

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1150092464



FE

T/UNICAMP OL4e

**FERNANDO HENRIQUE CAVALCANTE DE OLIVEIRA**

**TESE DE DOUTORADO**

**O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS,  
PERCALÇOS E NOVOS HORIZONTES À LUZ DO CLÁSSICO  
DIDÁTICA MAGNA DE JOÃO AMÓS COMENIUS.**

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA À  
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS,  
COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM  
EDUCAÇÃO, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.

**CAMPINAS**

**2011**

**Prof. Dr. Dario Fiorantini**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp

Matrícula: 21552-0

© by Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira, 2011.

Unidade FE  
T/UNICAMP  
Cutter OL4e  
V. \_\_\_\_\_ Ed. \_\_\_\_\_  
Tombo BC 93464  
Proc. 16 150 2011  
C \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_  
Preço 34 11 00  
Data 8/19/2011  
Cód. tit. 805450

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4e

Oliveira, Fernando Henrique Cavalcante de

O Ensino Religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius / Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Comenius, 1592-1670. 2. Ensino religioso. 3. Escolas públicas. 4. Didática. I. Sánchez Gamboa, Silvio Ancízar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-078 /BFE

**Título em inglês:** The Religious Teaching in public school: perspectives, difficulties and new horizons in the light of classic Great Didactic of John Amos Comenius

**Keywords:** Comenius, 1592-1670; Religious teaching; Public schools; Great Didactics

**Área de concentração:** História Filosofia e Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Silvio Ancízar Sánchez Gamboa (Orientador)

Prof. Dr. Roberto Akira Goto

Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana

Prof. Dr. Breno Martins Campos

Profª. Drª. Eliana Sampaio Romão

**Data da defesa:** 16/06/2011

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail:** [ferhco@hotmail.com](mailto:ferhco@hotmail.com)

  
**Prof. Dr. Dario Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21552-3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O Ensino religioso na Escola Pública: Perspectivas, Percalços e Novos horizontes à luz  
do clássico *Didática Magna* de João Amós Comenius.**

Autor: Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira

Orientador: Sílvio Ancizar Sanches Gamboa

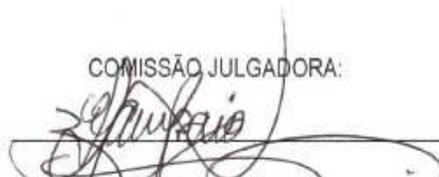
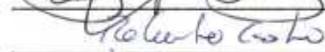
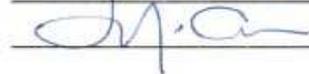
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e  
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16/06/2011

Assinatura: .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Quando pensamos em registrar as expressões de gratidão por uma conquista obtida ao longo de uma jornada ou etapa de nossas vidas, podemos transgredir em omitir algumas pessoas ou instituições que, juntas somaram para a realização desta fase. Contrariamente ao que se ouve nos depoimentos finais de algumas teses e dissertações, afirmando ser um esforço solitário e, quase sempre, isolado e individual de um trabalho como este, desafio o meu coração a buscar nessa página um registro de sujeitos históricos de minha formação que imprimiram seus legados, posturas e sementes que me permitiram chegar até aqui.

Primeiramente, dedico essa pesquisa a Deus que me chamou para o Ministério Sacerdotal desde a minha tenra infância, separando-me para aquilo que somente em minha juventude pude certificar-me com convicção. Essa vocação possibilitou-me atuar em diversas comunidades carentes nos primeiros anos como missionário, e despertar em mim a urgência de coadunar a tarefa de ser um educador, para acrisolar mentes e corações como sacerdote na comunidade cristã onde sempre atuei. Agradeço a minha esposa *Amabelina Rosendo de Oliveira*, por apoiar-me em todos os sentidos, principalmente nas minhas reclusões para o escritório durante tantas madrugadas e finais de semana, dedicando-me à produção desse trabalho. Temos aprendido que marido e mulher constituem uma só carne, portanto essa produção é nossa, graças ao seu amor, juntamente com nossa herdeira e unigênita, *Fernanda Rosendo de Oliveira*. Amo vocês como meus tesouros mais preciosos nessa esfera terrena.

Agradeço à minha tia, *Therezinha Oliveira de Castro Carvalho*, uma segunda mãe que obtive, quando da sua iniciativa em me convidar para conviver com ela e sua família. Tenho boas lembranças de seu estímulo pessoal, encorajando-me a chegar até aqui por suas palavras, de alguém que aprendeu a conviver com o ser pedagógico em sua vida profissional. Agradeço aos meus pais (*in memoriam*), *Roberto Correia de Oliveira* e *Maria de Lourdes Cavalcante Oliveira*, anjos divinos que com tanto alento e amor conduziram esse caçula de cinco filhos a galgar essa caminhada pedagógica. Aos meus irmãos, que residem em Alagoas, minha admiração e gratidão. Agradeço aos irmãos e amigos de fé no reino de Deus onde tenho atuado como sacerdote. Agradeço à minha Tia Vânia, por ser aquela mãe adotiva que com tanto carinho tem demonstrado até hoje, a um filho que veio preencher a lacuna na perda de seu primogênito. Seu legado ministerial é de grande valia aos olhos de Deus.

Agradeço aos amigos *Aladiah e família, Carlos Anníbal e Vânia, Valdir Pires e Suzete, Fernando e Gisele Thomazine, Marcelo e Jane, Cleber e Fabiana, Pr. Marcelo e Daniele*, e a um casal especial que conheci nesses últimos anos, do quanto tem zelo por mim e minha família: *Luiz e Dalva Siqueira*. Obrigado pelo amor, zelo e orientação que de todos vocês tenho recebido. Ao meu sogro(*in memorian*), *Pr. Francisco Rosendo*, ministro do Evangelho, onde herdei um grande patrimônio ministerial para o meu chamado; sua vida e abnegação em prol do Reino de Deus foram de uma nobreza cristã. À minha sogra e conselheira, *Adlair de Menezes Rosendo*, sua vida é um exemplo a ser seguido como educadora. À *Adriane de Menezes Rosendo*, obrigado pela sabedoria que repousa sobre sua vida. Quantos conselhos sábios, tenho recebido de seus lábios!

Agradeço por tantos ambientes escolares vivenciados por minha pessoa desde a minha tenra infância, acompanhando minha tia nas escolas públicas do Estado de Alagoas, quando de sua gestão como coordenadora regional de ensino estadual. Ali, remeto-me ao saudosismo na busca da essência do ser educador por vocação. Aos *Colégios Imaculada Conceição* (São Miguel dos Campos/AL), *Madalena Sofia* e *Santíssimo Sacramento* (Maceió/AL). À UFAL, minha primeira universidade, professores e colegas de sala de aula, a minha gratidão por construírem esses marcos e registros, corroborando-me para o exercício da docência.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, que me considerou apto para uma vaga de Doutorado (História e Filosofia da Educação). Ao professor Dr. *Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa*, que muito mais que um exímio orientador, tornou-se um amigo, tal qual o verdadeiro discípulo almeja ter de seu mestre. Suas palavras, considerações e pequenas atitudes ficarão como registros em meu homem interior, que nunca passarão despercebidas por minha pessoa, quando das crises epistemológicas de toda e qualquer pesquisa acadêmica. Agradeço a todos os professores do Programa da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Agradeço à *Nadir* – secretária da Pós-graduação da Faculdade de Educação (UNICAMP), alguém escolhida por Deus mesmo, para estar na função que exerce com tanto esmero. Sua sensibilidade e atenção para com cada aluno, faz-me refletir quanto o serviço público necessita de pessoas como você. Ao professor Dr. *Francisco Chagas* e esposa, *Maria José Marques*, por todos esses anos residindo em Campinas, tornarem-se amigos e grandes encorajadores para essa etapa aqui conquistada. Ao casal, *Francisco e Celina Maranhão*, meu muito obrigado por terem aberto uma porta de moradia nessa cidade

que me acolheu com tanto carinho por ocasião de meu casamento. Aos amigos *Orlando* e *Oneida Bedicks*, vocês são especiais para a minha vida. Não há palavras para agradecer o zelo que sempre demonstraram por meu ministério.

Agradeço ao Rev. *Filipe Carneiro Leão*, amigo e companheiro de ministério, por ter contribuído na elaboração e digitação dos anexos aqui contidos no final dessa tese.

A todos acima mencionados e aos que de forma indireta estiveram comigo nestes cinco anos, apresento a minha sincera gratidão e o reconhecimento pela presença ativa nestes bons tempos de dedicada pesquisa e caminhada de sala de aula como discente. É gratificante ser aluno, quando exercemos também a função da docência no cotidiano. Faz-nos recordar que docentes e discentes juntos constroem o saber científico.

Como herdeiro da fé cristã e bíblica, quero encerrar essa passagem de gratidão com as palavras do Salmista, no capítulo 116, versos 12,13 e 17a: “*Que darei ao Senhor por todos os benefícios para comigo? Tomarei o cálice da salvação e invocarei o nome do Senhor [...] Oferecer-te-ei sacrifícios de ações de graças*”

*Soli Deo Gloria!*

## **EPIGRAFE**

“Entendo por INSTRUÇÃO todo conhecimento das coisas, das artes e das línguas; por COSTUMES, não só a correção do comportamento externo, mas o equilíbrio interno e externo dos movimentos da alma; por RELIGIÃO, a interna veneração com que o espírito humano se liga e se vincula à divindade suprema. Fique, pois, instituído que, quanto mais nesta vida obrarmos por amor à instrução, à virtude, à piedade, tanto mais nos aproximaremos do fim último. Portanto, serão estas três a essência de nossa vida: sejam todas as outras coisas acessórios, óbices, ouropéis.”

*João Amós Comenius*

## RESUMO

Este trabalho concentra-se no estudo da disciplina de Ensino Religioso na escola pública no Brasil, visando compreender os discursos, trajetórias, percalços e novos horizontes que se permitem conquistar, à luz das propostas e práticas pedagógicas vivenciadas através dos livros didáticos e de pesquisas realizadas no espaço escolar através de pesquisadores. A trajetória histórica da formação de nossa nação traz suas marcas na abordagem de um modelo de Ensino Religioso presente na contemporaneidade de nossas escolas, através da presença da religião oficial no Estado brasileiro, quando Colônia, Império e concomitante na República em suas primeiras décadas. Essa mesma trajetória, obteve como conquistas na década de 90, legislações e emendas de nossa Constituição, como também de políticas públicas das secretarias estaduais de educação para um melhor desempenho do Ensino Religioso frente à diversidade cultural e o pluralismo religioso presente em nossa sociedade. Buscando identificar essa trajetória de legislação que perpassa o nosso território brasileiro, com seus percalços e crises quanto à didática e componentes curriculares da presente disciplina, ancoramos no clássico pedagógico – *Didática Magna* de João Amós Comenius (1592-1670), na busca de um referencial teórico que pudesse-nos abrir novos horizontes e possibilidades de constituir em nossas escolas, uma prática que esteja à altura da realidade cultural e social que estamos inseridos, e que emergiram nossos pais e patrícios. A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais, e suas crises políticas no campo da legislação e práticas da disciplina no âmbito de nossas escolas públicas, sejam nas disciplinas cotidianas, seja no campo do *Ensino Religioso*, defendido aqui, como importante constituinte de nossa formação de vida, pedagógica e cultural, por trazer sua contribuição para pensar-se o *ethos* e o ser cidadão(ã).

**Palavras chave:** Ensino Religioso, Escola Pública, Comenius e Didática Magna.

## ABSTRACT

This work focuses on the study of the discipline of Religious Teaching in public schools in Brazil to understand the speeches, paths, pitfalls and new horizons which allow gain in light of the proposed pedagogical practices and experienced through the textbooks and surveys carried out at school by researchers. The history of our nation's constitution, bringing their brands in the approach of a model of Religious Teaching in the contemporary present in our schools, through the presence of religion in the Brazilian State, as Colonne, Empire and the concomitant Republic in its first decades. This same trend was obtained as achievements in the 90's, amendments and laws of our Constitution, as well as public politics of state boards of education for a better performance of Religious Teaching for the cultural diversity and religious pluralism in our present society. Trying to identify this trajectory of legislation that goes through our Brazilian territory, with its setbacks and crises as the teaching and curriculum components of this discipline, we anchored in the classic teaching – *Great Didactic* of John Amos Comenius(1592-1670), in search of a theoretical referential that we could open up new horizons and possibilities to build up in our schools, a practice that is up to the cultural and social realities which we operate and that our parents and fellow emerged. The comenian education deploys a series of discursive devices without which it is virtually impossible to understand the most current pedagogical positions, and political crisis in the field of legislation and practice of discipline within our public schools are as disciplines of daily life, or as in field of Religious Teaching, advocated here as an important component of our education of life, educational and cultural contribution by bringing to think about the ethos and be a citizen.

**Keywords:** Religious Teaching, Public School, Comenius and Great Didactic.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ENSINO RELIGIOSO : DISCUSSÕES, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>15</b>
1 – A contribuição de uma didática do Ensino Religioso.....	15
1.1 – A Didática na prática do Ensino Religioso.....	16
1.2 – Determinantes na constituição de uma didática para o Ensino Religioso.....	18
1.3 – Uma análise histórica do Ensino Religioso no Brasil.....	23
1.3.1 – Legislação vigente no período Brasil - Colônia.....	25
1.3.2 – O Brasil Império (Século XVIII e início do XIX).....	26
1.4 – Confessionalidade e experiência interconfessional.....	35
1.5 – A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5.692/71.....	37
1.6 – O Ensino Religioso e a LDB, Lei Nº 9.394 de 1996.....	40
1.7 – Implementação da viabilização legislativa.....	44
1.8 – Limites e avanços na Legislação do Ensino Religioso nas secretarias estaduais de educação.....	47
1.9 – Confessionalidade x escola pública.....	51
1.10 – A habilitação docente no Ensino Religioso.....	51
1.11 – A busca de um componente curricular para o Ensino Religioso.....	53
1.12 – Entrevista à pesquisadora Diniz(2010) dada à revista <i>IstoÉ</i> .....	56
<b>CAPÍTULO 2 - O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR.....</b>	<b>59</b>
2.1 – Formação de docentes para o Ensino Religioso.....	59
2.2 – Identificando os constituintes do componente curricular do Ensino Religioso.....	62
2.2.1 - A conquista do espaço escolar no Ensino Religioso.....	63
2.2.2 – O professor e a identidade religiosa da escola.....	64
2.2.3 – Conteúdo e Metodologia.....	65
2.2.4 – Religiosidade de fenômeno religioso.....	70

2.2.5 – Interdisciplinaridade.....	76
2.2.6 – Linguagem.....	78
2.2.7 – Livro didático para o Ensino Religioso.....	80
2.2.8 – Avaliação no Ensino Religioso.....	88

**CAPÍTULO III - A DIDÁTICA MAGNA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO PARA O ENSINO RELIGIOSO.....97**

3 - Resgatando a leitura dos clássicos: importância e identificação.....	97
3.1 – Como analisar os clássicos?.....	100
3.2 – Um resgate das publicações acerca de Comenius.....	104
3.3 – Comenius: vida, trajetória e obras.....	112
3.3.1 – A Europa que precedeu a Reforma Protestante.....	113
3.3.2 – Os precursores da Reforma Protestante.....	117
3.3.3 – A Boêmia: contexto social e político.....	117
3.3.4 – O contexto pedagógico nos séculos XV e XVI na Europa.....	119
3.3.5 – Século XVII: uma pedagogia realista.....	120
3.3.6 – Século XVII: uma efervescência de saberes.....	121
3.3.7 – A Pedagogia no século XVII.....	122
3.3.8 – Os bastidores pedagógicos de João Amós Comenius no século XVII.....	123
3.3.9 – O pensamento educativo de Comenius.....	124
4 – Os fundamentos religiosos e epistemológicos de seu sistema pedagógico.....	125
5 – A concepção didática.....	127
6 – Comenius e a <i>Didática Magna</i> .....	129
7 – Fundamentos da natureza para aprender e ensinar na <i>Didática Magna</i> .....	134
8- Pressupostos pedagógicos de Comenius na <i>Didática Magna</i> .....	137
8.1 – O Método Comeniano.....	138
8.2 – A Organização escolar.....	139
9 – A Organização escolar pansófica.....	140
10 - A inter-relação da teologia com a pedagogia na <i>Didática Magna</i> .....	141
11- A Filosofia na <i>Didática Magna</i> .....	143
12- Os livros universais na <i>Didática Magna</i> .....	144

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>173</b>
ANEXO I – Entrevista à pesquisadora Diniz (2010) concedida à Revista <i>IstoÉ</i> .....	173
ANEXO II - Cronologia de João Amós Comenius.....	177
ANEXO III - Declaração sobre eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções.....	181
ANEXO IV - Quadros do Ensino Religioso (1-10).....	187
ANEXO V – Quadro I - A classificação das referências dos texto bíblicos segundo os métodos de interpretação na <i>Didática Magna</i> .....	197
ANEXO VI – Quadro II – Referências bíblicas por capítulos da <i>Didática Magna</i> .....	199
ANEXO VII – Quadro III – Princípios pedagógicos de Comenius constantes na <i>Didática Magna</i> (Capítulos XVI – XXIV).....	203

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como proposta identificar o Ensino Religioso no espaço escolar público, em sua trajetória de conquista no Brasil ao longo desses quinhentos anos, e mais precisamente nas duas últimas décadas, através das legislações educacionais e políticas de nosso governo federal e estadual, mediadas pelas secretarias de educação dos estados de nosso país.

Como área do conhecimento, o Ensino Religioso tem como proposta analisar e pesquisar o campo religioso dentro de sua diversidade cultural a partir de uma visão ampla. Essa conquista como saber necessário, e também científico para os sujeitos históricos e escolares de nossa comunidade pedagógica, é imprescindível, por garantir aos nossos educandos, saberes necessários na formação do ser, permitindo o nutrir de valores éticos regados de virtudes para uma prática cidadã tão requerida em nossa sociedade nos dias contemporâneos.

Não pretendemos de forma alguma trazer para a pesquisa uma discussão nova em campo pedagógico acerca do tema e disciplina, mas rever as posturas tomadas ao longo da nossa constituição histórica como nação brasileira, a disciplina de Ensino Religioso, e pontuar em meio à trajetória histórica e política no espaço escolar, quais embargos e limites frente à laicidade de nossa Constituição, e as emendas constitucionais feitas e obtidas na década de 90.

A pesquisa trilhará um resgate histórico do Ensino Religioso em nosso território brasileiro, atravessando o período dos Jesuítas até a implantação da LDB de Nº 9.394/1996, como uma grande conquista obtida, com suas emendas constitucionais e revisões acerca de suas práticas nas escolas públicas dos estados da União.

Avançaremos na análise de como essas práticas pedagógicas estão sucedendo, uma vez que, a legislação conquistada outorgando às entidades e secretarias estaduais, poderes para legislar sobre suas práticas de ensino da presente disciplina, está privada de um modelo e um currículo padrão de cunho epistemológico e sistemático, que pudesse servir de modelo para suas próprias realidades estaduais.

Apontaremos na presente pesquisa, em um dos capítulos, como esse componente curricular está disponível para a disciplina de Ensino Religioso, e onde encontram-se as limitações, avanços e se, de fato, estamos dentro de um quadro de fenômeno religioso de

análise como campo científico da religião, ou se estamos em um quadro de idiossincrasia de um catecismo ou proselitismo religioso no universo escolar.

Este percurso da disciplina de Ensino Religioso como proposta e componente curricular é recente em nosso território brasileiro, e na década de 90, houve uma efervescência de produção acadêmica voltada para esse saber científico, frente à necessidade de referenciais teóricos e metodológicos a se ancorar.

Com a implantação da LDB de Nº 9.394/96, contemplado no Artigo 33 da referida Lei, houve uma mobilização de muitos educadores, entidades religiosas e outros setores da sociedade, que durante meses tomaram algumas iniciativas, dentre elas, a atuação junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, com vistas à alteração do referido dispositivo. Em decorrência, o Legislativo, através dos trâmites legais, modificou o artigo 33 da então Lei 9.394/96, aprovando uma nova redação para o mesmo.

Após muitos debates, criou-se uma legislação para regulamentar o Ensino Religioso na escola. A Lei Nº 9.475, de 22 de Julho de 1997, publicada no Diário Oficial(cf. nº139, Seção 1, 4ª feira, Brasília, 23 de julho de 1997), altera e dá nova redação ao artigo 33 da Constituição Federal. Propõe, textualmente:

Art.33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo. 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

A nova redação consagra a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos de Ensino Religioso, ao estabelecimento de normas para a habilitação e admissão de professores, segundo os Estatutos do Magistério, portanto, com ônus para os cofres públicos, ao passo que a nova escrita, estabelece a expressão “sem ônus para os cofres públicos”.

Essa ordem discursiva pôde implicar conquistas válidas para aquele momento histórico, mas demonstra ao longo desses quinze anos de trajetória, gargalos e percalços frente aos novos horizontes que se esperam ganhar no campo pedagógico para o crescimento

cultural de nossos educandos.

Ao distinguir políticas diametralmente opostas, quando da análise dos livros didáticos, capacitação docente para a presente disciplina, e autonomia para entidades religiosas e de grupos confessionais que delegam aos seus professores mais como catequizadores, que promotores da reflexão acerca da diversidade cultural e pluralismo religioso presentes em nossas comunidades pedagógicas, afirmamos assim, a necessidade de uma reforma ou a necessidade de um componente curricular que atenda a essa demanda cultural de nosso país e de nossos sujeitos escolares.

O Ensino Religioso, como disciplina, obriga o Estado a assumir o seu papel de administrador dos bens culturais, dentre eles a educação integral, trazendo a seus educandos, a dimensão religiosa, integrante do conjunto das demais dimensões. Como disciplina curricular, observando tais aspectos, não pode mais ser entendida como ensino de religião na escola (CARON,1997,p.38).

Esse mesmo Estado, por não ser religioso em natureza, mas administrador dos bens de um povo, de quem recebeu a delegação para isso, convoca os setores provenientes do próprio povo, que julga por bem cuidar dos seus interesses, tais como, as entidades religiosas e setores ou movimentos de concepções filosóficas de natureza religiosa, mesmo independentes de religião, a *ressignificar* o espaço de nossas escolas públicas, concedendo-lhes um instrumental necessário, como um campo científico importante e fundamental para a formação desses sujeitos escolares somados aos outros campos do saber e de formação pedagógica.

O Artigo 33 revisto e modificado, anteriormente citado, deu ao Ensino Religioso um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental, colocando-o como parte integrante da formação básica do cidadão e como disciplina dos horários normais do ensino fundamental. O parágrafo primeiro define a responsabilidade por sua execução de maneira conseqüente: *os sistemas de ensino se responsabilizarão pelos conteúdos e pela habilitação dos professores.*

Rompe também com as orientações legais anteriores que, quase sempre, remetiam a sua gestão às confissões religiosas, confirmando a ideia moderna de que religião é tão somente assunto das instituições religiosas e, portanto, extrapolando a competência do sistema de ensino. No entanto, as Igrejas saem de cena como as responsáveis diretas pelo Ensino Religioso, dando um caráter mais acadêmico a seus conteúdos (PASSOS, 2007, p.14).

O fato de a lei remeter a responsabilidade pela habilitação do professor aos sistemas de ensino deixou em aberto inúmeras possibilidades de cursos, sem garantir uma base mínima para essa formação, de modo a responder coerentemente com a sua natureza de disciplina regular dos currículos como área de conhecimento.

Diante desse embate, a própria formação do docente do Ensino Religioso acabou ficando numa espécie de campo aberto, composto de diferentes forças: as Igrejas com suas intencionalidades missionárias; as entidades civis, com seus esforços titânicos de oferecer uma tese consistente de formação docente, e o próprio Ministério da Educação, que se tem negado a legislar e supervisionar a questão (PASSOS, 2007, p.14).

Instaura-se aqui uma crise curricular de cunho didático e pedagógico. Onde obter essa capacitação docente à altura da demanda em sala de aula, diante da diversidade cultural de nossos educandos e pais, como sujeitos escolares e indivíduos de suas respectivas comunidades?

Ao tratar dos conteúdos do Ensino Religioso, o quadro legal atual, além de manter o vínculo religião-confissões, desconsidera que esse conteúdo possa vir a ser definido academicamente, ou seja, a partir de estudos cientificamente consolidados sobre o objeto religião. No fundo, há uma área de conhecimento ainda não assimilada pelos sistemas de ensino, enquanto, tradição de conhecimento fundamentada e legítima, capaz de fornecer fontes teóricas e metodológicas para os conteúdos do Ensino Religioso (PASSOS, 2007, p.15).

O quadro reproduz uma problemática antiga, que tem a idade do próprio Estado moderno. A própria laicidade reivindicada em nossa Constituição, o respeito às liberdades religiosas, a separação entre Igreja e Estado, apesar dos avanços históricos e sociais, permanecem arraigados ainda a elementos norteadores de um feudalismo e uma instituição religiosa, pautados na Idade Média.

No quadro atual, o Brasil possui uma considerável pluralidade de modelos de Ensino Religioso, junto aos estados e secretarias de educação. Estes modelos pautam-se em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum e sólida, capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional.

Tal impasse gera as práticas pedagógicas do Ensino Religioso: ora é reivindicado e assumido explicitamente por agentes confessionais, ora oferecido pelo Estado a instituições acadêmicas laicas, ora, ainda assumido por sistemas de ensino que reproduzem curricularmente teologias confessionais.

A crise nos leva a uma busca de elementos que nos dêem suporte e âncoras, e nada mais justo, em nível acadêmico, recorrermos aos marcos e referenciais teóricos, partindo de clássicos no campo de determinados saberes científicos.

É nessa busca de marcos, frente à crise didática e curricular que se instala no Ensino Religioso na escola pública, que apontamos na presente pesquisa (atribuindo ao capítulo 3, tal investigação), o clássico de João Amós Comenius, *Didática Magna*, como possível caminho a ser trilhado para se obter algumas respostas em meio aos nossos desencantamentos pedagógicos, e ao nos depararmos com nossas crises, sejam de ordem epistemológica, sejam de ordem didático-pedagógica.

A proposta mais coerente e consistente desse ensino foi organizada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), abordada no capítulo um de nossa pesquisa.

O convencimento a ser feito é, portanto, fundamentalmente de ordem epistemológica, ou seja, a demonstração do estudo da religião como uma área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de ensino de religião dentro dos sistemas laicos, sem nenhum prejuízo de suas laicidades, ao contrário, a favor delas (PASSOS, 2007, p.18).

Toda ciência é ensinada nas escolas com finalidade pedagógica e tem, portanto, crenças embutidas em suas programações; a educação não pode ser uma reprodução de princípios e métodos neutros, mas, sim, de valores a serem assimilados pelos educandos.

A composição curricular é o meio a ser percorrido para tal finalidade. E onde obter esse currículo para o Ensino Religioso em nossas escolas públicas? Nossos sistemas de ensino têm desenvolvido políticas que fazem jus às realidades dos bastidores de nossas escolas, alunos, pais e comunidades? Nossos discursos como professores de Ensino Religioso pautam-se nas vivências religiosas de nossos educandos, ou são formas de proselitismo em categorias confessionais?

A proposta dessa pesquisa tem como eixo principal apontar a trajetória do Ensino Religioso como disciplina na escola pública, investigando dessa maneira, suas limitações, entraves e quais políticas estão sendo aplicadas em alguns estados de nossa federação, apontando nos livros didáticos e capacitação docente, perdas e aparentes retrocessos, frente à confessionalidade e interconfessionalidade dos estados e suas secretarias estaduais de

educação.

Também propõe investigar na *Didática Magna*, riquezas, chamadas aqui de *pegadas*, adquiridas pela força dos dilemas vivenciados pelos antigos pedagogos. Quando a educação em suas formas mais concretas, a pedagogia e a didática enfrentam desafios como os atuais aqui apresentados nesse ensaio, se torna mais significativa a recuperação de experiências anteriores, de perspectivas passadas, mas talvez esquecidas na árdua trajetória, a fim de vislumbrar com confiança o sentido dos passos futuros. (GAMBOA, 1992, p.6).

Aqui reside a importância do sentido da história que permite retomar as folhas dos clássicos pedagógicos, como a presente obra (*Didática Magna*), não para repetir os passos, talvez até para encurtá-los, evitando a reprodução de alguns erros já cometidos, mas para continuarmos enriquecidos pela força do passado nos desafios do presente. (GAMBOA, 1992, p.6).

Defendo aqui minha chegada até esse degrau de conquista, por ter sido egresso como mestrando de um título acadêmico que me permite com autoridade falar acerca do Ensino Religioso em nosso sistema educacional. Como mestre em Ciências da Religião<sup>1</sup> pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, dispus-me a investigar o conflito desse saber científico, quando das aulas de pós-graduação, ao investigar nossa formação social e histórica, através dos clássicos *Raízes do Brasil*<sup>2</sup> e *Casa Grande e Senzala*<sup>3</sup>.

Nossos patrícios e nossas origens constituíram essa mistura de etnias, credos, ritos, credence, práticas religiosas e culturais, formando um mosaico de atribuições múltiplas, quer no âmbito religioso, político ou social.

Nossas trajetórias de formação religiosa como professores e educandos em salas de aula, não nos permitem dialogar no espaço escolar (que subentende ser democrático), em um unilateralismo disciplinar de fim proselitista e homogêneo.

---

<sup>1</sup> Grau de Mestre obtido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2005, através da dissertação de Mestrado de título: *A contribuição hussita-taborita no pensamento de Comenius na Didática Magna*.

<sup>2</sup> HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

<sup>3</sup> FREIRE, G. *Casa Grande e Senzala*. (51ª edição). São Paulo: Global Editora, 1997.

O proselitismo parte da certeza de uma verdade única no campo religioso e ignora a diversidade. É, portanto, uma ameaça à igualdade religiosa (DINIZ, 2010, p.29). A laicidade de nossa constituição está inserida em um marco jurídico e sociológico. A justiça religiosa é o que irá fortalecer o dispositivo da laicidade nas instituições básicas do Estado, mas também o que promoverá o direito à igualdade de representação entre as religiões.

A laicidade diz respeito não apenas ao direito de professar ou não uma religião e ao dever de neutralidade do Estado em matéria religiosa, mas também a como garantir o igual direito de representação pelas comunidades religiosas nos espaços públicos do Estado (DINIZ, 2010, p.29).

É fundamental ressaltar aqui, que no Brasil, a laicidade do Estado não requer a ausência de referências às religiões nas instituições públicas, dado o caráter pluriconfessional da estratégia adotada para a proteção do direito à igualdade de representação em relação à diversidade religiosa e à liberdade de crença.

A pesquisa revela mediante relatórios da pesquisadora Diniz (2010), um quadro bastante heterogêneo quanto à regulação dessa disciplina no Brasil. A regulação varia desde a proposta majoritária de garantia de pluriconfessionalidade, seguida da proposição da confessionalidade católica no ensino, até a proposta da história das religiões como parâmetro curricular para o Ensino Religioso, encontrada apenas no estado de São Paulo (DINIZ, 2010, p.100).

Essa diversidade de interpretações sobre o marco legal expresso na LDB aponta que, a operacionalização do Ensino Religioso nas escolas está vulnerável às disputas ideológicas e morais presentes no cenário nacional. Sinaliza, ainda, para a necessária proposição de parâmetros claros quanto ao conteúdo do Ensino Religioso e às formas de estruturação do exercício dessa disciplina por parte do governo.

Abordaremos no capítulo dois, os resultados da análise dos livros didáticos da disciplina, em circulação em nosso território, revelando uma preponderância de representação das religiões cristãs, sobretudo da religião católica; as religiões afro-brasileiras e indígenas como sub-representadas, e a ausência de grupos e pessoas sem religião. Há um quadro de discriminação contra as religiões afro-brasileiras e indígenas, e até de exclusão social das pessoas com deficiência.

Os resultados aqui apresentados levantam a pergunta sobre quais estratégias serão necessárias para a garantia de um Ensino Religioso que respeite a diversidade social e cultural

brasileira em matéria religiosa, enquadrando-se na laicidade conquistada em nossa República e Constituição.

Além disso, a diversidade de elementos normativos e legais nos estados, associada ao proselitismo católico dos livros didáticos, sinaliza o tamanho do desafio a ser trilhado, para que encontremos como Comenius, em sua vida de peregrinação pessoal, de embates históricos e políticos de sua geração, esperança e um novo reencantamento, ao propor uma reforma para a pedagogia moderna, um método mais adequado à realidade cultural de nossos educandos em sala de aula, a fim de formá-los como propõe a educação.

Pesquisas acerca do pai da pedagogia moderna (Comenius), por ocasião do *IV centenário* de seu nascimento em 1992, e publicadas em espanhol pela Universidade Nacional Autônoma de México, sob responsabilidade da professora Georgina Lora (1993) e que apresentam inúmeros artigos acerca da obra, atmosferas e caminhadas de João Amós Comenius, servem de referência para justificar a atualidade e importância da sua obra.

Na obra, fica demonstrada a crise da pedagogia nos seus componentes curriculares que atravessa a história, como também da necessidade de recorrermos aos clássicos, como fontes de inspiração para chorarmos em nossos vales, e termos esperança em um futuro pedagógico mais promissor.

Para Floss (1984), a filosofia comeniana apresenta-se como um processo surpreendente no qual as novas ideias nascem dentro das velhas estruturas. No trabalho pedagógico-educacional prevalece um vício: a urgência em dar respostas. Estas, com frequência, por serem imediatistas, pouco se preocupam com a reflexão, com a fundamentação teórica, com a análise. O que importa é o autor que está na moda, o último livro que foi lançado sobre o assunto, nem sempre tendo na devida conta o que ele traz de novo (GASPARIN, 1997,p.37).

Nestas circunstâncias, surge uma questão crucial: devem-se ler os autores atuais ou os clássicos. E se optarmos por ambos, como relacionar as leituras clássicas com aquelas que não o sejam? [...] A leitura dos clássicos, por isso, sempre nos incomoda porque “parece estar em contradição com o nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos [...] Os clássicos mostram-nos a leitura original que fizeram do seu tempo e auxiliam-nos a entender quem somos e aonde chegamos[...] Eles não respondem direta e imediatamente ao nosso tempo, indicando-nos as soluções necessárias para hoje. São pensadores, porém, que, por sua maneira singular de captar as questões vitais de uma determinada fase de desenvolvimento da humanidade, tornaram-se modelos para todos os que procuram ler o tempo atual. Desta maneira, faz sentido retornar aos clássicos a fim de avançar, de progredir. (GASPARIN,1997, p.37-38).

Nesse sentido, faz jus recorrer a um clássico da pedagogia e considerar suas trajetórias, perdas, aparentes retrocessos, e conquistas após três décadas para a elaboração de uma obra, dentre tantas, mas que foi tida como uma referência para a pedagogia moderna.

É possível então, recriar Comenius para dar sustentação ao nosso embate aqui, na disciplina do Ensino Religioso, uma vez que um clássico é capaz de apreender a atmosfera geral que envolve essa classe social e teorizar sobre ela (GASPARIN,1997,p.48). Se queremos discutir o currículo e seus componentes necessários para o Ensino Religioso na escola pública no Brasil, por que não recorreremos a alguém que vivenciou essa construção, desconstruindo de uma forma involuntária sofismas embutidos de séculos, e aparentemente difíceis de serem rompidos ou ressignificados?

Entendemos que tal clássico nos é importante nessa proposta de Ensino Religioso, mediante uma educação comeniana, proposta em sua *Didática Magna*, que abarcava uma dimensão científica, moral e religiosa. Sua dimensão religiosa e moral, na presente obra não traz, de forma alguma, um discurso confessional ou proselitista, mas, alinhado com o pensamento de Paulo Freire (1996) a preocupação de formar esse educando, não apenas no espaço escolar, mas em todas as relações sociais a quem ele está sujeito, até sua partida terrena.

