, 2005, p.106).

No período de 1942-1946 que contempla os últimos anos do Estado Novo e durante o Governo provisório de José Linhares, sucessor de Vargas, o ensino como um todo passou por mudanças e reformas através de leis orgânicas, inclusive o Ensino Religioso. Assim, de acordo com a Lei orgânica do ensino industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cap. XIV art. 53, “os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório”.

Para a Lei orgânica do ensino secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 cap. VI Art. 21, “o ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino incluí-lo nas disciplinas do primeiro e do segundo ciclo”. “§ único – Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica” (RUEDELL, 2005, p.107). De acordo com a Lei orgânica do ensino primário, Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, cap. VI art. 13: “É lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o Ensino Religioso. Não poderá, porém, esse ensino construir objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência obrigatória para os alunos”. Conforme a Constituição de 1937 (RUEDELL, 2005, p. 107). Lei orgânica do ensino normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, fala da formação de professores para o ensino primário cap. IV:

Art. 15 – O Ensino Religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. Texto praticamente idêntico ao de 1937, apenas

mudando itens referentes ao ensino normal (RUEDELL, 2005, p.107).

Lei orgânica do ensino agrícola, Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, cap. VII: “Art. 48. É lícito aos estabelecimentos de ensino agrícola incluir o ensino de religião nos estudos do primeiro e do segundo ciclo, sem caráter obrigatório”. § “único – Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica” (RUEDELL, 2005, p.107). Como na lei orgânica do ensino secundário, aqui se explicita a competência das autoridades religiosas de estabelecer os programas e os procedimentos didáticos para o ensino da religião.

### **1.6.1 Ensino religioso na república populista de 1945 a 1998**

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. A Constituição de 1946 introduziu na legislação a elaboração das assim chamadas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, o art. 5º, item XV, letra ‘d’, onde confia à União a tarefa de estabelecer os referenciais básicos para o ensino (RUEDELL, 2005). Além disso, é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros da Educação na década de 30.

Baseado nas doutrinas emanadas da Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, criou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo eminente educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas.

Num primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Posteriormente, após a apresentação de um substitutivo do deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se a questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 30 e a participação das instituições privadas de ensino. Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a força do anteprojeto original, prevalecendo às reivindicações da Igreja Católica e

dos donos de estabelecimentos particulares de ensino, no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros (KERKHOFF, 2004).

Em 1971, sob a presidência de Garrastazu Médici, foi publicado o Decreto nº 68.065, de 14/01/71, regulamentando o Decreto-Lei nº 869, de 1969, sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, mas devia também “constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português” (Art. 7, d) (RUEDELL, 2005, p.107). Muitos consideram a reintrodução dessa disciplina também com caráter ideológico. E não raramente muitos consideram essa lei um substitutivo do Ensino Religioso.

### **1.6.2 História da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**

Com a promulgação da Constituição de 1988 teve início o primeiro projeto que regulamenta o capítulo da educação na nova LDB que tem como autor o deputado Otávio Elésio Alves de Brito. Esse mesmo projeto acabou passando, depois por várias modificações.

Em 1993 esse projeto foi encaminhado ao senado e seu relator foi Sid Sabóia, mas só em 20 de novembro de 1994 foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça. Por sua vez, com a saída de Sid Sabóia do senado, quem assume é o também Senador Darcy Ribeiro, por já ter um projeto que tramitava paralelamente a esse desde 1992. Esse foi aprovado em fevereiro de 1996 e recebeu o nome substitutivo do Senador. Quando o projeto retornou à Câmara, o Deputado José Jorge passou a ser o relator, conseguindo a aprovação desse projeto em 17 de novembro de 1996. Em 20 de dezembro de 1996 o presidente da República sancionou a LDB, sob o nº 9.394/12/96, que foi publicado no Diário Oficial do dia 23/12/96.

Porém o art. 33 sofre nova redação, sancionada em 22 de julho de 1997. Em sua primeira redação passava às igrejas o ônus do Ensino Religioso, o que em 22 de julho com a nova redação não consta. Assim também diferente da primeira redação do artigo 33, o Ensino Religioso, não mais permite a escolha confessional a ser ensinada, mas devem abranger todas as religiões, vedadas quaisquer formas de proselitismo (KERKHOFF, 2003).

## 1.7 DEFINIÇÃO DO ARTIGO 33

O Ensino Religioso ao longo de sua trajetória gerou grandes discussões no mundo político, no âmbito das igrejas, e em toda a sociedade civil, com muitos prós e contras. As mudanças pareciam óbvias por um lado, porém nada simples de serem realizadas. A partir de 1996 a sua história começa a mudar com a nova LDB e a primeira redação do art. 33. No entanto, antes dessa mudança não podemos deixar passar o fato de que além de professores, escolas, demais instituições e entre elas as igrejas tentaram mudar essa lei propondo projetos que buscavam essa mudança.

Algumas pessoas merecem destaque nessa conquista do Ensino Religioso. Entre elas, a figura do Pe. Roque, na época deputado (PT-PR) e membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. A ele também coube a tarefa de dar entrada no Congresso Nacional de três projetos que propunham nova redação do art. 33. Em 22 de julho de 1997, através da lei nº 9.475, o Presidente da República e o Congresso Nacional decretaram a referida lei com o seguinte texto:

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 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 habilitação e admissão dos professores; 2º) Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Fernando Henrique Cardoso – Presidente; Paulo Renato Souza – Ministro da Educação. Brasília, 22 de julho de 1997, 167º da Independência e 100º da República<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Diário Oficial de 23.07.1997. FONAPER: Capacitação para um novo Milênio, Caderno 1, p. 10.

Argumentos foram usados para a permanência do Ensino Religioso e, em 1995 quando a LDB tramitava no Congresso Nacional, as polêmicas e discussões intermináveis usaram como argumentos, e agora definitivos de que a permanência do Ensino Religioso como disciplina no currículo ajudaria o aluno a ter na escola a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos (AQUINOS, 2001). Podemos perceber que houve muita resistência, pois, a mudança e a renovação trazem com elas o novo e o desconhecido. O medo da novidade, a falta de informações precisas e a desconfiança do novo formam uma espécie de paradigma. Esse paradigma é algo que pode nos permitir avançar ou simplesmente negar o processo de algo ou alguém.

Quando um paradigma é alterado, ou seja, quando outra ideia assume a orientação social, as regras que valiam antes, sofrem significativas mudanças. Isto não é mero capricho. As alterações surgem para responder apelos levantados no decorrer da história. Poderíamos dizer que a mudança é um paradoxo, pois é um processo contínuo e sempre presente. Resistir às mudanças faz parte da nossa história e está em nosso meio na mesma proporcionalidade em que a buscamos a mudança e o novo. Talvez isso explicaria um pouco esse longo processo pelo qual passou o Ensino Religioso para fazer parte da organização curricular do ensino público e também nas escolas da rede privada de educação (JUNQUEIRA, 1998).

## 1.8 O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR

Uma linguagem própria precisa ser criada para favorecer o entendimento entre professor e aluno. Para isso, o Ensino Religioso apresenta um componente curricular.

Para Junqueira (2002, p. 81):

Os componentes curriculares caracterizam-se em geral por dominar uma linguagem própria, compreender os fenômenos de sua área, favorecer a construção de argumentos, consequentemente contribuir para que o aluno enfrente as mais diversas situações e, portanto, saiba elaborar propostas. Pois os conteúdos destes componentes assumem a importância de que a instituição escolar garanta o acesso aos saberes elaborados

socialmente, estes passam a constituir instrumentos para a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as distorções do conhecimento, as imposições de diferentes dogmatismos e petrificação de valores. Portanto a busca de formulação de um cidadão comprometido perpassa todo o currículo escolar, esta é uma ação pedagógica, neste contexto que as mais recentes reflexões impulsionaram a reorientação do Ensino Religioso.

O Ensino Religioso deve ser entendido como possibilidade de trabalhar a diversidade religiosa contribuindo, assim, para um melhor entendimento do fenômeno religioso. O Ensino Religioso pode trabalhar o religioso como algo que possui uma capacidade além da superfície, dos gestos e normas, para assim contribuir de uma forma profunda e crescente atuando na sociedade de forma consciente e libertadora (JUNQUEIRA, 2002). Para isso, faz-se necessário oportunizar formas de conscientização à sociedade da diversidade religiosa existente em nosso país.

Na longa história da religião e dos fenômenos decorrentes da mesma, podemos perceber quanta diversidade existe. Também podemos perceber que na maioria dos povos e suas civilizações existiram e existem objetos com caráter simbólico e sagrado, e que cada grupo dispõe de um ritual ou liturgia para expressar essa religiosidade.

Todas essas civilizações são compostas por famílias que formam comunidades religiosas e que, por sua vez, estão em ação de conservação e mudança, de repressão e de libertação, de autoritarismo e de serviço ao bem comum (*ibidem*, 2002). Com todo esse conflito interno que já é complicado, temos os conflitos externos. Então podemos concluir que de fato esse jogo de relações internas e externas é muito complexo e inevitavelmente acaba por afetar a política educacional para organização do Ensino Religioso.

O Ensino Religioso deve ser visto, portanto, como uma porta que se abre dando a possibilidade da informação que por sua vez, busca a transformação para uma melhor educação da pessoa cidadã. Portanto, inevitavelmente o Ensino Religioso, nos levará a questionamentos muito mais profundos e existenciais em relação ao mundo como um todo e,

principalmente, nos levará a nos questionarmos sobre nossa própria vida.

Podemos considerar a religião um comportamento típico do ser humano. Para isso basta que façamos observação através dos tempos, nas mais diversas culturas, no momento em que cada uma delas busca a compreensão de si mesma e do mundo em que vive em relação a acontecimentos explicáveis ou inexplicáveis.

Para Junqueira (2002, p. 88):

O ser humano, nos mais diversos cantos do planeta, estruturou a religião e conseqüentemente indicou significados ao seu caminhar. Para tal, foram estabelecidas histórias, ritos e outras formas para retomar o que estava rompido.

Então podemos dizer que os símbolos religiosos nos levam ao transcendente e que as religiões olham para o sagrado com um olhar ambíguo, intrínseco, com o olho da experiência religiosa. Junqueira (2002, p. 88-89), em seu livro, *O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil*, cita três condições necessárias para compreender de forma correta o fenômeno religioso. São elas:

1- Que o instrumento religioso seja da maior isenção possível; 2- Que seja feita uma análise constante de determinados valores ou credos no decorrer do tempo, e ainda e; 3- Que sejam utilizados documentos para que seja evitada de forma precipitada uma classificação histórica ou sociológica. Com isso, evita-se o incentivo à apropriação de causa-efeito para tentar explicar o momento fundamental do fenômeno religioso.

Para esse mesmo autor, a preocupação de especialistas em estabelecer a compreensão etimológica dos termos utilizados na formatação do atual modelo foi o de favorecer a estruturação curricular do Ensino Religioso, sobretudo em um país com significativas diferenças culturais, que objetivamente interferem na operacionalização psicopedagógica da disciplina.

A construção do Ensino Religioso se deu num Brasil colônia e com um ideal centrado no teocentrismo, único Deus. O Ensino Religioso, nesse caráter confessional no método de ensino aprendizagem

com foco catequético, contribuiu para o processo do Ensino Religioso ainda hoje. Porém um passo adiante precisa ser dado, nosso mundo passou da visão exclusivista do cristianismo para uma visão plural e multifacetada. Nossas áreas do conhecimento já não vivem mais isoladas por isso,

A procura de novas fundamentações do processo educativo – a partir dos grandes universos ordenadores do conhecimento – deve-se à constatação de que não se pensa mais a educação a partir de “correntes” e “tendências” que limitam a dividem, mas sim de acordo com horizontes e perspectivas que somam e incluem (TREVISAN, 2006, p. 24).

Vivemos em tempos onde nosso conhecimento não é fragmentado e as áreas do conhecimento buscam o diálogo, nossos conhecimentos são todos interligados e o processo também se dá na disciplina de Ensino Religioso. Portanto, “a educação é atingida frontalmente pela emergência das reivindicações da multiplicidade, porquanto foi entregue a um mundo objetivo e adverso” (TREVISAN, 2006, p. 30).

Como parte dessa adversidade e da multiplicidade o Ensino Religioso busca seu caminho agora com uma visão pluralista, onde o diálogo com o diferente é o objetivo principal e seu conhecimento vai sendo construído com base na pesquisa e na cientificidade.

Constatamos que o Ensino Religioso pode fazer parte da formação integral do ser humano. Se no passado a “religião” foi instrumento exclusivo de instituições religiosas e resultado de uma fé herdada, hoje as pessoas continuam vivendo sua fé, mas numa nova leitura e dinâmica. Deus não perde seu espaço, mas vem numa leitura menos confessional e com características fenomenológicas, também sofrendo assim o processo metafísico e pós-metafísico da sociedade atual.

Concluimos que desde o período colônia até a década de 90, o Ensino Religioso foi assunto de especialistas, possuindo uma hermenêutica própria e restrita as ordens religiosas, não dialogando com outras áreas, podendo ser caracterizado como um período metafísico. Já, a partir daí até dias atuais, o Ensino Religioso tornou-se assunto mais

presente a partir da abertura para o diálogo com a diversidade. Podemos assim, caracterizar esse período como pós-metafísico.

