



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

NOTAS DE ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO RELIGIOSA E ENSINO RELIGIOSO

STUDY NOTES ON THE DIFFERENCE BETWEEN RELIGIOUS EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION

RESUMO: Quando nascemos, somos inseridos num contexto, numa sociedade pronta, construída, determinada. É imerso nesse novo espaço que nos relacionamos por meio dos nossos sentidos. Somos capturados por cheiros, sons, sabores, luzes, cores, barulhos, texturas, entre outros. Nossos pais são os primeiros de nossa espécie com quem estabelecemos relações. É imerso na sociedade e nas relações intersubjetivas que somos cotidianamente constituídos. Somos motivados a engatinhar, a levantar a cabeça, a iniciar os primeiros passos, a balbuciar os primeiros sons, a falar as primeiras palavras. Nesse processo, constituímos-nos humanos, aprendendo a ver, a ouvir, a sentir, a falar, a andar, a escolher, a decidir, a construir, a viver. Se a educação acontece em todos os lugares, se varia a depender da sociedade e do tempo histórico, se cotidianamente somos impactados por seus efeitos e submetidos a ela em diversas situações concretas, cooperando com a constituição de nossa subjetividade e na reprodução da cultura, estamos diante de um acontecimento concreto no cenário da vida humana. Por isso é pertinente conhecê-la, para que possamos falar sobre ela com propriedade, praticá-la com a devida competência e consciência de seu modo de ser singular, de

seu funcionamento e de seus possíveis efeitos individuais e sociais. Assim, o presente texto apresenta algumas reflexões no âmbito da educação em geral e do Ensino Religioso, em particular, visando compreender suas especificidades e definições, o que servirá de norte para tratarmos da Educação Religiosa e do Ensino Religioso, no Brasil, que foram se desenvolvendo em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Educação religiosa. Ensino religioso.

SUMMARY: When we are born, we are inserted in a context, in a society that is ready, built, determined. It is immersed in this new space that we relate through our senses. We are captured by smells, sounds, flavors, lights, colors, noises, textures, among others. Our parents are the first of our kind with whom we have established relationships. It is immersed in the society and in the intersubjective relations that we are daily constituted. We are motivated to crawl, to raise our heads, to begin the first steps, to babble the first sounds, to speak the first words. In this process, we become human, learning to see, to hear, to feel, to speak, to walk, to choose, to decide, to build,



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

to live. If education happens everywhere, it varies depending on society and historical time, if we are impacted daily by its effects and submitted to it in various concrete situations, cooperating with the constitution of our subjectivity and the reproductivo of culture, we are Before a concrete event on the scene of human life. That is why it is pertinent to know it, so that we can speak about it with propriety, practice it with due competence and awareness of its unique

way of being, its functioning and its possible individual and social effects. Thus, the present text reflections in the scope of education in general and of Religious Education, in particular, with a view to understanding its specificities and definitions, which will serve as a guide to Religious Education and Religious Education in Brazil. Developing in our society.

Keywords: Education. Teaching. Religious education. Religious education.

Sobre educação e ensino: concepções e distinções

Ao ler sobre a temática 'Ensino Religioso', no campo da Ciências das Religiões, identifiquei, o uso confuso e indistinto dos termos 'educação' e 'ensino' como se fossem sinônimos, como se fossem duas palavras diferentes que servem para designar, descrever e explicar, de forma idêntica, o fenômeno social, em particular, da aprendizagem escolar, e em geral, da formação humana.

Este exemplo pode ser encontrado em Passos (2007, p. 30 e 33) que, na tentativa de conceituar os termos, acabou por atribuir a mesma ação para educação formal e não formal. O autor afirma que

[...] as religiões **ensinam** suas doutrinas em suas comunidades. As famílias **ensinam** suas tradições religiosas em casa. A escola básica **ensina** religião aos estudantes. As ciências humanas estudam os variados sistemas simbólicos. Em todos os casos, a religião está sendo ensinada de algum modo, porém, de formas bastante diferentes [...]. (Grifo nosso)



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Para superar esse equívoco conceitual do uso inadequado dos termos, reproduzido quando se discute sobre o vínculo entre educação e religião, no âmbito da circulação de ideias, conceitos, definições, discursos e falas sobre o Ensino Religioso, revisitamos os termos numa perspectiva *epistêmica*¹, retomando a produção do conhecimento sobre educação em alguns escritos de educadores internacionais e brasileiros.

O Estudioso Émile Durkheim (2011), John Dewey (1985) e Karl Mannheim (1974) que construíram bases teóricas que até hoje têm influenciado o pensamento educacional brasileiro, compreendem que o fenômeno educativo se estabelece no contexto das relações sociais, no solo do cotidiano das experiências.

Durkheim (2011) assinala, em seu escrito, *Educação e Sociologia*, que a educação se configura como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Seu objetivo é de suscitar e desenvolver na criança talentos físicos, intelectuais e morais. A educação é o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre nossa inteligência ou vontade. O objetivo da educação, para Durkheim (2011, p. 50), é de “[...] desenvolver certos números de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que o indivíduo se destina [...]”.

Por sua vez, Dewey (1985) parte do pressuposto de que a educação é um fenômeno vinculado à vida, um processo de reconstrução e reorganização da experiência mediante a reflexão. A reconstrução da experiência – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar, por meio da inteligência, a qualidade da experiência. Nesse sentido, Dewey (1985, p. 115) assegura que a vida social é um complexo de relações de crenças, costumes, tradições, ideias, instituições, linguagens

¹ Episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado (Saviani, 2005. p.14)



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

adquiridas e transmitidas das gerações mais velhas para as mais jovens. Ou seja, a vida social se perpetua mediante a educação, em que “[...] eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente [...]”. Portanto, nessa perspectiva, a educação seria “[...] a soma de processos por meio dos quais uma comunidade ou um grupo social, pequeno ou grande, transmite seu poder adquirido e seus propósitos, com o objetivo de assegurar sua própria existência contínua e seu desenvolvimento [...]” (DEWEY, 1985, p. 116).