De seu ponto de vista pedagógico, Comenius entendia a urgência e necessidade de *ensinar tudo a todos*, jamais privando nossos educandos da educação integral desse ser social; mas como sacerdote, seu foco residia em preparar esse indivíduo para encontrar-se com o Divino na eternidade.

Há aqui um ponto importante a ser considerado. A análise pedagógica de sua obra não está dissociada da sua teologia, ainda que ele afirmasse sua vivência religiosa e sua fé subjetiva. Ambas se coadunam, e juntas cumprem sua missão: *formar sujeitos morais*, portadores de uma vontade moral, voltada para atender às demandas de crises sociais e culturais que enfrentamos, inclusive na escola pública e confessional.

Sua obra clássica faz-se necessária, por se tratar de um quadro epistemológico onde religião, moral e educação se encontram, e possibilita-nos de um instrumental metodológico para a disciplina do Ensino Religioso, apresentado nas páginas da *Didática Magna*.

Nossa constituição nos mostra que tudo o que nos seja dado nesta vida não será suficiente. Vivemos três espécies de vida: a vegetativa, a animal e a intelectual ou espiritual. A primeira nunca deixa o corpo, a segunda estende-se às coisas por meio

das ações sensoriais e motoras, e a terceira pode existir separadamente, como provam os anjos. Mas, como é evidente que esse supremo grau da vida é em nós obscurecido e obliterado pelos precedentes, segue-se necessariamente que deve haver um lugar onde ele será atualizado em sua plenitude. Tudo o que fazemos ou sofremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o fim último, mas que todas as nossas ações, assim como nós mesmos, tendem para outro lugar. O que somos, fazemos, pensamos, dizemos, inventamos, conhecemos, possuímos é como uma escada com a qual, subindo sempre mais, alcançamos degraus mais altos, mas nunca chegamos ao topo. (COMENIUS, 2002, p.43-44).

Pretendemos, no primeiro capítulo, expor de uma forma objetiva e com uma abordagem histórica, a trajetória da disciplina do Ensino Religioso como proposta e os passos concretos de sua constituição disciplinar, desde os primeiros jesuítas em nosso território brasileiro em um processo de catequização, até as emendas constitucionais e propostas de entidades religiosas para revisão do Artigo 33, publicado em 22 de Julho de 1997, e sancionado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Nº 9.475.

Abordaremos no segundo capítulo, o Ensino Religioso como componente curricular, em seus embates frente à realidade de nossas escolas públicas. E, tratando de questões didático-pedagógicas, vivenciadas por Comenius também em sua época, consideraremos aqui, questões importantes como capacitação docente para tal disciplina, conteúdo e método, linguagem utilizada em sala de aula, podendo aproximar ou afastar nossos educandos por não terem em suas vivências familiares e sociais, práticas religiosas ali mencionadas.

A vivência religiosa dos docentes e a identidade religiosa da escola também são pontos de análise nessa etapa do trabalho, desembocando num quadro panorâmico dos livros didáticos do Ensino Religioso, mediante resultado de pesquisas anteriores (DINIZ, 2010), onde se registra a predominância ainda de um discurso cristão presente nos livros, em detrimento das religiões afro-indígenas.

Esses sujeitos constituintes e presentes em nossa cultura brasileira até os dias de hoje, consolidam assim uma prática pedagógica para tal disciplina, de um pluralismo religioso concreto de nossa sociedade, desde o seu nascedouro como nação, devendo aqui ser objeto empírico de pesquisa e saber na presente disciplina, e não alvo de preconceito.

Os percalços e embates em suas práticas pedagógicas relatadas no presente capítulo, não trazem intenção alguma por parte do pesquisador de denotar uma visão pessimista como propósito, mas sim, de explicitar um possível diagnóstico, diante da proposta republicana de

um Estado laico em nossa constituição, buscando no capítulo três, encontrar no clássico *Didática Magna*, paralelos e esperanças possíveis de serem trilhadas por nós, educadores e professores, da disciplina Ensino Religioso na escola pública.

Havíamos pensado num primeiro momento trilharmos uma análise histórica do Ensino Religioso na escola pública do estado de São Paulo, mas entendíamos que nos demandaria um tempo maior para coleta de dados através de pesquisas empíricas em sala de aula e registros dos livros didáticos adotados, e seus pressupostos epistemológicos ao se escolher, a temática da história das religiões na prática pedagógica da disciplina mediante legislação da secretaria de educação do respectivo estado. Acreditamos que a atual pesquisa nos dará fôlego e base para esse avanço em uma pesquisa de pós-doutorado, na presente casa nos anos que estão por vir.

A importância da *Didática Magna* e a trajetória de vida de seu autor, Comenius, são suficientes para repensarmos a trajetória disciplinar do Ensino Religioso. A grande ideia da obra é a fé inabalável do educador morávio na perfectibilidade do ser humano e o grande poder que a educação exerce sobre o homem. Assim, Comenius é o primeiro a chamar a atenção dos educadores sobre a esterilidade dos exercícios escolares feitos sem amor e sem apoio sobre as aptidões naturais (GASPARIN, 1997 *apud* PIOBETTA, 1952, p.20).

Para Comenius, o primeiro modelo de escola é a natureza que nos dá por toda a parte, e desse pressuposto, temos o pano de fundo histórico e cultural de nosso chão que emergimos como brasileiros, na consolidação de um modelo curricular de Ensino Religioso pautado em nossas trajetórias e sujeitos constituintes na formação de nossa nação e identidade cultural brasileira.

Ainda que Comenius seja produto de um período histórico muito diferente do atual, ao tratar da educação como um problema para toda a vida, onde pretendia ensinar tudo a todos, criou conceitos educacionais como educação permanente, democratização do ensino, que não perderam o valor para o mundo de hoje. Seu método e seu ideário pedagógico devem ser pesquisados e estudados não apenas em relação à época em que viveu, mas, sobretudo do ponto de vista das novas propostas educacionais e da práxis pedagógica de nossos dias.

Nossas considerações finais não intentam encerrar um tema tão promissor e tão repleto de pertencas em nossas raízes culturais, por se tratar de algo que deverá ser construído e alcançado mediante reflexões de nossas próprias posturas pedagógicas, buscando os

componentes curriculares necessários à luz da *Didática Magna*, que precisam ser focados e norteados pelos PCNs e políticas educacionais do Ministério da Educação para as secretarias estaduais de educação, e não o caminho inverso.

Minha tese consiste em abordar o Ensino Religioso na escola pública dentro dos limites de nossa laicidade como Estado, respeitando a diversidade religiosa e cultural presente em nossa sociedade e escola, permitindo dessa forma uma representatividade de componentes curriculares e falas em sala de aula, desse pluralismo religioso, sem priorizar um grupo e depreciar outro. E nossa pergunta científica para tal pesquisa pauta-se em que maneira, e em que grau, o Ensino Religioso como disciplina tem sua importância para o currículo na escola pública, uma vez que temos muito bem definido uma separação de Estado e Religião (Igreja) em nossa constituição?

Cabe ao Estado reconhecer a religiosidade como um fato social, e à escola, dissociar religião (catequese) de Ensino Religioso (disciplina de cunho moral e cultural na formação do ser integral de nossos educandos). Conhecer a lógica da religião contribui com a educação para a cidadania plena em nossos dias de modernidade avançada e decadente, em que pesa de formas variadas, a presença da religião.

O dado religioso faz parte da vida social e cultural e compõe o universo das opções individuais de maneira direta ou indireta. A disciplina do Ensino Religioso orientada pelo Estado insere-se na escola como um exercício de ciência a ser feito com os alunos sobre a religião em suas expressões simbólicas e valorativas (PASSOS, 2007, p.40).

Nossas hipóteses iniciais sustentavam-se, em um primeiro momento no fato de que a ordem política brasileira pressupõe a anterioridade do fato religioso a outros fatos sociais. A religião é considerada como fenômeno social e o conhecimento alheio e anterior aos processos sociais da pactuação política que sustenta a proposta de autonomia às instituições na definição de condições para o Ensino Religioso, bem como fundamenta a isenção do Estado na proposição de parâmetros curriculares nacionais específicos a essa disciplina (DINIZ, 2010, p.103).

Em um segundo momento, nossa hipótese parte de uma fundamentação da omissão do Estado que é suficientemente capaz de editar um artigo constitucional (Artigo 33) de poderes para a disciplina, mas retira-se do cenário, e nos bastidores permite assistir a uma torre de babel de políticas estaduais e municipais para o Ensino Religioso que ferem incisivamente a

própria laicidade tão defendida. Os livros didáticos mostram isso, deixando claro que o órgão público da União responsável por avaliar tais publicações e sistemas de avaliação das disciplinas curriculares, esquia-se de tal tarefa que lhe é de sua natureza e competência.

É à luz desse desafio ético que semelhantemente a Comenius, tenho esperança de dias melhores em nosso espaço escolar, com vistas a uma proposta que esteja à altura de nossa carta constitucional de um Estado laico, que não despreza nem prioriza grupos e segmentos religiosos, mas, antes encaminha seus sujeitos e representações de discursos e falas dos grupos religiosos existentes em nossa cultura, para serem protagonistas de nossas reflexões em sala de aula, constituindo assim, um espaço de democratização na relação: *educação e religião*.

Pretendemos não encerrar o tema aqui proposto como um fim, mas que ao menos, se torne um ensaio de reflexão acerca de que em meio às crises experimentadas em nosso cotidiano em todos os âmbitos, nossas crises didáticas e pedagógicas como pedagogos, mestres e alunos são oportunidades ímpares de aguçarmos nossos instrumentais de ensino para uma melhor composição curricular para nossas disciplinas.

Uma entrevista concedida à revista semanal de circulação nacional (*IstoÉ*) por Diniz (2010)<sup>4</sup> está registrada nos anexos dessa pesquisa, por ser de grande importância para a reflexão acerca de um tema tão atual para a perspectiva do Ensino Religioso na escola pública via Estado laico. Anexamos também alguns quadros de análises históricas do Ensino Religioso no Brasil, assim como referências de textos bíblicos citados ao longo do clássico *Didática Magna* por Comenius com alegorias e considerações literais à luz da Bíblia Sagrada.

Para questões de objetividade na leitura da tese, explico aqui minha razão e escolha de optar pela escrita de *Ensino Religioso* em letras maiúsculas ao longo do trabalho. Uma vez que outros autores descrevem em letras minúsculas, segue aqui apenas um estilo subjetivo de minha pessoa como pesquisador, para defender a bandeira de uma disciplina que, merece seu destaque como campo científico necessário aos saberes de nossos educandos, assim como as demais disciplinas quando intentamos referendá-las.

---

<sup>4</sup> Revista *IstoÉ*, Nº 2164/29 de Abril de 2011, Entrevista à Debora Diniz – pesquisadora e antropóloga da Universidade de Brasília. Site acessado no dia 02 de Maio de 2011, às 20h30min. <[http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/134926\\_A+LIBERDADE+RELIGIOSA+ESTA+AMEAC+ADA+NO+PAIS](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/134926_A+LIBERDADE+RELIGIOSA+ESTA+AMEAC+ADA+NO+PAIS)>(Acesso em 02/05/2011, às 20h45min).

A grafia registrada na presente tese para o clássico pedagogo da modernidade, *Comenius*, será mantida em razão de ser uma utilização latina do nome *Komensky* (tcheco). Uma vez que muitas obras de língua portuguesa trazem a grafia *Comenio* ou ainda, *Comênio*, sendo duas formas distintas de apresentar seu nome, optamos aqui em manter a forma latina, por reconhecer ser uma forma mais comumente citada na maioria das produções acerca de sua vida e obras.

Convém também explicitar inicialmente o significado do termo religião em minha reflexão. Adoto uma conotação genérica para o termo religião, entendendo-o como essa experiência global do ser humano, enquanto indivíduo social, aberto a um Transcendente socialmente produzido no tempo e no espaço. Essa conotação abarcaria, portanto, tanto o aspecto antropológico da dimensão religiosa do ser humano quanto sua dimensão organizativa, enquanto um sistema de símbolos, de papéis e estruturas sociais (PASSOS, 2007).

## CAPÍTULO I

### O ENSINO RELIGIOSO: discussões, trajetórias e perspectivas

O percurso do Ensino Religioso no espaço escolar é uma trajetória longa e também, marcado por um terreno acidentado constituído de inúmeros debates institucionais e legais, tanto para a construção da legislação, quanto para a aplicação do que foi decidido até o presente momento, e vivenciado pelas práticas pedagógicas de nossas escolas públicas.

O presente trabalho visa explicitar a realidade de nossas vivências escolares como educadores e educandos, no que tange ao Ensino Religioso como disciplina no espaço público, demonstrando através da trajetória histórica de nossa nação até à implantação do Artigo 33 e revisão do mesmo pelo Executivo e pelo Legislativo, como também, refletir em consonância com um clássico da pedagogia moderna, *Didática Magna*, acerca de quanto e como uma obra clássica pode responder em um determinado momento histórico tal conflito, e quais possíveis respostas foram dadas e apontadas como novos horizontes para aquela geração.

Nesse capítulo, trataremos de explicitar as discussões e as políticas públicas emitidas até o presente momento acerca de um tema tão convidativo, por se tratar de estimular nossos ânimos para a discussão no campo do fenômeno religioso, às vezes dissociado do campo acadêmico, outras vezes, entrelaçados de inúmeros ritos confessionais por parte dos educadores que insistem em suas práticas pedagógicas, mas desprovidos de uma capacitação adequada.

#### **1 - A Contribuição de uma didática do Ensino religioso**

Lidar com a educação é conduzir nossos educandos a uma constante capacidade de recuperar o passado, tornar presente a felicidade vivida, e de fazer memória (VIESSER, 1994, p.8). Nessa perspectiva de lidar com uma didática do Ensino Religioso, as lembranças da escola restringem-se no imaginário dos sujeitos escolares, à memória dos professores, e muito mais ao modo como eles ensinavam, do que ao conteúdo que veiculavam.

Ensinar é um ato pedagógico e a parte da pedagogia que se encarrega desse processo é a didática. A pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação numa sociedade, e determina os rumos para este processo através de finalidades e meios de ação: o tipo de seres

humanos a formar para essa sociedade e com que propósitos. Ela explicita no ensino escolar as contradições entre a educação e as finalidades sociais e políticas. E a didática é a forma prática de explicitar essas contradições. Sendo assim, a didática por finalidade assegura o fazer pedagógico no processo de ensinar, ocupando-se de objetivos, conteúdos, meios e condições de colocar em ação.

Falar de didática do Ensino Religioso é estabelecer reflexões acerca do que fazer na presente disciplina e como desenvolver tal prática; é também, definir o que é Ensino Religioso e distingui-lo da prática de catequese realizada no espaço sagrado dos templos religiosos.

Trabalhando por muitos anos em ambos os espaços ou escolar, ou religioso, tive que distinguir isso muito claro em minhas práticas de ensino, não apenas por conviver com escola de cunho confessional no âmbito privado, como também por lidar como pesquisador de universidade pública, e como pesquisador nas escolas do Estado.

Etimologicamente, didática vem do grego, *didasco*, significando *ensinar, instruir, aprender*. Por dedução, preocupa-se com a prática pedagógica, incumbindo-se da missão escolar (ensino-instrução), com objetivos de ensino, com conteúdos e metodologias que correspondam a essas finalidades, e realizem os vínculos entre ensinar e aprender.

Há um discurso de que a prática do Ensino Religioso é decorrente da sua identidade, e por isso, a didática acaba refletindo o tipo de formação recebida. Por outro viés, o Ensino Religioso em sua apresentação didático pedagógica, requer do educador uma concepção de mundo, de vida e sociedade. Dessa forma, o Ensino Religioso subordina-se aos paradigmas de educação estabelecidos pela escola, assim como aos propósitos sociais, políticos e ideológicos de seus promotores.

### **1.1– A Didática nas práticas do Ensino Religioso**

A didática do Ensino Religioso como oriunda da pedagogia, estuda seus componentes, tais como objetivos, conteúdos, ensino-aprendizagem e formula princípios e diretrizes orientadoras da prática de seus profissionais.

Entender, pois o processo didático do ensino religioso, como totalidade abrangente, implica vincular seus objetivos, conteúdos, relação ensino-aprendizagem aos múltiplos processos sociais nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, religiosas e pedagógicas, que formulam esses objetivos, seus conteúdos, e metodologias, conforme a dependência ou interdependência de condições no contexto histórico (VIESSER, 1994, p.16).

Na mesma obra citada, a autora estabelece uma análise do quadro didático pedagógico

do Ensino Religioso em seus modelos e formas de abordar e transmitir o conteúdo programático. São eles: a *didática do Ensino Religioso tradicional*, a *didática do Ensino Religioso renovado*, a *didática do Ensino Religioso na tendência pedagógica tecnicista*, e por fim, a *pedagogia libertadora para o Ensino Religioso*.

A *primeira* fomenta uma disciplina normativa, com um conjunto de regras e princípios que o regulam, e cuja ênfase consiste na memorização. Para a mesma, “ensina-se para que aprendam e aprendendo cumpram. E se não o fizerem, conforme o ensinado, culpados serão”. É uma didática para um aluno ideal, e muitas vezes irreal. Daí o Ensino Religioso desvinculado da realidade, dos interesses e da vida de um aluno historicamente situado. Esse modelo continua prevalecendo na prática escolar e na própria formação docente, com um preenchimento de conteúdos bíblicos, normativos e doutrinários, em detrimento da formação técnico-prática (psicopedagógica – didática – ética – metodologia, etc.)

A *segunda* concentra-se na didática da *Escola Nova*, na didática ativa em que o centro do Ensino Religioso não é o professor nem o conteúdo a ser ensinado. O foco limita-se ao aluno ativo que participa dos trabalhos em grupo, das atividades cooperativas, do estudo e reflexão individual. Esse modelo, segundo Viesser (1994), transforma as práticas de ensino em “manhãs ou tardes de formação”, encontros, retiros, etc. onde prevalece um tratamento religioso marcado pelo aspecto sentimental, intimista.

No terceiro modelo, a tendência está na prática pedagógica tecnicista alimentada pelos manuais de caráter meramente instrumental, contendo objetivos, conteúdo, estratégias e sugestões até de avaliação. Sintetizando em uma só palavra, o Ensino Religioso nesse caminho como discurso escolar, está na palavra planejamento, encaminhado pelos respectivos autores dos livros didáticos adotados pelo processo pedagógico escolar e comunidade.

Na prática de um Ensino Religioso em uma pedagogia libertadora, pautada na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, está a reivindicação de uma educação popular dos anos 60, explicitada a partir das discussões de temas sócio-econômico-culturais da situação, com vista à ação coletiva para transformação desses problemas e realidades. Dessa forma, assemelha-se à prática dos grupos eclesiais de jovens sem constituir-se numa formulação especificamente escolar, compatível com idade, desenvolvimento e aprendizagem dos desejos e necessidades de crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, o estudo das tendências pedagógicas do ensino religioso aponta inúmeros

aspectos de sua prática, ou seja, de sua Didática. O ensino religioso acompanha a trajetória da Pedagogia escolar, pois tanto a escola como as organizações religiosas (Igrejas e/ou entidades religiosas, de qualquer denominação que o vinculam) são instituições sociais que como tal respondem aos processos sócio-culturais no tempo e espaço (VIESSER, 1994, p.18).

Portanto, em todas essas tendências e modelos abordados pela autora, o desafio está em buscar nas relações entre forma e conteúdo, explícita ou implicitamente expressas na pedagogia do Ensino Religioso, uma metodologia com seus pressupostos e finalidades pedagógicas à altura de contribuir para transformar a prática desse ensino.

Entretanto, determinantes são estabelecidos na construção dessa didática para o Ensino Religioso, e que são comuns em qualquer planejamento escolar conduzido a sério pelos sujeitos das escolas, sejam privadas ou públicas.

Determinantes como o cultural, o pedagógico, o epistemológico e estrutural são elementos que isolados e/ou somados, trarão resultados distintos em diferentes espaços escolares, como também regionalmente dentro de um único país, como em nosso caso, onde as secretarias estaduais de educação legislam de uma forma isolada em relação a outros estados da União.

### **1.2 – Determinantes na constituição de uma didática para o Ensino Religioso.**

A forma como o mundo contemporâneo observa e tem sua concepção de mundo, partindo dos séculos XVI e XVII, muda radicalmente a noção de um universo orgânico vivo e espiritual da Idade Média, e, estabelece a noção de mundo, de vida, como máquina pronta, estática e manipulável da mesma forma que o mecanismo de um relógio. O pensamento de Descartes legou-nos um olhar científico marcado por uma visão mais linear, concentrada, fragmentária, estabelecendo à custa de um humanismo que o precedeu: o homem como o centro do universo.

Além disso, aliada a uma concepção mecanicista Newton-cartesiana, não só leva à concepção do Universo como um ser mecânico, constituído por objetos estanques, como faz o ser humano ocidental entender-se como algo fragmentado em mente e matéria (corpo), que atribui valor maior ao trabalho mental que ao trabalho manual, ao racional que intuitivo, separando também a vida em áreas estanques e independentes.

Isso fica evidenciado em nossas escolas quando da compartimentalização estanque dos níveis de áreas de ensino, pela fragmentação do conhecimento, pela estrutura, pelas relações

de poder. Mais evidente ainda, quando se observa uma tendência de separação entre alma e corpo, atendo-se às coisas do espírito, como se esse homem fosse fragmentado, cultivando e priorizando em sala de aula os ensinamentos acerca do espírito.

Nesse contexto de uma pedagogia fragmentária e fragmentada, onde o ensino analisa o conhecimento “em si” e não “em relação com”, é fácil de observar, como a didática do Ensino Religioso acaba se constituindo somente numa fantástica construção de técnicas, um rol de recursos supostamente úteis à prática do Ensino Religioso. Decorrentes dessa ausência de uma constituição sistemática para a sua pedagogia, e conseqüentemente para sua didática, são os diversos problemas de cunho político.

Nessa análise, ficam os dilemas paradigmáticos do campo no Ensino Religioso, a saber: *É da grade curricular, mas sem efeito para aprovação; é ensino, mas sem docentes qualificados; é aula, mas consta apenas nos horários; é facultativo, mas sem obrigatoriedade de freqüência; é ensino, mas facultativo; e até, é ensino ou educação religiosa?*

Conseqüentemente, a didática do Ensino Religioso é pontuada aqui por um pragmatismo. As propostas se tornam práticas pedagógicas implantadas por atitudes convencionais, imediatistas, e até mesmo em ditas celebrações de cunho festivo pelo que se aprendeu.

O determinante epistemológico na constituição de uma práxis pedagógica para o Ensino Religioso tem sua importância preponderante quando analisamos a carência de uma fundamentação nas diferentes ciências, não só no que tange ao Ensino Religioso, como também nas outras áreas do saber científico e acadêmico. A ausência científica na didática para o Ensino Religioso dispensa princípios norteadores que consideram as interdependências e as inter-relações. Onde buscar esses princípios e suporte epistemológico?

Nesse sentido, há muito que percorrer ainda com a didática *no e do* Ensino Religioso, já que ela se fundamenta e se sustenta basicamente no teórico de currículos, livros didáticos, programas e projetos estabelecidos, repletos de elementos e componentes técnicos do modelo escolar. Decorre daí, que a prática acaba se transformando num ritualismo desatualizado, superficial, inadequado, inconsciente e até mesmo, inconsequente (VIESSER, 1994, p.28).

O Ensino Religioso também se desenvolve na realidade escolar como integrante de duas formas de organização social: *religião* (estruturada em igrejas ou entidades religiosas) e *escola*. E quando na escola estatal, então são três as instituições sociais em jogo: *Estado*,

*escola e religião.*

O espaço escolar para os críticos da educação não é mero aparelho reprodutor. É uma conseqüente instituição social dentro das restrições culturais, que por responder aos anseios da população, pode ser sinal de contradição. Ele pode se constituir num espaço significativo de resistência ao desvelar tipos de relações, ideologias e estruturas, a partir de sua própria estrutura interna (na Escola é que mais se dá a divisão do trabalho), a hierarquização e os modos de autoritarismos e controle. E nesse entrelaçamento de elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos, está o professor de Ensino Religioso que enfrenta os limites dessas relações.

É importante para a didática do Ensino Religioso, observar e compreender como esse ensino é produzido, desenvolvido e organizado de acordo com as exigências dessas relações sociais e culturais para poder criar condições metodológicas de, no espaço da sala de aula, desencadear um novo processo; processo esse, dirigido às reais necessidades e à problemática existencial dos educandos, de sua vida e de sua construção.

Mas afinal, o que é e como conceituar aqui nesse capítulo a disciplina em si chamada Ensino Religioso? Como distinguir de catequese ou orientação religiosa? Qual de fato é a sua identidade própria em contraste com a catequese? Qual sua historicidade a nível político e de normas legislativas?

Tomando por premissa básica uma disciplina comum em nosso sistema curricular superior, *Antropologia filosófica*, que traz elementos próprios em sua bagagem histórica no espaço curricular, buscando compreender sua importância, quem é esse homem (sujeito histórico), o que faz aqui e o que pensa de si mesmo, podemos então pensar acerca da proposta como disciplina, do Ensino Religioso.

Semelhanças estabelecidas pela primeira disciplina suscitam as mesmas preocupações também no campo do Ensino Religioso, buscando respostas que independem da cultura, estado, nação, etnia ou modelo de desenvolvimento.

Entender a essência e a estrutura ética do homem, da sua relação com o seu meio e com o princípio de todas as coisas, independentemente de um credo específico, de um grupo religioso em particular, ou uma religião, são questões essenciais e anteriores, básicas e necessárias que podem ajudar na prática pedagógica do Ensino Religioso escolar.

O homem é convidado pela Filosofia, Antropologia e também no Ensino Religioso a

refletir sobre ele mesmo, seu surgimento, seu estar no mundo e o porquê da sua presença, da sua finalidade existencial, como indivíduo e na sociedade. Portanto, a Antropologia existe para ajudar o homem a refletir e compreender o próprio homem. O homem para que? E para quem?

Observado e concebido como foco de estudo sob diferentes aspectos e retratos, foi que Fernandes (2000, p.13) concluiu perfis exatos de como esse sujeito histórico (homem) foi abordado ao longo da Filosofia da história. São eles:

- Homem econômico: *Marx*
- Homem instintivo: *Freud*.
- Homem angustiador: *Kierkegaard*.
- Homem utópico: *Bloch*.
- Homem existente: *Heidegger*.
- Homem falível: *Ricoeur*.
- Homem hermenêutico: *Gadamer*.
- Homem problemático: *Marcel*.
- Homem cultural: *Gehlen*.
- Homem religioso: *Luckmann*.

Ao mesmo tempo, focando a questão inicial “quem somos”, segundo a Antropologia Filosófica temos:

- Homo somaticus (*dimensão corpórea*).
- Homo vivens (*vida humana*).
- Homo sapiens (*conhecedor*).
- Homo volens (*vontade-liberdade*).
- Homo loquens (*produz linguagem e relações dialógicas*).
- Homo socialis (*o social e o político*).
- Homo culturalis (*produção de cultura material*).
- Homo faber (*produção de trabalho e tecnologias*).

- Homo ludens (*produção de brincadeiras, jogos e diversão*).
- Homo religious (*espiritual-metafísico*)

O saber científico quis dar respostas a todos os questionamentos do homem: sua origem, seu estar no mundo e o porquê de sua existência etc. Ao se propor responder a tais questionamentos, sentiu-se apto a desvelar as questões existenciais do homem, descartando-se da presença do sobrenatural; posto na Idade Média as explicações dos fenômenos serem todas dadas a partir de uma visão cristã. Visão esta, recheada de um cerceamento, impondo até no espaço acadêmico as verdades da religião.

A partir da modernidade, deram-se rupturas filosóficas e religiosas com a Idade Média, indo à procura de novos caminhos do saber humano. Novas soluções foram procuradas para o problema da existência humana e do mundo (FERNANDES, 2000, p.15).

No período contemporâneo, é sem dúvida uma efervescência de discussão no âmbito religioso, não apenas por quebrar um paradigma apontado para esse período, onde a religião se desvaneceria até a decretação de seu fim (o que de fato, não aconteceu), como também, para uma análise sociológica, de que ela manifestou-se com seus tentáculos outrora escondidos, após a perda de uma hegemonia de séculos de uma religião dominante no ocidente.

Ao mesmo tempo, que um panorama de descrença e materialismo ateu, oriundo desde a modernidade, e, acentuado com o pensamento contemporâneo, a Antropologia Filosófica questiona a auto-suficiência do saber científico e mostra que a realidade humana traz problemas que a razão de per si não consegue resolver.

Cada área do saber científico oferece uma abordagem limitada e restrita no seu campo para tentar responder essas inquietações que cerceiam o ser humano. Mas nenhuma delas tem a pretensão de dar uma resposta completa.

Dessa forma, utilizando-se da Antropologia Filosófica que reconhece a sua contribuição como disciplina no sentido de permitir que o homem se conheça plenamente, e desperte para agir como sujeito complexo, buscando respostas, temos tal olhar antropológico:

Aqui entra a finalidade (da religião na vida da pessoa: tentar orientá-la para o sobrenatural) do ensino religioso: tentar dar respostas às inquietações internas e externas do indivíduo, abrindo-lhe horizontes, a fim de que ele seja capaz de assumir um compromisso de fé com uma religião, que segundo sua consciência é criada e encontrada como verdade; despertar para a atitude fundamental da religiosidade; sensibilizar para a dimensão do transcendente, e enfim, despertar, fundamentar,

educar a atitude religiosa. (FERNANDES, 2000, p.31).

Juntamente com a educação, temos a Antropologia Filosófica, onde se propõe responder às grandes questões da vida: donde viemos, e o que somos. O espaço escolar, por sua natureza histórica e social, tem a finalidade de trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, produzidos e acumulados, criando assim novos conhecimentos. Cada conhecimento produzido é um patrimônio cultural, portanto, a sua utilização, porém, depende de condições sociais e econômicas bem como das finalidades para as quais é utilizado.

Sabemos que nem todo conhecimento é de interesse de todos, mas isso não anula sua autenticidade, trajetória e verdades ali contidas. Um conhecimento político ou econômico pode não interessar a um determinado grupo religioso, mas, uma vez produzido, é patrimônio humano, e como tal, deve estar disponível. A escola deve ser esse espaço para socializá-lo e não recusá-lo.

Educar é um processo democrático de descobertas, construções e desconstruções do ser humano, requerendo de cada um, uma participação mais consciente. A história revela que não há neutralidade em educação, porque toda proposta educativa é subsidiada por aspectos que explicitam o tipo de ser humano e de sociedade em que se acredita. Dessa forma a educação supõe uma ação transformadora na sociedade.

Nesse contexto educacional, estudiosos do Ensino Religioso procuraram conduzir a disciplina desde seu nascedouro, nos limites da dimensão religiosa do ser humano, com sua catequização colonial e nos moldes do modelo escolar influenciado até então pela Igreja no Brasil Império.

Nos últimos anos, surgiu uma mobilização marcada por uma consciência de que a estrutura básica de componente curricular deveria assumir um novo perfil, como elemento constituinte da grade curricular, e não como um corpo estranho no sistema educacional.

Para compreender melhor essa trajetória, requerer-se-á aqui, uma análise histórica dessa trajetória do Ensino Religioso no Brasil, datando embates nas origens históricas e políticas de nosso país, para que possamos identificar de fato, nossos gargalos na atual conjuntura e na prática do ensino na escola pública.

### **1.3 – Uma análise histórica do Ensino Religioso no Brasil**

Desde a nossa constituição histórica de nosso descobrimento, o *Estado* e a *Igreja Católica* estabeleceram uma aliança concreta, como uma forma de garantir a cristianização das colônias portuguesas e espanholas da América, permitindo uma retro-alimentação de seus membros para com o *Estado*, em uma interdependência nas relações sociais, políticas e econômicas.

O ensino era um dos meios usados para essa parceria dilatar a fé e o Império, e por isso estava praticamente restrito aos seminários e colégios católicos. Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade *uni - religiosa*, tendo o Catolicismo como religião oficial. Desta forma, o ser católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu (JUNQUEIRA, 2002, p.10).

Os primeiros passos empreendidos aqui foram no sentido de exploração das nossas riquezas e de uma submissão dos nativos aos ditames da metrópole. O nosso país foi alvo de uma política mercantilista, tendo a mão de obra dos afro-descendentes como barata e necessária ao projeto colonizador, propiciando assim, uma mistura de etnias e o surgimento de elementos culturais e religiosos oriundos de continentes distintos, que somados, desdobrar-se-iam nesse multiculturalismo religioso de nossos dias. A somatória de elementos culturais indígenas, portugueses, africanos sob o olhar de comando do cristianismo europeu vigente, dará origem às vertentes por onde passará o Ensino Religioso em sua prática discursiva e pedagógica necessária.

O pano de fundo que sustenta esse cenário brasileiro no período histórico é tecido com os mais variados elementos sócio-político-histórico-culturais, que vão estar presentes na vida religiosa de um povo em formação.

Alguns marcos históricos de cunho internacional são importantes para esse período de formação do povo brasileiro. O absolutismo real que concentra toda a autoridade na pessoa do soberano, dá origem à doutrina do direito divino dos reis, o que contribuirá para uma mentalidade de submissão e dependência do povo escravo ao seu *Senhor* e *Rei* (figura do divino misturado com o humano/político).

A *Reforma Protestante* está se propagando na Europa nesse período, desencadeando uma série de episódios significativos nos países europeus e em suas respectivas colônias, promovendo assim, um clima de intolerância religiosa, e, por conseguinte, um processo de

aceleração no campo da reforma da Igreja Católica, cognominado de *Contra-Reforma*, procurando adentrar nas brechas efetuadas pelos reformadores que se opunham ao Catolicismo e sua ortodoxia. A expressão máxima dessa ação é vista o Concílio de Trento<sup>5</sup> (1545-1563), que visava fortalecer a disciplina eclesiástica e a questão dogmática bastante abalada pelo movimento protestante.

O Regime de Padroado criado em uma parceria entre o *Estado* e a *Igreja*, celebrava um vivo acordo entre o monarca de Portugal e o Sumo Pontífice para propagação da fé católica, onde os dois parceiros usufruiriam dos benefícios e privilégios materiais, criando dessa forma, um instrumento de expansão colonial.

Dessa forma, o ser católico era uma exigência política e histórica, atendendo uma exigência de uma simbiose de relação entre a Igreja Católica e o Estado. Quaisquer discordâncias de crença e prática religiosa, eram tratadas como forma perigosa de ameaçar a religião dominante, e seus praticantes deveriam ser perseguidos. Esse fato é comprovado quando da invasão de holandeses e franceses em terras brasileiras, os quais traziam também em suas bagagens, elementos de suas práticas protestantes assimiladas na Europa, e vivenciadas como elementos de sua própria cultura.

### **1.3.1 – Legislação vigente no período Brasil Colônia.**

Leis, decretos e instruções, em geral, relativas à Colônia, põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. A Igreja, como maior interessada na educação, inicia a sua ação sob o comando dos jesuítas. Privilegia a alfabetização, a catequese, o estudo da gramática, botânica e latim. A cartilha e a doutrina constituem os principais recursos. Houve no entanto o esforço de alguns jesuítas em valorizar a língua indígena.