## 2 ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA

Vimos no capítulo anterior que o Ensino Religioso sofreu influências do processo político de nosso país. Em relação às referências acerca deste ensino nas constituições do Estado de Santa Catarina pode-se destacar segundo Caron (1997, p. 24) que:

Santa Catarina teve sua primeira Constituição em 1891. O período de 1891 a 1928 registra cinco Constituições, a saber: 1891, 1892, 1895, 1910 e 1928. Nenhuma destas faz menção ao ensino da Religião ou Ensino Religioso. No entanto, há uma referência quanto a catequese e à civilização indígena na Constituição de 1892, Art. 23, letra m, estabelecendo que compete a Assembleia Legislativa a ‘Catechese e civilização dos indígenas’.

Para Fiori (1991, p. 77) o período republicano foi responsável por introduzir no Brasil “uma nova ordem de valores políticos e sociais, que muito influiriam nos novos rumos do ensino. Nos primeiros tempos do período republicano, o panorama geral da instrução pública catarinense apresentava-se desolador”.

Tais mudanças ocorridas no país também promoveram transformações em Santa Catarina. Por sua vez, as transformações ocorridas no Estado advêm de uma crise no ensino escolar que acontece num cenário de tentativa de “reorganização do ensino público catarinense: a reforma do Governo Manuel Joaquim Machado, de 1892, as modificações planejadas no Governo de Hercílio Pedro Luz no ano de 1894; a reestruturação do ensino ocorrido em 1907 na gestão governamental de Gustavo Richard” (FIORI, 1991, p. 79). Porém a grande mudança que marcará definitivamente o mapa da educação em Santa Catarina, acontece em 1911 no Governo Vidal Ramos. A importância dessas mudanças é registrada por Neide Fiori (1991, p. 121):

Considera-se que a reforma educacional do Governo Vidal Ramos iniciada por Orestes Guimarães, manteve os aspectos básicos de sua estrutura até o ano de 1935. Nessa ocasião, ocorreram alterações na filosofia e política

educacionais do Estado, que consubstanciaram uma nova reforma do ensino público de Santa Catarina.

Outra autora a dar destaque a esse momento na educação do Estado é Caron (1997, p. 25), evidenciando o quanto foi importante e transformadora essa reforma na educação de Santa Catarina. Caron vai além do quadro educacional ao destacar que a partir da Constituição de 1935 o Ensino Religioso recebe uma redação mais clara e mais próxima da que temos atualmente. Em 1935 o Ensino Religioso passa a estar garantido nas legislações do Estado de Santa Catarina conforme art. 138:

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 e secundárias, profissionais e normais (CARON *apud* PIAZZA, 1997, p. 26).

Para Caron (1997, p. 26), embora essa reforma tenha se apresentado positiva, trouxe poucos resultados, tendo em vista ter sido insuficiente o acrescentado nos currículos escolares. Esta reforma foi sendo lentamente derrubada a partir de 1938 por meio de decretos e leis. Nesse ano o ensino é nacionalizado. O Decreto-Lei nº 88 de 31/11/1938, art. 14 do Ensino Religioso diz: “o Ensino Religioso será na língua nacional, quando ministrado dentro do horário dos trabalhos escolares” (CARON, 1997, p. 26). As reformas que viriam nos anos seguintes, tanto no âmbito nacional como estadual, contribuiriam para a construção da história de Santa Catarina no campo do Ensino Religioso.

Nesse segundo capítulo trazemos a visão do Ensino Religioso a partir de LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e uma visão sobre a formação de professores/as dessa disciplina que ajudaram a construir a história da disciplina no Estado de Santa Catarina.

As mudanças ocorridas no Estado surgem a partir da década de 1970 quando as atividades e a programação curricular do Ensino Religioso começam a ser elaboradas e discutidas juntamente com as demais áreas curriculares. Para essa tarefa foram designadas 44 orientadoras, tendo como proposta agregar conhecimento ao grupo que

iria integrar o Plano Estadual de Educação. Essa proposta teve uma perspectiva ecumênica e interconfessional, ocorrendo de forma gradativa conforme seriação e graus (CARON, 1997, p. 60). Vale registrar as dificuldades que acompanharam esses trabalhos e os primeiros programas/roteiros que foram aprovados. Inicialmente participaram na elaboração dos programas e conteúdos a Igreja Católica Apostólica Romana, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Igreja Presbiteriana do Brasil.

Dessas reuniões foram elaborados programas de Ensino Religioso Escolar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries do 1º grau. O período em que estas discussões e elaborações ocorreu foi de novembro a dezembro de 1970. O andamento da implantação desse programa foi descrito pelas orientadoras que registraram o Relatório de Conclusão do Encontro, realizado no dia 30/10/1971 no município de Videira/SC. Nesse relatório elas registram suas preocupações, anseios e avanços, revelando a importância de que professores e alunos continuem interagindo e refletindo sobre os rumos da disciplina. Os trabalhos de elaboração dos roteiros e conteúdos ocorreram de forma participativa, incluindo professores, alunos, coordenadores e representantes de igrejas.

O Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e outras instituições, por serem entidades com personalidade jurídica, assumiram o compromisso de representar os Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso juntamente com outros educadores do país. Esse compromisso visa garantir o Ensino Religioso no texto constitucional que consta do Quadro Sinóptico das Emendas Populares que foi protocolada, sob, o nº PE 004-1, em 21/07/97 com 66.637 assinaturas, seguindo as exigências regimentais da Assembleia Constituinte endossada pelo constituinte Siqueira Campos nos seguintes termos: “A educação religiosa será garantida pelo Estado no Ensino de 1º e 2º Graus, com elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa”.<sup>8</sup>

Até o momento vimos a trajetória do Ensino Religiosos Escolar em Santa Catarina, porém entendemos ser necessário a continuidade da reflexão e da elaboração de novas propostas para essa área do conhecimento, de forma a dialogar com as demais disciplinas. Essa reflexão se faz necessária por evidenciarmos a falta de clareza quanto à

---

<sup>8</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ Ensino Religioso no Cenário a Educação Brasileira, p. 85.

natureza específica da disciplina, mesmo estando garantida na nova carta (CNBB, 2007, p. 90).

Mesmo antes das discussões do Ensino Religioso serem incluídas na nova LDB, Wolfgang Grün (1995, p. 27-28), já discutida o Ensino Religioso. Este autor trabalha com dois conceitos básicos de religiosidade e fé: 1) a da educação da religiosidade; 2) a da educação da fé explícita. Grün chama atenção de que, independente do nome que adotamos o importante é frisar que esta educação religiosa é toda de experiências e de reflexão – na medida das possibilidades de cada educando/educanda. Portanto, quando nos referimos ao “ensino” da religião, não podemos pensar numa atividade puramente nocional ou destinada meramente ao conhecimento das religiões.

Durante os debates da nova Constituinte e pós Constituinte para elaboração da nova LDB, revelações foram ocorrendo e entre elas, a de que o Ensino Religioso no Brasil se tornou questão complexa e confusa, já desde o início da educação brasileira. Exemplo disso é o livro produzido pelo Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE) e publicado pela Editora do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira. Nele podemos ter uma ideia das tensões e conflitos que perpassaram o Ensino Religioso. Os discursos trazidos na obra são variados e destacam que:

Ensino Religioso ao estilo de catequese, Ensino Religioso para tratar dos assuntos comuns que são comuns às várias denominações cristãs; Ensino Religioso como no passado; Ensino Religioso confessional como no passado; Ensino Religioso como objeto de interesse de outros grupos que surgem para reivindicar os mesmos direitos sobre disciplina. Uma corrente deduz que o ER se constitui de “educação para valores religiosos de base”, [...] propondo aos educandos os grandes valores humanos como: verdade, justiça, paz, amor solidariedade, tolerância, não-violência, etc. Outra corrente trata o ER como “cultura religiosa”. Refere-se ao conhecimento objetivo das religiões, com ênfase no judaísmo, no cristianismo e nas religiões de origem africana (CNBB, 2007, p. 91-92).

O texto produzido pela CNBB também expressa a complexidade do tema, esclarecendo que:

Para termos uma ideia da complexidade e também da falta de clareza sobre o tema ER, esse processo tramita por oito anos no Congresso tendo sido alvo do maior número de emendas registrado na História da Educação em nosso país, levando em conta as inúmeras etapas em seu processo de elaboração (CNBB, 2007, p. 95).

Em 22 de julho de 1997 foi sancionada a Lei nº. 9.475 pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Esta publicação consta no Diário Oficial nº 139, Seção 1, quarta-feira, Brasília, do dia 23 de julho de 1997. Esta Lei altera o Art. 33, dando nova redação. “§2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”. Para Caron (1998, p. 70),

A escola pública pode se tornar um espaço que favoreça a vivência do ecumênico. Uma escola que tem sua proposta político-pedagógica com vistas à formação integral do educando pode oportunizar que educandos e educadores façam a experiência de vida socializada de forma compartilhada.

A autora também aponta “que para atender na globalidade, o universo religioso da clientela estudantil é preciso que a visão ecumênica de Ensino Religioso Escolar ultrapasse as fronteiras das igrejas e cheguem a ir além da visão puramente cristã” (CARON, 1998, p. 70). Talvez, superar essa visão de catequese seja um dos maiores desafios para o Ensino Religioso, e seja necessário ainda um longo período para que receba reconhecimento como as demais áreas do conhecimento.

Na proposta ecumênica professores/professoras vêm na escola mais uma possibilidade para formar cidadãos/cidadãs de todas as classes sociais capazes de interagir e respeitar o diferente. Assim temos a pergunta: mas e os não cristãos e não cristãs? Qual o espaço deles e delas nesse contexto? Serão excluídos, ignorados? Caron nos fornece essa resposta ao desafio:

[...] novos paradigmas, no sentido de caminhar juntos, não apenas entre as denominações religiosas que tem o mesmo quadro de referência cristão, mas também com outras expressões religiosas, com outras manifestações culturais, com a filosofia e com as ciências (CARON, 1998, p. 71-72).

O material registrado na obra intitulada *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar* (CARON, 1998), dá uma visão dos caminhos percorridos pelo Ensino Religioso na escola pública de Santa Catarina, suas dificuldades, desafios e entraves, e traz luz às dificuldades encontradas pelo CIER. Dificuldades essas marcadas por limitações próprias do ser humano, incompreensões referentes ao seu sentido ecumênico e limites quanto a escassez de material humano e verbas financeiras para pesquisa e desenvolvimento. De forma que,

As autoridades religiosas também encontram dificuldades em dispor de tempo para a causa do Ensino Religioso, não conseguindo acompanhar a trajetória do mesmo. Sem falarmos na distância da formação teológica acadêmica para a realidade (CARON, 1998, p. 75).

Vimos que não foram poucas as dificuldades pelas quais passou o Ensino Religioso. Diante disso, no próximo capítulo vamos conhecer a caminhada pela qual passou o Ensino Religioso no processo de escolarização e da formação do/da docente dessa disciplina.

## **2.1 A Formação do/da docente de Ensino Religioso em Santa Catarina**

É inegável a necessidade de formação para todo/toda e qualquer profissional da educação na sua área de conhecimento. Para Junqueira (2002, p. 110-111) mesmo que de forma inconsciente o/a professor/professora tem uma metodologia de ensino e aprendizagem para trabalhar o conteúdo na escola e com o/a aluno/aluna. Uma vez que o papel do/da profissional da educação é ser facilitador/facilitadora, cabe a ele ou a ela desenvolver metodologias e habilidades para que tal processo se efetive.

Com esse propósito o Estado de Santa Catarina em 2001 aprova uma proposta Curricular de implantação de Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Com a necessidade da formalização dos conteúdos dessa disciplina, foram convidados a participar das discussões e estudos alguns/algumas coordenadores/coordenadoras, professores/professoras e representantes dos Cursos de Ciências da Religião-Habilitação em Ensino Religioso/Programa Magister, das Universidades do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade de Blumenau (FURB), Universidade do Contestado (UNC) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), além de um membro coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e professores do Instituto de Teologia de Santa Catarina (ITESC).

Conforme pesquisa realizada pelo professor Remí Klein (2013, p. 31-32.). Santa Catarina é o Estado com maior número de Instituto de Ensino Superior (IES) com oferta de Cursos de Ciências da Religião com Licenciatura em Ensino Religioso, são elas:

Universidade Regional de Blumenau – FURB, com cursos em Blumenau/SC, Rio dos Sul/SC e Brusque/SC, pela Plataforma Freire (PARFOR); Universidade do Contestado – UnC, com cursos em Canoinhas/SC e Curitiba/SC pela Plataforma Freire (PARFOR); Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, com cursos em Joinville/SC e São Bento do Sul/SC; Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ, com cursos em Chapecó/SC, São Lourenço/SC e Xaxim/SC; Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, com curso em São Miguel do Oeste/SC; Centro Universitário São José – USJ, com curso em São José/SC, totalizando cursos em seis IES e 12 municípios, dos quais vários integram o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – Plataforma Freire (FURB e UnC).

A criação de um curso com Licenciatura em Ensino Religioso tem como propósito pelo FONAPER:

Art. 3º – O curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, por meio de estudos, pesquisas e vivências teórico-práticos, propiciará: I – sólida formação teórico-metodológica no campo das Ciências da Religião e da Educação, a fim de promover a compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade do fenômeno religioso e o desenvolvimento de habilidades adequadas à docência do Ensino Religioso na Educação Básica; II – a construção e a reconstrução do conhecimento religioso com base em conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas; III – o desenvolvimento da sensibilidade e da ética profissional nas relações com o fenômeno religioso, por meio de atitudes que valorizem a vida e a dignidade humana, e o reconhecimento do diferente e das diferenças no universo educacional e social, em todos os níveis de abrangência.

Outro fator que nos chama a atenção para a complexidade dessa questão sobre a formação de professores/professoras de Ensino Religioso foi a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) concluindo que:

[...] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional [...], competindo aos Estados e municípios organizarem os conteúdos do Ensino Religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para habilitação e admissão de professores<sup>9</sup>.