Por outro lado, Karl Mannheim (1974, p. 42) ampliou o conceito de educação, ao conceber a comunidade como o principal agente educativo, ou seja, o grupo de pessoas com quem a criança convive e os objetos, símbolos, códigos e artefatos produzidos imersos na cultura de cada comunidade e suas conexões com uma sociedade ainda mais ampla. Assim, vincula a ideia de educação às “[...] exigências feitas pela sociedade de que a pessoa faz parte [...]”. Além disso, na constituição do próprio conceito de educação, estaria “[...] implícito o reconhecimento de influências deliberadas e generalizadas produzidas pela sociedade [...]”.

Refletindo sobre *‘Escola, Estado e Sociedade’*, Freitag (1980) diferentemente de Durkheim, Dewey e Mannheim, não vê a educação como um mecanismo de ajustamento do indivíduo às estruturas da sociedade. Para a autora, no processo educacional, cada pessoa é habilitada e/ou preparada para atuar no contexto em que vive, não apenas reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, pois, considerando tais experiências, o indivíduo, ao analisá-las criticamente, é capaz de reorganizar seu comportamento, suas atitudes e decisões. Assim, contribui para reorganizar a sociedade. Desse modo, tanto o indivíduo quanto a sociedade participam de um processo dinâmico de constantes mudanças.

Para Lourenço Filho (1960), Fernando de Azevedo (1964) e Anísio Teixeira (1977), signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a educação



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

tinha que ser pública, laica e gratuita para todos. Defenderam que as pessoas fossem educadas para a sociedade e na sociedade. O caráter político e social da educação assinalado por estes intelectuais colocou em evidência um dos atributos essenciais da educação: o fato de que ela é uma atividade intencional, um conjunto de ações exercidas sobre um ser, que visa auxiliá-lo a atingir determinados fins e objetivos.

Lourenço Filho, ao refletir sobre '*O problema da educação de adultos*', define a educação, no sentido amplo, como a influência das gerações mais velhas sobre as gerações mais jovens, tendo em vista transmitir técnicas, ideias, sentimentos e aspirações. Para ele, a palavra educação "[...]" indica aquela comunicação cultural, de uma a outra geração, para continuidade da vida coletiva, por processo natural e espontâneo; mas pode significar ainda, de modo especial, a parte intencional e deliberada desse processo [...]" (FILHO, 1960, p. 117).

Ao desenvolver seu entendimento sobre a *Natureza sociológica do fenômeno de educação*, Azevedo (1964) parte do pressuposto de que o comportamento do ser humano, diferentemente dos demais animais, baseia-se na cultura. Segundo ele, a palavra, o poder de fabricar instrumentos e a capacidade de organização social são atributos essencialmente do ser humano. Nesse sentido, afirma: "[...] a língua, a moral, a religião, as ciências, tudo o que integra a cultura de um grupo, é produto social, obra coletiva, e o seu conjunto é que forma o 'ser social', constitui e organiza esse ser em cada um de nós [...]". E, no processo de constituição do ser social no indivíduo, a educação seria "[...] a ação exercida por uma geração já formada sobre uma geração em formação: o sujeito ativo e o sujeito passivo respectivamente [...]" (AZEVEDO, 1964, p. 75).

Teixeira (1977) delimita seu olhar para a educação escolar pública. Em seus livros, '*Educação no Brasil*' (1976) e '*Educação e mundo moderno*' (1977), a política, o processo de industrialização e a escola brasileira são temas recorrentes, devido ao processo de ruptura com o modelo colonialista e à emergência de um novo modelo de



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

sociedade, pautada na modernidade, na revolução tecnológica e na soberania nacional. Esse novo cenário passou a exigir mudanças efetivas na mentalidade do homem brasileiro, condição necessária para a nação se emancipar. A formação desse novo homem possibilitaria construir uma nação verdadeiramente livre e soberana. Para tanto, a escola pública seria o caminho para a integração social e deveria contemplar, de maneira intencional, deliberada e sistematizada, diversos aspectos da cultura e da socialização, visando à preparação para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Ao analisar o discurso político pedagógico de Anísio Teixeira, Barreira (2000, p.31) afirma:

[...] para Anísio Teixeira, o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação, que traria a tão almejada emancipação social, não viria apenas através de uma intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, principalmente, de sua intervenção no sistema nacional de ensino, procedendo às reformas de base necessárias a sua adequação à nova realidade socioeconômica que começara a se esboçar no país com a eclosão do processo de industrialização a partir da primeira guerra mundial [...].

Já o educador Paulo Freire, em seus escritos², traz a educação presente nos diversos espaços sociais para dentro da escola, valorizando os saberes e as práticas gestadas no meio social. Em sua tese, *'Educação e atualidade brasileira'*, Freire (2003) trata do fenômeno educativo considerando os aspectos ontológicos do ser humano, a saber: um ser de relações com o mundo, que se deixa marcar e deixa marcas na cultura. Um homem que transforma, percebe, conhece, administra e modifica sua realidade, seu contexto. É nesse sentido que o educador (2003, p. 11) afirma

² Os escritos são: educação como prática da liberdade (1967); A Importância do Ato de Ler (1988); Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa (2011); Pedagogia do Oprimido (2005).



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

[...] que o homem não vive autenticamente enquanto não se achar integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. A organicidade do processo educativo implica sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem essa integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante [...].