A educação nesse período visava atender aos esquemas europeus no agir e pensar com

---

<sup>5</sup> O Concílio de Trento foi convocado pelo Papa Paulo III, a fim de estreitar a união da Igreja e reprimir os abusos, isso em 1546, na cidade de Trento, no Tirol italiano. No Concílio tridentino, os teólogos mais famosos da época elaboraram os decretos, que depois foram discutidos pelos bispos em sessões privadas. Interrompido várias vezes, o concílio durou 18 anos e seu trabalho somente terminou em 1562, quando suas decisões foram solenemente promulgadas em sessão pública. Todo o corpo das doutrinas católicas havia sido discutido à luz das críticas dos protestantes. O Concílio de Trento condenou a doutrina protestante da justificação pela fé, proibiu a intervenção dos príncipes nos negócios eclesiásticos e a acumulação de benefícios. Definiu o pecado original e declarou, como texto bíblico autêntico, a tradução de São Jerônimo, denominada "Vulgata". Manteve os sete sacramentos, o celibato clerical e a indissolubilidade do matrimônio, o culto dos santos e das relíquias, a doutrina do purgatório e as indulgências e recomendou a criação de escolas para a preparação dos que quisessem ingressar no clero, denominadas seminários.

a grande tendência de romanização dos gentios. O método de doutrinação empregado revelava o caráter imposto e disciplinador de toda a catequese, que visava à submissão, à conquista e à adesão dos respectivos grupos à fé católica. Para Figueiredo (1995, p.23), os valores e expressões religiosas da cultura dos nativos e dos negros são considerados muitas vezes, como empecilhos à propagação da verdadeira fé.

A catequese aqui, como ação pedagógica nesse período histórico, ocupa o lugar central na prática de grupos como os jesuítas, franciscanos e beneditinos, unindo missão e colonização em um marco cultural, político e social em todo o processo da educação nesse período histórico.

### **1.3.2 – O Brasil Império (Século XVIII e início do XIX)**

O regime de padroado no Brasil fortaleceu a figura do rei exercendo domínio sobre a Igreja e sobre o povo, permitindo dessa forma, uma associação direta do humano com o divino. Entre 1750 a 1777, a Colônia passa por transformações administrativas implantadas pelo Marquês de Pombal, que extingue o sistema de capitanias hereditárias e estabelece uma espécie de Estado influenciado pelo Iluminismo. Isso traz como resultado, a expulsão dos jesuítas em 1759, assinado em decreto. A reforma pombalina não é levada a cabo, deixando marcas de uma desorganização e desarticulação de um processo de educação humanística que vinha sendo desencadeado pelos religiosos da Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil passa por transformações radicais. A reforma de Pombal no setor de ensino apresentava um novo modelo de educação, recheado de ideias iluministas, perpassando ideais como laicização<sup>6</sup> e modernização de ensino, em oposição clássica à formação dos jesuítas.

A ausência de sacerdotes provoca o fechamento de muitos colégios e o aparecimento de professores despreparados, desprovidos de recursos e conhecimento, acentua mais ainda a crise escolar. O ensino público é sacrificado em todos os aspectos.

Na segunda metade do século XVIII, o sistema colonial passa por uma série de acontecimentos que trouxeram seus desdobramentos a curto e longo prazo: a *Revolução Industrial*, a *Revolução Americana*, e a *Revolução Francesa*.

---

<sup>6</sup> A **Laicização** é o processo pelo qual a sociedade torna-se laica, sem incentivos religiosos ou o pragmatismo natural das religiões. Toda sociedade laica é aquela que não possui religião e afasta de si os preceitos religiosos.

Diante desses ideais que partiam da Europa e chegavam a nossas terras, decorriam manifestações em vários pontos do país, alimentadas pelos ideais das revoluções citadas e da independência: *Paulistas e Emboadas* em 1708-1709, *Felipe dos Santos*, 1720; *Inconfidência Mineira* em 1789; *Conjuração Baiana*, em 1798.

A Declaração de Virgínia nos EUA<sup>7</sup> abriu caminho para um preâmbulo qualificado para a questão da garantia do direito à liberdade religiosa, posteriormente salvaguardada em carta magna. O Ensino Religioso na escola passará pelo crivo de tal liberdade.

A Revolução Francesa nos possibilitou vivenciarmos uma nova estação marcada pelo fim das estruturas do regime absolutista, perda dos poderes absolutos do rei, proclamação da igualdade civil e da Declaração dos Direitos do homem, incluindo aqui a liberdade religiosa como direito do cidadão.

A Convenção Nacional de 1795 na França votava a separação entre o *Estado* e a *Igreja*, desvinculando-se da unidade institucional eclesiástica. Aqui, a presente ruptura se dará um século depois, com a instauração da República.

A transferência da Família Real (1808) para o Brasil abre espaço para um salto qualificativo da educação, principalmente das classes privilegiadas, uma vez que se criam instituições de nível superior e multiplicam-se obras públicas de *cultura, instrução e arte*, tais como bibliotecas, imprensas, teatros e escolas especializadas.

A expressão do pensamento está focada no sentimento nativista, em que a literatura gira em torno do verso e da prosa. Contudo, a qualidade da educação é melhorada somente em função da burguesia. As classes populares ficam à margem dos benefícios, intensificando, desde o início, o analfabetismo de um lado, e a elitização do ensino, de outro.

O Ensino Religioso nesse período continua como uma práxis da religião católica, passando pelo crivo da repressão, como um dos aspectos marcantes da Inquisição, a impedir o

---

<sup>7</sup> A **Declaração de Direitos da Virgínia/EUA** (1776) tinha no Artigo 18º a seguinte prescrição: - A religião ou o culto devido ao Criador, e a maneira de se desobrigar dele, devem ser dirigidos unicamente pela razão e pela convicção, e jamais pela força e pela violência, donde se segue que todo homem deve gozar de inteira liberdade na forma do culto ditado pôr sua consciência e também da mais completa liberdade na forma do culto ditado pela consciência, e não deve ser embaraçado nem punido pelo magistrado, a menos, que, sob pretexto de religião, ele perturbe a paz ou a segurança da sociedade. É dever recíproco de todos os cidadãos praticar a tolerância cristã, o amor à caridade uns com os outros.

livre pensamento teológico e qualquer tentativa de um Ensino Religioso fora dos esquemas preestabelecidos:

Na prática, o ensino religioso continua sob a forma de “catequese” dirigida aos índios e escravos, à classe subalterna. Os colonizadores portugueses normalmente se julgam já “evangelizados ou catequizados”. Catequizar é quase sinônimo de subjugação dos gentios aos esquemas da colonização. Tal catequese permanece ligada aos aldeamentos, senzalas, capelas, escolas. Consiste na repetição de certas fórmulas e o “diálogo formal entre catequista e catequizando, ou seja, entre o que ensina e o que aprende”. A catequese dos escravos tem seu texto próprio, extraído das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia do século XVIII e revisada no século XIX. Em nenhum momento tal texto contempla a palavra africana ou suas expressões de fé e religiosidade. (FIGUEIREDO, 1995, p.30).

A permanência da Família Real no Brasil favorece a instauração do Brasil Monárquico, que se processa após a proclamação da Independência. Ideias de liberdade e emancipação política havia muito circulavam nos principais setores da maçonaria, clero, quartéis e outras instâncias. A situação se agrava com o regresso de Dom João VI a Portugal e Dom Pedro se sente ameaçado pelas pressões portuguesas e declara a separação entre Brasil e Portugal.

A consolidação do Império brasileiro se dá em meio a conflitos. A impopularidade do Imperador o leva a abdicar o trono em favor de Dom Pedro de Alcântara. O período regencial é marcado por quatro regências: duas unas e duas trinas (de 1831 a 1840), e considerado como o de maior atividade política do século, pelos seus movimentos revolucionários e ameaçadores da unidade do Império (Cabanagem, Sabinada, Balaiada e Farroupilha).

Os militares estimulados pelas vitórias na Guerra do Paraguai exigem maior participação na vida política. Os ideais republicanos e positivistas entram em nosso território exercendo forte pressão para mudanças que já estavam acontecendo em outros países e colônias do planeta. A pressão da Inglaterra nesse contexto é bastante presente em prol da libertação dos escravos no Brasil para fins de interesse econômico, somada a propaganda abolicionista dos líderes republicanos.

O Cisma de Feijó, em 1827, já havia desencadeado o grande conflito entre *Igreja e Estado*, e representou um dos momentos históricos marcantes na caminhada religiosa do Brasil. Mais tarde, outra importante questão religiosa provém da não-adesão do Imperador às decisões de Pio IX, ao proibir a maçonaria.

O conflito religioso de 1872 a 1875 abalou as bases da estrutura do Império. Este

perde o apoio da Igreja. A seguir, a questão militar acelera o processo de Proclamação da República, pois o Imperador perdera os maiores sustentáculos da manutenção do regime monárquico no Brasil. O século XIX é caracterizado pelo apogeu da hegemonia europeia e das transformações sócio-culturais provocadas pela Revolução Industrial:

De um lado, a evolução das ideias liberais da Revolução Francesa, alimentando um liberalismo contrário às limitações impostas pela monarquia absoluta, e o nacionalismo, procurando unir politicamente os povos da mesma origem e cultura. Ao mesmo tempo, a vertente do socialismo, por onde passam as ideias de igualdade social e econômica em categorias de reformas radicais. Do outro lado, a vertente do capitalismo, por onde passa a Revolução Industrial – consequência da superprodução dos países industrializados, da necessidade de expansão do mercado consumidor, da grande quantidade de matéria-prima existente nas regiões coloniais (FIGUEIREDO, 1995, p.35).

No presente período, a Constituição do Império Brasileiro estabelecia uma monarquia hereditária, constitucional e representativa, um sistema de governo unitário, liberdade individual, econômica e religiosa, e a existência de quatro poderes (Legislativo, Executivo, Judiciário e Moderador). Este último possibilitando ao monarca concentrar todo o poder em suas mãos.

A Constituição reforça o modelo anterior que mantém a Igreja dependente do Estado, e torna esta, instrumento político do Estado. A Constituição de 1824 assegura tal direito, mediante o juramento feito pelo Imperador em manter a Religião Católica Romana como religião do Estado. Em consequência, deve proteger e defender tal religião, assumindo todas as responsabilidades que daí decorrerem.

No começo do Império era precário o sistema de ensino: não havia instrução organizada, lamentavam, em 1823, os deputados convocados à Constituinte; somente os ricos e os clérigos estudavam; escolas primárias escassas e professores mal remunerados. Em 1827, surgiram, em regiões mais populosas, as escolas fundamentais, como o sistema de ensino mútuo. A Constituição de 1824 não faz nenhuma alusão à educação. Dez anos depois de outorgada, o Ato Adicional de 12 de Agosto de 1834 aponta para o início dessa política, com o artigo 10, parágrafo 2º.

O Brasil continuou mantendo um ensino humanista elitista. A não ser para os que procuravam a carreira do sacerdócio, ou para os que pretendiam estudar na Europa, os estudos eram considerados sinal de classe e distinção, e não uma necessidade.

A educação de caráter elitista se intensifica através da criação do colégio Pedro II, com a dupla função de bacharelar em letras e habilitar os alunos á matrícula nas

faculdades do país, formando humanistas e candidatos às profissões liberais; a seguir com a criação dos liceus – fortes em latim e retórica, com gramática, geografia, ciências naturais, destinados também a uma porcentagem mínima da população, em diferentes províncias. As escolas normais, destinadas à formação “dos que deviam e podiam educar”, surgem em 1835 e 1836, com pouquíssima probabilidade de suprir a total carência do ensino público (FIGUEIREDO, 1995,p.39-40).

O Ensino Religioso é vítima do Regalismo<sup>8</sup>, ao passar pela vertente do artigo 5º da Constituição Política do Império do Brasil<sup>9</sup>, com a seguinte redação: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo”.

Decorrente de tal enunciado, esse ensino se efetiva sob o protecionismo do Estado. O reforço para mantê-lo de forma obrigatória decorre do disposto no apêndice das Constituições do Arcebispado da Bahia<sup>10</sup>, em sua edição de 1853, a saber: “A *doutrina cristã é uma das partes principais que entra na obrigação dos professores de primeiras letras*”. Tal ensino é, então, considerado uma *disciplina*, e como tal, da competência do governo.

Segundo Figueiredo (1995), os equívocos em relação ao que é próprio da escola e o que é da competência da comunidade de fé ou Igrejas são evidentes. Há contínuas queixas no sentido de que os párocos descuidam o dever da educação religiosa, deixando-a para as escolas. Por outro lado, é parte do programa da reforma do clero insistir no papel da formação religiosa da juventude.

Na prática, o Ensino Religioso, compreendido como catequese, é considerado um componente curricular e se efetiva, através do uso dos manuais de catecismo, nos padrões tridentinos, em se tratando da seleção de conteúdos em vista de uma fiel ortodoxia à Igreja por parte de seus *alunos*, vistos aqui, como futuros fiéis.

Na segunda metade do século XIX são intensificadas as *propagandas protestantes* no

---

<sup>8</sup> **Regalismo** consiste em um sistema político que sustentava o direito que tinham os reis de interferir na vida interna da Igreja.

<sup>9</sup> A presente Constituição citada tem como título Constituição Política do Império do Brazil, em 25 de Março de 1824. Fonte:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> (Acesso em 29 de Abril de 2011, às 20h50min).

<sup>10</sup> *Constituiçoens Primeyras do Arcebispado da Bahia*. Editadas no Real Collégio das Artes da Companhia de Jesus. Coimbra, 1707.

país. Nesse período, a mentalidade de tolerância religiosa no Brasil é espontânea, uma vez que o povo demonstra certo interesse pela Bíblia a partir, quase sempre, da divulgação protestante. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, incluía no seu programa o estudo das Sagradas Escrituras. Assim, o renovado interesse pela Bíblia e as imigrações intensificadas no período favoreceram a difusão do protestantismo no Brasil, sobretudo nas províncias do Sul, o que mais tarde possibilitará a prática do ecumenismo nas escolas da região sulina.

As discussões em torno do Ensino Religioso na escola, em vista da sua inclusão na legislação brasileira, têm sua origem no início do século XX, após a promulgação da 1ª Constituição da República. A questão da liberdade religiosa é tomada juridicamente sob o influxo da Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, que pretendeu salvaguardar tal direito ao cidadão, proclamado desde a Declaração de Virgínia atrás mencionada.

Dentre outros, os juristas *Rui Barbosa* e *Pedro Lessa*, nessa época, contribuem, significativamente, com argumentos que esclarecem o sentido do dispositivo constitucional, em ordem a um tratamento adequado ao Ensino Religioso escolar, com base em princípios jurídicos e critérios educacionais.

A celeuma decorre da interpretação da matéria constitucional francesa onde se tem como princípio a *neutralidade escolar*, compreendida aqui como ausência de qualquer Ensino Religioso na escola, como consta no discurso de Paul Bert<sup>11</sup>, que trouxe momentos de inquietação e reflexão para se pensar na melhor política para tal prática pedagógica nas terras brasileiras.

O enunciado do art. 72, e 6º da Constituição de 1891<sup>12</sup> afirmava: - *será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos* – é tomado segundo o pensamento francês. A expressão *será leigo* é compreendida por muitos legisladores do regime republicano no Brasil como irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que freqüentam as escolas mantidas pelo sistema estatal.

Sob a ótica desses legisladores, tais elementos constituem obstáculos à implantação

---

<sup>11</sup> O pensamento de **Paul Bert** consistia na neutralidade e exclusão do Ensino Religioso na escola. Tal discurso fora pronunciado em 04 de Dezembro de 1880, na Câmara Francesa.

<sup>12</sup> **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de Fevereiro de 1891. Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>, (Acesso em 29 de Abril de 2011, às 20hs58min).

de um regime em que Estado e Igreja prevalecem como instituições independentes. O Ensino Religioso, desde então, é compreendido por muitos, como elemento eclesial na escola, por interesse da Igreja Católica. Daí a acentuação de tais tendências, que, ao longo de todo o século, vai se acentuando, na expectativa de atribuir às instituições religiosas, e não ao Estado, o encargo da manutenção do referido ensino, porém fora do sistema escolar (FIGUEIREDO, 1995, p.46).

Alguns influentes juristas no desencadear do processo da Assembléia Constituinte, como Rui Barbosa, Mário de Lima e Pedro Lessa, tiveram uma participação incisiva ao dirimir dúvidas e má-interpretação do texto constitucional no que se refere à expressão *ensino leigo*.

Com a Proclamação da República, Rui Barbosa, influente intelectual no processo educacional brasileiro, com profundas convicções positivistas, propôs uma Igreja livre em um Estado livre e sustentava que as instituições religiosas deveriam possuir ampla liberdade de culto, mas em local próprio e fora das escolas. Essa proposta foi enunciada como grande avanço a favor dos direitos instituídos.

Nos primórdios da República, espaços como a educação, a união entre as pessoas (matrimônio) e o enterro (cemitério) eram de responsabilidade do Estado, de modo que a eles todos tivessem acesso e direito. Nesse entendimento, também as aulas de religião deveriam estar a cargo dos ministros de cada confissão religiosa e ser realizadas em seus templos (OLIVEIRA, 2007, p.50).

Dentre outras, são posições de Rui Barbosa, a liberdade religiosa, de acordo com a hermenêutica americana, inserindo o mesmo pensamento em nossa Constituição Brasileira de sua época. Seu ponto de vista era de que as instituições de 1891 não se destinaram a matar o espírito religioso, mas a depurá-lo, emancipando a religião do jugo oficial.

Completando o pensamento de Rui Barbosa, Pedro Lessa retoma a expressão *ensino leigo* do 6º parágrafo do art. 72 da Constituição Federal, combinado com o dispositivo do mesmo artigo 72, parágrafo 3º, e apresenta o argumento:

Se o Estado, pela própria natureza de suas funções, não pode impor princípios filosóficos ou crenças religiosas, de acordo com a moderna concepção da liberdade de consciência, sua atitude, em face dos diversos sistemas filosóficos ou religiosos, deve ser, não de indiferença ou desconhecimento desses mesmos sistemas (maneira errônea de compreender o laicismo, assim confundido com uma neutralidade impraticável e ilusória), mas sim, de reconhecimento da existência de todos eles

como manifestações da própria liberdade de consciência que lhe cumpre respeitar e salvaguardar (FIGUEIREDO, 1995 apud LIMA, 1914, p.34).

Pensamentos iguais a este, são citados pelo próprio Pedro Lessa, ao comparar com o paradigma da liberdade de consciência e de crença na Bélgica, Suíça, Inglaterra, Itália e América do Norte, aonde as diversas confissões religiosas chegaram a um acordo no que tange a uma base religiosa comum.

Estado leigo não quer dizer Estado ateu. O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade. Demonstramos, à evidência, pela interpretação sistemática dos parágrafos 3, 6 e 7 do art. 72 da Constituição Federal, de acordo com a hermenêutica constitucional americana e com o exemplo dos países mais civilizados do mundo, que o Estado pode e deve facultar às diversas confissões o respectivo ensino religioso nas escolas públicas, sem que, por esse fato, deixem as mesmas de ser leigas. Leigo não quer dizer contrário a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revés, simpatia igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral pública [...] Estado leigo é o que não tem religião oficial e não impõe, portanto, determinado ensino religioso em suas escolas (FIGUEIREDO, 1995, p.120).

O período após a Revolução de 1930, que tem como fundo a reação do regime do primeiro período republicano, é importante para as discussões e reivindicações da sociedade brasileira. A discussão no campo educacional, e mais precisamente no Ensino Religioso, é a concepção de que o Ensino Religioso é um elemento eclesial – ou seja, próprio das igrejas ou confissões religiosas interessadas. Assim sendo, a sua efetivação na escola fere a liberdade de consciência, no pensamento dos debatedores em questão nesse período.

Como pesquisador e estudioso da área, entendo o Ensino Religioso como parte de um contingente escolar abrangente, e se torna, um dos grandes bens culturais do povo, desde que assumido e efetivado como parte integrante de um sistema global de educação.

Ao ser publicado o decreto de 30 de Abril de 1931, que admite facultativamente, o Ensino Religioso nas escolas do sistema estatal, muitos protestos surgem, acompanhados dos motivos alegados pelos porta-vozes da posição contrária a tal ato do governo.

Padre Leonel Franca, SJ, em seu tratado Ensino Leigo e Ensino Religioso, destaca o fio condutor da polêmica e os argumentos alimentadores de tais protestos: “A tecla mais batida foi a da liberdade de consciência que o novo decreto vinha ferir. Nunca se usou e abusou tanto da sonoridade de uma palavra, esvaziando-lhe todo o conteúdo real. Protestou-se em todos os tons, em nome da liberdade, mas em que e como se achava Ela ofendida, foi o que nem sequer se tentou demonstrar. E seria bem interessante ouvir uma prova de que era contrária à liberdade de consciência uma disposição que não impunha nenhuma obrigação e deixava a cada família o

arbítrio de escolher para os seus filhos a educação – leiga ou religiosa- que lhe bem aprouvesse. O regime anterior que obrigava a todos os Paes a submeterem-se a uma pedagogia agnóstica – regime de liberdade! O novo, que lhes faculta a escolha do Ensino Religioso ou do Ensino Leigo – regime de opressão das consciências! Mas foi sempre assim: para ilaquear os ingênuos, que não refletem, e seduzir as turbas que não pensam, não há como florear a palavra mágica de liberdade.(FIGUEIREDO,1995, p.50).

A questão é conduzida na *Assembléia Nacional Constituinte de 1933* onde o conteúdo ideológico de duas correntes se faz presente. Os *Pioneiros* ou educadores da *Escola Nova*, corrente voltada para reestruturar a Educação de forma modernizada, e a adaptar-se ao processo industrial do país; e do outro lado, a Igreja Católica, que mantém outra posição em relação aos princípios da educação a ser implantada.

Nesse mesmo período, *John Dewey*<sup>13</sup> propõe outro tratamento para o Ensino Religioso, considerando o pluralismo religioso, que exige em consequência, um tratamento pedagógico coerente com os princípios da liberdade de consciência e de crença. Para Dewey, o respeito às diferentes concepções promoverá um diálogo entre os educandos dos diferentes credos, que podem ter na escola o seu momento de encontro e não de desencontro.

Os próximos anos nesse período histórico no Brasil são marcados pela Segunda Guerra Mundial, onde todas as atenções estão voltadas para seus desdobramentos, observando dessa maneira, que os conflitos ideológicos e as respectivas tendências educacionais são amenizados.

Por intermédio do decreto chamado Independência da República, de *30 de Abril de 1931*, foi permitido o retorno das aulas de *religião* de acordo com a confissão do aluno ou os

---

<sup>13</sup> **John Dewey** é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade do estudante adquiridos, possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Dewey acreditava que a educação não deveria ser apreciada apenas como ensino escolar e aquisição com disciplinas acadêmicas,mas como parte da própria vida. Na visão pragmatista de Dewey, a educação não deve ser tratada como uma preparação ,mas como uma parte relevante da vida. Segundo Dewey, a educação tem uma tarefa mais ampla que um mero desenvolvimento dos indivíduos. Acreditava no poder da educação como um instrumento da reconstrução da sociedade. Por isso defendia a implantação de um eficiente sistema de ensino publico que transformasse a escola numa espécie de sociedade em miniatura; considerava que a educação, deve nos tornar mais capazes de dirigir a vida social e individual.Pois este é o modo pelo qual se alcança a democracia. Afinal, a educação para o crescimento vem junto com a educação para a sociedade democrática. Dewey defendia a democracia no sentido que todas as pessoas tivessem uma vida mais justa em oportunidades e participação. Por isso defendia que a educação deveria ser o meio para ajudar na educação social.

interesses da família. A Constituição de *16 de Julho de 1934*<sup>14</sup>, no Artigo 153, decretou a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso pela instituição educativa, mas estipulava o caráter facultativo de sua freqüência por parte dos alunos. Determinou ainda que deveria ser ministrado em horários normais, segundo a confissão do estudante.

O projeto de Lei Orgânica de 1941 diferenciou o *culto religioso* das aulas de *Ensino Religioso* como forma de conciliação entre o Estado e a Igreja Católica, pelo fato de as aulas de religião terem sido canceladas durante a ditadura de Getúlio Vargas, e o episcopado não desistir da presença do fator religioso nas escolas. O discurso que legitimava tal postura emergia no papel que a religião propõe uma ação moderadora na sociedade, cabendo-lhe o ensino de valores e atitudes morais que contribuiriam para a paz e a tranqüilidade social.

Em 1950, a Associação Brasileira de Educação realiza a sua X Conferência Nacional, onde, nas suas conclusões, estabelece os princípios que justificam a sua luta por um sistema de educação, segundo a ideologia liberal dos *Pioneiros*, tais como: a descentralização da educação; o dinheiro público somente para escolas da rede oficial, e a escola pública como única e capaz de conceder igualdade de condições a todos, encontrando aí os meios propícios para o seu desenvolvimento.

Na busca de equilíbrio entre as duas principais tendências, *Alceu Amoroso Lima* publica um artigo onde faz distinção entre direito e deveres da educação:

A educação não é, portanto, nem privilégio do Estado, como o totalitarismo, antigo e moderno, confessado ou disfarçado, pretende; nem privilégio da Igreja, nem das famílias, nem privilégio dos indivíduos. É direito de todos, cada um dentro da respectiva órbita. Mas é dever precípua, além de direito, das duas outras autoridades públicas em matéria de educação (FIGUEIREDO, 1995 *apud* LIMA, 1959, p.61).

#### **1.4 – Confessionalidade e experiência interconfessional**

Em 1961, com a promulgação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*(LDB), o Ensino Religioso, em conformidade com o artigo 97, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, mas com matrículas facultativas para os alunos. De acordo com o referido artigo, as aulas deveriam ser

---

<sup>14</sup> **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** em 16 de Julho de 1934 – Fontes: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)> (Acesso em 29 de Abril de 2011, às 21hs24min).

ministradas pelas Igrejas sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do público-alvo, e as classes poderiam ser constituídas com qualquer número de alunos. (OLIVEIRA, 2007, p. 52). Vejamos o dispositivo de tal lei de ensino que contempla, assim, o Ensino Religioso:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. 1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. 2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, n.4024, dezembro de 1961).

Para Figueiredo (1995), pedagogicamente, prevalecem os desafios relacionados com a questão da confessionalidade e suas conseqüências, com pontos importantes a serem considerados ali naquele contexto, e que renascem em nossos espaços escolares atuais, tais como:

- O desencontro, ao invés do encontro, dos educandos dos respectivos credos,
- A discriminação do próprio Ensino Religioso, pelo tratamento diferenciado das demais disciplinas, sempre fora do sistema escolar,
- A tendência de tal prática de ensino ser ministrada por agentes estranhos ao ambiente escolar, somente pelo fato de serem representantes dessa ou daquela entidade religiosa, sem nenhum vínculo com o sistema de ensino propriamente dito, uma vez que as garantias profissionais não são efetivadas pelo poder público;
- A discriminação do professor de Ensino Religioso que como profissional do ensino, não tem direito à remuneração pelo seu trabalho, como qualquer outro profissional da educação que se ministra nos estabelecimentos estatais.
- O risco que se corre quanto à possibilidade de um ensino proselitista, sem nenhuma preocupação com a formatação dos educandos para o respeito às diferentes crenças e abertura ao diálogo religioso.

Para o mesmo autor, os desafios de ordem administrativa também devem ser considerados, em conseqüência do tratamento diferenciado no espaço escolar. A divisão das turmas em grupos diversificados para o Ensino Religioso, e a ausência de espaço físico na escola para acomodação de tais turmas, juntamente com o controle de horários, até as dificuldades de entrosamento entre os setores envolvidos no processo educacional, tendo um

dos grupos com um tipo de desempenho pedagógico, à parte, é considerado um parêntese aberto nesse espaço.

É uma realidade constatada não só no período de vigência da Lei 4024/61, mas até pouco tempo nas escolas estatais do estado de São Paulo, mesmo que, a partir de 1971, tenha entrado em vigor a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, sob o n. 5692, garantindo o Ensino Religioso no sistema escolar.

Outra dificuldade notificada no espaço escolar e conseqüentemente na esfera pública, é a indicação de representante evangélico para exercer a função de professor, em razão do variado número de denominações protestantes, situação que se tornou ainda mais complexa com o advento do movimento pentecostal<sup>15</sup> e neo-pentecostal das Igrejas americanas. Outro aspecto relevante nesse contexto, foram as discussões sobre a reforma proposta pelo Concílio Vaticano II<sup>16</sup>.

### **1.5 – A Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5.692/71**

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional decorre da implantação do regime conseqüente da Revolução de 64. O regime autoritário da ditadura, para conseguir alcançar seus objetivos impopulares, inicialmente alterou a legislação referente ao ensino superior e depois, em 1971, promulgou a Lei 5.692/71 sem revogar totalmente a LDB de 1961, impondo à população uma mudança em sua história de construção democrática.

A presente Lei reinseriu o Ensino Religioso nos horários regulares, compondo a área de estudos que agregava as aulas de *Moral e Cívica, Artes e Educação Física*. Juntas, o sistema pretendia direcionar para a formação dos alunos para um civismo e uma moral afinados com os interesses dos militares. Todavia, para além das rédeas desse regime nos

---

<sup>15</sup> Movimento pentecostal compreende as igrejas que tiveram início no reavivamento nos Estados Unidos entre 1906-1910. O movimento Neo-pentecostal compreende as igrejas oriundas do pentecostalismo original ou mesmo das igrejas tradicionais a partir da década de 70 (Século XX). Tem como ponto doutrinário, curas e o evangelho da prosperidade.

<sup>16</sup> Foi uma série de conferências realizadas entre 1962 e 1965, consideradas o grande evento da Igreja Católica no século XX. Com o objetivo de modernizar a Igreja e atrair os cristãos afastados da religião, o papa João XXIII convidou bispos de todo o mundo para diversos encontros, debates e votações no Vaticano. Da pauta dessas discussões constavam temas como os rituais da missa, os deveres de cada padre, a liberdade religiosa e a relação da Igreja com os fiéis e os costumes da época. O Concílio tocou em temas delicados, que mudaram a compreensão da Igreja sobre sua presença no mundo moderno. Foram repensadas, por exemplo, as relações com as outras igrejas cristãs, o judaísmo e crenças não-cristãs.

diferentes estados da nação, tal configuração abarcou um estímulo de uma prática de proposta de Ensino Religioso de perspectiva ecumênica, aplicando ainda assim, a integração das tradições cristãs.

Apesar das formas diferenciadas dos encaminhamentos dados pelos responsáveis por ministrá-lo no cotidiano da escola, o Ensino Religioso continuou como disciplina de oferta obrigatória para a unidade escolar, de livre opção para o estudante e com seus objetivos e conteúdos sob a orientação das diferentes organizações religiosas. A elas cabia definir, acompanhar e avaliar os professores. A preocupação com uma formação superior e pedagógica dos professores era específica de cada região, detendo-se, muitas vezes, apenas no acompanhamento dos conteúdos de ordem teológica, com o espaço escolar sendo facilmente confundido com as comunidades religiosas. (OLIVEIRA, 2007,p.54).

As discussões que se desencadeiam ao longo de todo esse período fazem com que algumas tendências do mundo educacional e político mergulhem no fundo do poço da velha problemática, conforme Figueiredo(1995), mais uma vez reconsidera:

- O Ensino Religioso tomado como elemento eclesial no ambiente escolar;
- A concepção de Estado Laico indiferente ao aspecto religioso do patrimônio cultural do povo;
- O emprego de dinheiro público somente para o que se compreende como público ou próprio do sistema estatal de ensino;
- A concepção de liberdade religiosa;
- As correntes ideológicas que acreditam num só modelo de educação, ou numa educação vista, apenas, por um prisma filosófico, desconsiderando a sociedade pluralista que aí está.

O debate sobre o Ensino Religioso como disciplina nas escolas é vista como um braço manipulador da Igreja dentro do sistema educacional, sobretudo estatal. Os estudantes rejeitavam abertamente o esquema das aulas de religião marcada pelo estudo dos catecismos. Mas ao mesmo tempo, crescia a consciência de um novo projeto para a disciplina, a partir das experiências isoladas, que começaram a surgir acentuando a necessidade de que o Ensino Religioso assumisse um perfil escolar.

Nas escolas confessionais, a discussão residia em como abordar estudantes de práticas religiosas diferentes, mesmo inseridos num contexto de linha confessional clara, talvez pelo temor que causaria a identidade das instituições, e perder alunos do seu quadro administrativo. Nas séries mais adiantadas, os programas eram elaborados pelos próprios

estudantes com sugestões de temas a serem debatidos.

Em decorrência desse contexto, a disciplina não tinha um nome definido, sendo denominada, ora *aulas de religião*, *formação religiosa*, ou ainda, *educação religiosa*, apesar da legislação ser clara ao denominá-la como *Ensino Religioso*, entretanto, perguntava-se qual a identidade para este conteúdo.

Na década de 80, esse processo foi ressignificando-se paulatinamente e, com os encaminhamentos para a promulgação da Constituição de 1988, os professores desencadearam importante movimento de discussão para repensar a concepção do Ensino Religioso em uma perspectiva pedagógica e com princípios que lhe dessem identidade própria. Na atual Constituição brasileira, essa disciplina é prevista pelo artigo 210, parágrafo 1º, no afirmar que, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Brasil, 1988). Dessa forma, o desafio residia em como regulamentar o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Nesta busca de identidade o objetivo do Ensino Religioso passou a ser compreendido, no ambiente escolar, como um espaço para proporcionar ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida, para que contribuísse em cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da sua existência em comunidade, preparando o estudante a uma opção responsável do seu projeto de vida. Ou podemos dizer que seria educar o aluno a formular em profundidade o questionamento religioso, para que este pudesse dar a sua resposta devidamente informada, responsável e engajada (JUNQUEIRA, 2002, p.13).

Progressivamente, surgiram propostas de grupos interconfessionais que se dispuseram a repensar o Ensino Religioso, a ponto da Conferência dos Bispos do Brasil propor um esforço em sedimentar tal perspectiva para o Ensino Religioso nas escolas. Em vários Estados, começaram a constituir equipes interconfessionais, organizadas por várias Igrejas.

No nível de contexto social e religioso no espaço brasileiro e internacional, a década de 90 se vê lançada num recuo dos fiéis às religiões estruturadas, crescendo a busca de práticas religiosas, sobretudo nas tradições orientais. O consumo dos produtos e atividades nesta área como a vidência, a astrologia, esoterismo, ocultismo e outros semelhantes, foi uma característica marcante nesse período. A existência de números de telefone para consultas a mapa astral, orientação espiritual, e a guias (videntes) em atendimento pessoal, multiplicou uma tendência de pluralismo religioso, característico do mundo contemporâneo. A multiplicação dos grupos ao redor de lideranças carismáticas e religiosas místicas foi uma constante nas diversas classes sociais nesse período (JUNQUEIRA, 2002, p.13).

O refúgio nas filosofias e religiões pareceu existir como uma esperança desgastada pelo cotidiano. A evidência da heterogeneidade sociocultural-religiosa não é possível mais ser camuflada. No Brasil, as alterações sociais, políticas e econômicas sucedem-se como desdobramentos de elementos externos e internos de nossas políticas públicas e sociais.

Segundo o Censo oficial do IBGE de 1991, o Brasil tinha na ocasião o equivalente a 83% da população de católicos, mas o mesmo Instituto calculou que, por ano, esta confissão estava perdendo cerca de 600 mil fiéis em detrimento de outras igrejas, principalmente para os protestantes pentecostais e neo-pentecostais. Estas últimas foram as que mais cresceram no país. As Igrejas históricas de linha protestante compunham um número de 3,0%, os Espíritas 1,1%, e as religiões afro-brasileiras, 0,4%. Os ateus perfaziam um total de 4,7%, outras religiões 1,8%, e 0,4% não declararam nenhuma resposta (JUNQUEIRA, 2000, p.14).

Esse mosaico pluralista no espaço religioso de nossa cultura brasileira favorece para o crescimento de organizações a fim de construir o diálogo entre as mesmas. É nesse espaço, que a disciplina de Ensino Religioso fará a sua busca de identidade, a fim de melhor responder aos novos tempos.

### **1.6 – O Ensino Religioso e a LDB - Lei n.9.394 de 1996.**

Em 1995, foi instalado o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (Fonaper<sup>17</sup>), que reuniu professores, estudiosos e pesquisadores da área, representantes de diversas tradições religiosas, sistemas de ensino e universidades e pessoas interessadas em discutir a natureza e a finalidade desse componente curricular.