Percebemos que os discursos são contraditórios, pois ao mesmo tempo que o Conselho Nacional de Educação autoriza o funcionamento

---

<sup>9</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer N° 97/99 Formação de professores para o Ensino Religioso nas Escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, 1999.

do curso em um determinado momento<sup>10</sup> se exime da responsabilidade de regulamentar a definição de conteúdo e as normas para habilitação e admissão dos professores, quando justifica ser impossível prever a diversidade de orientações religiosas no país<sup>11</sup>. Isso tudo pode parecer desmotivador aos profissionais da área e dar força aos críticos do Ensino Religioso como componente curricular. Porém, as dificuldades referentes à falta do reconhecimento como área do conhecimento, aos entraves e desinteresse político e as omissões do CNE apontam para a necessidade da continuidade dos estudos e reflexões acerca do tema e de investimentos para pesquisas na área.

Todavia, reconhecemos que ao longo desse caminho existiram vitórias, principalmente em relação à conscientização, porém discurso e prática ainda são distantes e pouco conversam. Muitos mitos e tabus precisam ser vencidos. O Ensino Religioso precisa ultrapassar a visão de ensino da catequese, específico de uma denominação confessional, para uma visão de ensino como fenômeno, abrangente, inclusivo, aberto, dialógico e democrático. “Precisamos ainda desenvolver uma postura onde o Ensino Religioso não se limite às discussões restritas ao exercício de valores éticos ou morais ou tão somente, assunto dos chamados temas transversais” (MOMBACH, 2013, p. 272).

Segundo Klein (*apud* MOMBACH (2013, p. 272), “o objeto de conhecimento próprio do Ensino Religioso é a religiosidade humana, o fenômeno religioso, a dimensão religiosa do ser humano”. É inegável a espiritualidade vivida por cada um, de uma ou de outra forma ao longo de sua história. Nesse sentido, o papel do Ensino Religioso é promover o diálogo, o conhecimento e o respeito ao diferente. O espaço escolar caracteriza-se, dessa forma, como lugar privilegiado para tal investimento e desafio.

---

<sup>10</sup> Pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 2/98 e pelo parecer CNE/CEB nº 4/98, a Educação Religiosa consta como uma das dez áreas do conhecimento. Ainda, pela Resolução CNE/CEB 4/2010, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Ensino Religioso é incluído na sua base nacional comum.

<sup>11</sup> BRASIL. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer Nº 97/99 – Formação de professores para o Ensino Religioso nas Escolas públicas de ensino fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

Para Souza Alves e Junqueira (*ibidem*, p. 273), a escola assume posições que antes pertenciam a outras instituições, como a família. É delegada a ela a missão da formação de valores, da educação para a convivência democrática, da promoção do respeito aos direitos humanos, da sensibilização para a necessidade de prevenir todas as formas de agressões e para o respeito às diversas formas de opção religiosa. (Idem, p. 273) Além da formação acadêmica, compete à escola a formação integral do ser humano e o/a professor/professora é agente fundamental nesse processo.

Portanto, investir em formação e qualificar o/a profissional desta área é fundamental, assim como auxiliar as instituições formadoras para que possam investir na formação e qualificação dos/das professores/professoras da disciplina de Ensino Religioso.

A professora Lilian *com* Blanck traz reflexões importantes em seu artigo, quanto aos *passos com-passos e (des) compassos* na formação e docência (OLIVEIRA, 2007. p. 27). A autora nos convida a refletir sobre a percepção e totalidade que requerem o currículo e as práticas pedagógicas voltadas para as dimensões do ser humano, incluindo a religiosa. Para isso busca referência em Miguel Arroyo para quem “a visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação” (*Idem*, p. 28).

Proporcionar boa qualificação aos profissionais dessa área é fundamental para que exista um diálogo saudável e respeitoso. Com profissionais qualificados e formação adequada, além de material e pesquisa nessa área, podemos gerar conhecimento e diálogo. Poderíamos iniciar nos questionando sobre quem é o ser humano? Assim, podemos considerar que “o ser humano é um todo, multifacetado, é verdade, e, no entanto, um conjunto indivisível” (BRAKEMEIER, 2002. p. 126).

Para isso a abertura ao diferente, ao novo, ao desconhecido é necessária. Para Freire (2010, p. 30), “[...] é preciso discutir a realidade concreta associada à disciplina que estamos ensinando”. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (1997, p. 29) têm no diálogo a sua aposta:

[...] garantir que todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo. E, como nenhuma teoria sozinha explica completamente o processo humano, é o diálogo entre elas que

possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico doutrinal e catequético.

Poder proporcionar formação e diálogo para o ser humano tendo em vista o Ensino Religioso também é investir na construção de uma nova sociedade mais capaz de conviver com o diferente e suas adversidades. É saber lidar com o outro sem perder seu referencial.

### 3 EPISTEMOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO

“O ato de ver não é coisa natural.  
Precisa ser aprendido”.  
(Rubem Alves)

Ao buscarmos a origem etimológica da palavra Epistemologia remetemo-nos ao saber. Todo saber descreve a relação entre sujeito e objeto. No campo da filosofia ela busca relacionar o saber do sujeito com o objeto (COSTELLA; OLIVEIRA, 2011). Segundo esses mesmos autores a epistemologia estuda a relação entre um sujeito que vê e uma coisa, um objeto, que está diante desse sujeito. Para Costa e Kruger (2010, p. 109):

A palavra epistemologia vem do grego *episteme*, que quer dizer conhecimento ou ciência. Nesse sentido, a epistemologia pode ser entendida como sendo a parte da filosofia que estuda a questão do conhecimento, sua origem, estrutura, métodos e validade. Assim concebida, a epistemologia remonta à Antiguidade grega. Os escritos de Platão sobre a origem do conhecimento verdadeiro, ou os de Aristóteles, sobre as faculdades da alma humana, poderiam, portanto, ser considerados como ensaios de epistemologia.

Podemos entender a epistemologia como instrumento para tratar da ciência, a fim de estudar criticamente os seus princípios, hipóteses e resultados, com vistas a estabelecer os fundamentos de uma ciência específica ou, a fim de saber como é possível o conhecimento científico (COSTA; KRUGER, 2010).

Para Passos (2011), a epistemologia está no rol das abordagens que buscam os fundamentos de uma área do conhecimento ou de uma ciência, ou também da prática pedagógica, mas ainda pode ser uma técnica que reivindique sua fundamentação teórica como conhecimento legítimo. O mesmo autor ratifica com o seguinte comentário a este respeito:

Buscar os fundamentos de ciência significa expor seu corte em relação ao senso comum, às crenças e à ideologia, discursos esses que pretendem

explicar realidade, porém sem os critérios de adequação e da verificabilidade e sem a consciência expressa do processo em jogo. Pode-se entender, portanto, por epistemologia a ciência da ciência e a ciência de um determinado método (PASSOS, 2011, p. 108).

O Ensino Religioso está caracterizado como uma das áreas do conhecimento. Este ensino escolar tem sua base e justificativa como componente curricular porque busca uma abordagem científica no processo de ensino-aprendizagem que possibilita mecanismos para decodificação de valores e tradição dentro de um discurso com fundamentação teórica e regras metodológicas com base na fundamentação científica. Portanto, nesse caso, o objeto de estudo do Ensino Religioso, toma a religião como base de estudo. Ainda para Passos (2007), o grande desafio para fundamentar o Ensino Religioso será responder a dois aspectos inseparáveis do pedagógico: ser uma disciplina que forneça conhecimentos teóricos e metodológicos e fornecer explicações dos valores que dão base e direcionam o ato pedagógico.

Incluir o Ensino Religioso como área do conhecimento é “[...] concluir que não é mais apropriado fragmentar o conhecimento pedagógico a ‘tendências’ e ‘correntes’, que limitem e o dividam [...]” (TREVISAN, 2006, p. 35), pois, na busca por novos caminhos, somos desafiados a desenvolvermos um relacionamento de maneira ética e estética.

Na maioria das vezes a construção do Ensino Religioso se dá por meio do conhecimento do senso comum. Ou seja, questões do nosso dia-a-dia nos chamam a atenção e nos levam a buscar por mais informações inclusive de forma científica. Para a construção desse conhecimento podemos tomar dois caminhos, um de reproduzir conhecimento e este, estaria ligado as denominações religiosas e outro, de forma a produzir conhecimento que por sua vez está ligado às ciências por possuir rigor teórico além de uma metodologia.

É nesse sentido, que o Ensino Religioso justifica-se como componente curricular. Ele poderá contribuir com a reflexão do fenômeno religioso tendo regras científicas e clareza metodológica. Uma vez que entendemos epistemologia do Ensino Religioso com base teórica e metodológica, então podemos reconhecê-la como área do conhecimento capaz de produzir conhecimento científico, a partir do

estudo da religião como objeto, que por sua vez produzirá resultados com credenciais científicas (PASSOS, 2007).

Para conseguirmos entender o Ensino Religioso como componente curricular, precisamos vencer conceitos e preconceitos históricos existentes dentro de nós. Somos desafiados a darmos um passo a diante no sentido de mudarmos nosso olhar confessional para o olhar científico. Entender o Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar é dar condições para novas oportunidades do conhecimento no sentido da diversidade existente historicamente não mais ligada a instituições religiosas, mas sim a instituições acadêmicas e seus pesquisadores. Para Passos, “a disciplina de Ensino Religioso insere-se na escola como um exercício de ciências a ser feito com os alunos sobre religião em suas expressões simbólicas e valorativas” (2007, p. 39-40).

Segundo Costella e Oliveira (2011), a epistemologia avalia possibilidade ou não de conhecer este que está diante do sujeito ou distante do sujeito. No campo da religião, a redução do objeto sempre vai provocar mal-entendidos, pois para muitos trabalhar com o objeto religião é algo obscuro e misterioso, não sendo passível de conhecimento. Para Pauly (2004, p. 176) “há a necessidade de distinguir entre fé e religião, ou seja, a crença na divindade não implica em conhecimento sobre ela”. Esse parece ser ainda um dos grandes entraves na caminhada do Ensino Religioso, pois ainda encontra-se relutância em reconhecer suas contribuições como ciência e área de conhecimento. O autor afirma que:

As igrejas se articularam para alterar a redação do art. 33, mas o fizeram pela regulamentação do direito à liberdade de culto. Essa desregulamentação impede que o sistema federal de ensino defina o processo de formação docente para o Ensino Religioso. O CNE sugere transferi-los para as mantenedoras, alegando: a) a desregulamentação profissional de teólogos/teólogas não exige tais parâmetros; b) impõe-se ao Estado preservar a liberdade religiosa. Os cursos de superiores de teologia estão sob o livre-arbítrio de suas mantenedoras (PAULY, 2004, p. 176).

Parece ser claro que do ponto de vista teórico, a religião deve ser tratada como um objeto de estudo importante para a educação, como parte de um componente escolar que contribui para a formação integral do ser humano, assim como outros que integram os currículos do Ensino Fundamental. Para isso, o Ensino Religioso precisa ser assumido como tarefa. Tarefa epistemológica que remete sua fundamentação ao âmbito das ciências e de seu ensino nas escolas. Então perguntas trazidas por Passos (2007), “como, porque ensinar e como ensinar” irá reger as licenciaturas como questões a serem articuladas nos cursos que promovem formação de professores nas diversas áreas do conhecimento.

Se entendemos conhecimento como assimilação de conteúdo de forma crítica e responsável, então concordamos com Passos (2007), que a escola assume papel de facilitadora nesse processo de ensino-aprendizagem fornecendo aos educandos mecanismos e estratégias de aprendizado. Nessa caminhada também o Ensino Religioso, agora reconhecido, quer participar dessa jornada da prática e do desenvolvimento crítico do ser humano e de sua educação.

O objetivo da epistemologia do Ensino Religioso é resgatar sua dignidade de disciplina cientificamente fundamentada e que pode contribuir através da natureza totalizante de seu objeto e da dinâmica interdisciplinar das abordagens das Ciências da Religião (PASSOS, 2007).

Talvez seja assustador para alguns o reconhecimento do Ensino Religioso como componente curricular, porque ele rompe com a epistemologia da qual estamos acostumado, que por sua vez é centrada numa prática monodisciplinar e por ter uma visão epistemológica fragmentada da religião, acabou negando lugar ao estudo da religião. Passos (2007, p. 43) esclarece que:

O Ensino Religioso assume, necessariamente, em suas definições curriculares, a crítica ao conhecimento tecnicista que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade, a crítica ao positivismo que coloca a ciência como a única versão da verdade e a crítica à neutralidade das ciências como abordagem definitiva da realidade. O estudo da religião inclui, em si mesmo, o confronto com a pluralidade de modelos, a decodificação de experiências valorativas que envolvem os sujeitos, a abordagem de questões que transcendem

pragmatismo teóricos e sociais e a busca de valores que fundamentam a convivência humana.

Essa citação pode ser questionada, tendo como modelo o pensamento pós- metafísico que ao contrário do que imaginávamos a religião não sumirá, mas sofrerá transformações na sua forma de viver. Apesar de todos os desafios e questionamentos e até mesmo caminho inverso, o Ensino Religioso é uma área do conhecimento e está regulamentada:

[...]. O Ensino Religioso na resolução 04/2010, está considerado como a 5ª área do conhecimento da Base Comum Nacional. No Art. 14, define, a base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. § 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, Resolução 04/2013). A resolução nº 04/2010, no Art. 14 no § 2 atribui a organização dos componentes curriculares aos sistemas educativos,

preservando a especificidade de cada campo do conhecimento.