Assim, o processo educativo que ocorre nas relações entre os homens não pode ser feito por meio da dominação do outro, mas de relações de igualdade, mediadas pelo diálogo. A educação, na perspectiva freireana, tem caráter de mobilização das classes populares e lhes possibilita outro modo de ver as coisas a partir da articulação entre os saberes do cotidiano e o conhecimento historicamente acumulado. Visto dessa forma, uma das tarefas da educação seria a de colaborar para o desenvolvimento do indivíduo, com seu processo histórico e cultural de humanização. Por isso Freire reconhece que é necessária uma vinculação entre nossa escola e sua realidade local, regional e nacional, pois o “[...] compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’. Só assim o compromisso é verdadeiro [...]” (FREIRE, 1981, p. 19).

Partindo da mesma compreensão de Freire (2003), Saviani (2005), em seu livro *‘Pedagogia histórico-crítica’*, afirma que a diferença entre o homem e os demais animais é a capacidade que tem de criar as condições de existência para sua manutenção e sobrevivência. Para o homem sobreviver, é necessário que a natureza seja transformada, ativa e intencionalmente, e crie o mundo humano, o mundo da cultura. Trata-se, aqui, de produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades etc. É mergulhado nessa cultura, com todas as suas representações simbólicas e significados,



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

que o homem educa a si mesmo e ao outro. Assim como Freire (2003) e Saviani (2005), Escarião (2013, p. 27) reforça o argumento afirmando que o homem é

[...] um ser concreto que existe numa situação concreta. Essa é a primeira condição para que possa agir, atuar, operar, transformar a realidade de acordo com suas necessidades. O homem está no mundo com o mundo e essa condição o torna capaz de relacionar-se, de sair de si e de projetar-se nos outros. O homem se identifica com sua ação, faz história e é capaz de captar o mundo e transformá-lo [...]

Nota-se, na construção argumentativa dos autores, que há uma relação dialética, em que, simultaneamente, o homem cria a cultura e vai se definindo, constituindo-se coletiva e subjetivamente. No que tange à educação propriamente dita, Saviani (2005, p. 13) afirma que o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”.

Podemos afirmar que a educação é uma prática social, que visa desenvolver intencionalmente nos indivíduos determinados modos de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade. Como prática social, os espaços educativos situam-se em extensos territórios que fazem parte das trajetórias de vida dos grupos e dos indivíduos, ou seja, locais onde ocorrem processos educativos/interativos intencionais. Por isso Libâneo (1998, p. 65) assinala que,

[...] quando as pessoas dizem ‘os pais educam os filhos’, ‘fulano não tem educação’, ‘a escola educa para a vida’, ‘a educação é a mola do progresso’, tem-se aí o sentido mais corrente de educação: uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. A ação educativa seria, pois, a transmissão a crianças, jovens e adultos, de



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem [...].

Por fim, Carlos (1996, p. 5) conclui que a educação seria um modo particular de socialização. Em suas palavras, o “[...] conceito de educação diz respeito ao conjunto de atividades sociais que visam inserir o indivíduo em um determinado grupo ou organização societária, de modo a se tornar partícipe do seu padrão cultural vigente [...]”. Em função desse fato é que é possível entender o fenômeno social da educação, ou seja, o fato sociocultural de que ela acontece em vários lugares e de diferentes e variadas formas, como: na família, no mundo do trabalho, nas instituições religiosas, nos sindicatos, nos movimentos sociais, na comunidade de bairro, nos espaços onde há diferentes expressões artísticas, mediante os meios de comunicação, na escola etc., porquanto não se reduz, exclusivamente, ao espaço escolar, mas inserida em diversas outras práticas educativas.

Diferentemente da educação em geral, o ensino não ocorre em todos os espaços sociais, mas no território das escolas, das instituições reguladas por lei (Universidades, Fundações vinculadas às secretarias de educação, etc.), certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. O ensino é desenvolvido com conteúdos previamente estabelecidos, em que a aprendizagem é a meta principal no processo de escolarização dos educandos. Sobre isso, lembra Cortella (2007, p. 12) que

[...] uma das maneiras mais comuns de educação é a constituição deliberada e metódica de práticas e locais para esse processo (escola, templo, oficina etc.), nos quais haja maior controle das circunstâncias e alcance mais preciso dos objetivos; a isso chamamos ensino. O ensino, portanto, é um dos caminhos pelos quais a educação acontece, nem o



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

único, nem sempre o mais perene e emancipador, mas um dos que mais eficácia apresenta. É essa razão de a escola, um local também de educação no sentido geral, ser, particularmente, entendida como instituição de ensino [...].

Isso significa dizer que a escola teria o papel de criar as condições de ensino-aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados, normatizados pelo ordenamento jurídico em torno da educação nacional, visando desenvolver criatividade, habilidades e competências que capacitem os educandos a seguirem para graus mais avançados. Para que isso ocorra, a escola precisa de profissionais especializados. E quem são esses profissionais? O pedagogo e os licenciados (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, entre outros).

Portanto, a diferença entre educação e ensino está no fato de que a educação, no sentido mais amplo, ocorre nas relações estabelecidas nos diversos espaços da sociedade civil organizada; já o ensino se dá num espaço determinado, com profissionais especializados, como um processo intencional, deliberado e sistematizado segundo o caráter próprio da escola e de seu modo específico de organizar e distribuir o saber historicamente acumulado.

É aqui o lugar do ensino religioso, que, amparado por um ordenamento jurídico, garante sua presença nas escolas, com um currículo específico, com formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Ciências das Religiões. Como se vê, o Ensino Religioso, diferentemente da educação religiosa, não ocorre nas igrejas, nos templos, nas sinagogas, nos terreiros, ou seja, nas instituições religiosas.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Educação Religiosa

Partindo do entendimento anterior de que a educação seria uma prática social intencional, deliberada e sistemática específica, cujos fins e função social seriam o de formar a subjetividade do indivíduo, de modo que ele interiorize e reproduza praticamente o conteúdo cultural aceito socialmente, isto é, que seja socializado, inserido no meio social e cultural onde vive, pode-se dizer que a educação religiosa seria, em última análise, um processo de socialização metódico específico, geralmente institucionalizado, com o fim de fazer com que os indivíduos aprendam o conjunto de princípios, ensinamentos, regras de convivências, padrões de comportamento e concepções de mundo próprias das perspectivas religiosas que circulam em diferentes espaços sociais - no seio familiar, a literatura de cunho teológico, nas instituições religiosas, como igrejas, templos e seminários - na comunidade, na mídia, entre outros.