As disputas em torno do Ensino Religioso voltaram a tomar fôlego, com a aprovação

---

<sup>17</sup>**Fonaper:** No âmbito do Ensino Religioso, em alguns Estados brasileiros, o desejo de eliminar o enfoque catequético das aulas, almejando a formação integral dos educandos, por meio de um Ensino Religioso ecumênico, que integrasse as diversas denominações religiosas cristãs deram origem ao Fonaper. Algumas experiências de acolhimento e respeito entre igrejas cristãs levaram, posteriormente, a repensar novamente o Ensino Religioso, principalmente buscando agora uma aproximação inter-religiosa. Grupos de educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação, sentiam a necessidade de encaminhar uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso, que acolhesse a diversidade cultural religiosa brasileira. Em 1995, persistentes neste ideal, os participantes da vigésima nona Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso–CIER, que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica, propõe a instalação do **Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER**. Neste ato, realizado em 26 de setembro, Dom Gregório Wasmeling, presidente do CIER, após a abertura solene, abriu espaço para que fossem apresentadas as quarenta e duas entidades educacionais e religiosas presentes, bem como os professores e pesquisadores provenientes de quinze unidades da Federação. Assim foi instalado o FONAPER ([www.fonaper.com.br](http://www.fonaper.com.br)).

da LDB, Lei n. 9.394, em 1996 (Brasil, 1996). A LDB é um dos documentos que regulamentam as previsões constitucionais relativas à educação, especialmente no que diz respeito à promoção da cidadania. O Ensino Religioso foi regulamentado pela LDB, com a determinação de oferta obrigatória nas escolas públicas nas modalidades confessional e interconfessional.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB é sancionada pelo Presidente da República, incluindo na “secção III, do Ensino Fundamental” como artigo 33, o Ensino Religioso, com a seguinte redação:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I –confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas. II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

São destaques nessa redação a definição do Ensino Religioso para as escolas públicas em duas modalidades: confessional e interconfessional, como também, a inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, o que implica em dificuldades para a organização e sistematização da prática pedagógica deste ensino na escola. Trata-se de expressão resultante de uma emenda aditiva, de última hora, introduzida no texto, e que será revista posteriormente.

O texto original da LDB sobre Ensino Religioso foi matéria de rápida contestação no Legislativo por pelo menos três projetos de lei, de autoria dos deputados Nelson Marchezzanm (PSDB/RS), Maurício Requião (PMDB/PR) e Paulo Renato Souza (PSDB/SP). O resultado foi a revisão da LDB por meio da Lei n.9.475, de 1997, cuja relatoria foi do então deputado padre Roque Zimmermann (PT/PR), que conseguiu votar o tema em regime de urgência.

No primeiro artigo 33 da Lei de 1996, o Estado estaria isento de arcar com os gastos relacionados ao Ensino Religioso, e o ensino seria confessional, quando ministrado por professores com formação religiosa e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ao passo que interconfessional, quando resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas.

A Lei n. 9.475/1997 suprimiu ambas as indicações e, definiu ainda, que os sistemas de ensino devem regulamentar a habilitação e admissão dos professores, bem como os

conteúdos a serem ministrados. Houve dessa forma, uma descentralização significativa da regulação do Ensino Religioso para as secretarias estaduais de educação, um fenômeno que ganhou expressividade em finais dos anos 90. A consequência desse fato, foi a existência de diferentes formas de regulamentação sobre o Ensino Religioso, quando da delegação de sistemas de ensino serem os responsáveis.

Em 22 de julho de 1997 foi sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a nova Lei, sob o n. 9.475, e publicada no Diário Oficial (cf. n.139, Seção 1, 4ª feira, Brasília, 23 de Julho de 1997), com a seguinte redação.

*Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.*

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

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

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

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

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

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

*Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.*

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

*Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.*

**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

*Paulo Renato Souza*

Foi somente a partir da aprovação da LDB e da Lei 9.475/1997 que grande parte dos estados passou a enfrentar o tema da regulamentação do Ensino Religioso. Além de esparsas indicações nas constituições estaduais, apenas os estados de Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Sergipe e Tocantins possuíam algum tipo de regulamentação sobre o Ensino Religioso antes de 1996.

Essa mudança na legislação representa um marco essencial na trajetória do Ensino Religioso, ao apresentar dois aspectos basilares: uma disciplina como parte integrante da

formação do cidadão; e uma disciplina, que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. A reformulação do artigo 33 fixou um caminho importante para orientar o perfil do componente curricular e a habilitação do corpo docente de Ensino Religioso, estabelecendo que, essa tarefa é das instituições de ensino superior que, por meio do ensino, pesquisa e extensão, podem formar professores devidamente habilitados, pedagógica e didaticamente, para essa área do conhecimento (OLIVEIRA, 2007, p.56).

Para todos os pontos aqui observados, não se tem dúvida dos avanços no tornar o Ensino Religioso uma atividade educacional, onde sua estruturação como componente curricular começa a adquirir corpo e forma, e responde a um desafio para reparos históricos e culturais de nossa sociedade brasileira em seus sujeitos constituintes.

Em 1998, a Fonaper (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) teve como campanha de divulgação, o lema – “O Ensino Religioso é direito de todo cidadão”. Seu objetivo era inserir como componente curricular, mediante a Lei de nº9.475/1997, a disciplina de Ensino Religioso, não apenas como um tema transversal, mas com um momento sistemático para a formação religiosa.

A nova redação do artigo 33 centra o enfoque do Ensino Religioso como disciplina escolar, entendendo-o como uma área do conhecimento, com a finalidade de reter o fenômeno religioso, este colocado como objeto da disciplina. A partir desse momento, prioriza-se o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela tradição religiosa. Cada aluno será aceito independente do credo professado.

O quadro abaixo traz uma amostra da trajetória do Ensino Religioso no Brasil, atravessando vários períodos históricos de nossas políticas e legislação até à LDB-9.394/1996.

**Quadro 1 – Cronologia do Ensino Religioso no Brasil.**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimentos e legislação</b>	<b>Ações</b>
1889	Criação do Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos.	Alterações no currículo – reestruturação da educação de acordo com a organização das ciências e dos princípios de Augusto Comte.
1891	Constituição do Regime Republicano assume a compreensão de educação laica.	Neutralidade escolar; ausente de informação religiosa. Ensino leigo.
1910 a 1930	Esforço da Igreja Católica para aproximar-se do Estado.	Tentativa de organização de partidos católicos na orientação do processo

		constitucional de 1934 e 1946.
1928	Governo de Minas Gerais – Lei nº 1.092.	O ER é reintroduzido nas escolas mineiras.
1934	Constituição de 1934.	O ER é facultativo para o aluno e obrigatório para a escola.
1941	Lei Orgânica do Ensino Secundário.	Inclusão da instrução religiosa no currículo do ensino secundário, entre as disciplinas de educação geral.
1942	Elaboração e revisão dos programas para o ER.	Fica explícita a finalidade do curso de religião: formar o cristão.
1946	Constituição da Segunda República.	Separação entre Estado e Igreja e validação da liberdade religiosa. As famílias expressavam seu desejo no momento da matrícula do aluno.
1961	LDB nº 4.024.	Homologação do ER confessional, ministrado nos horários normais de aula, sem ônus para os cofres públicos.
1967	Constituição do Regime Militar	Permanece a separação entre Estado e Igreja e a validação da liberdade religiosa.
1971	LDBEN nº 5.692.	O ER é compreendido como um elemento que colaboraria na “formação moral” das gerações.
1988	Constituição Cidadã.	Permanece a separação entre Estado e Igreja e a validação da liberdade religiosa.
1996	LDBEN nº 9.394.	Favorecimento à diversidade nacional. O ER começa a incorporar diferenças e pluralidades culturais, mas permanece sem ônus para os cofres públicos.

Fonte: Adaptado de Junqueira; Corrêa; Holanda, 2007.

### **1.7 – Implementação da viabilização legislativa.**

O desafio agora estava em capacitar as secretarias estaduais de educação, implementar essa nova concepção curricular do Ensino Religioso através de cursos, eventos, seminários e subsídios que viabilizassem essa legislação. Entre os dias 4 e 7 de Agosto de 1997, ocorreu em Brasília a IV Sessão do FONAPER e o II Seminário de Capacitação Docente na Universidade de Brasília (UnB), com a presença do Vice-Presidente da República do Brasil – Senador Marco Maciel, e de representantes do MEC, da Câmara dos Deputados, da Reitoria e Faculdade de Educação da UnB.

Essa mesma IV Sessão do Fórum alcançou professores e especialistas da área do Ensino Religioso, assim como os representantes dos Departamentos de Normas e Legislação,

dos Departamentos de Currículos e Programas das Comissões Estaduais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Universidades interessadas na capacitação de professores para esta disciplina, bem como, as mais diversas tradições religiosas. Foram elaboradas e aprovadas as áreas temáticas específicas para Licenciatura em Ensino Religioso, a partir dos PCNs. (JUNQUEIRA, 2002, p.70).

Em decorrência da premência da elaboração das orientações para formação de professores, ocorreu nesse mesmo ano (1997) em Curitiba, o II Seminário de Capacitação Docente (27 a 29 de Outubro). O objetivo foi discutir os fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso, com a assessoria do Padre Elli Benincá, desta forma, elaborando o conteúdo das diversas disciplinas do currículo de especialização num projeto de curso de licenciatura para esta disciplina, que foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação.

Nessa trajetória rumo à concretização de fato na escola do Ensino Religioso como disciplina, observamos o desafio dos educadores como responsáveis pela sua reorganização. Suscita também, a inquietação de muitos setores e sujeitos que juntos, contribuirão para essa nova fase de implantação.

As iniciativas da CNBB são plausíveis de avanços, mediadas por sujeitos e recursos, como os ENERs – Encontros Nacionais do Ensino Religioso, a manutenção do Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE), e a divulgação dos documentos: *O Ensino Religioso nas Escolas* (Estudos da CNBB nº 14), *Ensino Religioso no Brasil* (Estudos da CNBB, nº 49), *Educação, Igreja e sociedade* (Doc. 47 da CNBB), e outros procedimentos relacionados ao atual fenômeno religioso manifestado no país

Os encontros regionais, estaduais e municipais de formação de professores e coordenadores de Ensino Religioso, promovidos pelas Secretarias de Educação, em nível municipal e estadual, e de outras entidades relacionadas com o ensino público, também, somadas aos encontros nacionais de Ensino Religioso da Comissão Evangélica Latino-Americana de educação cristã e do Conselho Nacional de Igrejas cristãs, foram marcos de iniciativas de outras entidades nesse momento de efervescência de composição curricular e capacitação de recursos humanos para a mais nova disciplina.

Ao longo dessa peregrinação, surgiram muitos subsídios de apoio às reflexões sobre o assunto e conteúdos afins, tais como, a *Coleção Ensino Religioso* – série Fundamentos/Editora Vozes, *Boletim Entre Nós* – Editora FTD, *Diálogo* – Revista de Ensino Religioso / Edições

Paulinas e *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*- Editora Ave-Maria.

A Igreja Católica também procura realizar um processo de articulação nacional, prosseguindo com o ENER, discutindo questões pertinentes à disciplina, desta vez na cidade de Campinas (SP), Instituto Marista Nossa Senhora Medianeira, no período de 27 a 30 de Setembro de 1998. Lá, ocorreu o XII ENER, tendo como tema, *Ensino Religioso no Projeto Político-Pedagógico da Escola*, e o objetivo proposto era o de oportunizar a continuidade do processo reflexivo sobre o Ensino Religioso, face à implantação da nova legislação; a reelaboração do projeto político-pedagógico, à luz das mudanças sociais, em vista do exercício da cidadania. Esta atividade foi para Coordenadores do Ensino Religioso de cada Regional da CNBB e membros das equipes Técnico-Pedagógicas das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

O Fonaper, consciente de sua missão em pontuar o Ensino Religioso como parte integrante da escola e não mais um problema de igrejas, organizou, ainda em 1998 e em 1999, dois Seminários de Capacitação Docente, a fim de discutir as áreas do currículo de formação. Todos esses caminhos e jornadas, visavam aprimorar uma reflexão sobre espaços específicos para discussão sobre formação de profissionais no Curso Normal, o Ensino Religioso na educação infantil, elaboração de uma proposta político-pedagógica da escola e os sistemas de ensino.

Com tantas propostas rumo ao estabelecimento de uma proposta curricular para a presente disciplina, foi reivindicado em mais uma proposta, transformar o Fonaper em uma instituição, para melhor articular todo este percurso, de viabilizar a implementação do Ensino Religioso, reunindo profissionais e instituições que tenham em comum esta mesma preocupação, sendo os estatutos e regimentos aprovados em uma sessão extraordinária do Fórum no dia 08 de novembro de 1999 (Curitiba/PR).

Uma importante publicação ainda em 2000 foi sem dúvida o primeiro caderno temático do Fonaper – *Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da Escola*. A história prossegue entre conquistas e limites, estabelecida e construída por profissionais que compreendem o Ensino Religioso além da perspectiva político-administrativa, buscando avançar ainda mais, na perspectiva pedagógica no processo da estrutura de ensino-aprendizagem.

Os professores do Ensino Religioso assumiram a conquista de uma nova proposta.

Não era apenas a substituição de estratégias, mas a compreensão da escolarização de um dos componentes do currículo.

### **1.8 – Limites e avanços na Legislação do Ensino Religioso nas secretarias estaduais da educação.**

Na última década, os debates sobre o Ensino Religioso ganharam força no cenário político nacional. A legislação do Estado do Rio de Janeiro pode ser considerada um marco inicial nesse processo nacional: regulamentou-se o Ensino Religioso confessional por meio da Lei n. 3.459, de 2000. Segundo os termos da Lei, o Ensino Religioso deveria “ser disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional” (Rio de Janeiro, 2000). Apesar das polêmicas causadas pela lei, seus princípios foram mantidos no Decreto Estadual n.31.086, de 2002, que também delegou a responsabilidade pela elaboração do conteúdo e do material didático às autoridades religiosas.

Essa legislação estadual no Rio de Janeiro está sendo contestada no Supremo Tribunal Federal desde 2004. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no STF logo após a realização de concurso público para admissão de professores de Ensino Religioso (Brasil, 2004). As 500 vagas oferecidas no concurso público foram divididas por credos e o candidato deveria apresentar atestado, emitido por liderança religiosa, de que realmente pertencia ao credo declarado (Cavaliere, 2007; Rio de Janeiro, 2003). A tese defendida pelo CNTE é de que o desenho do concurso, bem como a matriz confessional da legislação do Rio de Janeiro, representaria uma ameaça à laicidade do Estado brasileiro (Brasil, 2004).

O acordo ratificado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008, e aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal em 2009 acerca do texto da *Concordata Brasil-Santa Sé*, trouxe como polêmica a confessionalidade do Ensino Religioso. A garantia da confessionalidade, e especialmente da confessionalidade católica para o Ensino Religioso no artigo 11 do acordo, foi o ponto de maior atrito entre os parlamentares. O artigo 11 reafirma o compromisso do Brasil com a liberdade religiosa e a importância do Ensino Religioso para a formação integral da pessoa; além disso, indica a oferta do Ensino Religioso católico e de outras confissões (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p.43).

Baseada na premissa do caráter laico do Estado brasileiro, e sob o argumento de que a escola pública poderia se transformar em um local de discriminação, a *Comissão de Educação e Cultura* sugeriu a supressão do trecho do artigo 11 que prevê a confessionalidade católica (CARRIÃO, 2009, p.23). De um lado defendia-se o caráter laico do Estado, entendido como

neutralidade confessional, e, de outro, a laicidade era entendida em uma matriz pluriconfessional, em que se reconhece como legítima a presença das religiões em instituições básicas do Estado, como é a escola pública (DINIZ, 2010, p.44).

As diferentes estratégias para a implementação das legislações estaduais por diferentes estratégias metodológicas, confere-nos um mosaico pluralista de discursos e documentos. Poucos estados seguiram o caminho legal, para a implementação do Ensino Religioso, havendo alguns em que a regulamentação se deu por portarias, decretos ou pareceres dos conselhos estaduais ou das secretarias de educação. Em dezessete estados, o Ensino Religioso é regulamentado através de resoluções ou deliberações dos respectivos conselhos estaduais de educação (Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Sergipe). Em dois estados (Acre e Rio Grande do Norte), existem pareceres, e em Tocantins, há uma instrução normativa.

Pesquisadores da UnB, através da obra *Laicidade e ensino religioso no Brasil* (2010), analisaram esses documentos estaduais, e o resultado foi uma interpretação dos termos originais de cada documento, considerando-se a integralidade do texto, em particular quanto a suas ambições de conteúdo, aos objetivos do Ensino Religioso e aos profissionais habilitados para a docência.

As categorias de análise do glossário desses documentos foram registradas não apenas no que tange as definições normativas em si, mas também, quanto as especificações que são (DINIZ, 2010, p. 45-46):

- 1) *Ensino confessional*: o objetivo do Ensino Religioso é a promoção de uma ou mais confissões religiosas. O Ensino Religioso é clerical e, de preferência, ministrado por um representante de comunidades religiosas. É o caso de Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro;
- 2) *Ensino Interconfessional*: o objetivo do Ensino Religioso é a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões e hegemônicas à sociedade brasileira. É passível de ser ministrado por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada. É o caso de Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins;

3) *Ensino de história das religiões*: o objetivo do Ensino Religioso é instruir sobre a história das religiões, assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas. O Ensino Religioso é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história. É o caso de São Paulo<sup>18</sup>.

Ao longo da pesquisa, as pesquisadoras que catalogaram tais documentos justificam suas escolhas e análises, demarcando as fronteiras tênues entre as ambições explicitamente clericais dos documentos e aquelas que dificultam sua enunciação pelo apelo à diversidade religiosa, e indicando quais documentos ferem a norma constitucional de que o Ensino Religioso deve assegurar a formação básica comum.

A LDB institui que o Ensino Religioso nas escolas públicas deve assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1997). É clara a restrição à confessionalidade no Ensino Religioso, traduzida nos termos da lei como proibição ao proselitismo religioso e garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa do país. No entanto, a multiplicidade de interpretações sugere que há uma má compreensão do próprio significado de Ensino Religioso ou de proselitismo, bem como das funções e objetivos dessa disciplina para a promoção da cidadania.

A escola, como local de aprendizagem, pode trabalhar as regras do espaço público democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania e o direito à expressão religiosa.

A principal evidência são os documentos que definem o Ensino Religioso como confessional ou que constroem o conteúdo do ensino em uma matriz confessional, muito embora se refiram à interconfessionalidade, confrontando a Lei n. 9.475/1997, que proíbe o proselitismo.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional da Educação em 1998, promoveu uma significativa reformulação na compreensão e estruturação do Ensino Religioso no Brasil. Por constituir “parte integrante da formação básica do cidadão” (LDBEN nº 9.394/1996, art.33), o Ensino

---

<sup>18</sup> Cabe ressaltar que a legislação de São Paulo prevê o ensino confessional, porém, com a publicação da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo n. 16/2001, a capacitação dos professores, bem como as aulas de Ensino Religioso, passou a ser exatamente sobre o tema “história das religiões” como forma de evitar o proselitismo religioso.

Religioso, vinculado à escola e à cultura nacional, propõe a promoção do diálogo intercultural e inter-religioso, para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade.

Assim, o Ensino Religioso passou a ser uma das áreas do conhecimento, ou seja, um marco estruturado de leitura e interpretação da realidade, essencial para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

O quadro a seguir, elaborado a partir da análise e interpretação dos documentos, sistematizam a forma de regulamentação do Ensino Religioso nos estados e a classificam segundo seu conteúdo e objetivos.

**Quadro 2 – Ensino Religioso: Estado e Tipo de Resolução**

<b>Unidade Federativa</b>	<b>Tipo de Regulamentação</b>	<b>Modalidade de Ensino</b>
Acre	Parecer CCE	Confessional
Alagoas	Resolução CCE	Interconfessional
Amapá	Resolução CCE	Interconfessional
Amazonas	Resolução CCE	Interconfessional
Bahia	Lei	Confessional
Ceará	Resolução CCE	Confessional
Distrito Federal	Decreto	Interconfessional
Espírito Santo	Resolução CCE	Interconfessional
Goiás	Resolução CCE	Interconfessional
Maranhão	Lei	Interconfessional
Mato Grosso	Resolução CCE	Interconfessional
Mato Grosso do Sul	Deliberação CCE	Interconfessional
Minas Gerais	Decreto	Interconfessional
Pará	Resolução CCE	Interconfessional
Paraíba	Resolução CCE	Interconfessional
Paraná	Deliberação CCE	Interconfessional
Pernambuco	Resolução CCE	Interconfessional
Piauí	Resolução CCE	Interconfessional
Rio de Janeiro	Lei	Confessional
Rio Grande do Norte	Parecer CCE	Interconfessional
Rio Grande do Sul	Resolução CCE	Interconfessional
Rondônia	Resolução CCE	Interconfessional

Roraima	Resolução CCE	Interconfessional
Santa Catarina	Decreto	Interconfessional
São Paulo	Decreto	História das Religiões
Sergipe	Resolução CCE	Interconfessional
Tocantins	Norma Instrutiva	Interconfessional

Fonte: Projeto “*O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: qual pluralismo?*”, da Comissão de Cidadania e Reprodução(CCR)/Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva(Prosare), executada pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Brasília, 2009.

Nota: Conselho Estadual de Educação(CEE).

### **1.9 – Confessionalidade x escola pública**

Para Diniz (2010), é possível lançar duas explicações para a entrada da confessionalidade nas escolas públicas. A primeira delas parte da equivocada afirmação de que o Ensino Religioso deve ser tema exclusivo das comunidades religiosas, não cabendo ao Estado regulá-lo quanto ao conteúdo (CURY, 2004; DIEKEMA, 2000; PAULY, 2004). O resultado desse deslocamento da religião na opinião da pesquisadora é a migração do campo do conhecimento para o da crença, conduzindo o conteúdo do Ensino Religioso estar submetido à lógica confessional da verdade, havendo pouco espaço para ponderar a dúvida, a controvérsia desse conhecimento transmitido.

A segunda explicação está na própria visão constitucional de Ensino Religioso nas escolas públicas como uma cessão da laicidade do Estado brasileiro às comunidades religiosas. A laicidade passaria a ser entendida como pluriconfessionalidade do Estado, a qual se confundiria com a religião para a promoção da cidadania (CARRIÃO, 2010 *apud* DINIZ; BUGLIONE; RIOS, 2006).

### **1.10 – A habilitação docente no Ensino Religioso**

O tema da capacitação e habilitação do docente do Ensino Religioso é um ponto-chave para analisar a fronteira para promover essa diversidade religiosa típica de nossa realidade cultural brasileira. A fronteira dessa habilitação reside nessa diversidade recheada de valores centrais frente a uma democracia laica, de um pluralismo e tolerância, e uma educação religiosa para promover crenças religiosas específicas (DINIZ; CARRIÃO, 2010 *apud* KINTZLER, 2005).

O simples fato de um professor ter comprovada formação religiosa em sua comunidade

de origem o qualificaria para o Ensino Religioso em uma escola pública de um Estado laico? Não há dúvidas de que a resposta é negativa. Para isso, nenhuma máquina estatal abdica de seu poder normativo e fiscalizador do conteúdo para definir o que se ensina nas escolas e quem ensina.

Quanto ao foco do que se ensina, trataremos no próximo capítulo dessa tese, como forma de explicitar os bastidores, sujeitos, horizontes, percalços e perspectivas quanto ao sistema curricular para o Ensino Religioso. A busca de uma prática pedagógica em sala de aula que venha a promover uma formação cidadã pautada nos sujeitos constituintes da comunidade escolar e da sociedade é o nosso presente desafio aqui.

Encontrar esses limites e avanços à luz da trajetória da elaboração do currículo nos dias de Comenius deixa-nos mais esperançosos, uma vez que sua trajetória histórica e a conjuntura do momento permitiram-lhe legar um clássico para essa identificação na constante busca de um modelo curricular para o Ensino Religioso.

Os professores desta área devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares, sem que haja discriminação nem privilégios de qualquer natureza. É preciso reconhecer que, ao longo da história do Ensino Religioso, sempre houve a preocupação com a formação dos professores, porém esta nem sempre foi algo tranquilo, em consequência da dificuldade da identidade da disciplina (JUNQUEIRA, 2002, p.111).

Percebe-se na realidade cada vez mais, a urgência de uma sólida e adequada formação dos professores de Ensino Religioso, que devem ter uma formação própria de licenciados. Para tal, o Fonaper propôs alguns objetivos básicos para um Curso de Licenciatura em Ensino Religioso, tais como:

1)- Possibilitar ao profissional de Ensino Religioso o referencial teórico-metodológico que oportunize a leitura e a interação crítica e consciente do fenômeno religioso pluralista atual;

2)- Habilitar o profissional de Ensino Religioso para o pleno exercício pedagógico, através da busca da construção do conhecimento, a partir de categorias, conceitos, práticas e informações sobre o fenômeno religioso e suas consequências socioculturais no universo pluralista da educação;

3)- Qualificar o profissional de Ensino Religioso pelo acesso ao conhecimento, e a compreensão do fenômeno religioso presente em todas as culturas, para o exercício

pedagógico no âmbito social, cultural, antropológico, filosófico, ético, pedagógico, científico e religioso na escola;

4)- Possibilitar aos profissionais de Ensino Religioso o acesso aos direitos previstos nas legislações específicas do magistério.

O professor de Ensino Religioso é um pessoa de síntese que, com sua relação com os alunos e com o conhecimento, contribuirá no processo de aprendizagem do educando. Promover esse processo de diálogo com os alunos, e aguçar neles a consciência de uma compreensão unitária e sintética dos conteúdos e dos valores das religiões, desdobrará no campo coletivo e a nível pessoal, a escolha livre e responsável, como propõe o Fonaper.

Epistemologicamente, o Ensino Religioso ocupa-se do conhecimento religioso, situado num espaço para além das instituições religiosas e/ou Tradições Religiosas. O espaço onde se situa o conhecimento religioso é o humano. Seu fundamento é antropológico; o enfoque, porém, é o ser humano em busca da transcendência. Em razão disto, o conhecimento religioso precisa ser epistemologicamente focado nas dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica.

O professor de Ensino Religioso, mais que das demais disciplinas, precisa aprimorar e atualizar continuamente o conhecimento, tanto do objeto de conhecimento (conteúdo), como do sujeito da aprendizagem (o aluno). É preciso recordar que este profissional deve ter clareza de suas opções religiosas, não se trata de negar ou escamotear, mas saber identificar o processo do qual é responsável e posicionar-se em suas escolhas assinalando aos estudantes a postura de respeito ao pluralismo de sua comunidade. (JUNQUEIRA, 2002, p.113).

### **1.11 – A busca de um componente curricular para o Ensino Religioso.**

O desafio de discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso encontra-se no fato de que, no decurso de sua história, ele não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. Propor e discutir características pedagógicas para esse componente curricular significa analisá-lo e compreendê-lo segundo o conjunto de teorias e doutrinas da educação.

Por todo esse capítulo é possível de registrar, que todas as discussões e investigações efetuadas para o campo do Ensino Religioso, a fonte mais utilizada foi a legislação, e não as linhas educacionais, com suas fronteiras, ações e documentos regidos pelo Conselho Nacional da Educação ou das secretarias estaduais da educação.

A construção curricular dessa disciplina deve pautar não apenas a identificação das

correntes pedagógicas subjacentes às diferentes formas de Ensino Religioso desenvolvidas no Brasil, bem como as concepções de educação, escola, professor, currículo e processos de ensino-aprendizagem relacionados a essa disciplina, bem como seus impasses e desafios.

O Ensino religioso, particularmente, tem a leitura e a decodificação do fenômeno religioso como base de sustentação de sua estrutura cognitiva e educativa e visa contemplar tanto a pluralidade que envolve o contexto de sua temática quanto a complexidade das duas áreas por ele incorporadas, a saber: a Educação e a Religião. O componente curricular de Ensino Religioso, articulado com as demais disciplinas, contribui para a construção de outra visão de mundo, de ser humano e de sociedade, considerando o religioso na qualidade do questionamento e da atitude com que a realidade de cada um é abordada. Percebe o religioso como uma dimensão humana que vai além da superfície dos fatos, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, e auxilia o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante. (OLIVEIRA, 2007, p.101).

O estudo e a decodificação do fenômeno religioso no contexto educativo são fatores de crescimento e de construção coletiva para professores e estudantes, num processo de reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, percebe a dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do transcendente e contribui para a instauração de novas relações do ser humano com a natureza mediante o progresso das ciências e das técnicas (Fonaper, 1997).

Dessa forma, é imprescindível que esse componente curricular supere e ultrapasse a dimensão das informações e das curiosidades, e se empenhe para alcançar uma educação para a ação transformadora numa perspectiva de planetariedade. Para a Fonaper, em sua proposta *de e para* o Ensino Religioso, a presente disciplina, não deve ser entendida como o ensino de uma religião ou como o ensino das religiões nas escolas, mas, sim, como um componente curricular centrado na antropologia religiosa.

Para Oliveira (2007, p.102) o objetivo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, assumindo a conceituação de religião dado pelo latim *religio*, na forma de sua derivação: *relegere*, que em português significa “reler”.

A religião pode auxiliar o ser humano a definir-se no mundo e em relação a seus semelhantes, e emprestar-lhe um sentido de vida. Constitui uma fonte de informações para seus fiéis e orienta-os, em suas ações, em questões relacionadas à origem, destino e sentido da existência. Ela também pode fornecer respostas às ameaças que pesam sobre toda a vida dos seres humanos.

Ainda para a Fonaper (1997), o Ensino Religioso na escola brasileira propõe estudar e

interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social dos alunos, constituindo-o objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa do Brasil. Contribui na busca de respostas aos questionamentos existenciais dos estudantes, no entendimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico diante da vida e da transcendência.

Pelo mesmo órgão citado, o componente curricular em pauta na escola, tem como seus interlocutores e objetiva:

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, tomando como princípio as experiências religiosas percebidas no contexto dos estudantes;
- Subsidiar os estudantes na formulação do questionamento existencial em profundidade, para darem 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 sobre o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas sociais que tenham na liberdade seu valor inalienável;
- Promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola já não pode considerar o Ensino Religioso simples informação sobre determinada religião e/ou grupo religioso, nem considerá-lo catequese, a exemplo do período colonial e imperial aqui estudados, ou ainda, por meio de um sistema legalista no período republicano.

Buscar identificar esses sujeitos constituintes do cenário escolar na disciplina Ensino Religioso, trajetórias, conteúdo, metodologias e suas fissuras na sua própria elaboração e ação contemporânea, é a discussão central do próximo capítulo.

À medida que elencamos cada sujeito e componente com suas implicações e dissidências nos espaços escolares, teremos um instrumental de análise, para comparação com o clássico da pedagogia moderna – *Didática Magna* de João Amós Comenius, e como buscar respostas para os *conflitos*, embates, ditames e possíveis avanços na trajetória do Ensino Religioso com disciplina curricular.

### **1.12 – Entrevista da pesquisadora Diniz(2010) dada à revista *IstoÉ*.**

Para concluir essa primeira parte de nossa tese, apresento como anexo<sup>19</sup> a este capítulo, a entrevista da Revista *IstoÉ*<sup>20</sup> feita para a edição de Nº 2164/29 de Abril de 2011. Referendo a presente, por traduzir meu anseio como pesquisador da área, e notificar minha surpresa, de que na mesma semana em que finalizava dois capítulos dessa tese, utilizando-se de referencial teórico, a pesquisadora Diniz (2010), deparei-me com a entrevista âncora da revista semanal, trazendo como proposta tal matéria aqui estudada.

Vejo a importância da entrevista como um fim de reflexão para o próximo capítulo, onde abordaremos a problemática da prática do Ensino Religioso nas escolas públicas.

O trabalho da antropóloga e documentarista carioca Debora Diniz tem sido amplamente reconhecido mundo afora. Aos 41 anos, ela já recebeu 78 prêmios por sua atuação como pesquisadora e cineasta. Professora da Universidade de Brasília, Debora é autora de oito livros. O último deles – “*Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*<sup>21</sup>” – trata de uma discussão que está emergindo no País e deverá ser motivo de debates acalorados no Supremo Tribunal Federal. Além de a lei do Rio de Janeiro sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estar sendo contestada no Supremo, há uma ação da Procuradoria-Geral da República contra a

---

<sup>19</sup> Ver *Anexos* da Tese após referências bibliográficas.

<sup>20</sup> Revista *IstoÉ*, Nº 2164/29 de Abril de 2011, Entrevista à Debora Diniz – pesquisadora e antropóloga da Universidade de Brasília. Site acessado no dia 02 de Maio de 2011, às 20h30min. <[http://www.istoec.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/134926\\_A+LIBERDADE+RELIGIOSA+ESTA+AMEAC+ADA+NO+PAIS](http://www.istoec.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/134926_A+LIBERDADE+RELIGIOSA+ESTA+AMEAC+ADA+NO+PAIS)>(Acesso em 02/05/2011, às 20h45min).

<sup>21</sup> DINIZ, D; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

concordata Brasil-Vaticano, assinada pelo presidente Lula em 2008, e vista pela mesma como inconstitucional, por trazer a Concordata como proposta um Ensino Religioso católico e confessional.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR

Os componentes curriculares caracterizam-se em geral por dominar uma linguagem própria, compreender os fenômenos de sua área, favorecer a construção de argumentos, conseqüentemente, 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 da formação de um cidadão comprometido perpassa todo o currículo escolar, esta é uma ação pedagógica, e neste contexto, as discussões a serem tratadas aqui, impulsionaram a reorientação do Ensino Religioso. Em contrapartida, ao longo dessa reorientação, os embates e conflitos para a construção desse componente curricular, nos permitem avançar para uma prática pedagógica do Ensino Religioso na escola pública, naquela constante esperança residente no pai da didática moderna, de deixar um legado ao menos, para avanços no currículo da presente disciplina.

#### **2.1 – Formação de docentes para o Ensino Religioso**

Os ganhos pedagógicos e profissionais são evidentes nos casos em que o processo de formação docente inicial de Ensino Religioso se dá por meio de uma licenciatura. Fato é que, a realidade dos cursos de formação docente com habilitação para o Ensino Religioso ofertados no Brasil não assegura tais ganhos a todos os que optam, ou aos profissionais que são escolhidos para atuar nesta área. A demanda supera a oferta. (GILZ, 2009, p.18)

Dados de uma pesquisa realizada em 2006 apontam o levantamento dos cursos de formação de professores de Ensino Religioso que estavam sendo ofertados no Brasil. (OLIVEIRA et al., 2006, p.91-109). Os dados encontrados remetem à implementação de cursos os mais diversos: desde cursos de extensão, cursos livres, cursos de graduação até programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Alguns presenciais, outros semipresenciais ou à distância.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* encontram-se apenas nas regiões Sul(1), Sudeste(4), Nordeste(1) e Centro-Oeste(1). Já os programas de pós-graduação *lato sensu* são ao todo quinze. Dos oito cursos de graduação encontrados pelos pesquisadores, seis deles pertencem às licenciaturas em Ciências da Religião com habilitação para o Ensino Religioso. Com relação aos outros dois cursos, um é de bacharelado em Ensino Religioso e o outro, é de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso. Apenas dez cursos de extensão e três cursos livres foram encontrados e pontuados pela pesquisa.