A epistemologia do Ensino Religioso conforme Passos (2011) carrega duas fundamentações: a fundamentação de uma área do conhecimento e a fundamentação de uma prática pedagógica. Este autor levanta a questão sobre em que área do conhecimento se encaixa a disciplina de Ensino Religioso e sua prática. Respondendo a esta pergunta, o mesmo esclarece que a epistemologia dessa disciplina tem na religião seu objeto de conhecimento. Outras questões são também abordadas: que tipo de conhecimento é esse? O que significa Ensino Religioso? Como abordar o religioso? Quais as finalidades do Ensino Religioso dentro da escola? E ainda: será que o lugar do Ensino Religioso é na escola? Não seria tarefa da família ou das denominações religiosas educar crianças, jovens e adultos? Podemos nos questionar também se o Estado tem de fato esse papel?

Estas questões influenciaram e estiveram presentes na construção do Ensino Religioso inicialmente a partir de uma visão catequética e unicamente confessional. O Ensino Religioso continua buscando seu reconhecimento como área do conhecimento, tendo no objeto do fenômeno religioso seu foco principal.

A discussão epistemológica no caso do Ensino Religioso, difere das demais disciplinas, considerando que nestas, sua legitimidade é antes epistemológica, adquirindo depois caráter político. No caso do Ensino Religioso, por sua história e seu estado atual, essa legitimidade ocorreu de acordo com Passos (*ibidem*, p. 110) de forma inversa:

O caminho da institucionalização epistemológica de uma disciplina científica, não obstante seu jogo político intrínseco pressupõe a sua estatura curricular, o que no Ensino Religioso se verifica de modo quase invertido: uma disciplina curricularmente legalizada sem uma base epistemológica previamente estabelecida que lhe garanta o *status* de *ciência legítima* nos âmbitos da comunidade científica e das legislações oficiais. (Grifos do autor).

Vale lembrar que de maneira geral, pressupõe-se que um significativo número de escolas não teve condições científicas de implantar o Ensino Religioso, acabando assim, importando conteúdos

confessionais. Por sua vez, a comunidade acadêmica e a estrutura política da nossa educação também não demonstra esforços de atribuir ares de cientificidade ao Ensino Religioso. Tardamente produziu uma base teórica e metodológica dando condições de tratar a religião cientificamente. Da mesma forma o estado se mostra incapaz de desvincular a religião dos seus nichos confessionais (PASSOS, 2007).

Apesar de todos os percalços enfrentados pela religião, ela ainda continua resistindo e sendo objeto de desejo e de interesses políticos na atual conjuntura política na qual vivemos. Acabamos constatando que mesmo fora do espaço oficial das instituições públicas, as instituições religiosas permanecem como um objeto de grande valor nas negociações entre os poderes civis e eclesiásticos (PASSOS, 2011).

Se pensarmos educação como caminho e desenvolvimento do ser humano, dando a ele poder de se desenvolver intelectualmente e politicamente, faz-se necessário pensar uma escola que faça muito mais do que ler e escrever. A escola e suas disciplinas tem a incumbência de formar pessoas capazes de viver e conviver de forma autônoma com criticidade, além de criatividade em meio às várias formas de viver o fenômeno religioso existente desde sempre na humanidade. Segundo Costella e Oliveira (2011, p. 4):

O novo horizonte epistemológico, que requer e admite a pluralidade de saberes, abre a possibilidade e a necessidade do estudo da experiência religiosa, tendo em vista que ela entrou com força na aldeia global e constitui-se como um dos componentes sociologicamente mais relevantes. Enquanto a Idade Moderna havia acostumado às sociedades, pelo menos ocidentais, a jogar tendencialmente a religião na esfera privada das escolhas pessoais, a Idade Pós-Moderna relança o peso das religiões e da dimensão religiosa dos seres humanos na esfera pública, lá onde as estruturas políticas da sociedade civil são chamadas a renegociar e gerir os princípios e os valores da convivência humana.

A religião na nossa sociedade atual, onde a vivência e a identificação com esta ou aquela religião pode ser feita livremente, nos permite vivenciar publicamente várias experiências religiosas ao mesmo tempo. Estamos diante de um processo de construção e busca pela

cidadania, onde pretendemos aproximar, conhecer e incluir, além de promover igualdade. Na atual forma de sociedade, vivemos um período mais excludente do que includente. Dessa forma temos no Ensino Religioso a possibilidade de instalar mecanismos que facilitem e promovam a aproximação das pessoas através do diálogo e da leitura com o diferente, facilitando assim a convivência interpessoal.

Para Costella (2004, p. 104), “o fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e portanto, tem uma relevância cultural”. O mesmo autor também aponta que as religiões são confissões de fé ou crenças, mas à escola interessam somente como objeto de conhecimento e instrução escolar. Portanto, ter clareza e saber distinguir entre fé/crença e religião é fundamental para a compreensão do Ensino Religioso como fenômeno religioso e oportunidade de desconfessionalizar, tornando-o área do conhecimento. Nesse processo de construção e busca por reconhecimento do Ensino Religioso e de seus profissionais, torna-se “urgente” reconhecer os professores de Ensino Religioso como docentes do Ensino Fundamental.

Dentro de uma proposta de apropriação e construção a partir da diferença, necessitamos buscar orientação. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNERS), embora não sendo oficial, mas construídos pela FONAPER, são tidos como um marco histórico tanto para o Ensino Religioso como para a educação brasileira. Esse documento tem sua importância porque segundo os PCNERS (1997) pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram encontrar uma base comum para uma proposta educacional que tem como objeto o Transcendente. Portanto,

Por esse princípio é oferecido ao educando a possibilidade de perceber uma nova dimensão de seu ser, nele imprimindo uma marca diferenciada para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na solidariedade, na defesa e na promoção integral da vida (SANTA CATARINA, 2001, p. 9).

Nessa perspectiva, de construir a partir do diferente num contexto de diversidade religiosa, não podemos afirmar que essa ou aquela denominação é melhor ou que não professar nenhuma fé

desmereça a pessoa. Assim, buscamos na fala de Brakemeier (2001, p.122-123):

[...] não há nenhuma necessidade de a sociedade ser “cristã” para ser justa. O princípio a valer para o acordo político e a nortear a causa pública é o razoável, o apropriado, o proveitoso, cujo conhecimento de modo algum representa privilégio cristão. Excluem-se, assim, todas as formas de “teocracia” ou de “Cristandade”, e juntamente com elas a tentação de a Igreja impor à sociedade secular seu regime e seus valores.

O Estado de Santa Catarina, em sua Proposta Curricular (2001), adotou o “Transcendente” enquanto objeto de estudo da disciplina. Segundo esse documento, (*ibidem* p. 9) conhecer significa captar e expressar as dimensões da comunidade que é composta por uma estrutura ampla e integral. Assim o processo global de desenvolvimento precisa incluir vários níveis: sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2001, p. 13) define que:

O conhecimento religioso, como sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental, tendo como complementares outros conhecimentos sistematizados, se constitui em uma forma de explicar o significado da existência humana. Ele é o instrumento que auxilia na superação das contradições de respostas isoladas de cada cultura. Criar a oportunidade de ter o Ensino Religioso de forma sistematizada permite uma compreensão mais crítica do cidadão.

Esse mesmo documento, ao afirmar que a disciplina de Ensino Religioso contribui para o conhecimento da realidade brasileira, mas especialmente sobre a realidade do Estado de Santa Catarina, usa a proposta da transcendência para superar a finitude humana que determina de forma subjacente, o processo da humanidade. Para defender essa ideia usa dos argumentos:

a) ser facilitadora dos alunos em relação ao conhecimento do fenômeno religioso a partir do contexto do educando; b) auxiliar o educando em seus questionamentos e nas suas respostas de forma embasada; c) dar suporte para cada educando poder fazer sua análise das variadas tradições religiosas e fazer suas próprias conclusões; d) ser facilitadora do aluno na compreensão dos significados das verdades da fé das variadas tradições religiosas; e) possibilitar reflexão moral do aluno, vivência do fenômeno religioso, possibilitando assim ao aluno expressar resposta pessoal e comunitária do ser humano (SANTA CATARINA, 2001, p. 10).

Mesmo com a elaboração desse documento e com uma proposta diferenciada para o Ensino Religioso, essa sugestão também sofre questionamentos. Para Costa e Kruger (2010, p. 119):

O Fenômeno Religioso, antes de a disciplina Ensino Religioso se constituir em nosso país como tal, já era estudado na sociologia, na filosofia, na antropologia, na psicologia, na história, na geografia, na teologia. Se usarmos o objeto da proposta curricular de Santa Catarina, ou seja, o Transcendente teremos outro problema: a teologia e a filosofia também já estudavam esse objeto antes do Ensino Religioso.

Este capítulo nos mostra o quanto carecemos de avançar nesse debate, ainda existem muitas perguntas e uma longa caminhada pela frente. Ainda somos desafiados a buscarmos outros olhares a respeito do tema. Ainda precisamos sonhar mais, discutir mais, conhecer mais o diferente e oportunizarmos a diversidade. O diálogo com outras áreas do conhecimento parece ser o caminho para avançarmos nessa discussão.

### 3.1 O QUE TEM DE RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO?

O Ensino Religioso vem construindo sua história juntamente com o nosso país. Desde os primeiros anos de descobrimento do Brasil o Ensino Religioso vem contribuindo com a formação do ser humano. No início seu caráter era exclusivo confessional, mas não unicamente

católico, como pudemos constatar no início desse trabalho. Ou seja, tratava-se de assunto exclusivo de especialistas e não acessível como assunto comum as demais esferas educacionais, caracterizando assim, o pensamento metafísico.

Atualmente vivemos tempos de diversidade e pluralidade religiosa num mundo secularizado, onde cada pessoa professa sua fé da forma mais variada que se possa imaginar. Não esquecendo do passado, mas olhando para o futuro buscamos novas possibilidades para continuar a construir o Ensino Religioso como área do conhecimento apesar de suas tensões entre laicidade e religiosidade. Tensões essas que nem sempre são fáceis de identificar, porque algumas vezes elas estão impregnadas na nossa formação confessional e acabam interferindo na tarefa de ensinar conforme recomendações dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Muitos modelos ao longo do tempo foram construídos, testados, formulados e reformulados, alguns com mais outros com menos sucesso. Verdade que alguns modelos mantendo seu caráter quase que exclusivo confessional, mas todos contribuíram na discussão do tema Ensino Religioso. Continuando nessa caminhada, se faz necessário irmos mais a fundo e buscarmos ares de cientificidade, por isso a epistemologia do Ensino Religioso carece ser discutida e aprimorada.

Os três modelos que serão usados nesse trabalho são estabelecidos por Passos (2007) em sua obra, Ensino Religioso: construção de uma proposta. Por ser uma proposta, como diz o autor, é válido revisitarmos essas três ideias e termos uma visão desses três modelos. Esses modelos, muito provavelmente, na prática, sofrerão modificações, pois já dissemos, atualmente somos frutos de uma diversidade religiosa crescente em nosso país. Acreditamos que muitos outros modelos devem circular pelas escolas e espaços educacionais, alguns com mais outros com menos rigor metodológico. Porém, neste trabalho vamos nos deter aos modelos Catequético, Teológico e o das Ciências da Religião.

O critério epistemológico tem como objetivo captar os fundamentos metodológicos de Ensino Religioso, numa tentativa de contribuir na construção da análise genética da questão, objetivando expor de forma conceitual seus pontos fundamentais para as práticas passadas e futuras (PASSOS, 2007). Esses três modelos em questão estão consolidados e possuem uma ordem cronológica.

O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares (PASSOS, 2007, p. 54).

Conforme descrição dos modelos, veremos que muitas vezes eles vão entrecruzar, o que não significa que estejam misturados ou confusos, mas apenas que um modelo serviu para o outro. Vale lembrar que é um processo de construção de identidade ainda, e que semelhanças vão ocorrer assim como as tensões que perpassam o Ensino Religioso como um todo. Ao trazer essas três propostas contribuimos para uma maior discussão e visibilidade acadêmica ao Ensino Religioso, que conforme Passos (2007, p. 55):

As comunidades acadêmicas provavelmente serão o caminho para uma tal execução; delas é que virão as fundamentações teóricas e metodológicas para o lançamento de experiências concretas em programas de formação de professores.

Trazer o Ensino Religioso para o ambiente acadêmico e promover pesquisa, além de desenvolvê-lo irá possibilitar romper barreiras e neutralizar paixões ideológicas e confessionais. É sabido que não existe neutralidade, porém existirá mais seriedade e compromisso na ampliação do tema em questão. Algumas instituições acadêmicas já desenvolvem programas de pós-graduação *stricto-senso*, tendo como foco o fenômeno religioso e sua constituição epistemológica, tais como:

Os programas de Teologia centram seus objetivos na pesquisa e no campo do ensino da área teológica, sendo que Escola Superior de Teologia,

a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), explicitam uma preocupação com a sociedade como um todo, o cenário latino-americano e a cultura, aparentando um diálogo deste campo do conhecimento com outros cenários *ad extra*. Os programas de Ciência/Ciências da/das Religião/Religiões assumem o incentivo da pesquisa sobre o fenômeno religioso e as diferentes manifestações em sua constituição epistemológica, cultural e sua significação como fato social com uma clara intencionalidade de aprender e respeitar a diversidade das religiões especialmente no cenário brasileiro e além de ocuparem-se na formação de professores e assessores nesse campo do conhecimento (JUNQUEIRA, 2010, p.45).

A pesquisa é o caminho para o crescimento e a oportunidade de um aprendizado focado em valores humanos e não ideológicos ou confessionais. Parece ser cada vez mais claro aos estudiosos que não se pode mais falar de Ensino Religioso como algo confessional, mas sim a partir do fenômeno religioso.