Considerando esse pressuposto conceitual, elaborado a partir da visão epistêmica de educação, podemos nos interessar e inquirir sobre uma diversidade de questões relativas à especificidade da educação religiosa e sua particularidade no contexto da sociedade brasileira. De modo que a educação religiosa pode ser entendida como uma página da história da educação que resguarda uma série de questões e problemas próprios de reflexão e análise, de estudo e pesquisa, como, por exemplo, a distinção entre educação religiosa e ensino religioso, e das especificidades de cada uma no contexto de nossa sociedade atual e passada.

Nosso intuito foi revisar a literatura sobre esse assunto, assinalando a diferença conceitual entre as expressões 'educação religiosa' e 'ensino religioso', conforme já anunciamos. Ressaltamos que tanto um quanto o outro também podem, ser compreendidos à luz de seu aparecimento no decurso histórico da educação brasileira, ou seja, como um acontecimento concreto cultural. Exemplo disso são as práticas



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

educativas religiosas existentes antes da chegada de Cabral no seio da cultura nativa dos diferentes grupos indígenas que habitaram - e ainda habitam - o território brasileiro ou, ainda, das práticas educativas religiosas que foram iniciadas com a chegada dos portugueses e com o processo de colonização, cujos conteúdos e modos de realização ocorreram em meio a um processo de imposição e de dominação cultural exercido sobre os nativos, durante o descobrimento e a instalação dos portugueses cristãos católicos no Brasil.

Podemos dizer que, desde a chegada dos portugueses, por volta dos anos de 1500 da era cristã, a história brasileira foi marcada e influenciada pelo modelo de 'civilização ocidental cristã'. Sobre isso, Saviani (2008) lembra que os portugueses foram inseridos no Brasil através de um processo que envolve três aspectos intimamente articulados: a colonização, a educação e a catequese. A história registra que a colonização ocasionou abruptas mudanças na vida daqueles que já viviam no 'novo território'. Nesse contexto, destaca o autor, "[...] a educação religiosa, instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se de aculturação já que as tradições e os costumes que se buscam inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que veio do meio cultural do colonizador para a situação objeto da colonização [...]" (SAVIANI, 2008, p. 121-122).

Durante a instalação do projeto de colonização das terras brasileiras, o rei de Portugal, Dom João III, convencido da necessidade de envolver a monarquia no processo de ocupação da nova terra, designou Tomé de Souza como Governador Geral do Brasil, para garantir o domínio e o controle de Portugal sobre as terras brasílicas. Saviani (2008) e Ghiraldelli (2003) destacam que, por ocasião da primeira administração desse novo regime, o governador geral brasileiro trouxe consigo os primeiros jesuítas - os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta - que iniciaram e desenvolveram, por volta de 1549, um processo educativo religioso dos índios, através da instrução e da



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

catequese, que visava converter os gentios à concepção de mundo europeia e cristã-católica.

Nesse processo de aculturação, os jesuítas viram a necessidade de alfabetizar os índios. A alfabetização implicaria alguns avanços para os portugueses. A apropriação da língua portuguesa pelos nativos significava que a aprendizagem das novas letras e das linguagens representava a adesão à cultura portuguesa e, conseqüentemente, o abandono e a negação da cultura local e a ramificação do poder da igreja. Todavia, para que a alfabetização fosse eficiente, foi necessário que os jesuítas conhecessem a língua ou dialeto da região. Assim, eles conheceram, com profundidade, a cultura indígena, o que possibilitou melhores resultados no processo de aculturação dos nativos. O curioso, nessa história, conforme ressalta Carlos (2010), a partir de estudos feitos por Saviani sobre a 'pedagogia brasílica' no período do descobrimento, é que uma das estratégias educativas utilizada para facilitar a alfabetização dos nativos foi o uso de imagens, que foi mais eficaz na associação e na assimilação do universo simbólico indígena ao cristão. Nesse caso, ao tempo em que a imagem, por associação intencional, deliberada e sistematizada, facilitava a aquisição da língua portuguesa pelo nativo, também exercia o papel de mediar a passagem da concepção de mundo religioso cristão por meio de uma representação visual em que figurava a relação entre os homens e o Deus do cristianismo católico. Isso significa dizer que o recurso da imagem visual foi eficiente no processo educativo de instrução e de catequização dos nativos.

Ter assimilado à cultura portuguesa implicava viver um novo estilo de vida, pautado numa cosmovisão teocêntrica/monoteísta. Nesse sentido, Paiva (2003, p. 44) informa “[...] que a socialização dos povos nativos brasileiros à cultura grafocêntrica ocorria de um modo desigual, diferente e impositivo, pois permitia o acesso às letras, mais a uns e menos a outros [...]”. À medida que os índios eram catequizados, os jesuítas iam avaliando a aprendizagem e, ao mesmo tempo, restringindo-a. Chegaram até a



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

considerar desnecessário se aprofundar mais na instrução. Ou seja, a educação jesuítica visava, exclusivamente, catequizar para aculturar e dominar a população. No contexto da colonização, os colégios criados se destinavam aos filhos dos nobres. A cultura hegemônica assim o dispunha em conformidade com o modelo de sociedade europeia, classista, hierárquica e desigual.

Parece-nos que esse episódio da história da educação brasileira exemplifica a relevância da educação religiosa, tanto como um acontecimento concreto, merecedor de ser estudado no campo das investigações empreendidas pelas Ciências das Religiões, quanto como uma possibilidade de ser entendida como uma espécie de prática educativa do universo geral da educação, vista como uma prática social específica de socialização do indivíduo. Com efeito, como um modo de existência do fenômeno social e cultural da educação, a prática educativa religiosa conserva um conjunto de temas e problemas próprios, como a questão do ensino religioso, que tem se constituído um ponto de pauta do debate histórico da educação brasileira.