O estudo do fenômeno religioso aparece como principal foco dos cursos ofertados. Silenciam, porém, em relação aos detalhes da metodologia adotada. Na mesma pesquisa realizada, a identificação de alguns desafios nos processos de formação docente de Ensino Religioso, possibilita-nos a repensarmos acerca dos embates constituintes no Ensino Religioso como disciplina, qual livro didático a adotar, linguagem, objeto e objetivos, conteúdo e metodologia, interdisciplinaridade, etc. São eles:

1 – As lacunas e até a ausência de uma consistência curricular;

2 –A desarticulação e a descontinuidade da maioria dos cursos /programas de formação de professores de Ensino Religioso oferecidos, expõem uma possível ineficiência dos mesmos;

3- A insuficiência de cursos oferecidos em relação à demanda das escolas espalhadas por esse imenso país de profissionais devidamente formados;

4 – A necessidade de se avançar nas discussões em prol de uma consistente política nacional, capaz de assegurar os elementos indispensáveis na oferta, autorização e reconhecimento dos cursos de formação de professores de Ensino Religioso. (OLIVEIRA, 2006, p.101).

Transcorridos mais de quinze anos da aprovação da LDB/1996, a formação de professores de Ensino Religioso esbarra ainda em entraves legislativos à viabilização de cursos de licenciatura para atender uma demanda nacional. Esbarra em resistências aos programas de valorização dos profissionais, aos planos de carreira, aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado, às condições adequadas de trabalho, etc.

A elaboração de um manual de Ensino Religioso ainda é um entrave, uma vez que, as Secretarias estaduais de educação em seus respectivos estados, aliadas a uma elaboração de equipes de catequese e outras instituições religiosas, têm liberdade para estabelecer regimentos

e normas que limitem às fronteiras pedagógicas do Ensino Religioso em suas áreas de ação (estadual ou municipal), sem uma regulamentação padrão e básica para a União.

As escolas didáticas que historicamente foram vistas sucintamente no capítulo um por um viés histórico e político, são enquadradas da seguinte maneira:

1 – A didática do *Ensino Religioso tradicional*, onde a disciplina normativa cujo principal móvel da aprendizagem é a transmissão do conhecimento e a memorização;

2 – A didática do *Ensino Religioso renovado*, por meio da qual a valorização do estudo e da reflexão individual do aluno como a participação dele em trabalhos de grupos e em atividades de perfil cooperativo ganham a centralidade em detrimento do conteúdo transmitido pelo professor e da memorização do mesmo;

3 – A didática do *Ensino Religioso tecnicista*, inspirada nas teorias behavioristas e particularmente absorvida pelo ambiente empresarial caracteriza-se por uma metodologia instrumental da aprendizagem (instrução programada, utilização de recursos audiovisuais, planejamento, diagnóstico, objetivos e meios para atingi-los, controle de execução, avaliação e realimentação, etc.) enquanto modeladora do comportamento humano útil tanto quanto possível à integração do indivíduo à máquina do sistema social vigente, ou seja, o mercado de trabalho.

4 – A didática do *Ensino Religioso na linha da pedagogia libertadora*, baseada na observação e ambientação docente ao universo vocabular do aluno (palavras e temas geradores), na codificação crítico-criativa desse universo vocabular e de seu significado sócio-cultural em imagens visuais, conferindo ao professor o papel de coordenador e animador das discussões e das experiências vividas pelos seus alunos.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso, os critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos dessa área de conhecimento foram assim estabelecidos no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso<sup>22</sup>.

- *Culturas e religiões* – estudo do fenômeno religioso por meio de aspectos, tais como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, existência

---

<sup>22</sup> FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. 3.ed. São Paulo: Ave Maria.

histórica e destinação humana nas diferentes culturas, etc.

- *Textos sagrados e/ou tradições orais* – estudo dos registros escritos ou orais das tradições religiosas, suas narrativas sagradas e seus contextos culturais.

- *Teologias* – estudo sobre o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados sistematicamente pelas tradições religiosas, seja a respeito das “divindades”, “verdades de fé” ou sobre “vida além da morte”, a realidade última da existência humana, entendida como ressurreição, reencarnação, ancestralidade ou nada além da morte.

- *Ritos* – estudo sobre as práticas celebrativas das tradições religiosas, seus ritos, seus símbolos e suas espiritualidades.

- *Ethos*- estudo a respeito do conjunto de valores que embasam o sentido do viver humano e o princípio da alteridade sob a perspectiva religiosa propagada pelas tradições.

O tratamento didático dos conteúdos passou a fundamentar-se, por sua vez, no pressuposto de que os conhecimentos oriundos do fenômeno religioso não servem ao proselitismo, mas à sensibilização do aluno para o mistério, a leitura da linguagem mítico-simbólica e o diagnóstico da manifestação da presença do transcendente nas mais diferentes tradições religiosas. A abordagem didática estava propondo a consideração da “bagagem cultural religiosa do aluno, seus conhecimentos anteriores, a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade e à possibilidade de aprofundamento”. (FÓRUM NACIONAL, 1998, p.38-39).

O amparo legal conferido ao Ensino Religioso por meio da Lei 9.475, uma nova redação do art. 33 da LDB/1996, coroou um longo processo de discernimento quanto à natureza escolar dessa disciplina. Balizou as discussões que anteriormente já vinham sendo feitas a respeito de uma prática didático-pedagógica a partir da diversidade cultural-religiosa do Brasil. (VIESSER, 1995, p.33).

Impulsionou a partir desse novo perfil, não obstante os temores escolares existentes na época, a produção e a implantação de livros didáticos para o Ensino Religioso. A *Coleção Redescobindo o Universo Religioso* foi uma dessas iniciativas empreendidas.

## **2.2 – Identificando os constituintes do componente curricular do Ensino Religioso.**

Identificar os componentes de um currículo disciplinar é o desafio de uma equipe de professores, coordenadores, diretores, comunidade e corpo discente a cada ano no espaço escolar. Requer análises e considerações de subjetividades de cada escola, nos sujeitos históricos e sociais presentes nesse contexto pedagógico.

### **2.2.1 – A conquista do espaço escolar no Ensino Religioso.**

Em se tratando de uma disciplina de cunho religioso, é muito mais importante, e de bom senso, considerar as expectativas e anseios desses discentes, frente aqueles que ministrarão as aulas. Suas expectativas ponderam elementos carregados de *encantamentos e desencantamentos* acerca do sagrado e do transcendente.

O Ensino Religioso possui uma história que o colocou por muito tempo numa via de mão única: ser um elemento evangelizador na escola, distanciando dos demais saberes e de certas obrigações pedagógicas, assumindo por vezes o papel de apêndice na educação dos alunos.

O professor que assumia até então, um papel de catequista, apaziguador, disciplinador, orientador espiritual, via-se excluído do direito de participar ativamente do projeto educacional de suas instituições, dos direitos legais de educadores e da valorização de sua área (disciplina) junto aos demais saberes.

Como área de conhecimento, torna-se ele responsável em proporcionar o conhecimento do patrimônio cultural de diferentes tradições religiosas para que o educando compreenda o pluralismo e a diversidade cultural presentes na dinâmica social. Esse é um processo educativo em que a formação do educando cidadão se faz a partir do existir, do saber de si(da sua tradição religiosa) e, estende-se para o saber do outro, por meio do conhecimento de diversas manifestações religiosas.

Essa conquista do docente para com os alunos e seus ouvintes deve-se dar semelhantemente à história da borboleta que causa encantamento ao ser observada por uma criança. Ela sorri, e muitas vezes persegue a borboleta, e ao perceber, que ela pousou em algum lugar, fica observando atentamente todos os seus movimentos, por menores que sejam. Quando ela se movimenta, busca incessantemente tocá-la tentando ser mais ágil que a borboleta.

Esse *encantamento* no espaço escolar é importante, onde num primeiro momento, a curiosidade e a admiração pelo Ensino Religioso permearão a mente do aluno, através de uma socialização e comunicação do professor. Num segundo momento, ele proporcionará ao educando, transportar-se para o lugar da borboleta, que em seu vôo olha a natureza de cima e descobre o que há além dela mesma, percebendo as diferenças e o mundo sobre outro prisma. (OLENIKI, 2003, p.12).

Despertar em suas aulas, o encantamento do educando pela sua própria tradição religiosa e, ainda possibilitar que perceba e conheça a existência de outras tradições, diferentes da sua, reconhecendo que cada povo, com sua cultura tem sua própria história na busca da verdade divina, do encontro com o Transcendente, é o desafio do Ensino Religioso como disciplina. (OLENIKI, 2003, p.13).

Para além do estudo acerca do sagrado, o ser humano vive em interação com outros seres e com diferentes ambientes. É o seu contato com o outro que lhe permite ir para além de si mesmo e modificar o curso de uma ação.

O Ensino Religioso trabalhará com todas as dimensões em vista da formação integral dos educandos, mas enquanto área de conhecimento dará maior ênfase à dimensão religiosa, contemplando: a importância de conhecer a diversidade religiosa, atualização do conhecimento religioso presente em diferentes culturas e tradições religiosas, a reflexão sobre a forma de expressão e cultura religiosa do educando, o diálogo com o diferente, a leitura ou percepção do religioso presente nas relações humanas, nos meios de comunicação social.

Ao propor uma situação de aprendizagem no Ensino Religioso, podemos nos defrontar com educandos em estágio de fechamento, presos a casulos, ou seja, com receio de abrir-se para conhecer outras tradições religiosas.

### **2.2.2 – O professor e a identidade religiosa da escola.**

Muitas vozes e identidades se expressam no universo escolar, mas a identidade da instituição em que se atua é importante identificar. É de competência do professor conhecer e entender os elementos próprios que caracterizam ou identificam a escola em que trabalha(OLENIKI, 2003, p.26).

Ainda que sejam distintas pelo fato de serem públicas, privadas, ou ainda, privadas confessionais, ambas, estão dotadas de propostas pedagógicas, estabelecendo e reunindo elementos que lhes dêem uma identidade própria, única, e a exigirem que seu projeto pedagógico caracteriza o reconhecimento dessa identidade em seus sujeitos(discentes e docentes).

Na maioria das propostas curriculares os processos de ensino estão voltados para as relações com abrangência local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã. O Ensino Religioso, tratado então como área de conhecimento, insere-se no conjunto dessas propostas como instrumento que auxilia na construção da

cidadania do educando, proporcionando esclarecimentos sobre o direito à diferença de estruturas religiosas, o papel das tradições religiosas no contexto histórico da humanidade e na dinâmica social.

Um ponto conflitante aqui presente, reside nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, ao afirmar que é indispensável que o professor de Ensino Religioso possua uma identidade religiosa. Nosso embate está em estabelecer como um professor de Ensino Religioso trabalhará com a experiência de transcendência, com o sagrado, se nunca passou por essa experiência pessoal?

Assumir e obter uma identidade religiosa, não é premissa para mediar sua subjetividade e experiência com o sagrado aos seus educandos. Reside aqui, tão somente, a experiência como elemento pessoal no transmitir o conhecimento próprio de quem experimentou, focando os valores e virtudes assumidos pós experiência, na construção de uma melhor cidadania e convivência com o pluralismo religioso.

A identidade do profissional irá contribuir não no sentido de doutrinar, mas no sentido de compreender e dialogar com o outro, independente da forma em que este outro pensa, sente e age. As aulas em si, serão um momento em que o aluno irá sistematizar sua própria concepção sobre tradição religiosa à qual pertence.

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2001, p.55).

Portanto, a ação do professor precisa ser de abertura com as múltiplas diversidades, para encontrar elementos necessários que promovam a interação, a releitura, o diálogo criativo e respeitoso entre os diferentes. É na prática pedagógica do professor que o educando encontra referenciais para descobrir ou redescobrir as possibilidades de construir saberes que viabilizam a cultura do respeito e a sustentabilidade da vida sem preconceitos, exclusão, discriminação.

### **2.2.3 – Conteúdo e Metodologia.**

Segundo a concepção de educação proposta na LDBEN 9.394/1996, o Ensino Religioso constitui um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço da escola, juntamente com os demais componentes curriculares. Assume o compromisso de pensar, discutir, analisar e organizar critérios encaminhadores de vivências fundamentadas numa ética planetária que se percebe e se conjuga na alteridade, e tem na liberdade, na justiça,

no direito à diferença, na solidariedade e na defesa da dignidade do ser humano os referenciais para uma educação diferenciada. (OLIVEIRA, 2007, p.109 *apud* JUNQUEIRA, 2002).

Para Junqueira (2007, p.109), busca-se melhor compreensão da dimensão religiosa como elemento constituinte do ser humano, ao considerar que as realidades internas e externas da pessoa são conteúdos a ser trabalhados nessa disciplina. Contextos, situações e sentimentos tais como alegria, sofrimento, miséria, exclusão, problemas sociais, psicológicos, passado, presente e futuro, contribui para o estudante identificar e formular, em profundidade, os questionamentos na ordem do religioso e, gradualmente, buscar e organizar respostas num processo de construção de autonomia com responsabilidade.

Constituintes de um conteúdo e de um método para o Ensino Religioso barram no modelo pedagógico em uma educação ocidental secularizada e monocultural, que de forma abrangente, aciona seus mecanismos “extracurriculares” de propagação e conseqüente perpetuação dos estereótipos culturais de crenças e valores sobre a identidade dos diferentes povos, nações, religiões e culturas.

A presença de diversas culturas, com suas diferentes expressões de ordem linguística, artística, religiosa, etc., num sistema educacional requer uma tomada de consciência, uma reflexão sobre os encaminhamentos e a elaboração de suas propostas curriculares. Uma vez que a religiosidade constitui parte integrante da vida dos seres humanos, o mundo que circunda os alunos e a própria natureza do Ensino Religioso exigem, frequentemente, a retomada de conteúdos e falas tratados e desenvolvidos em outras áreas, tempos de estudo e/ou disciplinas.

Como a finalidade do Ensino Religioso não é a inclinação a uma confissão religiosa, esse componente curricular tem a liberdade e compromisso para abordar dados que favoreçam o desenvolvimento da religiosidade pessoal dos alunos, ampliando seus olhares e leituras numa perspectiva de engendrar mudanças, como interventores e cidadãos.

O Ensino Religioso, como disciplina, ocupa-se do conhecimento dos componentes básicos do fenômeno religioso, e o tratamento didático de seus conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula (Fonaper, 1997). Esses conteúdos atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento dos estudantes.

O Ensino Religioso na escola quer contribuir no aspecto do fenômeno religioso,

considerando religioso, a qualidade do questionamento e da atitude com que enfrentamos, uma vez que o Ensino Religioso trata o religioso como capacidade que vai além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador.

Do ponto de vista pedagógico, a atual proposta para o Ensino Religioso possui como pressuposto e como objetivo a fé, mas compreende-se que esta consciência religiosa ocorre através do estudo do fenômeno religioso, e a questão da adesão é uma questão para as comunidades religiosas, visando à complementaridade entre o trabalho da escola e o das comunidades, propondo a reflexão a partir do conhecimento que possibilita uma compreensão do ser humano como finito. É na finitude que se procura fundamentar o fenômeno religioso, que torna o ser humano capaz de construir-se na liberdade. (JUNQUEIRA, 2002, p.95).

Em cada família e em cada comunidade religiosa estão em ação forças de conservação e de mudança, de repressão e de libertação, de autoritarismo e de serviço ao bem comum. Há conflitos de poder mais numerosos do que se percebe à primeira vista, e é fácil imaginar como é complexo o jogo das relações que se dão não só dentro de cada um destes espaços, mas ainda entre eles, portanto afetando a política educacional para a formatação do Ensino Religioso. O importante é que o Ensino Religioso não permaneça, mas alcance uma educação para a ação transformadora.

Entende-se também que a escola é o espaço de construção dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso<sup>23</sup>.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso legisla como proposta e objetivo da disciplina, subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada, refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.

O Ensino Religioso se diferencia da religião. Ele tem a missão de, na interdisciplinaridade, ajudar as pessoas a se transcenderem, a superarem as superficialidades, alienações, a encontrarem o sentido profundo e radical de suas existências. Trabalhar o terreno e não impor um determinado credo como único e verdadeiro. Em se tratando de liberdade

---

<sup>23</sup> Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 1998, p.21.

religiosa é o próprio educando que, livre e consciente, após receber orientações diversas, deve dar resposta à manifestação, à revelação de Deus.

Baseados no princípio de que o homem deve se formar numa dimensão integral, pressupõe-se que na escola – por ser um espaço para todos – o ensino religioso é indispensável. Sem este, o educando, como pessoa, não pode realizar-se plenamente, pois, por natureza, busca todas as dimensões do seu ser: somática ou corpórea, social, cultural, política, criativa, lúdica, religiosa, sapiencial e outras mais. Sobretudo a religiosa, pois é justamente esta área que busca respostas às mais fundamentais perguntas do homem como: Quem é o homem? Vale a pena viver? E depois da morte? Por conseguinte, à medida que o educando tiver consciência do seu ser: é alguém, para quê; para quem; dentro do ambiente escolar que é também apesar de ser um espaço limitado, espaço político, e portanto, com possibilidades transformadoras, ele perceberá a sua atual missão de sujeito da história. (FERNANDES, 2000, p.35).

Para a mesma autora, se justifica a prática da disciplina do Ensino Religioso nas escolas públicas, através de algumas justificativas:

- a) A concepção de escola, hoje ultrapassa o nível de pura informação e de simples funcionalidade, para colocar-se num plano essencialmente formativo que visa ao desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A escola pretende, portanto, ser promotora de valores, crítica, participada (pesquisa, diálogo).
- b) Numa escola assim concebida não pode faltar a educação básica da tendência (ou sentimento, ou exigência) religiosa do homem. A justificativa essencial (que não exclui, mas até fundamenta outras motivações) para a presença da proposta religiosa na escola está no reconhecimento universal, no tempo e no espaço, da “tendência ou exigência religiosa”, como componente essencial do homem como tal.
- c) Como qualquer outro componente da natureza humana (capacidade expressiva, crítica, afetiva, ética, etc.), também a tendência religiosa necessita de educação. A escola, portanto, se não quiser trair sua missão e falhar em sua finalidade de educação integral da personalidade, deve admitir (nas formas e nos limites que lhe são próprios) que tem direito-dever em face da educação religiosa. (FERNANDES, 2000, p.36).

E enfim, é necessário ter presente que o ambiente escolar é visto como lugar ideal para a formação em preparação à vida em todas as dimensões do ser humano; da escola se espera educação do homem humanizado e personalizado.

Aplicando essa experiência na pedagogia do Ensino Religioso, pode-se dizer que muitos desvios constatados em sala de aula ocorrem pelo fato de o professor não ter claros objetivos pelos quais se propõe a trabalhar. O Ensino Religioso assume papel unicamente político, ou então, totalmente catequéticos, ou ainda meros papos informais.

Cumprir também ter consciência de que o maior desvio observado no Ensino Religioso é o extremismo que consiste no fato de equilíbrio entre o profano e o sagrado, pois, se há uma problemática em torno do Ensino Religioso, ela não reside no assunto, mas no modo como ele é enfocado. No entanto, este enfoque não pode perder de vista o religioso e ficar só no profano, nem perder de vista a realidade vigente e ficar na catequese. É necessário, pois, uni-los de forma equilibrada.

O mínimo que se pode exigir do professor de Ensino Religioso é a coerência que consiste na fidelidade à crença dos pais, à Igreja (confissão religiosa), à sociedade, aos alunos.

A escola estatal é pluralista por definição, ela é aberta a todos com igualdade de direitos e deveres. A incidência do pluralismo religioso se manifesta, sobretudo, nos planos dos pais. Ela passa por pais convictos em sua fé, pelos indiferentes, pelos contrários e pelos ateus. Há também, um pluralismo de orientações morais e concepções religiosas das famílias. A missão da escola é mais ampla, atinge a sociedade local, que é tipicamente pluralista.

Estudar os fenômenos e sistemas religiosos como parte da cultura, implica apreender um elemento identificável da experiência humana. Ao reconhecermos que em termos de religiões, a variedade é, acima de tudo, humana, significa compreendermos o nosso lugar no panorama religioso, reconhecendo “os outros” menos como competidores, mas sim, verdadeiramente, como companheiros de aventura existencial. (SILVA, 2002, p.35).

A variedade de abordagens e a pluralidade das tradições religiosas não só enriqueceram os estudos e investigações das religiões como são um desafio a uma compreensão mais adequada da história e do significado contemporâneo das religiões. Estabelecer um diálogo entre o “familiar” e o “estranho” representa um esforço de trazer antigas questões para novos caminhos, novos objetos e novas abordagens, promovendo um diálogo entre os estudos de religião com a História, a Antropologia, a Sociologia, a Política e a Arte. Todo esse trabalho intelectual deve, contudo, levar em conta que a especificidade histórica e a relatividade cultural significam que vários termos, conceitos, definições e estruturas cognitivas não são universalmente aplicadas. Por exemplo, em algumas tradições religiosas termos como “religião” ou “Deus” podem não existir. Toda forma de conhecimento passível

de interpretação, no nosso caso o estudo das religiões, é sempre incompleto e sujeito a novas formulações. (SILVA, 2004<sup>24</sup>).

As interações pedagógico-didáticas que, nos diversos exercícios educativos, se articulam, organizam e estabelecem de forma não linear pelo observar/refletir/informar, compõem o percurso metodológico que, como ação estratégica, direciona e propõe as relações com as culturas e tradições religiosas no cotidiano do Ensino Religioso, partindo sempre do convívio social dos estudantes para respeitar a tradição religiosa já trazida de suas famílias e salvaguardar a expressão religiosa de cada um.

O Ensino Religioso constrói uma rede de significados com base nas relações sociais no espaço escolar junto aos alunos, no que diz respeito como área do conhecimento na compreensão do fenômeno religioso.

Nos dias atuais, já não se permite compreender uma proposta educacional fragmentada e desconectada de um projeto maior (proposta pedagógica escolar e pública). Tudo deve estar inter-relacionado, interdependente e interligado. Portanto, para aplicar as atuais definições de Ensino Religioso, é necessário, assumir um referencial metodológico na perspectiva de totalidade.

Portanto, quando o Ensino Religioso é assumido como elemento integrante do currículo a ser operacionalizado no espaço escolar propiciando elementos informativos e contribuindo para o desenvolvimento harmonioso dos estudantes, pretende-se uma educação integral, gerando compreensão maior do ensino-aprendizagem. (JUNQUEIRA, 2002 *apud* FIGUEIREDO, 1993, p.63-64).

#### **2.2.4 – Religiosidade e fenômeno religioso**

A complexidade do fenômeno religioso com suas faces e variantes exige do professor de Ensino Religioso grande capacidade de superação de incontáveis agentes integrantes de sua formação, em sua condição de pessoa imersa num contexto e num cotidiano civilizado.

Diante desse processo de interação de conhecimentos e saberes, a compreensão das religiões adquire novas perspectivas, que as revelam cada vez mais dinâmicas e contraditórias.

---

<sup>24</sup> Artigo publicado na Revista REVER/PUC-SP:< [http://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/t\\_silva.htm](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_silva.htm)> (Acesso em 02/05/2011, as 20h45min).

Nesse contexto, destaca-se Edmund Husserl (1859-1938), que, ao criar o método da fenomenologia, proporcionou aos pesquisadores, condições de realizar um estudo ordenado e sistemático do fenômeno – aquilo que aparece; fato ou evento que pode ser explicado – deixando de lado as especulações e suposições de juízos de valores e procurando, por meio da análise da experiência, permitir aos fenômenos falar por si mesmos.

A fenomenologia das religiões evidenciou a existência de uma relação intrínseca entre cultura e religião, a ponto de a ignorância sobre tal relação poder tornar o pesquisador inapto para compreender o fenômeno religioso. (OLIVEIRA, 2007, p. 66). A fenomenologia firmou-se como condição para o exercício de julgamento de religiões que perduraram durante algum tempo, em uma época em que eram analisadas segundo a ótica de uma cultura e de uma tradição religiosa que se presumiam superiores.

Tomando a contribuição de análise sociológica da religião em si, do ponto de vista de *Durkheim*<sup>25</sup>, entendemos sem sombra de dúvida, o fenômeno religioso como marco referencial que se manifesta em uma cultura. É a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do ser humano.

Etimologicamente, a palavra cultura deriva do verbo *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar”. Remete-nos a dimensão do cuidado. Por conseguinte, o significado do termo cultura depende essencialmente do conceito filosófico de ser humano e de mundo vivencial. O Dicionário Oxford de Filosofia define cultura como “o modo de vida de um povo, em que se incluem suas atitudes, valores, crenças, artes, ciências, modos de percepção e hábitos de pensamento e ação”.

---

<sup>25</sup> No decorrer da obra de **Emile Durkheim**, em sua clássica obra, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, ele faz uma relação entre ciência e religião especificando o papel de cada uma. A religião tem por finalidade explicar o abstrato, as razões que a ciência não conseguiu ainda explicar. A ciência contraditoriamente explica o concreto, o real. Sendo a religião uma instituição humana e, portanto real, esta passa a ser objeto de estudo da ciência. Desta forma não há como a ciência negar a existência da religião. Segundo Durkheim, a ciência intervém na religião quando esta tende a dogmatizar a natureza das coisas. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, faz uma análise das religiões primitivas australianas, onde o mesmo explica que são nas religiões mais simples onde se podem encontrar elementos comuns de todas as religiões, até mesmo as mais atuais.

É aqui, que residem as tentativas de obter uma precisão conceitual para a cultura, partindo do esquema do antropólogo Roger Keesing na obra, *Ensino Religioso no ensino fundamental*:

- a) Teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo;
- b) Teorias idealistas, subdivididas em três abordagens:
  - b.1) *a cultura como sistema cognitivo*;
  - b.2) *a cultura como sistemas estruturais*;
  - b.3) *a cultura como sistemas simbólicos*<sup>26</sup>.

Essa divisão nos é importante aqui na análise do elemento cultura, para graus de análise desses fenômenos religiosos, quando, abordados em sala de aula, partindo dos pressupostos de organização sociopolítica, crenças, ritos, mitos, práticas religiosas, bem como muitas formas de relações e mediações sociais.

Existe sobre a cultura e a religião completa discussão teórico-técnica, que parte para o lado operacional, com foco na ideia de que a religião é o elo, que vai atar o ser humano ao sagrado e lançá-lo rumo ao transcendente, impedindo-o de sentir-se sozinho e perdido no meio de um mundo que ele nunca vai dominar e compreender totalmente.

A religião poderá assim atuar como importante instrumento de humanização em face da barbárie e da ignorância, por representar uma forma primitiva de conhecimento elaborado pelo ser humano, com o qual foram estruturadas as organizações sociais por meio de interditos e tabus. Exemplo disso é o caso do incesto, um dos principais interditos criados, fundamental na preservação e aperfeiçoamento da espécie humana.

Doravante, a religião manifestou-se e manifesta-se em um universo cultural, ora influenciando a cultura, ora sendo influenciada por ela. É impossível, pois, querer entender a religião sem remeter-se à cultura em que ela está inserida.

---

<sup>26</sup> (*Idem, Ibidem*, p.68).

A busca do lugar legítimo para o Ensino Religioso nos currículos escolares, remete-o ao lugar comum das demais disciplinas como área de conhecimento. O tratamento dessa disciplina como um direito do cidadão reduziu a questão ao campo político, o que ficou reforçado pela ausência de uma tradição acadêmica suficientemente forte em estudo científico da religião em nosso país.

Contudo, acreditamos que conhecer a lógica da religião contribui com a educação para a cidadania plena em nossos dias de modernidade avançada e decadente, em que pesa, de formas variadas, a presença da religião. O dado religioso faz parte da vida social e cultural e compõe o universo das opções individuais de maneira direta ou indireta. A disciplina do Ensino Religioso insere-se na escola como um exercício de ciência a ser feito com os alunos sobre a religião em suas expressões simbólicas e valorativas. (PASSOS, 2007, p.39).

A escola educa enquanto expressa em sua ação pedagógica, a expressão do estado da ciência e do Estado democrático, ainda que sob pena de reproduzir ensinamentos falsos e segregações de todas as espécies; não pode ficar refém de um sistema que despreze os instrumentos humanos e materiais, com suas regras, rituais didáticos e acadêmicos, sempre atestando sua veracidade e autoridade como meio de conhecimento e formadora dos cidadãos.

E nessa formação de cidadãos, reside a importância do componente curricular no Ensino Religioso, que focará os elementos, educação, religião e cultura como parâmetros de mensurar uma autonomia crítica e criativa, para fazer e refazer a sociedade por meio da práxis pedagógica.

O profissional cidadão não é um mero executor técnico de regras e normas estabelecidas pelo mercado e ditames curriculares oficiais, mas um sujeito capaz de agir em sociedade com consciência de si e do mundo de sua missão enquanto parte de um todo.

O Ensino Religioso participa desse processo complexo de ensinar a conhecer com autonomia e responsabilidade que é creditado à escola. As ciências elucidam cada qual com seus objetos e métodos próprios, aspectos de uma única realidade que inclui a natureza e as

construções humanas; embora enfoquem partes dessa realidade com seus referidos objetos, não dão conta, sozinhas da totalidade que é a realidade.

A religião, com seus respectivos estudos pode participar de maneira ativa dessa revisão do isolamento das disciplinas – do monodisciplinar – na busca do interdisciplinar, de forma a ajudar na educação do ser humano como um todo: no aspecto biológico, social, psicológico e espiritual.(PASSOS, 2007, p. 42).

O estudo da religião rompe com a epistemologia moderna centrada na prática monodisciplinar e, por decorrência na visão fragmentada da realidade; epistemologia que, ao menos em suas abordagens hegemônicas, negou lugar à religião e, muitas vezes, ao seu estudo.

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 pragmatismos teóricos e sociais e a busca de valores que fundamentam a convivência humana.(PASSOS, 2007, p.43).

As religiões produziram e produzem representações e práticas sobre essa totalidade que podem auxiliar em sua manutenção ou destruição; elas podem chocar-se ou somar com uma educação para a vida em comum na busca da sustentabilidade planetária. O Ensino Religioso deverá contribuir com a visão da postura do educando como cidadão responsável.

Sobre o binômio *religião e cultura*, é importante ressaltar aqui dois clássicos acadêmicos em suas considerações acerca dessa temática. Max Weber, em sua conhecida obra, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*<sup>27</sup>, expôs de maneira clara como as concepções protestantes e puritanas influíram nas sociedades ocidentais capitalistas. E aqui no Brasil, em um esforço semelhante de compreensão histórica e cultural, Sérgio Buarque de Holanda fala

---

<sup>27</sup> Weber, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*.. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

da influência do catolicismo na formação cultural nacional, na sua clássica e conhecida obra, *Raízes do Brasil*<sup>28</sup>.

Sou defensor de que a educação sobre a religião e da religiosidade é uma tarefa de todos, a começar da escola pública, o que se distingue, evidentemente, da educação para a religiosidade que compete tão somente às confissões religiosas no interior de suas comunidades. A partir dessa consciência da realidade é que se poderá construir o cidadão livre e responsável. Se não contribuir para ser religioso, contribuirá para ser mais ético e consciente da força da religião na vida pessoal e coletiva.

Do ponto de vista cultural, todo grupo social apresenta manifestações religiosas e, por mais primitivos que possam ser, todos os povos têm religião, magia, atitudes científicas ou ciência. Percorrendo a história da humanidade, é possível compreender e identificar os diferentes fatos religiosos que se manifestam no desenvolvimento do ser humano.

A ciência de outras práticas discursivas e vivenciadas em contextos sócio-religiosos, acompanhada da experiência e de outros pontos de vista, dos vários movimentos religiosos ou grupos no bairro onde a escola está inserida, como também, as leituras singulares de Deus, mundo e homem, levam à compreensão dessas representações, e é aí que, o aspecto antropológico revela toda a sua relevância e potencial de elucidação.

Ampliar o conhecimento religioso e expandir os saberes em torno do Sagrado, que constitui patrimônio da humanidade, além de promover a escolarização fundamental, é importante para que, o educando se aproprie de saberes, para entender os movimentos religiosos de cada cultura.

A religião que faz parte da cultura infere na ação e se traduz de várias formas: decisões baseadas no respeito às bases do grupo; ideias de representatividade por mandado imperativo;

---

<sup>28</sup> Holanda, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Publicado em 1936, aborda aspectos centrais da história da cultura brasileira. O texto consiste de uma macro-interpretação do processo de formação da sociedade brasileira. O livro foi publicado originalmente pela Editora José Olympio, tendo sido posteriormente objeto de várias reedições ao longo do século XX. É considerado um dos mais importantes clássicos da historiografia e da sociologia brasileira.

denúncia profética sem preocupações prepostas ou com a estabilidade/continuidade do jogo político; linguajar religioso ou moralista no tratamento de questões políticas e econômicas; articulação entre carisma e imposição da vontade do líder sobre os liderados; desencadeamento de movimentos de massa com ideais milenaristas ou sectários; mobilização político-eleitoral com base em uma agenda religiosa.

Essas ações são formas de expressar como a *religião* e a *cultura* estão interligadas, além de estruturas de normas conscientes ou inconscientes em sua maneira de viver, de comer, vestir-se, plantar, colher, morar, cantar, rezar, de constituir família, de se governar, de estudar e assim por diante. Esses pontos distintos de cada grupo religioso, podem vir a ser discussões em sala de aula para a construção de uma atividade pedagógica voltada para assimilação do conhecimento pluralista de ser e conviver em cada grupo religioso.

O Ensino Religioso na perspectiva do fenômeno religioso deixa evidente a relação entre a cultura, sociedade e as tradições religiosas, deixando evidente que cada grupo humano foi selecionando as maneiras de ser e de viver, de agir e de se comunicar, de responder às demandas do mundo que lhe cerca. É notório o impulso do ser humano de sobreviver e de instituir a organização de seus grupos, que vão respondendo de imediato àquilo de que mais necessitam e ao que mais lhes convêm.

### **2.2.5 – Interdisciplinaridade.**

O Ensino Religioso deve fazer parte do currículo escolar de forma interdisciplinar, visando à educação integral do aluno, à formação de valores fundamentais, através da busca do transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana, levando em conta a visão religiosa do educando.

Comprendemos a interdisciplinaridade como modo de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, através de um método integral de investigações conjuntas, de modo que o conhecimento não seja apenas justaposto mecanicamente, depois de gerado fragmentadamente.

Por interdisciplinaridade, reside mais do que modificações na estrutura curricular, de uma mudança nas pessoas, ou ainda de uma forma aberta de conceber a educação e compreender a cultura. Sua construção contém como subtexto, a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da complementaridade, e ao mesmo tempo, a busca discriminada da tarefa comum.

O novo Ensino Religioso não é mais uma disciplina isolada, mais integra as demais áreas de conhecimento do ensino fundamental. É o reconhecimento de que o Ensino Religioso é relevante na formação da personalidade do novo cidadão.

A educação é uma dinâmica organizativa dos saberes e das formas de interação das pessoas com o meio social, político e geográfico em que atuam. Ela é agente capaz de promover alterações no contexto social à medida que considera a diversidade e a complexidade dos sujeitos que interagem entre si e com o meio.

A educação, numa abordagem que vise à mudança social, faz a sociedade mudar em razão da capacidade das pessoas de modificarem-se em comunhão com as demais e com os ambientes. Paulo Freire (1996) ressalta que ninguém educa ninguém, mas a comunidade educa-se à medida que todos aprendem e ensinam concomitantemente, discutindo os inúmeros saberes construídos e consolidados no debate franco e fraterno, contextualizado nas dores e alegrias das vivências de todos os envolvidos. (OLIVEIRA, 2007, p.132).

Uma proposta metodológica de natureza interdisciplinar requer da instituição educacional exercícios de flexibilização no que se refere à elaboração e aos encaminhamentos dos planejamentos pedagógico-didáticos, de tal forma que professores de diferentes disciplinas em diferentes tempos e lugares possam discutir e constituir atividades de ensino interligadas.

Paulo Freire (1996), em toda sua obra sustentava a ideia de uma dinâmica conhecida como *círculos de cultura*, onde compete ao grupo de sujeitos envolvidos no processo (professores e estudantes), determinar as grandes temáticas a serem abordadas.

Esse processo contribuirá para que os estudantes investiguem, decodifiquem e reavaliem as circunstâncias mutáveis e dinâmicas em que se percebem inseridos e formulem novas questões, que constituirão novos conhecimentos e novas relações.