### **3.1.1 Modelos de Ensino Religioso**

#### **3.1.1.1 Modelo catequético**

A educação da fé, ainda que centrada, sobretudo, na vivência comunitária e, portanto, na aprendizagem pela via da experiência, possui um aspecto de conteúdo a ser transmitido, sem o que a identidade confessional se dissolve no fluxo da própria prática. Ao longo da história do cristianismo, inicialmente católico e posteriormente das igrejas oriundas da reforma, a estratégia de crescer e expandir suas ideologias, faz com que as igrejas vão em busca de fiéis além dos muros tradicionais caracterizando assim o proselitismo. “Com a chegada da modernidade e a explosão do movimento da reforma protestante [...], a catequese ganha características racionais e apologéticas como instrumento de defesa da verdade” (PASSOS, 2007, p. 56).

Quando Passos fala sobre a concepção catequética, ele faz referência de que essa concepção será levada para dentro das escolas

confessionais e públicas, acabando por servir como base teórica e estratégia metodológica para o Ensino Religioso. Pode-se constatar aqui claramente a intenção proselitista ainda que disfarçada, sob princípios humanistas, dificultando assim o ensino laico e tornando inevitável a promiscuidade político-eclesial (*Ibidem*, p. 57). Esse sistema de educação que hoje denominamos de catequético no período da reforma luterana no século XVI fez sua contribuição de forma fundamental para a Alemanha e Europa.

Educar é dever das autoridades. Pois não, contrapõe você, isso tudo se refere aos pais. O que os conselheiros e as autoridades têm a ver com isso? Está certo; mas o que acontece se os pais não o fazem? Quem o fará? Simplesmente nada será feito, e as crianças continuam esquecidas? Por acaso as autoridades e o conselho querem pedir desculpas e dizer que isso não lhes diz respeito? Há várias razões para que os pais cumpram essa tarefa. Em primeiro lugar, há aqueles que nem ao menos são honestos e estão conscientes de que devem fazê-lo, mesmo que tenham condições para isso. Assim como as avestruzes, também eles tornaram-se insensíveis para com seus filhos. Ficam satisfeitos que se livraram dos ovos e geraram filhos. Além disso, não fazem mais nada. Mas, apesar disso, essas crianças têm que viver entre nós e conosco numa comunidade urbana. Como a razão e, em especial, o amor cristão poderão admitir que cresçam sem educação e que sejam um veneno para as outras crianças? Assim se arruína, por fim, uma cidade inteira, como aconteceu em Sodoma e Gomorra, em Gibeá e outras cidades [cf. Gênesis 19 e Juízes 19.12ss]. Em segundo lugar, infelizmente a maioria das pessoas mais velhas não é capaz disso. Não sabe como educar e ensinar crianças. Elas próprias não aprenderam nada a não ser encher a barriga. Para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada. Terceiro: Mesmo aptos e prontos para assumir, os pais não têm tempo nem espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto, a necessidade nos obriga a manter

educadores comunitários para as crianças. Ou cada um terá que sustentar um educador particular. [...] Por isso certamente caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda cidade. Portanto, eles não agiriam responsabilmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. [...] Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. Estes então também podem ajuntar, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens. (EDUCAÇÃO e REFORMA, 2000, p.17-19)

Tomando todos os cuidados e lembrando de ser essa situação algo muito antes de se discutir modelos catequéticos podemos perceber que ela deixou marcas na construção da identidade de um povo que hoje possui seu desenvolvimento educacional bem-sucedido. Passos (2007, p. 59), apresenta o Quadro 1, que sistematiza o modelo catequético:

**Quadro 1: Modelo catequético, apresentado por Passos (2007)**

Cosmovisão	Unirreligiosa
Contexto político	Aliança igreja-estado
Fonte	Conteúdos doutriniais
Método	Doutrinação
Afinidade	Escola tradicional
Objetivo	Expansão das igrejas
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Proselitismo e intolerância

Fonte: (PASSOS, 2007, p. 59)

Esse modelo busca pela hegemonia confessional na sociedade religiosa e tenta reproduzir externamente o que acontece dentro da

comunidade confessional. Além de possuir uma territorialidade confessional subjacente, estando demarcado, portanto, por uma visão única de religiosidade, ou seja, a qual sua confissão professa.

Em tempos de separação de igreja e Estado, esse modelo não deveria ter mais espaço. Pois, o risco que esse modelo pode desencadear é o da prática proselitista. Lembrando aqui a concepção metafísica, esse modelo de Ensino Religioso catequético reduz o conhecimento apenas para especialistas no olhar confessional.

### 3.1.1.2 3.1.1.2 Modelo Teológico

Pode ser caracterizado como uma tentativa de fugir da característica confessional. Passos (2007, p. 60) esclarece que:

A justificativa teológica do Ensino Religioso vem contextualizada e apoiada por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão de cristandade e de expansão proselitista e empenha-se 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.

Defende a compreensão de que a religião deve perpassar a formação integral do ser humano, e acaba tendo riscos de cair no modelo catequético por ter aproximação com crenças religiosas. Porém, vai defender uma visão sustentada numa visão transcendente. Vale lembrar que, em meados da década de 70, Wolfgang Grünen um dos idealizadores desse modelo, já imaginava o diálogo da pedagogia com o pluralismo religioso (PASSOS, 2007, p. 62).

Esse modelo dá um passo adiante, ao abrir diálogo com a diversidade e a pluralidade religiosa. Mas ainda não é o melhor caminho, pois mantém uma visão com dimensão religiosa. Ainda assim, é uma das possibilidades pois ela vai trabalhar a religiosidade humana dando valores éticos ao ser humano ao longo de sua história. O Quadro 2, apresenta o modelo teológico.

**Quadro 2: Modelo teológico, apresentado por Passos (2007)**

Cosmovisão	Plurirreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Antropologia, teologia do pluralismo
Método	Indução
Afinidade	Escola nova
Objetivo	Formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade	Confissões religiosas
Riscos	Catequese disfarçada

Fonte: (PASSOS, 2007, p. 62)

Para Passos, esse modelo parece concretizar a ideia de educação religiosa ou a religiosidade dos sujeitos demonstrando a necessidade da formação geral. Ainda assim, esse modelo consegue superar a visão unirreligiosa do modelo catequético. Ao modelo teológico pode-se dar o mérito de promover o diálogo entre as confissões religiosas existentes na escola. Esse modelo orientou e orienta ainda a prática de sala de aula. Conseguindo promover afinidade do Ensino Religioso com as filosofias de ensino e os métodos pedagógicos centrados nos alunos. Ainda que esse método tenho usado modelos e métodos confessionais, cabe a ele o mérito de demarcar a distinção do modelo catequético e afirmar o direito à pluralidade religiosa, promovendo assim o diálogo inter-religioso e a promoção da prática ecumênica no processo de construção da educação (PASSOS, 2007, p. 64). Ainda podemos classificar esse modelo na concepção metafísica, pois ele também diálogo com especialistas que possuem uma visão unicêntrica.

### 3.1.1.3 Modelo das Ciências da Religião

Esse terceiro modelo parte da autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, busca a independência científica do sistema de ensino adequado da comunidade escolar. Esse modelo é o mais recente, mas segundo Passos é o ideal e também é o adotado na proposta do FONAPER. Segundo Passos (2007, p. 65)

[...] consiste em tirar as decorrências legais, teóricas e pedagógicas da firmação do ER como área de conhecimento. Não se trata de afirmar o direito do cidadão em obter, com o 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 o conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas.

A religiosidade faz parte da história e da vivência do ser humano. Todos vivemos nossa religiosidade de várias formas. O Ensino Religioso como componente curricular e trabalho em sala de aula a partir dos conceitos epistemológicos, podem contribuir de forma significativa a educar seres humanos capazes de viver sua religiosidade em meio a diversidade com tolerância e respeito.

Nessa busca pelo conhecimento do Ensino Religioso, as Ciências da Religião podem oferecer uma base teórica e metodológica para abordar os diversos aspectos e manifestações da dimensão do Ensino Religioso, integrando assim a discussão sobre a educação. Educação essa que tem seus fundamentos em conhecimentos científicos e em seus valores, assumindo assim o Ensino Religioso como um elemento comum às demais áreas do currículo e como dado histórico-cultural, próprios da ética da educação. Dessa forma esse modelo “não tem a religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, firmada na importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos” (PASSOS, 2007. p.65-66).

As religiões com sua confessionalidade são transcendidas, na procura por uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, de captar singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Esse terceiro modelo foca a visão epistemológica atual, sendo que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências que buscam conhecimento amplo sobre a humanidade

(PASSOS,2007, p. 66). O modelo das Ciências da Religião assim é composto:

**Quadro 3: Modelo das Ciências da Religião, apresentado por Passos (2007)**

Cosmovisão	Transreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Ciências da Religião
Método	Indução
Afinidade	Epistemologia atual
Objetivo	Educação do cidadão
Responsabilidade	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Neutralidade científica

Fonte: (PASSOS, 2007, p. 66)

Nessa proposta da Ciência da Religião a educação assume tarefa desalienadora que a educação possibilita ao ser humano de desconstruir e reconstruir o conhecimento fazendo a passagem do confessional catequético para o acadêmico. Na proposta da Ciência da Religião o Ensino Religioso ganha o pressuposto da educação do cidadão, visando assim a educação dos sujeitos a fim de que vivam responsabilmente na sociedade.

Essa terceira proposta tenta despolitizar o Ensino Religioso como mecanismo das negociações das confissões religiosas e o Estado (PASSOS, 2007). Ela nos possibilita também novos desafios nessa área do conhecimento. Esse terceiro modelo se encaixa na concepção pós-metafísica por abrir o leque de opções, não mais usando uma única visão e concepção. Ela também vai falar sobre a religiosidade, porém focando o fenômeno religioso e não mais a confessionalidade.

#### **4 ENSINANDO A CONSTRUIR O RESPEITO E A TOLERÂNCIA EM MEIO A DIVERSIDADE.**

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.  
(Nelson Mandella)

Uma das tarefas do ser humano é aprender a vencer conceitos preestabelecidos. Aprendemos sobre nossa história e nossa origem através de ensinamentos que são repassados, de geração em geração. Mas as formas de transmitir conhecimento também podem vir acompanhadas de visões preconceituosas. Nesse sentido entendemos que a escola pode contribuir com a quebra de paradigmas em relação a nova forma da sociedade e sua (con)vivência.

Nesse capítulo, vamos analisar como o Estado de Santa Catarina, através de sua Secretaria de Educação, tem orientado suas secretarias municipais e seus educadores na promoção da diversidade religiosa e direitos humanos, além do fornecimento de material para o desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso, promovendo assim, o diálogo intercultural e religioso nas escolas.

##### **4.1 CONTEXTUALIZANDO**

Videira é uma cidade colonizada na maioria da população por imigrantes italianos e alemães, vindos do Estado vizinho do Rio Grande do Sul. Chegaram no final do século XX, em busca de melhores condições de vida para si e seus familiares. Com o crescimento da cidade e sua população, também novos bairros foram sendo criados.

A Escola de Educação Básica Municipal Criança do Futuro - CAIC, situa-se à rua Mário Porto Lopes, no bairro Campo Experimental. Bairro este que surgiu em 1936 com a implantação no local da Estação Experimental de Viticultura, Enologia e Fruteiras de clima temperado.

O Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) foi resultado de um projeto do Governo Federal, que na época instalou escolas semelhantes em todo o país. Máquinas modificaram o terreno que era alagadiço e a escola foi erguida com material pré-moldado. A

inauguração aconteceu no dia 05 de agosto de 1994 e as atividades educacionais começaram em 1995, quando recebeu alunos de várias escolas isoladas desativadas no interior.

Atualmente, atendida pelo município, a Escola de Educação Básica Municipal (EEBM). Criança do Futuro - CAIC, funciona como escola regular de Ensino Fundamental em dois turnos: matutino e vespertino e possui 512 alunos, de 1º a 9º Ano. Os referidos alunos são provenientes de bairros próximos a escola e também atende crianças vindas do interior do município.

Parte dos alunos do meio urbano é oriundo de bairros carentes. São famílias que possuem renda muito baixa. Das famílias que tem alunos na escola 32,5% ganham 01 salário mínimo, 34,55% ganham 02 salários mínimos e 17,4% possuem renda de 03 salários mínimos. Portanto, 84,4% das famílias possuem renda que vai de 01 a 03 salários mínimos. Sabedores da dificuldade econômica e miséria cultural, as referidas famílias tendem a atribuir ao trabalho maior valor do que o estudo, já que a necessidade material ainda não está totalmente suprida.

As famílias são geralmente grandes, 13,7% delas possuem mais de 07 membros. 38,2% de 05 a 07 membros, 55,8% de 03 a 04 membros e 6% de 2 membros. As famílias numerosas com renda muito ínfima têm como característica o baixo desempenho cognitivo das crianças na escola, já que os pais não conseguem proporcionar para os filhos acesso a um cabedal maior de bens culturais no ambiente familiar.

As crianças entram em contato com o mundo letrado somente quando passam a frequentar o ambiente escolar. A maior parte das famílias obtém sua renda na economia formal. A renda familiar é composta pela participação ativa das mulheres, tanto na economia formal quanto informal. Embora predomine o trabalho formal a quantidade de pessoas que trabalham na economia informal é significativa, 21% dos homens e 7,2% das mulheres obtém seu sustento neste segmento econômico<sup>12</sup>. Destacamos que este trabalho é fruto de uma análise documental do PPP do Município de Videira, além das bibliografias usadas ao longo do trabalho.