O Ensino Religioso no Brasil: da colônia aos dias atuais

Ao revisitar a questão da educação religiosa na história da educação brasileira, mais especificamente, no período da Colônia, acabamos por corroborar não somente a diferença conceitual entre 'educação religiosa' e 'ensino religioso', mas também reconhecer que o 'ensino religioso' é um gênero da 'educação religiosa', ou seja, que é um modo de existência da 'educação religiosa', cuja prática educativa ocorre em espaços determinados, rigorosamente especializados, disciplinados e hierarquizados, cujo processo intencional, deliberado e sistematizado percorre o caminho formal e institucional da escola e, conseqüentemente, de seus modos próprios de selecionar, organizar, distribuir e se apropriar do saber religioso historicamente acumulado. É



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

precisamente por isso que o ‘ensino religioso’, como tal, pode ser estudado como um episódio da história da educação religiosa em nosso país.

No contexto da educação religiosa brasileira, pode-se dizer que o ensino religioso teve seu início com a chegada dos jesuítas. Entretanto, diferentemente da ação de instrução e catequese, destinada ao processo de aculturação direta dos nativos, o aparecimento do ensino religioso ocorreu por conta da necessidade de qualificar e formar o magistério religioso, que seria responsável pela reprodução da cultura cristã-católica e europeia não somente entre os nativos, mas também entre todos os segmentos da sociedade brasileira emergente.

Para alcançar tal objetivo, os Jesuítas criaram escolas, fundaram colégios e seminários que foram ocupando várias regiões do território. Nas escolas, ensinava-se a ler, a escrever, a contar e a cantar. Podemos identificar essa ação jesuítica na primeira carta ao Brasil de Manuel da Nóbrega, que afirmara que “[...] o irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever [...]” (NOBREGA, 1988, p. 159). Nota-se, nessa afirmativa, a importância da escola no contexto colonial, pois ela seria o meio para divulgar a fé cristã católica e preparar novos missionários.

Ao consultar o *Ratio Studiorum*³, documento que organizava os estudos e o ensino da Companhia de Jesus, há detalhes de como o currículo escolar era sistematizado. Disciplinas como 'Gramática Média', 'Gramática superior', 'Humanidades' e 'Retórica' eram ensinadas pelos jesuítas. Havia, ainda, as disciplinas Filosofia e Teologia para aqueles que almejavam o sacerdócio. A manutenção do sistema cultural de Portugal era pauta principal para que todo o investimento na educação ocorresse.

No período colonial, os jesuítas monopolizaram o ensino regular e fundaram vários colégios visando à formação de religiosos. Ghiraldelli (2003) refere que, nessa

3 Disponível em: <<http://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>>.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

ocasião, nem todos os filhos da elite tinham o objetivo de seguir carreira eclesiástica, mas, em razão de serem os únicos colégios que existiam, os grupos dirigentes ou emergentes da época acabavam submetidos ao ensino de orientação jesuítica. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para estabelecer e fortalecer a aliança entre os donos da terra e os donos das almas. Segundo Ghiraldelli (2003, p. 07), quando “[...] os jesuítas foram expulsos com a Reforma Pombalina em 1759, eles tinham no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever [...]”.

Com a Reforma Pombalina (1759-1834), o Marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo (GHIRALDELLI, 2003) expulsou a Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, o que ocasionou uma série de reformas no sentido de adaptar o novo país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural e político. Tratava-se de implantar os ideários do iluminismo que circulavam pela Europa na época. Vale ressaltar que uma das ideias fundantes do iluminismo consistia em valorizar e empregar sistematicamente a razão como bússola orientadora na resolução dos problemas sociais.

Mesmo com todo o fervor promovido pelo processo de mudança na sociedade brasileira, o ensino continuava nas mãos dos jesuítas. Todavia, aos poucos, foi emergindo a concepção de ensino público, de ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania. Devido à conjuntura da época, o processo de secularização da sociedade portuguesa promoveu fortes impactos no campo da educação, que resultaram em duas reformas: a primeira voltada para o “Estudo de Menores”, e a segunda, a dos “Estudos dos Maiores”. A primeira era centrada na instrução primária e na secundária, e a segunda, na reformulação da Universidade de Coimbra. Segundo Carlos (2010, p. 80), a instrução primária foi desencadeada com o alvará de 28 de junho de 1759, e a dos Estudos Maiores foi realizada a partir da Lei de 06 de setembro de 1772.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Ressalte-se, contudo, que, somente a partir de 1759, o Estado assumiu a educação, tanto em Portugal quanto no Brasil, de modo a realizar concursos e verificar a literatura que deveria ser censurada. Carlos (2010) e Ghiraldelli (2003) assinalam que, com a reforma dos Estudos Menores, o sistema de ensino da época se organizava baseado nas aulas régias, que eram compostas por aulas das primeiras letras, que visavam à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e pelas aulas de humanidades, que se organizavam em torno de um currículo composto pelas cadeiras e/ou disciplinas Latim, Grego, Hebraico, Retórica e Filosofia⁴.

Outro momento marcante para o ensino brasileiro ocorreu em 1807, quando Portugal foi invadido pelas tropas napoleônicas, e a corte portuguesa se deslocou para o Brasil sob a escolta e a proteção dos ingleses. Com D. João VI no Rio de Janeiro, o Brasil passou a ser sede do reinado português. Nessa época, tanto havia cursos profissionalizantes em nível médio quanto em nível superior. Em 1808, surgiram vários cursos importantes, como o Curso de Cirurgia da Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro. Segundo Cury (1986, p. 13), mesmo com todos os avanços e a tentativa de separar o Estado do Clero, nesse período,

[...] o Império proclamou-se oficialmente católico com a constituição de 1824. Isso demonstra que nem mesmo os conflitos da questão religiosa conseguiu romper esses vínculos. Mas é preciso destacar que a Igreja Católica era mais um aparelho de Estado ligada com a Santa Sé. A presença da Igreja nas instituições de beneficência e educação, na verdade era toda mantida pelo Estado através da instituição do Padroado [...]