### **2.2.6 – Linguagem**

A linguagem é a maneira mais complexa que o ser humano criou para se relacionar com o mundo; ela faz a humanidade ser. A linguagem é a possibilidade concreta de os dados brutos da realidade chegarem à consciência, pois não há pensamento sem linguagem, nem objeto de conhecimento. A fala permite às gerações transmitir o processo de interação com a natureza e elaborar a compreensão sobre elas.

A linguagem dá a subjetividade condições de planejar as ações que garantirão a existência. Ela permite ao homem situar-se no tempo e no espaço, revelando o universo dos valores presentes na vida em comunidade.

O diálogo com o mundo através da linguagem só é possível porque, para produzir condições necessárias à vida, ao mesmo tempo, são desenvolvidas ações que transformam a realidade. O resultado individual e coletivo dessas ações permite à humanidade apropriar-se do mundo e imprimir sua marca original.

A forma de abordagem dos conteúdos é tão significativa quanto eles próprios, pois a atitude de uma pessoa diante do fenômeno religioso não é, apenas, o resultado de conhecimentos e racionalização, muito menos exclusivamente de perspectiva psicológica. A religião é uma forma de expressão do fenômeno religioso e ocorre dentro de cultura ou culturas, portanto, o ambiente social também interfere na avaliação do mundo e das pessoas na dimensão da expressão religiosa, inclusive opções como a negação, a construção de uma expressão própria, a confirmação ou adesão a um novo grupo religioso.

Não é somente o conteúdo nem apenas a didática que possibilitam a relação do Ensino Religioso com as demais áreas. É a linguagem enquanto expressão de determinado enfoque, que se torna uma construção do sujeito, mas, que só é possível na interação social, pois envolve a experiência afetiva de abrir-se ao sentido do outro.

À medida que a criança evolui, sua inserção na comunidade religiosa lhe permitirá a utilização significativa dos símbolos comuns da religião. Essa caminhada torna a criança a descobrir a própria linguagem verbal ou simbólica para comunicar-se espontaneamente com Deus.

Ao Ensino Religioso interessa a linguagem total (interior, verbal, gestual e simbólica), que é um fenômeno ontogenético (individual) e filogenético (coletivo/social), e que depende da aquisição da função simbólica (ou semiótica) que dá origem ao pensamento, pela capacidade de representar mentalmente os dados da realidade apreendidos pela percepção, ou seja, de utilizar um significante (imagem mental, palavra, gesto ou símbolo) para representar um significado. É a partir desta capacidade que, ao longo da história, a humanidade tem construído todo um complexo sistema de significações. (JUNQUEIRA, 2002, p.108).

A linguagem religiosa é naturalmente, uma linguagem simbólica-evocativa, comunitária e narrativa; por sua vez, a linguagem que usamos denuncia nossa mentalidade, às vezes, mais claramente do que aquilo que tentamos dizer através dela; é sintoma do que pensamos e vivemos. Pode-se falar contra o preconceito e mostrar ao mesmo tempo o quanto se é preconceituoso, através dos escorregões da nossa forma de expressão.

O professor deve estar sempre atento à linguagem, pois toda forma de proselitismo é vetada. Isso implica que, lecionar a disciplina Ensino Religioso não existe a possibilidade de ensinar determinada doutrina ou confissão religiosa, impondo aos educandos, tal resultado. Seu objetivo é trabalhar com o conhecimento religioso das tradições religiosas, visando à construção da cultura de respeito, testemunhada na sua linguagem pedagógica e na sua postura no espaço escolar e público.

Muitas práticas pedagógicas em sala de aula são demonstrações claras de preconceito, e exclusão de alguns grupos religiosos. Portanto, para favorecer o uso de linguagem adequada pelo professor dessa disciplina, é favorável organizar um quadro ou pesquisa das tradições religiosas presentes em sala pelos sujeitos constituintes, evitando-se a exclusão de algumas delas e possibilitando aos educandos de manifestarem-se.

No espaço escolar, para evitar manifestações fervorosas, é importante que educandos e professores sejam orientados à utilização de uma linguagem adequada ao processo de releitura, de entendimento, de superação de conflitos, reconhecendo o Ensino Religioso como

área de conhecimento. Um exemplo claro, acerca disso, é a menção dos líderes religiosos que permeiam as comunidades religiosas. Ao se referir ao plano coletivo, deve-se ter em mente para uma pluralidade de líderes, tais como padres, pastores, santos, pessoas de referência na comunidade dos educandos, e grandes líderes de cunho político e religioso. A citação em uma linguagem plural permitirá um nivelamento social no espaço escolar de reflexão.

Não estamos aqui para dizer que os budistas são melhores do que os cristãos ou que os cristãos são melhores do que os budistas; tanto uns quanto outros – budistas, cristãos, ateus- estão a caminho para tentar tornarem-se melhores e tornar o mundo mais habitável, para fazer com que a vida se torne possível. (LELOUP, 2002, p.50-51).

Nesta perspectiva, a linguagem nas aulas de Ensino Religioso ocupa o papel de contribuir para que o educando possa e saiba dialogar com o diferente. Porém, por ser uma forma de comunicação, educandos e educadores devem estar atentos para a comunicação não verbal, que se utiliza do corpo, que pode ser apoio de complementação da linguagem ou de contradição. Dessa forma, todos nesse espaço público e escolar constroem juntos, o conhecimento, respeitando as diferenças.

### **2.2.7 – Livro didático para o Ensino Religioso.**

Não é tarefa simples representar e promover a diversidade social e cultural brasileira nos livros de Ensino Religioso. Uma vez presente a ausência de diretrizes nacionais sobre o Ensino Religioso, as entidades civis organizadas para responder à determinação da LDB discutem qual deve ser o conteúdo.

Nesse mosaico de uma cultura pluralista em seus valores culturais e práticas religiosas das mais diversificadas, há quem defenda um livro didático, onde seja pontuado a história das religiões; outros, as expressões culturais das tradições religiosas, tais como, a literatura, a música, os ritos, ou ainda, as narrativas, os líderes, fundadores ou símbolos de cada grupo.

Qualquer que seja o caminho a ser trilhado pelos autores dos livros, se o compromisso com a justiça religiosa não for a referência ética para a definição do conteúdo, as religiões cristãs ocuparão espaço preponderante. (DINIZ, 2010, p.64).

Considerando a centralidade do livro didático para a ação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas no âmbito do Ensino Religioso, questões como, diversidade cultural e social, pluralismo religioso e proselitismo são tratados em uma boa amostra de livros didáticos em circulação no mercado editorial brasileiro. O plano base para a análise desses livros pauta-se nas recomendações expressas na Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005), em particular nas garantias relativas à igualdade na diversidade social.

As ideias ali lançadas foram ratificadas pelo Brasil pelo Decreto Legislativo n. 485/2006, reafirmando o compromisso do país com a proteção e promoção da diversidade cultural. O levantamento de editoras religiosas do país e das editoras que produzem e comercializam os livros mais distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas foi a estratégia adotada por pesquisadores da UnB, segundo informações cedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Não se tem precisamente, quantos livros efetivamente estão em circulação no mercado editorial brasileiro.

Dentre as editoras seculares notificadas estão FTD, Ática, Saraiva, Moderna e Dimensão. As editoras religiosas, de confissão católica são: Editora Scipione, Editora Vozes, Editora Paulus, Paulinas Editora, Editora Vida e Edições Loyola.

A pesquisa analisou 25 livros organizados em quatro coleções, no período compreendido entre março e julho de 2009. Foram definidas pré-categorias de análise, organizadas em três eixos temáticos: a) concepções, com especial destaque a posicionamentos etnocêntricos; b) diversidade religiosa, e relação à pluralidade de religiões que compõem a sociedade brasileira e à consideração do proselitismo como expressão de discriminação social ou religiosa; c) diversidade social, envolvendo a representação de minorias sociais ou grupos populacionais vulneráveis à exclusão e ao prejuízo social, tais como afro-descendentes, pessoas indígenas e pessoas com deficiência.

O referencial metodológico adotado na pesquisa foi de caráter qualitativo para a análise de políticas públicas, uma vez que confere ênfase às evidências empíricas. Através de duas pesquisadoras, a partir dos eixos temáticos estabelecidos, pontuou-se a verificação de

tendências de predomínio e omissão de temas e posicionamentos específicos nos livros de Ensino Religioso.

A análise nessa fase residia nas narrativas e evidências iconográficas dos materiais didáticos analisados. O resultado é uma evidente discrepância no espaço de representação de cada religião, mas também um reducionismo da diversidade religiosa da sociedade brasileira e mundial a sete grupos, assim nominados: cristãos, judeus, orientais, muçulmanos, espíritas, indígenas e afro-brasileiros.

Na verdade, as religiões afro-brasileiras e indígenas não são apresentadas sequer como religiões, mas como tradições ou denominações religiosas na maior parte dos livros. Isso significa que para cada componente afro-brasileiro há em torno de vinte componentes cristãos. Em termos absolutos, foram somente 30 aparições de componentes de religiões afro-brasileiras, perante 609 aparições cristãs no conjunto dos livros analisados, em um total de 2.741 páginas dos 25 livros que compuseram a amostra.

**Tabela 1 – Presença de grupos de religiões nos livros didáticos<sup>29</sup>**

<b>Religião</b>	<b>Presença nos livros didáticos (absoluto)</b>	<b>Presença nos livros didáticos (%)</b>
Cristãs	609	65%
Orientais	112	12%
Islâmicas	75	8%
Judaicas	65	7%
Espíritas	33	3%
Afro-brasileiras	30	3%
Indígenas	21	2%
<b>Total</b>	<b>945</b>	<b>100%</b>

<sup>29</sup> **Fonte:** Projeto “Livros didáticos de ensino religioso e diversidade cultural”, executado pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Brasília, 2009.

<sup>28</sup> **Fonte:** Projeto “Livros didáticos de ensino religioso e diversidade cultural”, executado pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Brasília, 2009.

Na mesma amostra, quando se analisam apenas as imagens de líderes religiosos ou seculares presentes nos livros de Ensino Religioso, a desigualdade de representação é ainda mais acentuada, conforme demonstra a Tabela 2 da pesquisadora Diniz (2010, p.70).

**Tabela 2 – Frequência da imagem de líderes religiosos e seculares nos livros didáticos<sup>30</sup>.**

<b>Líder</b>	<b>Número de vezes em que apareceu nos livros</b>
Jesus	81
Gandhi	21
Martin Luther King	11
Madre Teresa de Calcutá	9
Betinho	7
Dalai Lama	7
Papa	6
Allan Kardec/Chico Xavier	5
Buda	5
Confúcio	4
Dom Hélder Câmara	4
Irmã Dulce	4
Martinho Lutero	4
Outros líderes negros	4
Outros	4
Henry Sobel	3
Maomé	3
Madre Paulina	3
Nelson Mandela	2
Chico Mendes	1
Irmã Dorothy	1
Líderes indígenas	1
Moisés	1
Salomão	1
<b>Total</b>	<b>192</b>

Jesus aparece oitenta vezes mais do que as lideranças indígenas no campo religioso, cuja aparição limitou-se à de um líder anônimo e sem biografia; vinte vezes mais que Lutero, a referência intelectual usada nos livros para o protestantismo (Calvino não aparece uma vez sequer); aproximadamente doze vezes mais que Dalai Lama, a

referência central dos livros para o budismo contemporâneo; e cerca de sete vezes mais aparições de lideranças cristãs que de todas as outras religiões juntas. Não há nenhuma liderança de religiões afro-brasileiras ou mesmo líderes negros brasileiros de outras religiões. Por outro lado, há a emergência de algumas lideranças seculares brasileiras, mas cujas biografias estiveram ligadas ao catolicismo e sua agenda política com o tema da fome ou da reforma agrária, como a figura de Betinho ou Chico Mendes. A figura de Gandhi, a segunda com maior aparição nos livros, ainda que em frequência quatro vezes menor que a de Jesus, merece destaque.(DINIZ, 2010, p.71).

A própria figura de Gandhi merece destaque aqui, uma vez que sua representação na amostra dos livros didáticos é representada de duas formas. Primeiramente como um líder político de resistência ao colonialismo inglês, um pacifista que defendia a cultura da não violência. Na mesma imagem de Gandhi como um líder político, há uma relação de causalidade entre a desigualdade e a pobreza atuais na Índia e a colonização inglesa.

A outra representação apresenta Gandhi como o contraponto oriental dos ideais cristãos, em particular da castidade e da pobreza. A história de abnegação da vontade, de jejuns políticos e de controle das pulsões corporais, entre elas, a sexual, é reescrita em termos católicos como semelhante ao voto de castidade.

Essa análise quanto à sexualidade transcrita nos livros deixa-nos como pesquisadores do Ensino Religioso incomodados quanto a nossa legislação, uma vez que as diretrizes deveriam ser mais claras sobre como o Ensino Religioso deve discutir tal assunto: se em uma perspectiva laica, tal como previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para os temas transversais, ou se como uma questão moral sob a ótica das confissões religiosas. (DINIZ, 2010, p.73).

Os livros de Ensino Religioso para o ciclo fundamental, aqui analisados, são os com maior identidade confessional cristã da amostra pesquisada. Caso esses mesmos livros sejam destinados às escolas públicas, serão excludentes quanto à diversidade religiosa, dada a centralidade nos valores morais cristãos.

Temas de cunho moral para a formação cidadão desse (a) leitor(a), como reciclagem do lixo, respeito aos idosos, participação nas tarefas familiares, reforma agrária, igualdade pelo trabalho estão presentes nesse grupo de livros, levando-nos à argumentação frente a

necessidade / prioridades de conteúdos abordados como estes, têm ou não sua relevância como componente dos livros didáticos para a presente disciplina.

Para os anos mais avançados do ensino fundamental, há uma estrutura inicial semelhante. Temas como evolucionismo e criacionismo voltam à cena de uma verdadeira querela entre *Biologia* e o *Ensino Religioso*: a disputa entre ambas narrativas, científica e cristã sobre a origem da vida é explicitada, e finaliza-se em quase todos os livros pesquisados com a tomada de posição em favor da tese da criação divina.

Dentro dessa análise dos livros didáticos, a narrativa etnocêntrica é ignorada quando consideramos nosso país marcado por um pluralismo religioso, e de uma cultura diversificada. Isso é visto nos livros avaliados na presente pesquisa, quando o silêncio sobre a diversidade no âmbito do Ensino Religioso é um registro de fato nas páginas estudadas.

Segundo Diniz (2010, p.81), a melhor estratégia para investigar as repercussões do etnocentrismo cristão nos livros didáticos é avaliar como se representa a diversidade social. Além da redução da diversidade a seis grupos de religiões, a maior dificuldade de narrativa está na apresentação de quatro grupos sociais, assim nominados pelos livros: os indígenas, os afro-brasileiros, os evangélicos neopentecostais e as pessoas sem religião.

A primeira constatação é que os livros não sabem como descrever os grupos indígenas e afro-brasileiros. Nesse caso, o silêncio é substituído pelas generalizações. Nesse marco quase folclórico de representação das culturas indígenas brasileiras, o índio é abordado como uma função retórica nos livros, onde ele representa uma peça não cristã para as raízes religiosas do Brasil.

E aquilo que poderia ser utilizado no campo do Ensino Religioso a ser abordado em termos de sincretismo religioso na constituição de nossa nação brasileira, os três grupos que fazem referência obrigatória não comungam da igualdade das representações, nesse espaço que deveria ser utilizado para se explorar tal contribuição, explorando dessa forma esse sincretismo característico de nossa cultura em uma disciplina que faz jus à proposta epistemológica.

O trecho abaixo é sugestivo sobre a sutileza do discurso estabelecido no campo da escrita ao afirmar tais sentenças: *crenças e rituais dos índios, os portugueses trouxeram a religião católica e os escravos com seus costumes e crenças*. (DINIZ, 2010, p.83). Dentro desse ponto discursivo, estabelece-se aqui o preconceito ao afirmar a palavra religião para o catolicismo, e sentenciar vocábulos em certo tom depreciativo, denotando na mente dos educandos e leitores, a ordem dos que não constituem uma religião em si.

Conservadorismo, comércio e intolerância são os três substantivos para descrever os movimentos neopentecostais. Talvez como uma estratégia política para evitar o enfrentamento com estudantes oriundos desses grupos religiosos, um dos livros utilizou uma fotografia de um culto da Igreja *Bola de Neve Church*, ao lado do seguinte texto.

Em cada esquina, ergue-se uma igreja de orientação neo-pentecostal. Segundo seus críticos, o dinheiro que vem do povo (em geral as pessoas mais pobres deixam boa parte de seu salário ali) sustenta fartamente o crescimento da igreja e propicia o enriquecimento dos líderes e a manutenção de emissoras de rádio e TV. (DINIZ, 2010 *apud* INCONTRI; BIGHETO, 2006, v.3, p.104).

Ainda assim, certas afirmações e considerações denotam o tom preconceituoso estampado nas páginas desses livros, o que não contribui em nada para a construção de uma cidadania madura nos educandos, uma vez que no espaço escolar, é possível identificar alunos egressos de comunidades neopentecostais que não se utilizam de práticas e discursos nesse patamar acima registrado.

A explicitação da exaltação (comportamental) de um representante evangélico, talvez tenha sido o recurso iconográfico para demarcar a diferença entre os grupos, uma vez que todos são cristãos e não há a possibilidade de apelo e adornos corporais ou símbolos religiosos que os diferenciem. A mesma estratégia, no entanto, não é utilizada quando se apresentam as religiões afro-brasileiras. O pertencimento religioso funciona como uma camada corporal à cultura e à etnia – negros representam o candomblé, muçulmanas usam véu e indianas, sári. (DINIZ, 2010, p.85).

A contribuição acadêmica e social nessa pesquisa trouxe como resultados algumas considerações que serão ponto de nossas considerações finais no último capítulo dessa tese. Podemos mencionar dentre os mais importantes, os seguintes:

- a) Preponderância de representação das religiões cristãs, sobretudo do catolicismo, nos livros didáticos de ensino fundamental.
- b) Sub-representação das religiões afro-brasileiras e indígenas, com ênfase em narrativas que não reconhecem igual status de religiosidade entre essas religiões e as tradições cristãs, conferindo àquelas uma identidade primitiva ou de crenças mágicas;
- c) Ausência de representação de grupos ou de pessoas sem religião;
- d) Estigmatização da pessoa com deficiência, em clara discordância das recomendações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo governo brasileiro em 2008.

Diferentemente de outros conteúdos, não há currículos mínimos para o Ensino Religioso nas escolas públicas. Esse vácuo na regulação talvez se explique pela hipótese da anterioridade do fato religioso na ordem pública da sociedade brasileira – religião seria um saber para crentes e não para especialistas em história, arte, música ou sociologia da religião. Mas, ao contrário da hipótese que aproxima ensino religioso da educação religiosa e reconhece nas comunidades religiosas o direito de definir conteúdos e habilitar professores, o ensino religioso em uma matriz secular pode ser um espaço rico da promoção da igualdade e da diversidade pela apresentação da cultura brasileira por meio de suas expressões religiosas. (DINIZ, 2010, p.93).

A expressão do livro didático define e aponta uma finalidade específica: atender um processo de ensino-aprendizagem escolar. Concomitante ao desdobramento das pesquisas aqui refletidas, trabalhos e debates até então discutidos, o Ensino Religioso recebeu em lei uma configuração pedagógico-curricular e com uma incumbência clara: ser ministrado em sala de aula a partir da diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Denota-se por meio dessas pesquisas que há docentes que consideram o livro didático um recurso dispensável na sua prática em sala de aula. Enquanto, para outros, ele é sinônimo de saberes cristalizados e até um velado difusor ideológico. Por isso, até que ponto faria

sentido perguntar-se pela possibilidade de um livro didático utilizado pelo professor constituir-se em um dos elementos de sua formação e aprimoramento profissional? (GILZ, 2009, p.48).

Essas considerações acerca da necessidade ou não do livro didático em qualquer área do saber pedagógico, podem agregar contribuições relevantes, não apenas na questão de se repensar acerca da importância e seus possíveis avanços como livro didático, mas também a concepção que se tem de ser humano em cada etapa de seu desenvolvimento; o que ele está apto a aprender e a tornar fonte de sentido para si na realidade em que vive.

Mas não apenas deve-se considerar o livro didático, mas aquele que de fato apresentará em sala de aula aos seus educandos: o professor. E aqui reside nosso último desafio na abordagem dos constituintes do componente curricular no Ensino Religioso – a avaliação por parte do mestre para com seus educandos, mediado pelo conteúdo curricular apresentado em sala, seja, através do livro, seja através de interação de práticas pedagógicas voltadas para esse espaço científico – campo religioso e cultura.

### **2.2.8 – Avaliação no Ensino Religioso**

Por não se ter uma estrutura curricular padrão pela União, e concomitante ser uma ação delegada às secretarias estaduais de educação, o tema avaliação, torna-se também um ponto pouco desenvolvido no Ensino Religioso, tal qual o conteúdo curricular nas escolas públicas.

Para a concepção fenomenológica está se retomando uma reflexão mais orgânica. Compreendendo que a avaliação é parte da concepção do ensino-aprendizagem, é necessário estabelecer os períodos, os critérios para avaliar o que os educandos aprenderam e o que retomar. Como o Ensino Religioso considera sempre o convívio social dos educandos, o conhecimento abordado é significativo, articulado e contextualizado, e considerando a forma, o método de trabalhar, que supõem: observação – reflexão – informação, a avaliação como elemento processual, deverá propor um percurso avaliativo onde se destacam: uma avaliação inicial, formativa, final e auto-avaliação na perspectiva de Junqueira. (2002, p.109-110).

As buscas de avaliação nos livros didáticos resumem-se muitas vezes em questões subjetivas, atendendo apenas às citações de sentenças por partes dos educandos, proclamadas no espaço escolar pelos professores, para confirmar a fala, o discurso e a ordem apresentada.

Tal atividade não é fácil e sugere extrema cautela por parte do educador. O profissional em sala de aula deve sempre perguntar se a discussão está servindo para enriquecer a visão do grupo ou apenas realçando polarizações inúteis. Como em todo setor do ensino, sensibilidade pessoal deve ser aliada a conhecimento técnico na condução do processo.

Os objetivos de uma abordagem disciplinar no Ensino Religioso no campo brasileiro, segundo o manual do *Ensino Religioso na escola pública do estado de São Paulo*<sup>31</sup>, produzido em parceria pelo governo do Estado com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) traz como abordagem elementos aqui a serem considerados, e importantes para políticas públicas para o Ensino Religioso no espaço escolar não confessional e público. São eles:

- 1) Identificar algumas das religiões maiores, tanto em termo numéricos como em importância cultural.
- 2) Identificar a história e as crenças fundamentais de cada uma delas.
- 3) Comparar as diferentes regiões geográficas onde surgiram, desenvolveram e como estão distribuídas mundialmente, estas religiões.
- 4) Comparar ritos, doutrinas, templos, idiomas, textos sagrados, imagens, etc.

Em sua abordagem temática, são sugeridos no mesmo manual, temas centrais e clássicos dos estudos de religião. Estes temas em uma visão *trans e interdisciplinar*, favorecem a integração da história, geografia, filosofia, sociologia e antropologia:

- 1) As antigas religiões: Paleolítico, neolítico, Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma.

---

<sup>31</sup> *O Ensino Religioso na Escola Pública do estado de São Paulo* – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Coordenador Acadêmico do Programa: Professor Doutor Paulo Miceli. Autoria do texto: Professora Doutora Eliane Moura da Silva, Professor Doutor Leandro Karnal.(não há identificação do ano de produção da obra).

- 2) Os monoteísmos: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Heresias. Reforma e Contra-Reforma. Milenarismo, Inquisição.
- 3) As religiões da América pré-colombiana: astecas, incas e maias.
- 4) As religiões orientais: Hinduísmo, Budismo, Taoísmo e Confucionismo.
- 5) Regiões da África, Polinésia, Austrália e povos indígenas: xamanismo e animismo.
- 6) O campo religioso brasileiro: católicos e evangélicos; religiões afro-brasileiras e dos povos indígenas.
- 7) Contato inter-religioso, o missionarismo e novos movimentos religiosos na sociedade contemporânea.

É natural que as discussões iniciais despertem perguntas que tentem induzir o profissional a “armadilhas” dogmáticas. Por exemplo ao identificar religiões mais antigas tal grupo de cristãos pode se achar melhor do que outro, por ter vindo historicamente, em primeiro lugar. Ao perceber que tal fé é mais numerosa, um grupo pode concluir que pertence à religião verdadeira por ter mais fieis. A discussão deve ser dirigida para a percepção da diversidade religiosa, sem ser acompanhada de juízos de valor. (SILVA, E. M. in *O Ensino Religioso na escola pública do estado de São Paulo*, s/ano, Vol. 5, p.31).

A avaliação dentro dessa abordagem requererá dos educandos uma mente aberta e uma ação como pensadores independentes e críticos por parte desses sujeitos. Precisam perceber que, independentemente de crenças religiosas ou doutrinas específicas de cada um, é possível conversar e dialogar sobre assuntos sociais convergentes que afligem, de maneira decisiva, a todos os seres vivos.

Na busca de uma abordagem curricular que Comenius propôs ao longo de sua jornada e trajetória, a ser vista no próximo capítulo, ele pôde inovar ao apresentar em sua *Didática Magna*, e sua obra *Orbus Pictus*<sup>32</sup>, a introdução de recursos didáticos e materiais inovadores para o espaço escolar, contribuindo para uma melhor aprendizagem e fixação de ideias, através de imagens.

---

<sup>32</sup> Produção imagética proposta por Comenius destacando a permanência da idéia do uso da imagem como representação do real, de leitura e compreensão mais fáceis que o código escrito, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica útil. Ao mesmo tempo, discute-se o significado das mudanças operadas nas imagens como representativo de mudanças nos modos de pensar e de conceber o próprio conhecimento e seus processos de transmissão.

No mundo contemporâneo, temos hoje uma diversidade de recursos que podem ser utilizados para nossa reflexão em sala de aula. Filmes, jornais, livros, revistas, bem como material on-line de qualidade, e ainda, recursos midiáticos como, TV, programas de rádio, etc. São formas de aplicar atividades e avaliação para nossos educandos de Ensino Religioso.

Na mesma política aplicada nas escolas públicas do estado de São Paulo através da obra citada acima, é indicado aos professores, mais do que fazer um “mapeamento” religioso da classe, para se descobrir o perfil de crenças e práticas religiosas de seus alunos, mas, ir além, perguntando aos seus alunos sobre quais meios de comunicação eles têm mais acesso para aguçar o senso crítico de suas mentes e consciências. Dessa maneira, o professor terá uma ideia dos tipos de linguagem audiovisuais e impressos a que seus alunos estão acostumados.

Os programas de TV podem ser identificados como programas sobre religiões – documentários, reportagens especiais, debates, entrevistas; e os programas propriamente religiosos, produzidos por instituições religiosas ou por pessoas ligadas a algum tipo de crença que deseje fazer sua difusão.

Deve-se estar atento nos dias contemporâneos, onde muitos grupos religiosos se utilizam do recurso de TV e internet, para não se ater ao que é veiculado como verdade ou mentira do ponto de vista do telespectador / internauta; mas procurar perceber como a linguagem e o conteúdo organizam os dados, constroem uma realidade e difundem uma determinada mensagem.

Um exemplo claro, é o caso dos programas evangélicos pentecostais, objeto de polêmica e de curiosidade por parte de não-evangélicos. Muito antes de o bispo Edir Macedo, da Igreja Universal do Reino de Deus, comprar a Record em 1989. Programas com pastores já existiam na TV brasileira de forma esporádica desde a década de 50. Seu espaço foi aumentando a partir da década de 80, e a compra da Record pela IURD só fez crescer essa visibilidade.

Essa prática por meio da TV em particular, pode ser avaliada por tais elementos, como: analisar a estruturação do programa, duração, gênero, monólogo, musical, ordem dos

segmentos; analisar as mensagens, sobre o que fala, como fala, qual vocabulário utilizado, animações, dramatizações, depoimentos, interação por telefone, carta, etc.; identificar temas que sobressaem e que são comuns às religiões, visão sobre a morte, uso de bens materiais, pecados, família, casamento, eternidade, sexualidade, apelo à conversão, apelo à doação, exorcismos, etc.

Uma prática abordada pela rede pública do Estado de São Paulo reside em explorar a história do protestantismo, oriundo do século XVI, e como através de sua “árvore genealógica” chegou-nos aqui em seus tentáculos e em outras terras além da Europa, território de seu nascedouro.

Tendo em mente essa dupla dimensão – propaganda e instrução – o professor pode trabalhar as representações, os códigos e as mensagens transmitidas por esses programas, sem assumir uma postura proselitista ou condenatória. Dessa forma, o trabalho com um programa religioso ou sobre religião dever compreender três fases:

- 1) A análise estrutural do programa;
- 2) A relação desse programa com um ou mais temas (história do protestantismo, história do catolicismo, pluralidade religiosa, intolerância religiosa, etc.) a partir de um problema (qual a relação entre protestantismo e capitalismo? Quais as simbologias que separam católicos e protestantes? Por que evangélicos atacam as religiões afro-brasileiras?)
- 3) Conclusão crítica.

Perguntamos aqui, pautados nessa abordagem de política pública para o Ensino Religioso no Estado de São Paulo: não reside nesse espaço de avaliação e abordagem, uma semente de comparação de superioridade entre grupos religiosos? Não será o caso de rever também nossa avaliação e atividades pedagógicas no Ensino Religioso?

É importante salientar que toda atividade que possui um objetivo e uma estratégia precisa ser concluída não com um consenso, mas com ideias críticas em relação ao problema inicial. Levantar problemas para adolescentes de oitava série no âmbito do Ensino Religioso

pode vir ao encontro de questionamentos religiosos e existenciais de pessoas que estão construindo de forma intensa sua identidade, diferenciando-se de padrões familiares e comunitários. O professor pode aproveitar esses questionamentos para trabalhar preconceitos, simpatias e indiferenças que permeiam o olhar em relação ao outro, ao diferente:

O gosto pela polêmica, aliado à fase de afirmação pessoal do adolescente, pode tender para uma marcação de posição polemistas em torno dos assuntos que muitas vezes não estão maduras e refletidas. É muito comum uma parte dos adolescentes, ligados a alguma subcultura jovem (as famosas tribos), repetir argumentos disseminados pela força da sua mídia específica. O professor deve identificar esta tendência e, mesmo respeitando-a, estimular uma reflexão construída por meio de argumentos próprios, ainda que incipientes e fragmentários. (SILVA apud NAPOLITANO, 2002, p.66).

Uma proposta equilibrada de trabalhar no Ensino Religioso suas atividades e processos de avaliação deve focar a diversidade religiosa e tolerância ativa, visando valorizar a compreensão – e para se compreender é preciso conhecer, buscar superar nossa ignorância em relação ao desconhecido, tendo em mente que nós também somos o outro. Napolitano, apesar de não estar em nenhum momento relacionado com esse projeto de Ensino Religioso, resume bem a perspectiva que devemos problematizar em sala de aula:

O culto da subjetividade e a crise de valores, ainda que possam ter aspectos interessantes e libertários, possuem uma contraface que tende a esvaziar a noção de esfera pública: se o que importa é ter uma identidade e não há mais nenhum eixo de valor comportamental, religioso ou ideológico a ser seguido, tudo é igual a tudo. (SILVA apud NAPOLITANO, 2002, p.67).

A grande preocupação com a avaliação didática é exatamente perceber se individual e coletivamente os estudantes estão conseguindo assimilar o conteúdo que já foi estudado. Nesse sentido, entende-se o trabalho do educador como uma função que está a serviço da aprendizagem e nunca se desenvolve como reforço da reprovação ou da proibição do acesso aos conhecimentos.

A avaliação não é uma realidade isolada ou apenas temporária, é muito mais comum e corriqueira em nossas escolas do que nos permitimos considerar a respeito. O exercício mais comum que efetuamos em uma escola são as rotinas avaliativas, que se dão por meio de exercícios, verificações, perguntas espontâneas, bem como de testes e provas. Digo até que a escola não cumpriria seu papel se não existissem as avaliações.

O desejável é que as avaliações pudessem nos ajudar a repensar as relações escolares, bem como culturais, sociais, históricas e políticas. Porque é justamente para estabelecer um modelo de relação crítica e de transformação da sociedade que a escola abre suas portas para crianças, adolescentes, jovens e adultos e tem nas avaliações a oportunidade de verificar o que se aprendeu e em que nível isso ocorreu, visando buscar saídas para cada pessoa, mas também para a coletividade. (SILVA, 2004, p.145).

O que uma avaliação pode e deve cobrar no Ensino Religioso? Isso vai depender em muito de como avaliamos. Se for para conservar uma relação de exclusão social e cultural, não são necessárias mudanças e os métodos irão continuar a usar a censura, o terrorismo, os momentos sacros e perfeito do dia de provas. Contudo, se for para pensar em mudanças e transformações da sociedade e das relações de injustiça que campeiam no país, aí essa avaliação pode e deve ser dialogada, contínua e não estanque; além de ser processual, reforçadora dos conhecimentos significativos e imprescindíveis para os estudantes e, acima de tudo, deve ajudar a recuperar conhecimentos que ainda não foram assimilados. (SILVA, 2004, p.145).

No Ensino Religioso também estamos preocupados em transmitir informações e conteúdos, como se dá com qualquer disciplina dentro da escola. Nesse sentido, o conjunto de informações que essa área de conhecimento representa não está plenamente reconhecido a partir das experiências religiosas pessoais e particulares, mas vale lembrar que também em religião se praticam com maestria os processos ideológicos, para não dizer apologéticos e etnocêntricos<sup>33</sup>.

A busca mais profunda possível de informações irá permitir que os estudantes e professores estejam em permanente aprendizado sobre esses conhecimentos. A realidade das culturas religiosas e suas distinções ao longo da história e em todos os lugares do planeta é um fato. Tratar dessa realidade como sendo algo condenável ou desprezível pode ser um grande

---

<sup>33</sup> Conceito muito utilizado em antropologia para significar a ideia de que quem está no centro está muito bem, quem está na periferia ou fora do centro é ruim de/ou até demoníaco.

equivoco de desrespeito contra outros povos e culturas religiosas. Aqui, mais uma vez é importante lembrar o caráter filosófico de uso da razão e da sensibilidade.

Devemos estar atentos a cada um desses elementos aqui abordados na constituição curricular do Ensino Religioso como disciplina e como proposta de formação de uma prática em nossas escolas públicas na construção da cidadania.

Compreender essas trajetórias e conflitos, percalços e novos horizontes na busca de uma prática pedagógica à altura do que o Ensino Religioso sugere como proposta cidadã, e de conscientização da formação integral de nossos alunos é o desafio desse campo científico e escolar.

Se por um lado, nos deparamos com uma trajetória curta no espaço e no tempo como nação brasileira, a disciplina de Ensino Religioso, não percamos de vista, que a *Didática Magna* de Comenius, obra a ser abordada no próximo capítulo, como âncora e suporte teórico para os embates aqui tratados, levou décadas para seu próprio autor amadurecer e outogar-nos uma contribuição que foi além de sua geração, e tornou-se um clássico possível de responder algumas de nossas perguntas, ou ainda, por nos dar chão histórico e cultural para identificar nossas limitações no presente em nossos espaços públicos e escolares.

Identificaremos no próximo capítulo, essa trajetória de vida e obra de João Amós Comenius, e seu legado clássico, *Didática Magna*, constituindo pontes em nosso imaginário acadêmico, mas ao mesmo tempo, possibilitando novas leituras e releituras de nossas práxis pedagógicas, frente aos desdobramentos históricos e aos ditames de nossa contemporaneidade.