Procuraremos entrelaçar as recomendações da Secretaria Estadual de Educação de SC com a do Município de Videira. Vale ressaltar que a proposta inicial era analisar o PPP do Município de Curitiba também em SC, a mudança ocorreu porque a pesquisadora

---

<sup>12</sup> Ver mais em Projeto Político Pedagógico do Município de Videira 20014.

por questões profissionais mudou-se para o Município de Videira onde reside atualmente.

No portal da Secretaria de Educação de SC, encontramos o Projeto Diversidade Religiosa e Direitos Humanos que orienta que:

Uma das marcas expressivas da diversidade cultural brasileira encontra-se no campo religioso, onde (con)vivem inúmeras crenças e tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e semita. Essa diversidade religiosa historicamente constituída por interações, imposições e hibridismos, constitui uma riqueza ímpar nas diversas culturas presentes em nosso país. Mas, ao mesmo tempo, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos, que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do outro e anulação das diferenças. Um dos caminhos é buscar construir perspectivas e práticas pedagógicas e sociais que, de forma interdisciplinar e intercultural, tomem por princípio a alteridade, extirpando lógicas, epistemologias e valores que legitimam processos de exclusões, desigualdades e “genocídios culturais”, trazendo a novidade que se (re)vela nos valores ético-culturais da diversidade. Neste sentido, as obras *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*, volume 01 e 02 (estudantes), e *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver* (educador) apresentam conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso. A produção das obras é resultado da parceria entre o Grupo de Pesquisa MOVER, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o Grupo de Pesquisa GPEAD, da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), apoiados pela Diretoria de Políticas de Educação em Direitos

Humanos e Cidadania (DPEDHUC/SECADI/MEC).

Entendemos que as orientações do Projeto Diversidade Religiosa e Direitos Humanos reafirma a diversidade cultural existente em nossa realidade escolar e estimula as secretarias de educação dos municípios a incluírem esse desafio em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). O Município de Videira em seu Projeto Político Pedagógico (2014. p. 8), assim descreve como:

**OBJETIVO GERAL:** Proporcionar ao aluno uma educação com vistas a tornar-se um cidadão mais consciente de suas atitudes em relação a si, aos outros, ao meio ambiente, participando ativamente da construção de seu processo histórico dentro da sociedade. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proporcionar diferentes atividades pedagógicas para enriquecer o currículo oficial; desenvolver nos educandos o interesse pelo saber; estimular nos alunos o respeito mútuo; estimular nos educandos o espírito crítico e criativo. Educar para o respeito ao meio ambiente; possibilitar aos alunos meios de expressar a plena cidadania através das suas capacidades e habilidades específicas; proporcionar aos alunos mecanismos de organização próprios.

Nos objetivos não é possível identificar de forma clara se o material recomendado pela Secretaria Estadual de Educação é usado. Pode-se, porém, perceber que os alunos são estimulados a serem cidadãos conscientes com suas atitudes, referente ao próximo. Os objetivos específicos podem ser destacados por fazerem referência ao espírito crítico e respeito mútuo. De forma geral, podemos identificar os objetivos desse projeto com o propósito de contribuir com a formação de pessoas integras e autônomas, mas não destaca a diversidade cultural/religiosa de forma clara.

#### 4.2 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO PROJETO

Aprender a conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, talvez o maior de todos os desafios da

humanidade. Respeitar o outro e sua opção, isso é respeito à diversidade cultural. Não precisamos concordar, gostar, apenas aprender a tolerar, essa é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e uma das tarefas imprescindíveis da educação.

Mas, quando falamos em tolerância, não nos referimos a ignorar simplesmente. Pelo contrário, tolerância aqui significa aprendizado na forma da convivência com o diferente. A escola é um dos caminhos para contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, necessitando desenvolver práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação racial ou religiosa, ajudando assim a perceber os ofuscamentos que produzem injustiças e processos de exclusão e desigualdades na vida e no aprendizado do ser humano. Isso só poderá acontecer através de pesquisas, conversas, seminários e estudos sobre esse tema tão polêmico por muitos, afinal o diálogo gera o crescimento (CECCHETI et al., 2013).

O PPP de Videira (2014, p.9) assim descreve sua concepção filosófica:

A educação em nossa escola prioriza a valorização do ser humano incentivando-o na busca do conhecimento, através da pesquisa e, de critérios científicos na construção de um novo saber, relevante para a comunidade escolar em seu contexto social e cultural, levando em consideração as diferenças de classe social, etnia, sexo, religião e cultura. A proposta está voltada a educação para a cidadania. Suas metas básicas são a cooperação e a autonomia. Os educandos são tidos como cidadãos e, o trabalho é entendido como instrumento que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar simultaneamente, indivíduos críticos. Ao se fazer uma proposta de trabalho, deve-se ter como parâmetros alguns eixos norteadores que conceituem homem, sociedade e educação. *Na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, o homem é considerado um ser histórico que se constrói nas diversas relações que estabelece com os outros homens e com o meio ambiente* (grifo nosso). No seu âmbito teórico, isso significa ser resultado de um processo sócio - histórico, conduzido pelo

próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, somente com um esforço dialético. É possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinadas por ela. A socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns.

Na obra *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver*, fornecido pela Secretaria de Educação ao professor um dos temas em questão é a morte e toda simbologia que a cerca. Independente de seguir algum ritual ou não a morte ao longo da história da humanidade vem acompanhada pelos seus mistérios e seus questionamentos.

As religiões e seus ritos estão presentes e acompanham a caminhada humana e está presente na maioria dos povos e em diferentes contextos históricos. Nas sociedades antigas que se utilizavam da tradição oral para transmitir seus conhecimentos, mas, que não dispunham de tecnologias avançada, tinham nas religiões uma força muito poderosa para organizar a sociedade e sua vida social. Elementos que hoje são itens de sobrevivência como vento, água, terra, fogo, animais naquela época recebiam valor de divindades. Portanto, podemos não gostar ou concordar, mas a vida é marcada por ritos e simbologias (CECCHETI et al., 2013).

Poder trabalhar situações como a morte nas várias culturas em sala de aula na disciplina de Ensino Religioso é uma oportunidade para despertar a curiosidade e promover conhecimentos aos alunos. Ir além do já conhecido e buscar novas possibilidades, promovendo o diálogo nas mais variadas situações pode contribuir na construção de novas descobertas.

Religião, do verbo latino *religare*, representa a aproximação de pessoas que nutrem crenças comuns, formando assim um dos sistemas simbólicos de união social. Por sua vez, as tradições e movimentos religiosos assumiram com o passar dos tempos, a tarefa de significar o sentido de mundo e do ser humano por meio das pertencas de valores de sagrado e profano, bom e ruim, projetando uma ordem no universo dos deuses, seres e humanos.

O conhecimento religioso, produziu o resultado do processo cultural da humanidade, construído por várias crenças, filosofias, tradições e/ou movimentos religiosos, entre outros, se constitui em um

dos referenciais usados pelos sujeitos para (re)construir caminhos e seus significados, dando assim, sentido e respostas a diferentes situações e desafios da vida cotidiana, construindo identidades pessoais e sociais (CECCHETI et al., 2013). Segundo Cecchetti et al. (2013, p. 27):

As religiosidades, crenças, tradições e movimentos religiosos contribuem e, por vezes, determinam modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo natural e com a(s) divindade(s), possibilitando diferentes vivências religiosas e interpretações de vida (FONAPER, 1997). Podem endossar, subverter os sentidos e alienar as pessoas. Exemplo disso são algumas leituras de caráter religioso decorrentes de hermenêuticas que, utilizadas a favor dos interesses de alguns humanos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo mundos por meio dos interesses pessoais – pronúncias que destroem, mutilam, matam e sentenciam mundos e vidas (RISKE-KOCH, 2007), fato que desafia e mobiliza uma série de atitudes e atividades de ordem pessoal e coletiva em relação ao diferente e às diferenças.

Promover o Ensino Religioso em sala de aula é falar de cultura e respeito as diferenças, é buscar por conhecimento e formação do ser humano na sua integralidade. Proporcionando a ele crescimento e ensinando a cultura da paz, diante de um mundo cada vez mais sectarista e intolerante. Mas esse objetivo precisa ser construído também com a parceria das outras áreas do conhecimento e com boa formação aos seus professores.

Para poder perpassar a ascensão da dignidade humana precisamos, entre outros pontos, respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, e também o respeito aos que nada professam. No mundo atual no qual vivemos, várias formas de expressão e religiosidade requerem para si reconhecimento e questionam paradigmas ainda centralizados numa única tradição ideológica.

Nesse processo ainda passamos por situações que devido as representações muitas vezes equivocadas do próximo, acabam promovendo discriminação e preconceitos, aliás, uma das principais fontes de conflitos religiosos no mundo. Em decorrência dessas situações faz-se imprescindível buscar e promover o diálogo inter-religioso entre as mais variadas formas de religiosidade é assunto para a atualidade (CECCHETI et al., 2013).

O espaço para essas questões serem mediadas, pode ter no Ensino Religioso o campo necessário para discussões e quebras de paradigmas. Para Freire (2005, p. 93):

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Buscar mais, esse parece ser um dos desafios do Ensino Religioso como disciplina. Precisamos nos aproximar e dialogar para nos conhecermos. Essa é uma das realidades do Ensino Religioso, ele acaba sendo julgado e muitas vezes condenado tendo como base pressuposto arcaicos. Ainda vivemos em condições de marginalidade nas escolas, porque as demais áreas do conhecimento não conseguem ver nessa disciplina conteúdo capaz de promover transformação na vida da comunidade escolar.

No entanto, a sequência das relações permeadas por tentativas de tornar invisível e silenciar os preconceitos relacionados à diversidade cultural religiosa no contexto escolar e social, necessitam de atenção e esforços no sentido de acabar com os conflitos causados pelas relações de poder, motivadas por grupos hegemônicos que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter ou aumentar privilégios, por meio de processos de normalização do outro e extinção das diferenças (CECCHETI, 2013). Discutir as diferenças é necessário, somente através da aproximação conseguiremos o respeito e a tolerância para promover crescimento humano. Sendo assim,

[...] as problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras, que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997). Assim, o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas nos direitos humanos e direito à diferença (CECCHETI et al., 2013, p. 34).

O desafio ainda permanece, mas o caminho para novas conquistas já está iniciado. A pesquisa e o desenvolvimento nessa área do conhecimento têm produzido bons resultados nessa área. A academia aos poucos abre espaço para a pesquisa da diversidade religiosa e sua pluralidade. Etapas e desconfianças são vencidas e novas possibilidades são construídas.

#### 4.3 PLURALIDADE CULTURAL E RELIGIOSA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

A diferença não deve nos separar mas nos ensinar a conviver com o diferente construindo não apenas uma identidade mas várias proporcionando crescimento e enriquecimento no meio escolar. A presença de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a famílias e comunidades que professam diferentes crenças religiosas e não religiosas na escola atualmente, nos desafia a desenvolver propostas educacionais para trabalhar pedagogicamente com temáticas relativas à diversidade cultural e religiosa. A educação para a cidadania no espaço da escola pública sugere também o desenvolvimento de atitudes de tolerância, reciprocidade e civismo na relação entre pessoas que professam diferentes opções relativas à religião (FLEURI, 2013). Para o antropólogo Clifford Geertz (1978, p. 222-223):

A cultura pode ser considerada, do ponto de vista da análise e interpretação científicas, algo *sui generis*, uma classe de eventos e processos que se

comporta nos termos de seus próprios princípios e leis, e que, por conseguinte, só pode ser explicada em relação a seus próprios elementos e processos.

A cultura é um conjunto de regras que rege o ser humano. E faz parte do íntimo de muitas culturas. Antes mesmo do cristianismo existir, os povos realizavam rituais que marcavam etapas do processo civilizatório. Quando os religiosos missionários iniciaram o processo de colonização das Américas, boa parte deles chegou ao novo continente ideologicamente despreparado para o reconhecimento da alteridade. Seus referenciais culturais não eram apropriados para entender os significados peculiares de outras culturas, porque sua visão de mundo era pautada pela unicidade. Eles pressupunham que a verdade, o ser, identificava-se com o todo, o universal.

Desse modo, o diferente com sua diversidade era entendido como a falta de ser e assim foram ignorados (FLEURI, 2013). Hoje sabemos que a história é outra, sabemos que o povo que aqui foi encontrado pelos missionários, possuía sua cultura e sua religiosidade representada por elementos até então desconhecidos pelos missionários.

Na perspectiva colonial, até mesmo a diversidade linguística e cultural dos diferentes povos foi vista como um empecilho para o ‘avanço da civilização’. A ausência de um único padrão linguístico, com efeito, dificultava a comunicação dos colonizadores com os variados grupos socioculturais. Padre Antônio Vieira considerava a diferença de tantas línguas, dos diferentes povos encontrados pelos colonizadores nas Américas, como obra do mal que teria produzido essa “babel” justamente para impedir a pregação do Evangelho. ‘Se eu não entendo a língua do Gentio, nem o Gentio entende a minha, como o hei de converter e trazer a Cristo?’ (FLEURI *apud* VIEIRA, 2001, p. 607).

Assim como na época dos missionários que não conheciam e não conseguiram interpretar outras possibilidades, ainda hoje existe resistência ao diferente. Precisamos ser educados para o diferente para não cometermos erros do passado. Precisamos entender que a religião faz parte da dimensão estruturante da identidade pessoal, social e

cultural, à medida que adapta explicações aos enigmas e mistérios da vida e do mundo, tentando possibilitar uma compreensão conjunta da ordem da natureza e do universo.