4 Mais detalhes sobre o currículo escolar da época, ver: CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. A formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In. DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília da Trindade. (Orgs.). Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João pessoa: Editora Universitária da UFPB: 2010. p. 75- 92.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Com o advento do Regime Republicano no Brasil – Primeira Republica (1889 - 1930) e Segunda Republica (1930 – 1937) - mais especificamente, com o Decreto 119-A, de janeiro de 1890 e confirmada com a Constituição de 1891⁵, o Estado rompeu oficialmente com a Igreja, que se proclamou leiga. Tal interpretação foi decorrente dos princípios de Augusto Comte e resultado dos ideários da Revolução Francesa, que tomou como princípio a liberdade religiosa e a “neutralidade escolar”, entendida como ausência de qualquer manifestação religiosa na educação formal. Assim, surgiu a expressão “Ensino leigo”.

O triunfo das ideias liberais foi divulgado e aceito pelos legisladores do Período Republicano e ocasionou no ensino irreligioso, ateu, laico, ou seja, sem a presença de elementos, símbolos, dogmas, teologias e/ou ritos oriundos das crenças, seja de professores, gestores e alunos que frequentavam as escolas estatais. Isso denota que, do ponto de vista da história do catolicismo no Brasil, termina a fase legalista e inicia a da independência entre a sociedade religiosa e a sociedade civil. Junqueira (2007, p. 18), ao tratar da escola pública e do ensino laico, nesse período, ressalta que

[...] A escola pública, na perspectiva do ensino laico, desprovida de seu caráter sacral, foi condenada explicitamente pelos membros da hierarquia eclesiástica católica. Esses afirmavam que a igreja católica não aprovava as escolas nas quais se havia suprimido todo o ensino da doutrina cristã [...].

Alguns fatores contribuíram com a manutenção da laicidade da educação no Brasil. Inicialmente, o processo de urbanização do país demandou a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Para tanto, eles dependiam de certa escolarização. Então, a escola aliou-se à nova sociedade. Na ocasião, Ghiraldelli

5 Sobre o Decreto 119- A, consultar os Art. 1 e 4; e sobre a Constituição de 1891, o Art., 72.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

(2003, p. 16) afirma que surgiram dois movimentos importantes no campo da educação: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro tinha um caráter quantitativo que lutava pela abertura de escolas, enquanto o segundo, qualitativo que se ocupava com os conteúdos do ensino.

Como a luta pela laicidade estatal, em geral, e da educação formal, em particular, não foi vista com bons olhos pela Igreja e por seus líderes eclesiásticos durante a terceira década do Regime Republicano, foi aberta oposição mediante uma Carta Pastoral (1916) de D. Sebastião Leme⁶, líder da Igreja Católica, que iniciou todo um debate que visava preservar o poder da instituição religiosa na sociedade brasileira. Cury (1986, p. 14) destaca que D. Leme declarou a seguinte ordem argumentativa e discursiva em torno da “problemática” vigente:

[...] a subsistência do catolicismo na sociedade brasileira e a tese de religião própria do ‘caráter nacional’ entranhada na terra, no povo, nas elites, reivindica o retorno de certos privilégios como o ensino religioso e reconhecimento da parte do Estado como ‘nação católica’. Também propõe a formação de uma elite capaz de exercer influências na recristianização das elites, atacadas pelos males da civilização burguesa e liberal, e na mobilização dos leigos em favor das teses católicas [...].

D. Sebastião Leme tinha a intenção de recristianizar a nação, através dos ensinamentos da igreja, e assegurar o reconhecimento do poder eclesiástico. Cury (1986, p.16) diz que esse reconhecimento se daria mediante a participação da Igreja no poder civil ou através de ‘Concordadas’ e/ou união oficial. “[...] Tal acordo possibilitaria a reintrodução do ensino religioso nas escolas, a assistência religiosa aos quadros militares, a subvenção oficial, através de verbas, e a atuação no meio operário [...]”.

6 Jorge Nagle, em seu livro, *Educação e sociedade na primeira República*, apresenta o nome do cardeal de D. Sebastião Leme.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Assim se pretendia criar uma relação harmoniosa entre os valores da sociedade capitalista e os valores religiosos, impedindo a infiltração dos ideários positivistas e da revolução socialista. Para o Estado, a igreja se aliaria na coesão de pacto e na luta anticomunista. Porém, para a igreja, desejosa de se manter no poder, não havia interesse num Estado secular positivista. Como estratégia de manutenção dessa aliança entre a Igreja e o Estado, Ghiraldelli (2003, p. 54) assevera:

[...] O cardeal D. Leme, sabendo que a formação superior no Brasil era tendenciosamente agnóstica, e tendo compreensão aguda sobre a importância da formação de intelectuais católicos capazes de manter-se na militância sócio-política-pedagógica eficaz, incentivou uma série de iniciativas culturais, organizativas e políticas ligadas a igreja. Deu cobertura a Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima no Centro D. Vital e, a partir daí, teve participação fundamental na formação da Confederação Católica Brasileira de Educação (1935), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Ação Católica (1935) e outros organismos [...].