## CAPÍTULO III

### A DIDÁTICA MAGNA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO PARA O ENSINO RELIGIOSO

#### **3. Resgatando a leitura dos clássicos: importância e identificação**

A crise da didática contemporânea nas disciplinas escolares é um ir e devir no espaço escolar, concomitantes os sujeitos históricos e sociais presentes nas circunstâncias de suas épocas, em paralelos com situações outrora experimentadas através de obras outorgadas ao campo específico daquela ciência, tornando-se um marco teórico científico.

Quando os problemas se tornam presentes e evidentes, a busca de novos horizontes e novos caminhos se faz necessários para retomar as pegadas que possibilitaram a trajetória até o momento atual. (GAMBOA, 1992, p.6).

Como abordamos nos dois capítulos anteriores, a trajetória do Ensino Religioso como disciplina na história da educação no Brasil, e os embates, perspectivas e percalços no espaço escolar no campo da didática da presente disciplina, demonstram conflitos vivenciados por nós docentes e discentes em sala de aula, que requererão uma âncora de suporte para uma melhor identificação, e uma busca de uma via a ser trilhada por aqueles que não se deixam abater frente aos conflitos e gargalos na didática do Ensino Religioso.

Buscar nos referenciais teóricos da pesquisa científica, autores e obras que se lançaram aos embaraços de seu contexto histórico, e driblaram condições de forças antagônicas, aliadas às forças de convergência para tal desenvoltura de outorgar-nos uma obra referendada até os dias de hoje, é digno de bom senso e estima consideração.

Na pedagogia, não é diferente. Um clássico é o que tem logrado sobreviver, é o que sai à frente dos naufrágios. Um clássico ocupa um lugar de privilégio por tornar-se um local recorrente em tempos de crise na atualidade, e propõe caminhos e respostas a serem considerados, tal qual, foi naquelas circunstâncias favoráveis.

Um clássico possibilita uma legitimação de um discurso e dota de significados alguns paradigmas presentes no espaço escolar. Sem dúvida, não pretendemos endeusar tal clássico, pelo simples fato, dele não constituir-se um manual absoluto e universal, mas para Borges (1974, p.773), clássico não é um livro que possui tais ou quais méritos; é um livro que as

gerações dos homens, urgidas por diversas razões, lêem com fervor prévio e com uma misteriosa lealdade.

O tema dos clássicos é recorrente, ao menos nos tempos e nas culturas ocidentais. O renascimento na Europa do século XIV e XV valeu-se de um retorno aos clássicos vividos pelos gregos e antigos, na busca daquela presente geração, a fim de buscar respostas para os ditames e perspectivas de uma sociedade transitória do feudalismo para o capitalismo.

O significado dos clássicos se constrói desde a particularidade do momento histórico em questão, da especificidade de cada campo disciplinar e da perspectiva teórica, desde que nos aproximemos do objeto de estudo. Isto é, cada campo disciplinar em sua própria configuração, recorre e recria diferentes legados no tocante as práticas e discursos que os constituem.

É assim nas humanas, como na filosofia, literatura, letras clássicas, música, artes plásticas etc. No espaço escolar em nosso Brasil, como exemplo, temos a disciplina de Literatura Brasileira, que recorre ao longo de sua matriz curricular, aos textos clássicos de autores até hoje referendados do estilo literário adotado pelos escritores da época, em períodos distintos um do outro, seja *Arcadismo*, *Barroco*, *Modernismo*, etc.

Os clássicos não nascem aleatoriamente, nem tampouco em qualquer momento, podem ser vistos ao longo de sua constituição, por rastros de uma linha bastante comum, ao nascedouro de si mesmos como clássicos; pode ser uma fermentação que possibilita abordagens significativas de crises, a urgência por responder, seja em um plano de reflexão ou na ação de problemáticas históricas percebidas como tais.

Um ponto de definição claro para Lora (1992, p.19) reside em uma característica preponderante nos clássicos, são solitários na transição, e situados na metade do caminho entre aquele com que se quer romper, e aquele que se quer construir.

Reside, portanto, em um espaço de efervescência, de embates, de conflitos, mas aponta para uma “utopia”, vista como tal para a geração presente, mas de realidade e de senso comum para a futura.

A busca da didática do Ensino Religioso reside em sua trajetória histórica em nosso solo brasileiro e espaço escolar, em uma necessidade de dialogar com obras e autores que se depararam com situações próximas e semelhantes, aos ditames e pressões de políticas ora impostas, ora aceitas, mas sem a devida análise do ponto de vista técnico e prático em seu

senso crítico.

A *Didática Magna* de João Amós Comenius tem sido essa obra clássica, a ser verificada aqui como referencial, e de busca de um pressuposto teórico-metodológico para uma identificação para o Ensino Religioso como disciplina, e proposta curricular a ser desenvolvida em nossas escolas públicas.

As perguntas suscitadas nesse momento podem ser de tal ordem: *Que leitura da realidade é a que nutre os clássicos?* Nossa sociedade se vê desprovida de referenciais teóricos por desconhecer as fontes primárias, e por ausência de análise em nosso sistema escolar limitado de mestres e doutores que não legitimam suas propostas e pressupostos pautados em reflexões já feitas e abordadas em outros períodos históricos e conjunturas. Em síntese, partiríamos de perguntas básicas, como, já foi (foram) feita (s) tal(is) pergunta(s), acerca desse objeto de estudo?

Os clássicos nos levam a uma constante necessidade de reescrever a história da educação, de recriar nossos mitos fundantes, de explicar nossas origens, e esta exigência se dá por sentirmos uma história viva e próxima a nós, conduzi-la e recriá-la outra vez.

Outra pergunta a ser considerada aqui, está na importância de que perspectivas tem-se a oferecer nos dias de hoje, o estudo dos clássicos na educação. Podemos dizer que constitui uma via para despertar a imaginação pedagógica, quer dizer, para propiciar a sensibilidade, a compreensão no significado do educativo. Aos clássicos, se deve conhecer para recriá-los, para dar consistência a nosso ofício, para apreender nosso legado disciplinar, para configurar nossos gestos e nossa linguagem, como uma forma de dotar com novos significados e conteúdos, nossos discursos e nossas práticas. (LORA, 1993 *apud* MILLS, 1987, p.24).

Finalmente podemos assinalar em relação aos clássicos em educação, algumas tendências que coincidem com às dos clássicos em geral: os autores que transcendem no âmbito do educativo, também, transportam-se além de uma quebra de “cânones”, para uma busca de outros horizontes frente a determinadas situações que os confrontam socialmente; nele, segue expresso um projeto de melhoramento social que oscila entre a crítica social e alguma forma de crença utópica, que se concretiza em uma forma de projeto educativo. No caso de Comenius, esta articulação de planos resulta claramente.

Quando pretendemos compreender a construção de um conteúdo curricular para o Ensino Religioso nos dias contemporâneos, deve-se ter em vista, que situações

experimentadas de conflitos e contradições são traços de continuidade desses embates, outrora experimentados pelos autores em suas respectivas obras, tidos hoje, como clássicos.

### 3.1- Como analisar os clássicos?

Um das aproximações mais comuns aos clássicos é a perspectiva dos grandes homens. Neles repousa a imagem de uma inspiração, de originalidade, de destino, de genialidade, de certa forma, um profetismo e vontade própria de perseverar muitas vezes numa geração aquém dos seus olhares e discursos, vistos por aquela, como utópicos e sem significado algum para uma possível ruptura.

Às vezes, o estudo de tais autores avança apenas pelo fato de destacar alguns traços de sua obra e alguns traços de sua vida, que se relacionam com as experiências historicamente acumuladas, ou que se persiste na condição de privilégio da obra, por esperar e crer que tal obra se sustentará para um momento (presente ou futuro), uma escola, uma cidade, e até de uma nação, como foi para os patrícios de Comenius.

Parece-nos que entre o autor e sua obra, foi mediada uma relação quase mágica, de cujos efeitos maravilhosos desconhecemos a origem e o seu nascedouro. Desse modo, a relação entre a biografia individual e a obra se realiza em termos descritivos, anedóticos e quando muito, puramente eruditos, mas se omite a inter-relação indivíduo-sociedade.

Os críticos defendem a ideia de que se torna de fato um culto ao homem, partindo do humanismo (homem tornado a medida de todas as coisas), cruzando o período do romantismo<sup>34</sup>, que priorizava o retorno à natureza e privilegiava a sensibilidade, deixando assim, uma prática de grande culto ao escritor e ao artista.

Da mesma forma, o historicismo<sup>35</sup> no século XIX resgata de fato, os grandes homens como os autores dos grandes acontecimentos históricos – foi assim no campo da história, em sua contribuição na formação dos Estados-Nação, mediadas por obras de indivíduos.

Observar os clássicos pelo prisma dos “grandes homens” deve-se estar atento aquilo que *Bourdieu* referendava de um determinismo estrutural ao falar da *ilusão biográfica*. Ilusão

---

<sup>34</sup> O **Romantismo** nasceu na Alemanha entre 1790 e 1820, primeiramente no terreno da literatura e logo nas Belas Artes em geral. Coincide com as atmosferas revolucionárias francesa e alemã.

<sup>35</sup> O **Historicismo** é a corrente de interpretação histórica que privilegia a singularidade dos fatos históricos, centrando-se nos acontecimentos políticos e militares como empresas realizadas pelos grandes homens. O Estado concebe sua vez como indivíduo, empregando fatos singulares, únicos e de uma metodologia individualizada.

essa, que numa leitura superficial, não conseguimos perceber além de uma personagem multifacetada e carismática como Comenius, uma observação mais holística, de cruzamentos entre o autor, a obra e o tempo social, que possibilitou indubitavelmente tal clássico como resultado de um homem imbuído em uma sociedade em um momento específico.

Para os historiadores, seria um resultado de uma história individual e a história social em curso, tratando-se de uma trajetória de um homem em um espaço sócio-cultural específico. Seria do ponto de vista histórico e educacional, um indício e um sinal de um completo ambiente intelectual, cultural, político, econômico, que se expressa através de sua vida, vida que na sua vez nos fala de outras vidas, na linha de uma história de que na realidade emergem outras tantas histórias que se tocam entre si. (LORA, 1993, p.29).

Somente assim, podemos apreender um clássico como porta-voz de uma época, de suas preocupações, de suas possibilidades, de seus limites, em direção mais próxima a ideia de sujeito coletivo. Seu autor é possível de sintetizar um momento histórico, um grupo social, partindo de um fragmento, um recorte da realidade que nos conduzirá a reconstruir e entender a totalidade. Esse exemplo é claro em Comenius, quando da busca de uma prática pedagógica ancorada em uma realidade escolar:

Comenius se deu conta, perfeitamente, de que os procedimentos educativos de sua época eram inadequados: não existia uma metodologia do ensino que levasse em conta o desenvolvimento da Ciência, em particular o empirismo de Bacon. Além disso, não existiam livros de texto adequados; não existia, no desenvolvimento dos programas, nada que fosse atraente para as crianças. Assim, seu ponto de partida foi esse: começar simplesmente pelo ensino da língua latina. Seu primeiro esforço foi muito modesto e, como resultado dos exemplos dos reformadores da linguagem do século XVI – Ratke, Bateus e outros, depois de escrever durante vários anos, publicou em Leszno, em 1631, o primeiro dos seus textos pedagógicos, *Jannua linguarum reserata* (A porta aberta das línguas). Logo em seguida, e como consequência de sua leitura de Bacon, Comenius começou a se dar conta de que as próprias palavras devem derivar dos objetos da experiência pessoal. Ele estava convencido de que o conhecimento adequado do mundo depende do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência. (NARADOWSKI, 2001, p.17).

Dessa forma, tomar um clássico, como a *Didática Magna* como análise da construção curricular para o Ensino Religioso na escola pública, requer humildade para não impor um cânon pedagógico com suas normas e regras, sem desconsiderar a importância de um cânon como pressuposto teórico e metodológico; e ainda que não esteja presente em sua hegemonia curricular, não nega sua presença, falas, trajetórias e contribuições para o espaço escolar contemporâneo.

Seriam assim, resíduos históricos que fazem parte dos depósitos inconscientes das disciplinas. Daí, a importância de recorrer aos clássicos como forma de apreender melhor sua contribuição e presença marcante nas falas e práticas pedagógicas de nossas escolas.

Criar e recriar as categorias das quais podemos observar os clássicos para perguntas e contextos de crise vivenciados por nós pedagogos em nossa práxis escolar, é uma proposta realizada por Lora (1992, p.30) em seu artigo com as seguintes pontuações:

**1 – Atmosfera:** seria o ar que se respira em um momento dado, como de âmbito cultural, espiritual no sentido mais amplo do termo que possibilita a expressão de traços pessoais, a realização de projetos, etc., fazendo às vezes de catalisador, através do qual se podem perceber as pegadas na vida e obra dos clássicos.

**2 – Hábito:** entrelaçado com a atmosfera assumiria-se a categoria de *Bourdieu* de hábito, como a cultura de uma época, de uma classe ou de um grupo qualquer, interiorizada pelo indivíduo, sob a forma de disposições duradouras que constituem o princípio de seu comportamento ou de sua ação. (BOURDIEU, 1991, p.136).

**3 – Geração:** podemos valer também segundo Lora (1993), dos contemporâneos e das coletâneas que compartilham das preocupações vitais, crises, conflitos, pertencas, raízes, horizontes e limites. Tudo isto, imprime um caráter, uma pegada, um ar familiar, característico de uma geração. Cada geração cobre um espaço social e temporal, e influi sobre os espaços imediatos anteriores e posteriores.

**4 – Hagiografia<sup>36</sup> ou prosopografia<sup>37</sup> serial:** a somatória de acontecimentos, de fatos e datas sem tropeço algum, relatados como a descrição de um personagem, pontuando suas trajetórias, andanças, crises, conflitos, jogos de possibilidade e impossibilidades ali enfrentados. Surge-se assim nessa categoria de análise, a possibilidade de sermos nesse espaço escolar o mundo que nos apropriamos, dando-nos margem para optar pelo mundo que queremos construir, ou em todo caso, para deixar de fazê-lo.

**5 – Explicação e compreensão:** entender a vida nestes termos nos remete ao sentido da existência, a intencionalidade que subjaz em uma obra, a uma sorte de empatia-simpatia, a uma forma de respeito até a alteridade. A chave de leitura de um clássico em questão consistirá

---

<sup>36</sup> **Hagiografia**, *sf* (*hagio+grafo<sup>1</sup>+ia<sup>1</sup>*) **1** História dos santos e das coisas santas. **2** Biografia dos santos.

<sup>37</sup> E **Prosopografia**, *sf* (*prosopo+grafo<sup>1</sup>+ia<sup>1</sup>*) **1** Descrição das feições do rosto. **2** Esboço de uma figura.

em um jogo de restituições, já que o clássico por si só, adquire esta gama e sua obra sobrevive, devido à existência de estudiosos que a interpretam e a recriam, mediando nela um olhar de outras gerações.

Com esses elementos presentes como categorias possíveis de se rever um clássico, ao pretender-se recorrer aos clássicos da educação, sem isolar, sem autonomizar os fatos, de percebê-los em forma totalizante na complexidade de suas facetas e inter-relações *in situ*, nos leva a ambição de compreender o espaço social que possibilitou a obra, as marcas sociais que ostenta o autor, as condições sociais em que se produz, a posição social que ocupa no campo de produção cultural.

O núcleo central da obra de Comenius como fonte, como origem, como grau zero da Pedagogia moderna, é a sua capacidade de condensar aspectos que a Pedagogia do século XVI e do início do século XVII já havia delineado, embora sem ter conseguido integrar-se num discurso comum. Não é que Comenius tenha inventado *ex nihilo*<sup>38</sup>, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que, acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria. Esse é o caso da Didática Magna, como obra fundante, completa e totalizante, que foi precedida por muitas outras obras pedagógicas, não somente no tempo, como, também, no estabelecimento de não poucos conceitos que logo haveriam de fazer parte da Pedagogia. (NARODOWSKI, 2001, p.14).

Qual é, pois, a intersecção que nos interessa? Interessa-nos aqui resgatar um clássico da didática moderna (*Didática Magna* – João Amos Comenius), não como uma obra individual, isolada, reduzindo Comenius a uma limitação, desconectado de uma compreensão que se parte de uma totalidade, e inserida no gosto de uma época e de uma sociedade.

Foi assim que Comenius na sua obra, *Consulta universal para emenda de assuntos humanos*, propunha uma reforma social, constando em sete partes, das quais a *Pampedia*<sup>39</sup>, referia-se a teoria geral da educação universal.

Esse cruzamento social e ao mesmo tempo, esse meio cultural de entrecruzamentos, permite interlocutores de uma época dialogarem entre si, através de suas obras circulantes, eclodindo dessa maneira, uma efervescência de contribuições. Nos dias de Comenius, as figuras de *Copérnico*, *Galileu*, *Francis Bacon*, *Descartes*, *Rembrandt* dentre outros, se

---

<sup>38</sup> *Ex Nihilo*, do latim que significa "a partir do nada".

<sup>39</sup> *Pampedia ou Educação Universal* é um dos sete livros que compõem a obra *Humanarum Rerum Emendation* (Consulta universal para a reforma das coisas humanas), de autoria de Juan Amós Comenius, publicada em 1935, quase trezentos anos após a sua morte.

entrecruzam, e manifestam ali, um horizonte cultural, que se manifesta em suas obras e trajetórias. (LORA, 1993,p.31).

Ao aproximarmos-nos de Comenius e nos apropriarmos de sua obra clássica, temos outros elementos importantes, referendados aqui, como atributos pessoais de identidade, que nos permite crer no êxito de sua obra. Como homem de uma grande sensibilidade, inteligência e capacidade de trabalho, com um grande legado cultural outorgado à cultura tcheca, chamamos a atenção do leitor para a figura desse teólogo, educador, pesquisador, amigo, sacerdote, marido, cidadão, como alguém que viveu em um espaço social, dentro de um tempo específico.

Nas próximas linhas que seguem, pontuaremos em forma sucinta, da vida, contexto e trajetória de Comenius, para por fim, estabelecer ligações e paralelos na trajetória do Ensino Religioso no Brasil na construção de uma matriz curricular, em consonância com a trajetória do clássico comeniano – *Didática Magna*.

Sem perder de vista a importância dos clássicos, consideremos as palavras de Borges (1974, p.773), ao afirmar, que um clássico é aquele livro que uma nação ou um grupo de nações, ao longo do tempo não decidiram ler, para buscar em suas páginas o todo já deliberado, o profundo como o cosmos, mas, capaz de interpretações sem fim.

### **3.2 – Um resgate das publicações acerca de Comenius**

O início da modernidade é marcado por bastidores de inúmeras tensões em torno da constituição de uma nova mentalidade social, política, econômica e religiosa. A preocupação com o *modus operandi* de uma nova fase da história dos homens permite os filósofos da educação, pensarem acerca de como será esse novo homem para esse novo tempo de embates e novos horizontes.

João Amós Comenius surge nesse momento como precursor de uma modernidade que seria dirimida por um homem (indivíduo) que pudesse atender às demandas e necessidades dessa nova geração. Como formar e onde obter esse homem com essa mentalidade?

Nos dois espaços: *conhecimento e ético-religioso*, a ordem medieval se ancora no centro do universo, a consciência humana não mais reconhece outra autoridade que as leis da razão e da natureza, que a palavra divina nas suas próprias fontes bíblicas. Ora, tal atitude pede uma nova educação; esta que se estende a todos os homens, já que cada um é agora o centro do universo e deve sozinho, face a face com Deus, viver o drama de sua salvação ou de sua

perdição; educação esta que deve permitir aos espíritos repetir a aventura intelectual dos reformadores da ciência e da filosofia.

Toda a pedagogia dos séculos XVI e XVII gira, essencialmente, em torno de algum destes problemas. Examine-se o pensamento de *Lutero, Melancton, de Rabelais e de Montaigne*, de *Vives* e de *Erasmus*, e encontrar-se-á sempre alguma das novas preocupações. Nenhum deles, entretanto, consegue abarcá-las sistematicamente; em nenhum se encontra plenamente desenvolvida a pedagogia adequada ao ideal de homem que corresponde ao universo atual. É a Comenius que cabe a tarefa de exprimir pedagogicamente o tipo de homem correspondente a esse mundo, de forma sistemática e exaustiva. (BARROS, 1971, p.112).

Na obra de Comenius, o universo conquistado pelos espíritos de elite quer oferecer-se à humanidade inteira, para regenerá-la e salvá-la. A pedagogia para Comenius não é apenas uma disciplina apoiada na filosofia, mas, é ela a própria filosofia. A vida inteira tem alto sentido educativo e a educação para ele é concebida como autêntico caminho de salvação. A educação não é somente algo essencial à vida ou algo que esteja em função dela, mas se confunde com a vida humana, concebida como processo pedagógico.

Não se trata apenas de enviar nossas crianças uma ou duas horas por dia à escola, mas em seu tratado pedagógico abrange a totalidade do saber e do agir humanos, dirige-se a todos, e é um processo permanente, que dura enquanto dura a vida humana, e chega a transcendê-la.

Três séculos e meio nos separam da obra comeniana. Entre ela e nós operaram-se mudanças decisivas na civilização ocidental e no universo em geral: a *imago mundi* do filósofo da educação de nosso tempo tem a separá-la da comeniana, a plena laicização da vida, a descoberta da autonomia, a noção do caráter constitutivamente histórico do homem e da cultura. Estamos mergulhados num mundo exclusivamente humano que nos compete modificar, a fim de que ele permita ao homem o desenvolvimento pleno de suas possibilidades; estamos num mundo destituído por si mesmo de finalidade imanente ou transcendente, cabendo ao homem determinar a finalidade de sua própria vida, a partir de uma opção responsável entre formas diversas de organizar as relações entre os homens. Estamos, principalmente, num tempo que compreende lucidamente os problemas econômicos e sociais e sua função, como obstáculo ou como instrumento capaz de estender-se a todos os homens e de atender aos seus reclamos e às suas esperanças. (BARROS, 1971, p.125-126).

Surge assim, o espaço escolar com sua nova temática: *o currículo*. O currículo passa ser o meio pelo qual as ciências seriam sistematizadas e separadas para cumprir assim o célebre de Comenius: *ensinar tudo a todos*.

Dessa forma, nasce na modernidade a base curricular tão difundida em nossas escolas como algo bastante norteador para a contemporaneidade, todavia, tão difusa e complexa

naquele momento. Muita investigação já foi realizada buscando avaliar como está a ação curricular em nossos espaços escolares e quais paralelismos temos com os princípios elencados por Comenius em sua clássica obra: *Didática Magna*.

Em sua tese de doutorado defendida pela Unicamp em 1991, Kulesza, em sua defesa – *A Educação Científica Comeniana*, apresenta uma abordagem da *Didática Magna*, como um método científico para todas as escolas de se fazer ciência. Tal como Comenius pensava o ensino do latim a partir da língua materna, a alfabetização científica deve partir das primeiras percepções das coisas. Assim como não é pela gramática que se começa o estudo do latim, também não é pela lógica que se começa a aprender a ciência. As palavras, ou melhor, os fenômenos é que são os tijolos a partir dos quais se constrói a ciência.

A *Didática Magna* é abordada pelo autor como um método de educação nas escolas, trazendo a didática como práxis e o currículo como algo de inovador naquele momento (século XVII) que marcaria nosso espaço escolar até os dias contemporâneos.

Kulesza analisa a vida e a obra de Comenius tendo em vista as profundas transformações ocorridas no século XVII, especialmente a ruptura da ordem feudal e o início da revolução científica. Sua grande contribuição nesta obra está no resgate dessa trajetória de vida como pedagogo e sacerdote egresso de uma comunidade religiosa. Além da revisão das ideias comenianas na educação brasileira do século XVI até os nossos dias, exibindo a falta de conhecimento de seu sistema de educação, apesar da constante citação de seu nome nos clássicos pedagógicos. Sua visão da formação científica está diretamente relacionada com sua concepção de ciência que contrasta com o moderno tratamento dessa questão.

O trabalho começa por situar Comenius no contexto de sua época, situando o mesmo em relação às profundas transformações, tanto na sociedade, como na cultura, que ocorreram na Europa do século XVII.

Concomitante, nessa mesma década, Gasparin (1998), traz em sua obra, *Comênio, a emergência da modernidade na educação*, um esforço acadêmico com a finalidade de demonstrar como Comenius se apropriou das concepções teóricas de sua época, procurando ler seu momento histórico e traduzi-lo para a educação. (GASPARIN, 1997, p.14).

Assim, detectamos que o homem para ele, é um microcosmo que tem na educação o instrumento de salvação e de transformação social. Verificamos, outrossim, que sua concepção filosófica e teológica realiza-se na prática, através da educação e do método universal de ensinar tudo a todos. Procuramos mostrar ainda, nessa mesma

parte do trabalho, que seu pensamento se desenvolve obedecendo a uma visão triádica de apreensão da realidade física, intelectual e sobrenatural. Concluímos nosso trabalho perguntando-nos: onde está Comenius nos livros de didática escritos por autores brasileiros? (GASPARIN, 1997, p.15-16).

Tecendo elementos para uma verdadeira análise anatômica do clássico comeniano, *Didática Magna*, é importante ressaltar aqui a obra de Narodowski (2001): *Comenius e a Educação*, pontuando caracteres elucidativos para todo e qualquer pedagogo usufruir desse manual da didática moderna.

Seria a mesma um texto ramista porque toma da *Dialética* e da *Professio Regia*<sup>40</sup> o pressuposto teórico de que o conhecimento pode ser sistematizado, reduzido e mostrado de modo correto, para poder ser, assim, captado pelas mentes mais ignorantes (GASPARIN, 1997, p.15). Sua leitura reside em demonstrar que a *Didática Magna* é a síntese da pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: *a escola*.

Na *Didática Magna* existe, evidentemente, uma apelação no sentido de que uma entidade, administre, financie e controle o grande sistema de ensino, e essa entidade não é outra, senão o Estado; todavia, a tarefa pedagógica é um assunto da corporação dos educadores. O pedagogo é quem tem a palavra autorizada para guiar as ações e metodologias no sentido de concretização da utopia sociopolítica. O pedagogo é aquele que faz, que planeja e concebe o processo de ensino.

É no trabalho de Kulesza (1992) que encontro eco para minhas ansiedades e perspectivas otimistas quando entrelaço os pólos: *educação e sociedade*, Ensino Religioso e escola pública; pois para esse autor, Comenius tinha como projeto, regenerar o homem através da educação. Toda a esperança de um mundo melhor está baseada unicamente na educação da juventude. (KULESZA, 1992, p.13).

Ao referir-se à juventude sempre tem em mente todos os jovens e não, como sempre ocorrera em épocas anteriores, os filhos das camadas privilegiadas da sociedade. Fossem ricos ou pobres, dotados ou não, do sexo masculino ou feminino, o saber deveria ser acessível a todos. A luz, o símbolo da racionalidade comum ao gênero humano, envolve a todos tornando-os iguais. A educação deve dirigir-se, antes de mais nada, ao homem na igualdade; o individual, o talento é posterior. A boa educação e a firme crença em Deus foram os ideais que conduziram Comenius numa

---

<sup>40</sup> Obra clássica do calvinista Peter Ramus (1516-1572), onde pela primeira vez foi trazida a palavra currículo, conferindo a ideia de organização do conhecimento.

época em que o domínio do pensamento religioso cedia lugar ao pensamento secular científico. A valorização do real e dos sentidos como meio de acesso representa uma grande inovação. A ciência baseada em leis estáveis, contrapõe-se ao tradicional verbalismo nas escolas, tornando-se o novo modelo para a educação do homem. (GASPARIN, 1997, p.13-14).

Comenius, para Kulesza, defende o espaço da democratização escolar, quando esse termo não se era conhecido no século XVII, mas o seu nascedouro e gênese residem no discurso de uma educação popular, na qual as coisas não são comunicadas de uma forma rígida, mas por meio de sugestões, de persuasões, de exortações. Pesquisar Comenius implica trazer à memória sua intensa preocupação com a democratização escolar, e aqui nos interessa pelo espaço escolar público para o Ensino Religioso como proposta pedagógica.

Na discussão do espaço da democratização escolar em uma disciplina do programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) , fui abordado pela coordenadora do programa de Pós-graduação, quando da indagação acerca de que o célebre pensamento comeniano já estava concretizado ou não em nosso mundo contemporâneo: *ensinar tudo a todos*. Nas palavras da mesma, *sim*, mas em meu pensamento limitado, entendi até o presente momento, de que está em paralelo com a busca do espaço democrático como nação brasileira desde o final do regime militar. *Ainda temos muito a alcançar*.

Elencar vários autores que ao longo desses anos têm desenvolvido grandes apontamentos no que tange a construção do pensamento comeniano foi minha busca constante, a tal ponto de me identificar com a tese de Doutorado de Lopes (2005), defendida pela Universidade Metodista de São Paulo quando afirmou as seguintes palavras:

Observa-se que a maioria das obras relativas às contribuições pedagógicas de Comenius desconsidera seus pressupostos teológicos, desencadeando uma hermenêutica imprópria do seu pensamento. A primeira está na correspondência que J. Hbner envia para Comenius. [...] Todos esses defeitos, por outro lado, não são compensados pelas muitas coisas supérfluas que, aliás, os tornam ainda mais enfadonhos; entre estas , quero ressaltar sobretudo as coisas que, nos primeiros capítulos e em toda a obra, foram misturadas a respeito de Cristo, da bem-aventurança, dos anjos e de outras questões da religião cristã[...] (HUBNER *apud* COMENIUS, 1997, p.5-7).

Em sua dissertação de Mestrado e tese de Doutorado houve o desdobramento cultural de duas obras que se tornaram referência no campo da compreensão desse entrelaçamento da teologia com a pedagogia na obra *Didática Magna*. A primeira provê ao leitor uma premissa para compreensão da obra de Comenius de que a teologia e pedagogia caminham juntas. A segunda obra ressalta que só é possível compreender o conceito de educação de Comenius na

*Didática Magna* tendo como pressuposto a inter-relação da teologia com a pedagogia, articulando três colunas: instrução, moral e piedade.

Para Lopes, Comenius foi o pastor-educador (LOPES, 2006, p. 292). Suas obras respectivas aqui citadas são: *O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius* (2003) e *A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius* (2004).

Através destas obras e de artigos notificados com muito afinco em outros idiomas acerca de Comenius, pude dedicar-me em minha dissertação de Mestrado em 2005, na busca de examinar como essa obra *Didática Magna* tem seu chão histórico carregado de experiências e tensões sociais com desdobramentos que pontuaram alterações políticas até hoje na Europa.

Decidi averiguar como a experiência religiosa na formação de João Amós Comenius foi suficiente para ilustrar em suas obras um viés teológico, embora seja ele conhecido como Pai da didática moderna pelo universo acadêmico, todavia, desconhecido como um ser místico no mundo contemporâneo, ainda que observado por alguns de seus compatriotas no século XVII.

Suas posturas frente a um universo religioso permeado de perspectivas escatológicas acerca de um final de mundo, com a esperança da vinda de Jesus Cristo para buscar um povo redimido e livre do Anticristo era uma tendência em alguns de seus relatos. O Anticristo, em seu ponto de vista arbitrário(até um certo ponto fanático), era o Papa que governava seu país Boêmia, e mantinha ele e seus compatriotas entregues ao exílio onde nunca mais, ele e demais não puderam voltar.

Em minha dissertação de Mestrado: *A contribuição hussita-taborita no pensamento de João Amos Comenius na Didática Magna* (2005) pude demonstrar a herança religiosa que mediou e formatou elementos vivos do confessionalismo em sua clássica obra pedagógica.

A defesa da dissertação pautou-se na análise de como essa comunidade religiosa carregada de valores políticos e sociais reivindicando para si liberdade e autonomia como nação (Boêmia, atual República Tcheca), permitiu Comenius como egresso da mesma e peregrino em terras alheias, arvorar-se em voltar ao seu povo e ainda que não alcançasse, outorgaria ao mesmo, um tratado pedagógico – *Didática Magna*, com o objetivo de preparar seus cidadãos para cultivar uma língua, uma identidade e uma moral desprovida de guerras,

ódio e vingança, em uma nação mais solidária, pacífica e humana.

Sua formação oriunda dessa comunidade religiosa *hussita-taborita* desenvolveu em sua mente uma busca constante por uma proposta educacional onde, o estudo das artes, da língua, da ética e da religião liberariam este homem para o seu fim supremo: a vida eterna:

A educação é o novo instrumento de salvação, tanto na dimensão humana, quanto se refere aos problemas político-sociais que ela deva resolver, quanto na dimensão sobrenatural da conquista do céu, fim último do homem. Por isso, o todo constituído pela instrução, moral e religião, tem sua forma concreta de realizar-se através da educação, da escola, do método universal de ensinar. (GASPARIN, 1997, p. 128).

Em busca dessa análise histórico-hermenêutica para compreensão da *Didática Magna* conhecida pelo espaço acadêmico no campo da pedagogia, dispus-me a analisar o fenômeno em si, como de fato é, e traduz –se para seus observadores:

Ir ao encontro das coisas, isto é a fenomenologia, será o nosso método. O velho lema de Husserl: *zu den Sachen selbst* – elas nos levarão. Entendemos como fenômeno o que se mostra como é, o que está patente. Analisaremos o ser da educação como fenômeno, pois o conceito fenomenológico de fenômeno entende porque se mostra o ser dos entes, o seu sentido, as suas modificações e derivados. (CIRIGLIANO: 1972, pp.36-37).

Nessa busca de fenômenos que nortearam a construção desse pensamento teológico presente nas obras e, em particular na *Didática Magna*, encontrei paralelos com o Ensino Religioso de minha prática acadêmica, seja em sala de aula, seja em comunidade de fé, manifestando o interesse sobre temas ligados ao campo do fenômeno religioso, presente nos grupos religiosos e práticas de Ensino Religioso, seja de ordem confessional ou público.

Esses assuntos tratados em sala de aula possibilitaram-me uma busca de construir um modelo de prática pedagógica para o Ensino Religioso, partindo dos pressupostos teóricos da *Didática Magna* de Comenius.

Para Kulesza (1992), Comenius intentava preparar um povo (Boêmio) que vivia em guerra (Guerra dos 30 anos) , para alcançar a paz vindoura proposta por Cristo no seu reino milenar em sua fé cristã. E esse caminho poderia ser provido pela educação, ensinando a todos, em como obter nessa trajetória a pacificação entre os povos, oferecendo-lhes a dignidade de serem formados e informados quanto à vida, à natureza, ao conhecimento (cerceado pela Igreja e nobres), às relações sociais e a sua relação com o sagrado, seja a Divindade cristã, seja o Criador presente nas religiões dos homens, ou ainda, de um ser que transcende o plano natural das coisas materiais.

E buscar esse pano de fundo histórico e social, requer para o campo fenomenológico, uma sensibilidade para descortinar em uma obra clássica como essa, elementos que estejam em circunstâncias paralelas com a realidade contemporânea.

Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei por meio a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido. O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.5-6).

Um dos últimos textos de Comenius foi o que redigiu em 1667, *A única coisa necessária (Unum necessarium)*, e que foi publicado em 1668. Aqui, o tema é a felicidade e a sua realização. Em si, a felicidade consiste: 1 – Na luz clara do entendimento; 2 – Numa consecução feliz das ações para criar obras duradouras; 3 – No correto usufruto dos bens desta vida. Mas este mundo é também um labirinto cuja saída é preciso encontrar.

Os homens enredam-se na complexidade e na complicação (por não conseguirem encontrar este caminho único), e não sabem distinguir o útil e o necessário das suas aparências. A arte suprema consiste, pois, em conseguir distinguir e ordenar o valor das coisas para sair da ilusão, fornecendo a regra que permite sair do labirinto. No plano teológico, é Cristo que mostra o caminho. No plano filosófico, é o próprio homem, na medida em que se torna um objetivo do homem.