Sendo assim, as religiões podem ser consideradas como partes integrantes e integradoras das diferentes culturas. Contudo, mesmo verificando que a maioria dos povos possui elementos religiosos e que estes têm elementos comuns, constatamos que, do ponto de vista epistemológico, eles possuem variação de uma sociedade para outra, de um grupo para outro.

Conclui-se então que as religiões não apresentam uma matriz homogênea e que cada grupo social possui uma experiência particular do sagrado manifestada através de uma enorme variedade de cultos, símbolos, textos, templos, ritos e celebrações. Podendo assim afirmar que não existe uma cosmovisão única muito menos uma religião comum e universal (FLEURI, 2013).

O advento dos acontecimentos sociais que implicam questões de intolerância cultural e religiosa no mundo também atinge o Brasil. O surgimento cada vez mais forte dessas manifestações desafia a escola a assumir-se como um espaço de tolerância e de encontro da diversidade criando um que desperte pessoas de todas as idades a cultivar o diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire. A diversidade relacionada juntamente com a diferença e a identidade cultural adquire papel importante em discutir esse tema na escola.

Na busca em promover um diálogo intercultural em profundidade, mas sem hostilidades é que adquire relevância a necessidade de considerar a dimensão das diferenças na área cultural e religiosa. Assim, torna-se fundamental, pelo diálogo intercultural reconhecer a dimensão religiosa própria das diferentes culturas, entendidas como patrimônios culturais da humanidade. Isso implica na valorização de toda e qualquer manifestação religiosa ou cultural promovendo o respeito à diversidade e no reconhecimento de valores de todas as culturas (FLEURI, 2013).

Parece estar inerente ao ser humano o medo e a resistência ao diferente e desconhecido, desconfiamos do que não conhecemos. Mais uma vez o diálogo é o caminho, não no sentido apenas de conversa, mas objetivando a busca em compreender a ação das outras pessoas, mas também a nossa própria ação.

A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura. Dessas

considerações levantamos uma hipótese radical para o campo da educação. Já é sabido que, para o sujeito, a educação é essencial como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o humano seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. Mas, do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva (FLEURI, 2013, p. 66).

Na promoção do diálogo com o estranho e diferente é valido resgatarmos a fala de Freire (2005, p. 95).

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. [grifos do autor].

Ou seja, as pessoas que buscam interagir de forma individual ou coletiva, com pessoas de contextos sociais diferentes colocam em discussão os padrões culturais próprios e também do outro, essas pessoas se permitem colocar em cheque os princípios e a lógica que conduzem outras culturas tentando mudanças e aprendizagens recíprocas.

Para que possa haver relações interculturais, é necessário que indivíduos estejam dispostos ao diálogo, pois essas mudanças não acontecem num período determinado, elas necessitam da disponibilidade dos indivíduos em querer e isso pode levar um tempo. Essa dinâmica de troca de experiências e conhecimento proporciona processos educativos que contribuem na formação dos padrões culturais que vão nos reger podendo provocar situações conflitantes nesse aprendizado (FLEURI, 2013).

Ninguém nunca disse que aprender é fácil. Aprender requer esforço, empenho e dedicação. Requer disponibilidade de andar as voltas com o outro indivíduo e sua cultura. Ainda vivemos um período

de aprendizado, quando nos referimos ao outro e suas influências religiosas ou culturais.

Essas mudanças de padrão cultural só ocorrem num período histórico de longa duração. Nesse sentido a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação, que tem por objetivo buscar para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas “entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientem a vida das pessoas” (FLEURI, 2013, p. 67).

O papel da escola em promover o estudo e a promoção de relações interculturais mostra-se ser cada mais necessário, podendo assim desenvolver novos padrões a partir das relações interpessoais e sua construção histórica. Conhecer as culturas e suas inter-relações implica em descrever de forma densa e significativa as estruturas a partir das quais cada pessoa, em cada contexto cultural, cria simbologia e atribui significados a seus atos e eventos dos quais participa.

Para conseguirmos compreender a evolução de cada indivíduo precisa-se evoluir com base no estudo atento e detalhado das simbologias e significados que cada ato e relação de cada sujeito vão assumindo em seu contexto. Para Geertz (1978, p. 65):

[...] temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura.

#### 4.4 VIVER A DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA

Viver a diversidade religiosa na escola caracteriza-se como um desafio ainda a ser trabalhado. A partir da nossa história e da educação brasileira podemos constatar um desenvolvimento complexo em relação ao debate que trata a temática das religiões na escola pública, que resultou na formulação de dispositivos legais, tais como o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tendo como base a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), podemos constatar que a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural, religiosa e também ambiental, permitindo e garantindo o direito

à cidadania, além do acesso ao ensino, permanência e conclusão, promovendo a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (FLEURI, 2013).

Promover o Ensino Religioso, não é falar de determinada religião, mas sim falar de uma cultura de paz. As pessoas que buscam a valorização da vida e o respeito a diversidade, buscam no Ensino Religioso mais um instrumento para a valorização e promoção da tolerância na busca por dignidade. Ainda somos desafiados a tirar o véu que nos impede de ver além dos padrões já estabelecidos. Nossas escolas necessitam dar um passo à frente, e exemplos a seguir não faltam:

Na França, por exemplo, o Relatório Debray (2002) propõe que as escolas, no contexto dos programas das diferentes disciplinas, desenvolvam estudos sobre os fenômenos religiosos de diferentes sociedades, de modo a se compreender manifestações artísticas, literárias ou arquitetônicas que indicam o desenvolvimento histórico dessas sociedades. Tal estudo pode também oferecer elementos conceituais que permitam compreender certas manifestações sociais e políticas de caráter religioso, os quais os meios de comunicação social se referem frequentemente (FLEURI, 2013, p. 70).

O objetivo do Ensino Religioso na escola pública pode ser encarado como uma possibilidade de focalizar não as religiões e suas crenças, analisar as possibilidades das diferentes tradições religiosas, utilizando-se da abordagem interpretativa. Esta abordagem estuda os fenômenos religiosos sob três perspectivas distintas: do ponto de vista pessoal, do ponto de vista dos grupos que vivem e praticam essa fé, e, por último a tradição religiosa ou não religiosas ao qual essas pessoas ou grupos estão ligadas. Quando nos dispomos a esse exercício, conseguimos entender que o processo de tolerar o outro vai além do suportar. É um desafio constante de tentar compreender o outro e suas escolhas e tentar com seus valores, culturais e religiosos diferentes dos nossos. Para Fleuri (2013, p. 71):

A tolerância, num sentido epistemológico, supõe que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir de nosso ponto de vista, como se este fosse universal.

Importante pensarmos aqui sobre nossa capacidade de refletir sobre nós mesmo. Porque somos provocados a nos distanciarmos de nós mesmos e das nossas próprias convicções e crenças. Porém, não precisamos confundir esse exercício de distanciamento, com negação de nós mesmos e de nossas convicções ou nossos valores, ou os valores de nossa comunidade de fé.

A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir particularismos identitários e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de autointerpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos (FLEURI, 2013, p. 73)

Quando conseguimos nos distanciar, conseguimos ver e agir de forma moderada conseguindo assim, nos respeitarmos de forma mútua e viver cada um conforme suas convicções, conseguindo assim reconhecer e respeitar certos limites de expressão ao interagir com outros. Portanto, se na escola os direitos forem assegurados, tanto crianças como jovens poderão aprender a ter habilidades para desenvolver o respeito à sua própria identidade na relação com outros que aderem a convicções diferentes das suas.

Da mesma forma, Micheline Milot (2005, p. 30) entende ser importante o processo de aprendizagem escolar incorporado aos objetivos de “promover a tolerância, a reciprocidade e o civismo”, pois grande parte das situações conflituosas e discriminatórias geradas é fruto de ideias ou posições antidemocráticas, resultado de nossa incapacidade de tolerar, da nossa falta de civismo, além da ausência de reciprocidade na atual sociedade pluralista que vivemos.

Tanto a perspectiva de ensino confessional, que enfatiza uma visão religiosa exclusiva e

autorreferencial, quanto a perspectiva laicista rígida, que exclui qualquer reconhecimento de crenças religiosas por generalizá-las como alienantes e autoritárias, não favorecem o desenvolvimento das atitudes de tolerância, reciprocidade e civilidade nas relações entre grupos culturais e religiosos diferentes. Daí a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva de trabalho educativo na escola pública que favoreça a formação de respeito, reciprocidade, convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes (FLEURI, 2013, p. 75).

A sistematização do Ensino Religioso no Brasil ocorre a partir de 1997 com a Lei nº 9.475/1997 que garante o Ensino Religioso como parte do currículo escolar, livre de qualquer forma de proselitismo. Essa disciplina pretende trabalhar o conhecimento das religiões no sentido cultural, tendo como foco principal o fenômeno religioso, conforme parâmetros do FONAPER (2009).

#### 4.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE VIDEIRA

Como os demais Municípios, Videira também elabora um planejamento anual para desenvolver as aulas das disciplinas. Elas seguem a ordem: 1) Objetivo Geral; 2) Objetivos Específicos; 3) Ementa; 4) Justificativa; 5) Conteúdos; 6) Estratégia/Metodologia; 7) Avaliação; 8) Referências Bibliográficas e identifica os docentes que contribuíram para a elaboração do conteúdo (Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 62). Todo o planejamento é descrito com detalhes e especificado do 1º ao 9º ano. Além de trazer de forma detalhada cada um dos itens que foram citados acima. Pode-se perceber que uma ordem é pré-estabelecida sendo a norteadora para a sequência do ano escolar.

##### 4.5.1 O ENSINO RELIGIOSO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE VIDEIRA

A resolução 04/2010 no Art. 14 considera o Ensino Religioso como a 5ª área do conhecimento da Base Comum Nacional. E como tal ela deve estar presente nos PPPs e também ter seu conteúdo inserido no

planejamento, recebendo igual atenção como as demais áreas do conhecimento. O PPP de Videira (2014, p. 63-64) descreve a proposta de ensino para essa disciplina:

**ENSINO RELIGIOSO / FILOSOFIA.** A partir da Lei nº 9475/97 que dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9394/96, o Ensino Religioso deixou de ser confessional e houve uma radical transformação na maneira de compreendê-lo. O Ensino Religioso, como área de conhecimento, explica o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade. Busca a real compreensão e o significado de tudo o que existe.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ENSINO RELIGIOSO. OBJETIVO GERAL:** Proporcionar ao aluno o conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir de sua própria experiência, considerando a importância e dimensão da liberdade religiosa, com busca de respostas ao questionamento existencial, o conhecimento das tradições religiosas manifestadas na cultura com influência na economia, na sociedade política, ética, possibilitando a inserção do aluno no processo de transformação social, cultural econômico, religioso, e ambiental, a face de realidade presente.

**CONTEÚDOS: 5º e 6º Séries:** Relações entre EU e o OUTRO; Simbologia; Divindades; Pluralismo Religioso e Diversidade Cultural; Cultura da Paz; **7º e 8º Séries:** Textos Sagrados; Rituais Sagrados; Espiritualidade; Valores Éticos; Limites; Verdades da Fé; Vida além da Morte; Religiões; Cultura da Paz; Solidariedade; Respostas norteadoras de Sentido da Vida; **Estratégias:** Textos, diálogos, cartazes, slogans, filmes e projetos. [grifos da autora].

O conteúdo montado para o Ensino Religioso é resumido se compararmos aos demais. Porém, estranhamos a ausência da referência bibliográfica, uma vez que no portal da Secretaria de Educação de SC, encontramos o Projeto Diversidade Religiosa e Direitos Humanos que sugere e fornece o material tanto para alunos como para professores.

Embora o material não conste no tema abordado por eles está presente na programação. Sobre esse material sugerido, mas não relatado na bibliografia, podemos lançar a dúvida sobre o não uso. Sobre os fascículos 1 e 2, intitulado *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos para estudantes*, notamos uma romantização ao tratar do tema, mesmo sendo um material para crianças é pouco atraente, pois sabemos que as crianças, mesmo as de escola pública tem acesso a informações através das redes de computação.

Quanto ao material do professor, intitulado *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver*, é um material dividido em dez capítulos, sendo que os capítulos 1,3 e 10 focam a diversidade cultural e religioso e os sete capítulos restante vão tratar de religiões ou filosofias específicas incluindo as não cristãs. É um material que desafia o professor a buscar pelo novo e para muitos o diferente e desconhecido. É sabido que para nos lançarmos ao desconhecido precisamos vencer velhos conceitos. E aí temos mais uma vez nossas tensões e desafios, porque muitos professores sem saber o que fazer com esse material que também para eles é novo, acabam permanecendo e voltando ao modelo antigo que é o catequético.

Aprender a conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, talvez o maior de todos os desafios da humanidade. Respeitar o outro e sua opção, isso é respeito à diversidade cultural. Não precisamos concordar, gostar, apenas aprender a tolerar, essa é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e uma das tarefas imprescindíveis da educação. Mas quando falamos em tolerância, não nos referimos a ignorar simplesmente. Pelo contrário, tolerância aqui significa aprendizado na forma da convivência com o diferente.

A escola é um dos caminhos para contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, necessitando desenvolver práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação racial ou religiosa, ajudando assim a perceber os ofuscamentos que produzem injustiças e processos de exclusão e desigualdades na vida e no aprendizado do ser humano. Isso só poderá acontecer através de pesquisas, conversas, seminários e estudos sobre esse tema tão polêmico por muitos, afinal o diálogo gera o crescimento (CECCHETI et al., 2013).