Nota-se que, gradativamente, a Igreja católica se armava com os instrumentos necessários para atuar de forma mais decidida na sociedade. Jorge Nagle (2001), em seu livro, *Educação e sociedade na primeira República*, destaca que as primeiras reivindicações com maior amplitude surgiram entre 1924 e 1926, ocasião da revisão da Constituição de 1891. Nesse processo, a igreja entendeu que a conjuntura era favorável e sugeriu algumas modificações. Duas ementas foram apresentadas como projeto de revisão constitucional. As modificações reivindicadas pela Igreja apresentadas por Nagle (2001, p. 87) foram:

[...] a primeira, chamada de 'emendas religiosas', prescrevia as seguintes modificações no parágrafo 6 do art. 72, nos seguintes termos: Conquanto leigo, o ensino com caráter obrigatório, ministrado nas



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

escolas oficiais, não exclui da mesma o ensino religioso facultativo. A segunda determinava alteração do disposto no parágrafo 7 do art. 72, nos seguintes termos: conquanto reconheça que a igreja católica é a religião do povo brasileiro, em sua quase totalidade, nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou os Estados [...].

Muitas foram as divergências de opiniões. Enquanto a igreja católica argumentava que representava a maioria da população brasileira e era a legítima vontade da alma nacional, os não católicos e/ou ateus, céticos e agnósticos contra argumentavam que tais emendas feriam a liberdade religiosa e a laicidade estatal, o que poderia promover mais discórdias na sociedade e negar os ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade. Devido aos protestos que provocaram, as emendas não foram aprovadas. Essa foi a primeira fase da história na luta dos católicos, com o objetivo de modificar e/ou solapar as bases do agnosticismo e do laicismo do Regime Republicano.

A Igreja, no entanto, não contava que a educação brasileira passaria por reformas devido ao fato de grande parte da população marginalizada no Brasil ser analfabeta. A superação do analfabetismo significava uma abertura para os países desenvolvidos. Todavia, em meio a tal conjuntura, contando com o apoio de Francisco Campos⁷, a igreja conseguiu que o decreto de abril de 1931 fosse aprovado, visando institucionalizar o ensino de religião facultativo na rede escolar pública. Novamente o decreto provocou a reação de intelectuais laicos e foi uma das centelhas responsável pelo início de uma polêmica no campo pedagógico que requereu esforços dos pensadores da década de 30. Mas, com a Constituição de 1934, a igreja católica foi oficialmente reconhecida. Sobre isso, Cury (1986, p. 18) afirma: “[...] a partir daí, a igreja preencheu funções cabíveis ao

⁷ Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

Estado, dar-lhe-á apoio especialmente no setor trabalhista através dos ‘Círculos Operários’ e, em troca, o Estado apoiaria, sempre que possível, dentro do jogo de compromissos que caracterizou o regime [...]”.

Ainda no ano de 1932, um movimento que representou ameaça para os católicos foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual partia do pressuposto de que a escola teria que ser democrática (TEIXEIRA, 1977), acessível a todas as classes sociais, como um instrumento capaz de reconstruir a sociedade. Para Cury (1986; 1945), Nagle (2001) e Ghiraldelli (2003), o movimento escolanovista, além dos aspectos da democratização do ensino, da preparação profissional, da psicologização e da administração pedagógica da escola, outro ponto crucial foi a defesa do iminente papel do Estado na condução do processo de escolarização no Brasil. Assim, o laicismo, o poder Estatal e a democratização educacional eram princípios defendidos.

Dentro desse arranjo, nota-se que a posição dos pioneiros da Escola Nova é mais progressista do que a posição conservadora da Igreja Católica. A proposta escolanovista, de certa forma, abria para as classes populares mais oportunidades de acesso à escola, enquanto a ideologia católica, segundo Teixeira (1977, p. 205), “[...] representava a continuidade e manutenção da política educacional de caráter oligárquico, na medida em que defendia a escola privada [...]”. Esses dois posicionamentos foram fundamentais para a defesa do modelo de escola democrática e laica. Em meio às mudanças provocadas pelo manifesto dos pioneiros, Augusto de Lima e Leonel Franca se destacaram por defender os interesses da igreja. O texto de Leonel da Franca sobre ensino religioso foi inserido na Constituição de 1934, sendo o ensino religioso facultativo e obrigatório para as escolas. Todavia, somente em 1937, tornou-se efetivamente facultativo.

Já com a promulgação da Constituição Brasileira de 1946, estabeleceu-se o regime democrático no país. Segundo Junqueira (2007, p. 26 – 27), essa Carta Magna



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

trouxe, em seu bojo, alguns princípios que passaram a nortear a educação, a saber: “[...] o direito de educação para todos, com o primário obrigatório, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos no nível primário e, nos níveis superiores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios [...]”. Todavia, Junqueira (2007) destaca que tais princípios foram suprimidos com a Carta Ditatorial de 1967, a qual garantia a todos os brasileiros assistência religiosa de caráter proselitista às forças armadas, a estabelecimentos de internação coletiva e a todos os que solicitassem. Essa foi a forma com que o governo, no período da ditadura militar, conseguiu o apoio da igreja católica e de seus adeptos. Por fim, a atual Constituição de 1988, em seu Art. 5 garante que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, nos termos seguintes: VI - e inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias; VII - e assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei [...].

Nota-se que a problemática do ensino religioso, expressa nas Constituições de 1946, 1967 e 1988, ratifica a separação da Igreja do Estado. O estabelecimento da neutralidade do Estado frente à Igreja ocasionou a liberdade de pensamento e religiosa. O Estado Democrático de Direito rompeu com o modelo teocrático e garantiu a liberdade e a diversidade religiosa na sociedade. Tal liberdade está vinculada à liberdade de pensamento, de expressão e de culto, o que não significa que a teologia influenciaria as



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

decisões no âmbito estatal. Nesse sentido, a escola manter-se-ia isenta de qualquer forma de proselitismo religioso e só poderia ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter facultativo e com visão pluralista, que abrangia todas as expressões religiosas vigentes no Brasil.