O Ensino Religioso num estado laico têm como propósito contribuir na formação de cidadãos conscientes das diferenças existentes. Pessoas capazes de conviver com situações adversas sem perder o poder de diálogo e argumentação. Entende-se que escola tem papel fundamental no auxílio a esse processo de quebra de paradigmas e no enfrentamento da reconstrução de um novo conceito de Ensino Religioso num mundo ainda carente de consciência em relação a diversidade existente. Conforme Fleuri (2013, p. 76) e Oliveira (2003):

[...] o Ensino Religioso assume o compromisso de refletir, discutir, analisar e organizar critérios que encaminhem vivências fundamentadas na ética e nos direitos humanos, que se percebem e conjugam na e em alteridade com liberdade, justiça, solidariedade e defesa do direito à diferença.

O processo da construção de identidade do Ensino Religioso já deu alguns passos e conquistas foram realizadas. A partir da lei que rege essa disciplina, algumas propostas, como já vimos, têm sido colocadas em prática, desenvolvidas e melhoradas. Ensinar demanda tempo, investimento, pesquisa e dedicação. O Ensino Religioso também vai nessa direção, apesar das dificuldades e barreiras e de um preconceito que insiste em acompanhar esse trabalho. Acreditamos que conquistas tem sido realizadas. E isso inclui também a formação de professores recebendo acompanhamento, capacitação e material necessário par o desenvolvimento dessa disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Ensino Religioso tem buscado reconstruir seu conceito a partir da lei 9475/97 que altera o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e garante um ensino laico, sem a interferência de nenhuma denominação religiosa. Na busca desse conhecimento faz-se necessário auxiliar o/a professor/professora nesse entendimento e por meio da reflexão, possibilitar uma nova perspectiva educacional, na qual, o Ensino Religioso possa contribuir tanto no âmbito pessoal como na discussão comunitária sobre as relações do ser humano.

Vivemos tempos de diversidade/pluralidade cultural e religiosa em um mundo secularizado, onde cada pessoa professa sua fé de formas variadas. Não esquecendo do passado, mas olhando para o futuro, buscamos novas possibilidades para continuar a construir o Ensino Religioso como área do conhecimento apesar das tensões entre laicidade e religiosidade. Tensões estas nem sempre fáceis de identificar, pois algumas vezes estão impregnadas na formação pessoal e confessional, interferindo na tarefa de ensinar conforme as recomendações dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino. Com esta nova possibilidade de leitura a partir da diversidade religiosa e cultural será possível auxiliar professores e professoras, alunos e alunas no combate à discriminação e na construção de novos valores onde todos e todas possam ser reconhecidos e reconhecidas.

Nessa perspectiva de construção de conhecimento analisamos a inclusão do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico no município de Videira- SC evidenciando tensões e desafios. Para tanto, conhecemos aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, descrevemos a epistemologia que norteia o Ensino Religioso na contemporaneidade, bem como caracterizamos o Ensino Religioso no município de Videira a partir do Projeto Político Pedagógico e do material utilizado nas escolas.

Entendemos que a partir da diversidade cultural e religiosa outra leitura pode ser assegurada pelo Ensino Religioso como forma de possibilitar novas leituras antes não utilizadas em decorrência de um ensino catequético. Percebemos que ao promover a discussão do tema Ensino Religioso com a perspectiva da diversidade cultural e religiosa, destacamos o *lócus* da pesquisa a partir da vida prática, pois a diversidade faz parte do nosso cotidiano.

Assim, buscando ressignificar o sentido do Ensino Religioso, nos apoiamos em Trevisan (2006, p.29) quando assegura que “a pedagogia de modo geral assume compromissos com a ampliação do campo da consciência sobre o eu e sobre o mundo”. Neste contexto vive-se transformações nos processos pedagógicos, que também abrangem o Ensino Religioso e nesse novo processo, a consciência e a vivência com a pluralidade e a religiosidade ou a não religiosidade, também perpassa nosso conhecimento pedagógico. Afinal, apostamos na transformação e emancipação das situações do passado.

A utilização da categoria diversidade nessa pesquisa possibilitou registrar que seu objetivo não é falar de determinada religião, mas falar de uma cultura de paz, focando nas tradições religiosas e nos vários significados e formas de significar o Ensino Religioso escolar.

Neste processo de mudanças e de reivindicações num mundo que busca construir uma cultura de paz, o Ensino Religioso pode contribuir com o diálogo entre pessoas das mais variadas posições religiosas e também propor diálogo com aquelas que nada professam. Nessa proposta de socializar e inserir um novo paradigma educacional, nos reportamos ao material proposto pela Secretaria de Educação de Santa Catarina. Constatamos que o conteúdo da disciplina Ensino Religioso é resumido se comparado as demais, estranhamos ainda a ausência de referência bibliográfica, uma vez que no portal da Secretaria de Educação, encontramos o Projeto Diversidade Religiosa e Direitos Humanos que sugere e fornece o material tanto para alunos como para professores.

Sobre tal material, sugerido mas não relatado na bibliografia, podemos questionar sobre sua ausência. Em relação aos fascículos 1 e 2 *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos para estudantes*, notamos uma romantização no tratamento do tema. Percebemos também que mesmo sendo um material pra crianças é pouco atraente, pois sabemos que as crianças, mesmo aquelas de escola pública têm acesso a informações diversas por meio das redes sociais.

Quanto ao material do professor *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver*, constatamos que encontra-se dividido em dez capítulos, sendo que os capítulos 1, 3 e 10 focam a diversidade cultural e religiosa e os sete capítulos restantes tratam de religiões ou filosofias específicas incluindo as não cristãs. É

um material que desafia o professor a buscar o novo. No entanto, nos parece ser este um grande desafio, tendo em vista muitos professores sem saber o que fazer com esse material permanecem atrelados ao modelo catequético.

A concepção de Ensino Religioso hoje, não está mais restrita a teologia ou às Ciências da Religião, pelo contrário, todos falam e vivem sua religiosidade num diálogo aberto, variado e diverso, conforme pensamos que deva ser, considerando que vivemos num país multicultural e com uma história multifacetada, segundo Trevisan (2006, p. 32), afirma que:

Vivemos um novo paradigma educacional que se torna concreto na contemporaneidade que traz consigo desafios como a) reivindicações da pluralidade do conhecimento; b) desafios da ética da solidariedade ou da compaixão; c) equalização das identidades pessoais e coletivas para socialização e inserção social.

Nesse sentido, Concluimos que não é possível pensar novos desafios para o Ensino Religioso estando este atrelado a modelos do passado. Buscamos uma nova realidade e uma nova perspectiva. Isso nos faz pensar na diversidade cultural e religiosa sob um prisma que nos permite visualizar um mundo multifacetado. Entendemos que a religiosidade acompanha o ser humano ao longo de sua vida e que pode ser um excelente instrumento para a formação integral do ser humano. Para tanto, continuamos apostando na necessidade de Ensino Religioso ultrapassar os modelos e os conceitos existentes. A provocação que essa pesquisa faz aos educadores/educadoras está em repensarem suas práticas, sua identidade e sua religiosidade frente às tensões e desafios que se apresentam a inserção do Ensino Religioso na escola.

## REFÊRENCIAS

AQUINOS, Maria Hilda S. **Ensino religioso e cidadania: ensino fundamental na escola pública**. São Leopoldo: IEPG, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.

BASTOS, Maria Helena Camara (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. I: séculos XVI- XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 11 fev. 2016.

BRAKEMEIER, Gottfried. **O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica**. São Leopoldo: Sinodal. São Paulo: Paulus. 2002.

BRASIL ESCOLA. **Os primeiros protestantes no brasil colonial: séculos XVI a XVII**. Disponível em: <<http://monografias.brasilescola.com/historia/os-primeiros-protestantes-no-brasil-colonial-seculos-xvi-xvii>>, Acessado em: 07 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 07 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer N° 97/99.** Formação de professores para o Ensino Religioso nas Escolas públicas de ensino fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0596-0601\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0596-0601_c.pdf)>. Acessado em: 08 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial de 23.07.1997.** FONAPER: Capacitação para um novo Milênio, Caderno 1, p. 10.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE/CEB n° 2/98 e pelo **Parecer CNE/CEB n° 4/98**, a Educação Religiosa consta como uma das dez áreas do conhecimento. Ainda, pela Resolução CNE/CEB 4/2010, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Ensino Religioso é incluído na sua base nacional comum. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/06\\_parecer\\_cneceb\\_04-98.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/06_parecer_cneceb_04-98.pdf)>. Acessado em: 08 dez. 2015.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões:** Uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal: IEPG, 1997.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. **Operários de uma vinha estéril:** os jesuítas e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ Ensino Religioso no Cenário a Educação Brasileira, 2006.

CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. O Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira: aspectos históricos e sócio-político-cultural. São Paulo: CNBB, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer N° 97/99.** Formação de professores para o Ensino Religioso nas Escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, 1999. Acessado em: <<http://>>

[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0596-0601\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0596-0601_c.pdf).  
Acessado em: 15 jan. 2016.

COSTA, Carlos Odilon.; KRUGER, Clóvis Maciel. Epistemologia e ensino religioso: limites e possibilidades. In: CIBERTEOLOGIA. **Revista de Teologia & Cultura., a. VI, n. 27. 2010.**

COSTELLA, Domenico.; OLIVEIRA Ednilson T. Epistemologia do ensino religioso, **EDUCRE Educação & Ciências da Religião**, 2011.

FONAPER. **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil:** memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos. (Org.) Adecir Pozzer *et al.* São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

DIEZ, C. F. **Os bas-fonds da educação no Brasil colonial.** 2001, 288 f. Tese de Doutorado. UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba. História da Educação, Piracicaba.

FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cyntia Greive (org. ). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica 2000.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FONAPER. **Diário Oficial de 23.07.1997.** Capacitação para um novo Milênio, Caderno 1, p. 10. Ano 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.** São Paulo: Ave Maria. 1997.

HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela palavra**. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford: **Uma descrição densa**: Por uma Teoria Interpretativa da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

GOLDMEYER, M.; WACHS, M. C.; MALSCHITZKY, M.  
**Luteranismo e educação**: reflexões. São Leopoldo: Sinodal/ Rede Sinodal de Educação, 2006. Ver também: Contribuições do luteranismo para a educação: VIII Simpósio de Identidade Luterana.  
BRANDENBURG L; WILHEM W. São Leopoldo: Sinodal/ EST, 2010.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira.; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, p. 13-41, 2000.

HÖFFNER, Joseph. **Colonização e evangelho**: ética da colonização espanhola no Século de Ouro. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

HOORNAERT, Eduardo. *et. al.* **História da igreja no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977, t. II, p, 246.

JEDIN, Hubert. **Concílio ecumênicos**: história e doutrina. São Paulo, Herder, 1961.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso**: uma real mudança de paradigma. Diálogo: São Paulo: ano III, n° 11, p. 5-9, agosto/1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso na Pós-Graduação Brasileira**: Espaço de formação e pesquisa. In: Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER (Org.) Adecir Pozzer *et al.* – São Leopoldo: Nova Harmonia, p. 145. 2010.

KERKHOFF, Francinne de Oliveira, **Ensino Religioso**: Teoria e Prática na Escola Pública. São Leopoldo: EST, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Estórias da educação no Brasil**: de pombal a Passarinho. 3.Ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1978.

LUTERO, Martim. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Editora Concórdia. 2000.

MOMBACH, Lauri Alfonso. **Formação docente**: entre a teoria e a prática. In: Laudi Erandi Brandenburg, Remí Klein, Iuri Andréas Reblin e Gisela I. W. Streck. (Orgs.) Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

NÓBREGA, Manuel. **Cartas do Brasil 1549-1560**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Edusp, 1988, Cartas jesuíticas, p. 126.

OLIVEIRA, Lilian B. **Formação e docência: passos, com-passos e (des) compassos.** In: Práxis do Ensino Religioso na escola: IV Smpósio de Ensino Religioso – 12 a 14 de abril de 2007. Org: Manfredo Carlos Wachs, Henri Luiz Fuchs, Laude Brandenburg e Remí Kein. São Leopoldo: EST. Sinodal, 2007.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colonial. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara(orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol 1: séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento: In: CIBERTEOLOGIA, **Revista de Teologia & Cultura**, a. VII, n. 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso:** construção de uma proposta. Paulinas, 2007.

PROJETO DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS HUMANOS. 10 de Setembro de 2014Disponível em: < <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/projeto-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos?format=pdf>>. Acessado em: 30 jan. 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escola. 18ª ed. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil (1930-1973).** 18. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes,1996.

RUEDELL, Pedro. **Trajétória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul**: legislação e prática. Porto Alegre: Sulina: Canoas: Unilasalle, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Currículo**: Ensino Religioso. Florianópolis: SED.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedade tribais**. Santa Catarina: Movimento, 1975.

SAVIANI, Dermerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto diversidade religiosa e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/projeto-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos>>. Acessado em: 30 jan. 2016.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & educação**: da ciência da religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SCHWAMBACH K. **Reforma e educação**: Anais do 1º Simpósio Internacional de Lutero: Igreja em reforma – 2017. 1. Ed. São Bento do Sul (SC): União Cristã 2013.

THEOBALDO, Carlos E. A contribuição Jesuítica na implantação do português do Brasil. Revista Espaço Acadêmico, nº 87, mensal, agosto 2008. Ano VIII. ISSN 1519. 6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/087/87theobaldo.htm>>. Acessado em: 31 jan. 2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais. Novas perspectivas de cultura. **Educação e Realidade.**, v. 31, n. 1, p. 23-36, jan./jun. 2006.

UNIVERSIDADE DE BLUMENAU. **Curso de Ciências da Religião.** Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>> Acesso em: 3 dez. 2014.