Apesar da separação entre Estado e Igreja, o discurso religioso tem investido na manutenção do pensamento teocrático. Expressões como pluralismo religioso, ecumenismo e diversidade religiosa tem ocupado lugar nos discursos de sociólogos, antropólogos, teólogos e cientistas da religião. Hoje, o discurso pluralista e o ecumênico têm permeado a nova proposta de Ensino Religioso no Brasil, o qual retornou com força na Educação Básica (Ensino Fundamental) e no Ensino Superior. Cursos de graduação e pós-graduação que antes só eram promovidos por faculdades privadas, hoje são ofertados por universidades públicas. Isso demonstra que o fenômeno religioso, tão forte e presente na cultura brasileira, não conseguiu ser ofuscado pela modernidade e hoje é objeto de estudo nas academias e faz parte do conteúdo programático do currículo da Educação Básica.

Com a atual Constituição Federal e com a LDB/96, temos um fundamento legal para oferecer a disciplina 'Ensino Religioso' na Educação Básica, que é obrigatória para as escolas, porém de matrícula facultativa. Tal ordenamento jurídico resultou na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, definido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que objetiva refletir e discutir sobre o fenômeno religioso sob o prisma da liberdade e da diversidade religiosa na sociedade brasileira. Todavia, conforme assinala Passos (2007, p. 72 - 73), a disciplina Ensino Religioso

[...] é uma temática estranha ao currículo escolar, exceção entre as demais áreas de conhecimento, e sobre a qual os sistemas de ensino não



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

se responsabilizam de pleno direito como no caso das demais ciências/disciplinas ensinadas nas escolas. O ensino religioso só poderá adquirir cidadania epistemológica e política a partir desse caminho que se inicia na comunidade acadêmica. Como ocorre com os demais campos de estudos, a universidade é o útero natural onde ele poderá ser gestado e ganhar maturidade epistêmica, pedagógica e política, do contrário ficará preso e estagnado em arranjos politicamente interessantes para os poderes civil e religioso [...].

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) são organizados em torno de eixos temáticos organizadores do conteúdo disciplinar. Os eixos são: 'Culturas e Religiões', 'Escrituras Sagradas', 'Teologias', 'Ritos', 'Ethos'. No Eixo 'Cultura e Religiões', o fenômeno religioso é pressuposto para o estudo entre 'tradição religiosa e ética'; 'teodiceia'; 'tradição religiosa natural e revelada', 'diferença e destino do homem nas diferentes culturas'. Nota-se que a cultural é ponto de partida para se pensar e entender o fenômeno religioso presente nos diferentes grupos religiosos. O conteúdo desse eixo relaciona-se com a sociologia, filosofia, história e psicologia. Por este motivo que o eixo 'Culturas e religiões' é pressuposto para os demais eixos. Nota-se que os eixos 'Escrituras Sagradas', 'Teologias', 'Ritos', 'Ethos' são influenciados pela concepção de fenômeno religioso atrelado a ideia de cultura.

Do exposto, nota-se que não é função do Ensino Religioso ofertar aos educandos a adesão de vivências de certas práticas religiosas, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses sempre são propriedade de uma determinada religião. Para evitar essa problemática, os PCNER colocam a diversidade cultural como parâmetro na organização dos conteúdos curricular da disciplina de Ensino Religioso. Neste sentido o documento entende que " [...] À escola compete promover aos educandos oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora profundamente com a autentica cidadania [...]”.

Considerações finais

Constatamos que as expressões ‘educação/ensino’ e ‘educação religiosa/ensino religioso’ indicam conceitos distintos que acabam por determinar o modo como o conhecimento é organizado na disciplina de ensino religioso.

Hoje, há um entendimento de que a questão do ensino religioso, em espaços públicos, como a escola, deve assumir como parâmetro de orientação teórico-prática o viés da diversidade cultural-religiosa, invés de seguir o caminho confessional, sectário e teológico proposto, enunciado e defendido por esta ou aquela vertente religiosa, ou este e aquele indivíduo. Isso porque nas diversas manifestações culturais da humanidade, identificam-se crenças, concepções de vida e tradições religiosas ou não religiosas que acabam por exercer influência na organização dos grupos sociais, ocasionando na definição da subjetividade dos indivíduos. Isso significa que a elaboração e a definição dos conteúdos para a disciplina Ensino Religioso devem ser de responsabilidade do Curso de Ciências das Religiões ofertado pelas academias, o que dá uma base epistemológica e metodológica própria, evitando-se o controle e domínio das instituições religiosas, e conseqüentemente de práticas educativas de caráter proselitistas e/ou confessionais.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **Sociologia educacional**: introdução aos estudos dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 6. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. p. 71-91.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

político-pedagógico de Anísio Teixeira. In. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1990 - 2000: provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 23-35.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 25 Set. 2015.

CARLOS, Erenildo João. (Org.). Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 07-27.

_____. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. In. **Revista Conceitos**, João Pessoa, v. 6, n. 13, p. 42-50, 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, ensino religioso e formação docente. In. SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências das religiões e ensino religioso em diálogo**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 11-20.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DEWEY, John. Experiência e natureza; Lógica – a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. In. **Os pensadores**, 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 43-61.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Formação de professores para o Ensino Religioso à luz da concepção freireana de homem. In. ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra [et al]. **Globalização, diversidade e religiosidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 15-30.

_____. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V. 8, n. 197, p. 116-127, jan/abr. 2000.



Dafiana Socorro Soares Vicente Carlos e Glória das Neves Dutra Escarião
Universidade Federal da Paraíba

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. 3. Ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p.09-57.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORREIA, Rosa L. T.; HOLANDA, Rosângela M. R. **Ensino religioso: aspectos legal e curricular**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MANNHEIM, Karl. **Introdução à Sociologia da Educação**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Cutrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. p. 25-55.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2001, p. 131-165.

NÓBREGA, M. **Cartas do Brasil: 1549 – 1560**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp. 1988. p. 150-159.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Layola, 1987.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

Recebido em julho de 2017

Aprovada em agosto 2017