De que precisa o homem em primeiro lugar e o que lhe é mais necessário? Resposta: Ele próprio. Ele deve aprender a conhecer-se a si próprio, a dominar-se, a utilizar-se e a ter prazer nele próprio.

Aqui reside, a importância do resgate e releitura de um marco teórico como esse para o campo da Filosofia e História da educação. Os frutos vingam nas novas gerações, à medida que nos apropriamos da conjuntura e do esforço de forças (antagônicas e aliadas) em nossos contextos de vida e espaço social que estamos inseridos.

Não pretendemos dar um desfecho sobre um tema que se tem muito a pesquisar, mas esperamos à luz da obra clássica de Comenius, investigar estes princípios e método para uma melhor ação e esforço frente às políticas educacionais e regimentais do Ensino Religioso como

disciplina.

### **3.3 – Comenius: vida, trajetória e obras.**

A partir do século XVII, inicia-se o grande período de libertação das ideias consideradas ultrapassadas no campo da pedagogia. O ideal humanista e literário dos séculos XV e XVI torna-se agora ideal de realidade. Exige-se conhecimento do mundo; e as palavras, o ensino verbal e a memorização são descartados. Com isso, acontece uma simplificação do ensino. O latim é substituído pela língua nacional, pelas ciências naturais e pela educação do corpo.

De modo geral, percebe-se na época renascentista uma diferenciação básica em termos de concepção do conhecimento. A idéia generalizada de que o conhecimento está dentro dos seres e precisa se tornar consciente gera um novo modo de pensar: o conhecimento produz-se a partir da relação homem x objeto, o que pressupõe e gera duas concepções: o *racionalismo* e o *empirismo*.

Nesse ambiente de conflitos e mudanças, contradições e observações por parte daqueles que estavam na gênese do que hoje consideramos *ciência*, nasce *João Amós Comenius* (1592-1670). Considerado o fundador da didática, e em parte, da pedagogia moderna, foi ainda, um pensador, um místico, um reformador social, personalidade extraordinária, em meio aos nomes de *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Frobel* e tantos outros.

O valor de Comenius para a Pedagogia reside no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam nas discussões em quatro séculos de Pedagogia moderna. Sua obra é constituída por uma extensa bibliografia, onde ele expõe suas concepções teóricas, filosóficas, teológicas e morais, acerca de vários aspectos, entre os quais a educação.

Todavia, é na *Didática Magna*, que ele se posiciona, legando à modernidade um desafio de permitir ao homem, o acesso ao saber universal, através do lema: *ensinar tudo a todos*. Neste trabalho, de cunho enciclopédico, em decorrência de ser uma obra abrangente, ele (Comenius) coloca a escola revestida de uma tecnologia social nova e específica, através de um investimento da infância e da juventude. Investimento esse, que lançará mão do fator

religião (do latim, *religare*), buscando assim, religar o homem caído (pecador) ao Criador, e conseqüentemente, outorgando a este homem, o direito de estar pautado na plenitude da sua própria vocação.

Seu pensamento visava uma educação universal, sem restrições devidas às tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade. As dimensões, religiosa e pansófica (saber universal) são reconhecidas como aspectos fundamentais e prioritários do seu pensamento, também no tocante às reflexões educativas e didáticas, tradicionalmente consideradas elementos centrais da sua pedagogia.

A análise histórica de um personagem, seja ele de qualquer área, só será possível, na medida em que o pesquisador dispuser de dados e conhecimento do período em que ela viveu, como também do contexto político, social, econômico e filosófico, como um pano de fundo básico para manter uma direção de pesquisa mais autêntica em seus resultados e análises. Segundo Gasparin (1997), o tempo e o espaço determinam, em grande medida, a produção de um autor:

Descrever as características gerais de uma determinada época é relativamente fácil. Todavia, é muito difícil garantir um rigor científico num estudo biográfico. É mais fácil compreender a análise das obras do autor, do conteúdo que trazem, da relação entre o conteúdo e a forma, das realidades globais, sócias e econômicas a que estão ligadas, do que aventurar-se a escrever uma biografia onde sempre pairam subjetividades [...] A trajetória de vida de uma pessoa, ao mesmo tempo, que expressa as características individuais, traduz o conteúdo social daquele período. (GASPARIN, 1997, p.17-18).

### **3.3.1 – A Europa que precedeu a Reforma Protestante.**

Compreender a vida e obra de João Amós Comenius antes de tudo, é transitar no contexto de uma Europa no século XVII, marcada pelos acontecimentos históricos que modificaram o cenário no âmbito político, econômico, social e religioso no final da Idade Média, mais precisamente nos séculos XIV-XVI. O período que antecedeu a Reforma, especificamente dos dois séculos que a precederam, costuma ser descrito pela historiografia como um período de crise. Os séculos XIV e XV foram tempos agitados, tempos de dificuldades econômicas e de ruptura da paz social.

Focalizando o século XIV, observa-se que o fato mais importante a ser retido desse tempo é a desorganização econômico-social da Europa (LUIZETTO, 1989, p.13). A Igreja Católica medieval chegou ao clímax sob a liderança de Gregório VII e Inocêncio III, conseguindo forçar uma supremacia sobre o Estado pela humilhação dos soberanos mais poderosos da Europa. As cruzadas trouxeram prestígio para o papado. Monges e freiras espalharam a fé romana e reconverteram dissidentes.

A filosofia grega de Aristóteles, levada à Europa pelos árabes da Espanha, foi integrada ao cristianismo por Tomás de Aquino<sup>41</sup> numa espécie de catedral intelectual que se tornaria a expressão máxima da teologia romana. A catedral gótica era a visão sobrenatural e supramundana do período, e fornecia uma *Bíblia de pedra* para os fiéis. A Igreja Romana seria apeada deste poder no período seguinte. Este período foi iniciado por um cisma que resultou na origem das igrejas-estados protestantes. (CAIRNS, 1995, p.22)

De uma forma equivocada, muitas pessoas pensam que a volta à Bíblia começou com Calvino e Lutero, os líderes da Reforma. Ao contrário, antes da Reforma, os problemas representados por um papado corrupto e extravagante que abusava do poder eclesiástico, detendo também da função política, como chefe do Império Sacro Romano, fomentaram o ímpeto que levou os místicos<sup>42</sup> e os reformadores (como Wycliffe, Huss e Savonarola), aos

---

<sup>41</sup> Tomás de Aquino nasceu em 1225 perto de Nápoles como o filho mais novo do conde de Aquina. Ele foi à universidade de Nápoles e enquanto estava lá, em 1244, uniu-se à, relativamente nova, Ordem dos Pregadores, os frades dominicanos. Tomás enfrentou o debate ardente do século XIII – como reagir à filosofia de Aristóteles. Ele não concordava com aqueles que queriam suprimir Aristóteles, passando a ser um seguidor de sua filosofia, mas não cegamente. Seu propósito era construir uma síntese entre razão e fé, entre filosofia e teologia, Aristóteles e doutrina católica. No geral, ele seguiu esta filosofia porque cria que era o certo, todavia não concordava com a idade do universo mantida por Aristóteles. Afirmou que a filosofia aristoteliana e a teologia católica podiam ser mantidas unidas, sem nenhum conflito entre as duas (LANE, 1999, p.151-152).

<sup>42</sup> Misticismo é um termo meio vago que cobre amplos pontos de vista e abordagens à prática religiosa. Em muitas situações, o misticismo não pode ser dissociado com muita clareza da prática correta da religião. Por outro lado, várias manifestações do misticismo são radicais, extremas e bastante distanciadas da ortodoxia verdadeira. Uma definição genérica de misticismo seria: “qualquer postura, atitude ou situação que nos leva ao contato com a realidade existente além dos cinco sentidos”. De uma forma ou de outra, o misticismo sempre esteve presente na igreja. Na igreja primitiva, manifestou-se com intensidade nos Montanistas, e nos dias atuais encontra grande expressão em muitas igrejas evangélicas, independentemente das barreiras denominacionais. Na Idade Média, situado no outro extremo do Escolasticismo, no meio dessa Igreja conturbada, temos o desenvolvimento do misticismo no seio do isolamento monástico. Como se procurassem um afastamento da abordagem racionalista, muitos passaram a escrever obras puramente devocionais. Refletindo um desejo de se elevar acima das agruras deste mundo, almejavam uma aproximação imediata com a pessoa de Deus. Objetivavam atingir a certeza da

concílios reformadores do século XIV e os humanistas bíblicos a procurarem formas de produzir um reavivamento da vida espiritual dentro da Igreja Católica Romana. (CAIRNS, 1995, p.199).

Ao mesmo tempo, no campo religioso, estes séculos assistiram a um florescimento do misticismo. Muitos dos maiores escritores místicos de todos os tempos viveram então neste período, tais como, *Catarina de Siena, Walter Hilton, Julian de Norwith, Richard Rolle e Henrique Suso*. Havia duas correntes na tradição mística – a abordagem intelectual e especulativa, influenciada pelo neoplatonismo e a abordagem mais prática que enfatizava a imitação de Jesus Cristo (LANE,1999, p.165). O estado da Igreja oficial podia ser resumido nas seguintes palavras:

Entre 1309 e 1439, a Igreja romana desceu a um ponto muito baixo o conceito dos leigos. A organização hierárquica, com suas exigências de celibato e obediência absoluta ao papa, e a feudalização da Igreja romana provocaram a um declínio na moral e na moralidade dos clérigos. O celibato contrariava os instintos naturais do homem e as afirmações bíblicas em favor do casamento. Muitos sacerdotes tomaram concubinas ou se perderam em casos de amor ilícito com mulheres de suas congregações. Alguns tiveram que enfrentar o problema de cuidar dos filhos nascidos dessas reuniões e davam mais atenção a eles que a suas tarefas clericais. Outros, especialmente durante a Renascença<sup>43</sup>, gozaram uma vida de luxúria. O feudalismo era ainda um problema porque a dupla obediência ao papa e ao senhor feudal criava uma divisão de interesses em muitas situações. Os clérigos dedicavam mais tempo às suas responsabilidades seculares do que às suas tarefas de ordem espiritual. (CAIRNS, 1995, p.199).

Os impostos papais para sustentar duas cortes papais<sup>44</sup> tornaram-se uma carga pesada para o povo da Europa. Para além desse fator, o surgimento dos estados nacionais que se

---

salvação e chegar à verdade não pela dedução lógica, mas pela experiência, enfatizando o amor e a aproximação com Deus.

<sup>43</sup> **Renascença** pode ser definida como aquele período de reorientação cultural em que os homens trocaram a compreensão corporativa, religiosa e medieval da vida por uma visão individualista, secular e moderna. A atenção se focalizou nas ruas de Roma e de Atenas em vez de olhar para as ruas de Nova Jerusalém. A concepção teocêntrica medieval do mundo, em que Deus era a medida de todas as coisas, foi substituída por uma interpretação antropocêntrica da vida, em que o homem se tornava a medida de todas as coisas. Teve lugar em importantes países da Europa entre 1350 e 1650, e marca a transição da era medieval para o mundo moderno. A palavra, usada pela primeira vez para descrever esse movimento em 1850 e que é formada das palavras latinas para nascimento e volta, expressa a idéia de um renascimento da cultura. Em sentido estrito, a Renascença se vincula com a Itália do século XIV, ocasião em que as mentes dos homens foram estimuladas para a produção literária e artística pela redescoberta dos tesouros do passado clássico.

<sup>44</sup> Duas cortes papais referem-se às regiões da França (na cidade de Avignon, ao sul) e em Roma. A primeira, por um ato político de Clemente V, um francês escolhido papa pelos cardeais em 1305, influenciado pelo rei francês,

opunham à idéia de uma soberania universal, intrínseca às noções do Santo Império Romano e Igreja Católica Romana, desempenhou papel importante no declínio da influência papal na Europa. Tudo isso criou um clamor por reforma interna do papado nos séculos XIV e XV. Os líderes logo tomaram a frente. Os reformadores místicos, bíblicos e conciliares foram os sucessores dos reformadores monásticos dos séculos XII e XIII.

A volta ao misticismo em momentos em que a Igreja volta-se para o formalismo, testemunha o desejo do coração humano de entrar em contato direto com Deus no ato do culto, ao invés de participar passivamente de atos de culto friamente formais celebrados pelo sacerdote. O escolasticismo<sup>45</sup> contribuiu para o surgimento do misticismo porque enfatizava a razão em detrimento da natureza emocional do homem. E o misticismo foi uma reação contra esta tendência racionalista.

Os movimentos que enfatizam o aspecto subjetivo do relacionamento do homem com Deus, geralmente sugerem como resposta aos movimentos que salientam o aspecto intelectual. De forma semelhante, o *pietismo*<sup>46</sup> seguiria o período de fria ortodoxia no luteranismo do século XVII. O movimento significou também um protesto e uma reação contra os tempos atribulados e contra uma igreja decadente e corrompida.

Revoltas sociais e políticas eram comuns no século XIV. A peste negra em 1348 e 1349 dizimou pela morte cerca de um terço da população da Europa. A revolta dos camponeses em 1381 na Inglaterra era uma evidência da insatisfação social associada com as idéias de Wycliffe. As conseqüências deste misticismo arrolado neste período na opinião do historiador seguem assim:

---

mudou o papado, de Roma para Avignon, em 1309, embora esta cidade não fosse teoricamente território francês. A segunda corte, em Roma, sede já definida nos séculos anteriores, agora presidida por Urbano VI (CAIRNS, 1995, p. 204).

<sup>45</sup> **Escolasticismo** refere-se a uma forma de filosofia e teologia cristãs desenvolvida por estudiosos que vieram a ser chamados escolásticos. Floresceu durante o período medieval da história européia. O âmago do escolasticismo insistia num sistema claro e definitivo no seu tom. O sistema tentava sintetizar as idéias expressas nos escritos clássicos romanos e gregos e nas Escrituras cristãs, nos escritos dos Pais da Igreja e em outros escritos cristãos anteriores ao período medieval. Procurava compreender os aspectos fundamentais da teologia, da filosofia e do direito. (ELWELL, 1992, pp. 41-42).

<sup>46</sup> **Pietismo** foi um movimento religioso nascido na Igreja luterana alemã do séc. XVII como reação ao dogmatismo da Igreja oficial. Defendia a primazia do sentimento e do misticismo na experiência religiosa, em detrimento da teologia racionalista.

O movimento místico, a forma clássica de piedade católica, decorreu de uma reação contra o ritual sacerdotal e mecânico e contra o escolasticismo árido da Igreja de seu tempo. Refletiu a tendência constante para o aspecto subjetivo do cristianismo que sempre se manifesta quando se acentua demais os atos externos de adoração cristã. Neste sentido, o misticismo pode ser visto como antecipador do toque mais pessoal da religião que seria uma das características fundamentais da Reforma. (CAIRNS, 1995, p. 204).

### **3.3.2 - Os Precusores da Reforma Protestante.**

Os místicos tinham tentado tornar pessoal a religião; os reformadores, como *Wycliffe*, *Huss* e *Savonarola*, empenharam-se mais numa tentativa de fazer a Igreja voltar ao ideal do Novo Testamento. *Wycliffe* e *Huss* foram capazes de capitalizar o sentimento nacionalista anti-papal durante este período quando o papa residia em Avignon.

As habilidades de *Wycliffe* influenciaram na preparação do caminho para a reforma na Inglaterra. Ele deu aos ingleses uma primeira Bíblia no vernáculo, e criou o grupo lolardo para proclamar idéias evangélicas entre o povo comum da Inglaterra. Seus ensinamentos de igualdade na igreja foram aplicados à vida econômica pelos camponeses, que se levantaram na Revolta dos Camponeses de 1381. Os estudantes boêmios que estudavam na Inglaterra levaram suas idéias para a Boêmia, onde lançaram os fundamentos dos ensinamentos de João Huss. (CAIRNS, 1995, p. 206).

Quando Ricardo II da Inglaterra se casou com Ana da Boêmia, os estudantes desta região começaram a se dirigir à Inglaterra para estudar. Ao retornarem, levaram as idéias de *Wycliffe* com eles.

### **3.3.3 – A Boêmia: contexto social e político**

No século XIV, a Boêmia se constituía no poder dominante da Europa Central. A maioria da população era eslava e a minoria tcheca. Mas, a classe governante era geralmente germânica. Havia bases alemãs espalhadas por todo país, e quase todas as regiões fronteiriças ao norte eram controladas pelos alemães. A Igreja era uma das mais ricas e corruptas da Europa. Mais da metade das terras pertencia à hierarquia e ordens religiosas. Os bispos e poderosos abades viviam a luxúria dos senhores seculares. A maioria deles era alemã, ao passo que o baixo clero era geralmente de origem eslava, praticamente sem comunicação entre eles, incluindo a diferença de idioma.

O que fazia a Boêmia ser tão especial é que, antes da descoberta da América, as minas da Boêmia eram a principal fonte européia de prata. Em grau menor, produzia ouro e cobre. A maior parte dessa riqueza era distribuída de forma desigual, concentrando-se no topo das classes altas, que eram extremamente ricas, enquanto que, na base, as pessoas comuns viviam em uma economia camponesa. A Boêmia era a base do Império, e, por isso, tornou-se palco da intriga e da corrupção, resultantes do conflito entre o Imperador e o Papa.

A Boêmia, parte do que atualmente são as Repúblicas Tcheca e Eslováquia, estava estreitamente ligada ao Império alemão. Em 1346, o imperador Carlos IV tinha herdado o trono da Boêmia, e a partir de então as relações entre os dois países tinham sido muito estreitas. Na Boêmia, assim como no restante da Europa, uma reforma eclesiástica era muito necessária, pois a pompa dos prelados e a corrupção moral eram comuns.

Calcula-se que aproximadamente a metade do território nacional estava em poder da Igreja, enquanto a corte possuía uma sexta parte. Por isto, não é surpresa que muitos reis boêmios tentaram limitar o poder da hierarquia eclesiástica, e por isto apoiaram o movimento reformista. Mas, também, é certo que muitos destes reis foram reformadores sinceros, cujas ações foram motivadas por um genuíno desejo de corrigir os abusos que existiam na Igreja. (GONZÁLEZ,1978, p. 93).

Nos dias pós-reforma, século XVII, o contexto dessa região, Boêmia, é marcado por um grupo dissidente dos hussitas-taboritas (Século XIV), de onde Comenius irá emergir, naquela presente ocasião, conhecida como *Unitas Fratrum*.

Com o advento da Reforma, a *Unitas Fratrum* abraçara o protestantismo. Nessa época, eles contavam com cerca de 400 igrejas locais, e 150 a 200 mil membros na Boêmia e na vizinha Morávia. Expulsos de sua pátria durante a Guerra dos Trinta Anos<sup>47</sup> (1618-1648),

---

<sup>47</sup> **Guerra dos Trinta Anos.** Conflito religioso entre católicos e protestantes que se estende de 1618 a 1648 e provoca o esfacelamento do Sacro Império Romano-Germânico. É a primeira grande guerra européia. Tem início na Boêmia (atual República Tcheca), domínio dos Habsburgo. Nobres locais, revoltados com a atitude negativa dos imperadores católicos em relação aos protestantes da região, organizam-se em torno da Liga Evangélica. Os príncipes católicos reagem, unindo-se na Liga Sagrada. Entre os grupos começam os embates. Em 1618, nobres protestantes invadem o castelo da capital e jogam representantes do Império pela janela – episódio conhecido como a Defenestração de Praga. Mas o grande conflito é deflagrado com a recusa da Liga Evangélica em aceitar a eleição do imperador católico radical Ferdinando II (1578-1637): em represália, faz de Frederico V (1596-1632), um protestante, rei da Boêmia. Os Exércitos imperiais invadem, de imediato, o território boêmio e derrotam as tropas protestantes. Ferdinando II aproveita a vitória para adotar medidas severas: além de condenar

espalharam-se por diversas regiões da Europa e perderam muitos adeptos. Um ano especialmente amargo foi o de 1621, quando quinze irmãos foram decapitados, muitos cristãos foram mandados para as minas ou masmorras, igrejas foram fechadas, escolas destruídas, Bíblias, hinários e catecismos foram queimados.

Os poucos remanescentes continuaram a realizar as suas funções religiosas em segredo e a orar pelo renascimento da sua igreja. Um importante líder desse período aflitivo foi o notável educador João Amós Comenius (1592-1672), eleito bispo dos irmãos morávios em 1632.

### **3.3.4 - O contexto pedagógico nos séculos XV e XVI na Europa**

O século XV inaugura uma nova fase na trajetória intelectual que o ser humano vem trilhando desde a Antiguidade Greco-Romana. O homem do Renascimento confia na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade. Nele o homem teve uma estreita relação com os avanços da ciência da época e com as descobertas tecnológicas. Assim é que as grandes navegações, a invenção da bússola e principalmente a invenção da tipografia por Gutenberg, aumentaram em muito a crença nas possibilidades do homem, favorecendo o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Hoje, pode-se dizer que favoreceu em muito o empreendedorismo.

Desse modo, era inevitável que surgissem novas concepções de educação e de ensino. Há aprofundamento do humanismo, só que agora com feição laica. Destacam-se, nesse quadro, os ensaios de Michel de Montaigne “Da educação das crianças” e do “Pedantismo”. Todavia, é uma educação que não atinge as grandes massas, que permanecem analfabetas e incultas.

É uma educação basicamente voltada para a formação do homem burguês. Atingia, principalmente, o clero, a nobreza e a burguesia que emerge como nova classe social e que a partir do Renascimento disputará com a Igreja e a nobreza o poder político, que finalmente conquistará no século XVIII com o advento da Revolução Francesa.

De fato, a primeira grande revolução burguesa fora iniciada pelo monge agostiniano

---

os revoltosos à morte e de confiscar os domínios de Frederico V, retirando-lhe o direito de ser príncipe eleitor, declara abolidos os privilégios políticos e a liberdade de culto. Todos os demais principados protestantes do Sacro Império Romano-Germânico sentem-se agora ameaçados. A crise alastra-se pela Alemanha e adquire proporção internacional. Estimuladas pela França, que pressente o perigo do domínio crescente dos Habsburgo, Dinamarca e Suécia entram na guerra. Mas, vencido duas vezes pelas forças imperiais austríacas, o rei dinamarquês Cristiano IV assina a Paz de Lübeck, em 1629.

Martinho Lutero (1483-1546). A principal consequência da Reforma Protestante foi a transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes. A ruptura de Lutero com o catolicismo é uma clara consequência da aceitação dos ideais renascentistas.

Mas, como acentua Gadotti (1996, p.64), a escola pública defendida por Lutero não é laica, mas sim religiosa e também não perdia o seu caráter elitista, uma vez que o mesmo entendia que a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada.

Como se sabe, a Igreja Católica reagiu com a Contra-Reforma<sup>48</sup> encabeçada no terreno cultural e educacional pela Companhia de Jesus, que para orientar a sua prática no campo educacional escreveu o manual de estudos *Ratio atque Institutio Studiorum*, que a partir de 1599 passou a fornecer aos sacerdotes-professores, os planos, os programas e os métodos de educação católica.

### 3.3.5 – Século XVII: uma pedagogia realista

O século XVII marca o surgimento da pedagogia realista<sup>49</sup> que estabelece um momento de transição entre a pedagogia do renascimento e a pedagogia iluminista do século XVIII. O humanismo e o renascimento foram estágios preparatórios para o realismo pedagógico, movimento do século XVII. Os realistas estavam interessados na descoberta da realidade e por meio desta, adentravam na ciência e na investigação e/ou exploração. Eles utilizaram os escritos clássicos apenas como fontes de conhecimento, mas eles se reservavam ao direito de contradizer os antigos, à medida que suas descobertas caminhavam para novas observações e posições (FROST, 1947, p.113).

Para Nunes (1981, p.3), o fato político mais saliente na centúria seiscentista foi o apogeu do absolutismo monárquico, máxime na França de Luís XIV, com a sua atenuação ou

---

<sup>48</sup> **Contra-Reforma:** Renascimento na Igreja Católica Romana entre a metade do século XVI e a metade do século XVII. Tem suas origens nos movimentos reformistas que eram independentes da Reforma Protestante, mas tornou-se cada vez mais identificada com os esforços de se contrapor à mesma. Houve três principais aspectos eclesiásticos. Primeiro, um papado reformado, com a sucessão de papas que tinham pontos de vista mais espirituais que seus predecessores imediatos, e um número de reformas no governo central da Igreja, iniciado por eles. Segundo, a fundação de novas ordens religiosas, principalmente os oratorianos e, em 1540, a Sociedade de Jesus (jesuítas), e a reforma das antigas ordens, principalmente a Reforma Capuchina dos franciscanos. Terceiro, o Concílio de Trento (1545-63), que definiu e clarificou a doutrina católica na maioria dos pontos de controvérsia com os protestantes e instituiu importantes reformas morais e disciplinares na Igreja Católica.

<sup>49</sup> **Realismo** ou pedagogia realista.

contraparte na Revolução Inglesa de 1688, que reconheceu a soberania do povo. O panorama geral da Europa, no entanto, era o de um vasto campo de agramante. Lutava-se na Europa inteira, e os homens eram tangidos pela ambição das riquezas, pela vontade de poder, pela avareza e pelo ódio religioso, o que parece uma verdadeira antítese do cristianismo.

### **3.3.6 – Uma efervescência de saberes no Século XVII**

No campo da matemática, avanços nesta área permitiram o crescimento científico ser uma realidade. O sistema decimal, álgebra, logaritmos, geometria e trigonometria são exemplos deste momento. Este desenvolvimento começou no século XIII e foi expandindo-se largamente durante os séculos XVI e o XVII. O advento e o uso da imprensa tornou possível a distribuição de livros neste campo (FROST, 1947, p.114).

A astronomia foi usada na Idade Média para calcular as datas e os festivais da Igreja. Mais tarde fora usada na astrologia. Copérnico (1473-1543) publicou sua teoria heliocêntrica em 1543. Esta teoria foi condenada pela Igreja Católica por muitos teólogos protestantes e muitos estudiosos da ciência naquele momento. Em 1596, sua teoria foi amplamente aceita. Outros cientistas, usando a matemática, trabalharam partindo desta teoria para uma definição de uma astronomia heliocêntrica: exemplos destes, podem-se citar, Tycho Brahe, Kepler, Galileu e Newton que escreveu *The Celestial Mechanics* (FROST, 1947, p.115).

Avanços lentos foram feitos na mecânica e magnetismo. Cientistas foram-se voltando da filosofia teórica para a experimentação: Stevin, William Gilbert, Harvey, Torricelli, Boyle. Estes foram usando o método indutivo: o termômetro (1597), o telescópio, o microscópio, o micrômetro, o termoscópio, o barômetro e o pêndulo do relógio, etc. Um globo fora feito em 1492. Mercator (1512-1594) elaborou mapas, globos e instrumentos astronômicos. O primeiro *Atlas* foi publicado por seu filho em 1595.

No campo da medicina começou-se a deixar de lado a autoridade de Hipócrates, e Galen. Vesalius dissecou o corpo humano e publicou desenhos do que havia descoberto. Harvey descobriu a circulação do sangue em 1616. A botânica tornou-se parte da ciência médica, e os médicos começaram a buscar pelas causas das doenças e/ou enfermidades (FROST, 1947, p.115).

As ciências durante o século XVII desenvolveram-se juntas e estavam inter-

relacionadas. Nesse ínterim, é importante ressaltar que, a concepção de ciência para este momento, é bem limitado se comparado com o próprio termo utilizado desde o século XIX até os dias atuais. Grandes matemáticos foram estudantes de medicina, e a astrologia era necessária para medicina. Matemática era base para artes. As ciências articularam-se com uma autoridade inquestionável, diferentemente dos séculos anteriores.

### **3.3.7 - A Pedagogia no século XVII**

No século XVII, é possível observar, dois aspectos essenciais da educação, que aqui merecem especial relevo (NUNES, 1981, p.1). Primeiramente, o aparecimento do esboço da pedagogia científica que só poderá constituir-se, com efeito, após a formação das ciências humanas, no século XIX, já que estas disciplinas são os seus suportes imprescindíveis. Data do século XVII a clara consciência da necessidade da didática cientificamente embasada, e nesse empenho, percebe-se a transposição para o ambiente escolar das preocupações metodológicas dos cientistas nas suas atividades de campo ou de laboratório. Ademais, com o progresso das ciências experimentais e da matemática, essas disciplinas novas precisavam ser integradas no currículo escolar, que era então predominantemente humanístico ou literário. (NUNES, 1981 p. 1).

Ora, esses fatos ocorreram em determinadas regiões da Europa no contexto de importantes eventos culturais, como o surgimento da ciência experimental, a renovação do pensamento filosófico e a restauração religiosa na França, após intenso período de guerra de religião; elementos esses, comentados anteriormente.

Nesse cenário de mudanças, conflitos e contradições em campos mais diversos do cotidiano das pessoas, é possível concordar com as palavras de Gadotti (2003, p.78), quando da sua análise acerca do homem em lançar-se em novas descobertas e pensamentos filosóficos, que contribuiriam para uma nova mentalidade na pedagogia realista do século XVII.

Os séculos XVI e XVII assistiram a ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha ao modo de produção feudal. Esse estrato da sociedade impulsionou, modificou e concentrou novos meios de produção. Iniciou o sistema de cooperação, precursor do trabalho em série do século XX. Dessa forma, a produção deixou de se apresentar em atos isolados para se constituir num esforço coletivo. O homem lançou-se ao domínio da natureza desenvolvendo técnicas, artes, estudos, ciências físicas, geografia, medicina, biologia. Tudo o que fora ensinado até então era considerado suspeito.

O século XVI assistiu a uma grande revolução lingüística: exigia-se dos educadores o bilinguismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular. A Igreja percebeu logo a importância desse conflito, exigindo, através do Concílio de Trento (1562), que as pregações ocorressem em vernáculo.

### **3.3.8 – Os bastidores pedagógicos de João Amós Comenius no século XVII.**

Vinte anos depois da publicação do *Discurso do método*, João Amós Comenius (1592-1670) escreveu a Didática Magna (1657), considerada como método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga. Ao invés de ensinar palavras, “sombras das coisas”, dizia Comenius, a escola deve ensinar o conhecimento das coisas (GADOTTI, 2003, p.78). Inicia-se o pensamento pedagógico moderno caracterizado pelo realismo.

John Locke<sup>50</sup> argumentava de que serviria o latim para os homens que vão trabalhar nas fábricas. Talvez fosse melhor ensinar mecânica e cálculo. Mas as classes dirigentes continuavam aprendendo latim e grego: “um bom cidadão” deveria recitar algum verso de Horácio ou Ovídio aos ouvidos apaixonados de sua namorada. As humanidades continuavam fazendo parte da educação da nobreza e do clero. (GADOTTI, 2003, p.79).

A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica.

O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação. Bacon divide as ciências em: ciências da memória ou ciência histórica; ciência da imaginação, ou poética; e ciência da razão ou filosófica. Locke empresta à educação uma importância extraordinária. A criança, ao nascer, era segundo ele, uma *tabula rasa*, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever.

---

<sup>50</sup> **John Locke** (1632-1704) fundou a moderna educação inglesa, cuja influência pedagógica ultrapassou as fronteiras de sua pátria. Locke estudou filosofia, línguas antigas e medicina. A situação política da Inglaterra obrigou-o a exilar-se na Holanda. Ao regressar, publica sua principal obra filosófica, *Estudo sobre o entendimento humano* e logo depois seu *Pensamento sobre a educação*. Com seu estudo de entendimento humano, Locke marca o início do Iluminismo, que vê a razão como conduta do homem. Para ele, não há dúvida de que o fundamento de toda virtude está na capacidade de renunciar à satisfação dos nossos desejos, quando não justificados pela razão. (GADOTTI, 2003, p.85).

Apesar dos avanços, a educação das classes populares e a democratização do ensino ainda não se colocavam como questão central. Aceitava-se facilmente a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, resultado da própria divisão social. Para as classes dominantes o ideal era a formação do *galant homme*, que almejava a conquista de uma posição relevante nas cortes. Daí terem na época enorme desenvolvimento as academias cavalheirescas. Os grandes educadores da ocasião eram na verdade clérigos ou preceptores de príncipes e nobres.

Essa educação nobiliária procurava desenvolver a curiosidade, a instrução atraente e diversificada através de historietas e fábulas com finalidade moral e religiosa. Ser honesto, sábio, ter bom gosto e espírito nobre e galanteador, eis em síntese a educação da classe dominante, composta pelo clero e pela nobreza.

A luta das camadas populares pelo acesso à escola surge nesse contexto do século XVII, de uma forma perceptível para agregar valor a esta sociedade pré-capitalista que estava por se erguer. Instigada pelos novos intelectuais iluministas e por novas ordens religiosas, a classe trabalhadora em formação, podia e devia ter um papel na mudança social. O acesso à formação tornou-se essencial para articular seus interesses e elaborar sua própria cultura de resistência.

### **3.3.9 – O pensamento educativo de Comenius**

Comenius se insere no que se tem chamado de realismo alemão de princípios do século XVII. No âmbito cultural alemão, a consequência da Reforma e Contra-Reforma, foi a criação de uma rede de escolas abaixo da proteção dos princípios territoriais. Os estabelecimentos de ensino médio funcionavam inspirados pelo ideal humanista legado pelo Renascimento, ora pelo modelo de Melanchton, para os protestantes, ora pelos jesuítas, sob a ação da Companhia de Jesus.

Por uma proposta realista de um pensamento pedagógico da época, Comenius propunha cinco princípios que haviam de incorporar suas ideias pedagógicas, são elas:

- 1) Tudo deve estudar-se por indução e experimentação, pois o conhecimento é fruto da experiência (seguindo Bacon).
- 2) O ensino deve seguir a ordem que mostra a natureza.

- 3) Deve ensinar-se primeiro a língua materna, somente depois passar a outras línguas.
- 4) Cada tarefa deve concluir-se cabalmente antes de iniciar-se a seguinte.
- 5) Não deve impor-se nada, nem castigar-se a um aluno fisicamente; o ambiente escolar deve ser de amor e compreensão.

#### **4 – Os fundamentos religiosos e epistemológicos de seu sistema pedagógico.**

Ao longo de sua vida e de todos os seus escritos desde *O Labirinto do mundo e o paraíso do coração* até *Unum necessarium*, Comenius é fiel às suas convicções fundamentais acerca de Deus e do sentido da vida humana. Enraizado na tradição bíblica, religiosa e ética da comunidade religiosa em que havia nascido, foi acompanhado sempre, através das vicissitudes e desgraças numa fé profunda em um Reino que havia de vir, no qual se superaria todos os sofrimentos e se lograria a unidade e a paz.

Com esta esperança milenarista em um Reino de paz, enfrentar-se-ia a adversidade. Seu grande desejo era escapar do labirinto deste mundo e alcançar esse reino de paz. Para ele, todo esforço visava buscar um conhecimento completo do mundo, uma sabedoria global, chamada *pansofia*<sup>51</sup>.

Desejamos uma escola de sabedoria, de sabedoria universal, uma escola do saber global, onde todos tenham acesso, seja educados e se exercitem no todo necessário para a vida – a presente e a futura, de maneira cabal. (LATAPÍ, 1993, p.144-145).

Deste fundo religioso brota seu impulso por melhorar os homens. Está convencido de que a guerra entre as facções religiosas apenas cessará quando os homens se unirem para cumprir a vontade de Deus e que a base de compreensão e cooperação entre todos devem ser a *pansofia*, a sabedoria universal.

Do fim último do homem, sua missão com Deus se derivam três fins mais imediatos que determinam o lugar específico do homem entre as demais criaturas:

- a) Por ser a única criatura dotada de razão, deve esforçar-se por conhecer tudo o que lhe cerca.
- b) Por estar destinado a dominar às demais criaturas, deve primeiro dominar-se a si mesmo.

---

<sup>51</sup> *Pansofia* = sabedoria universal.

- c) Por ter sido criado à imagem de Deus e para gozo do seu Criador, deve servir de vínculo entre todas as coisas e Deus.

Em suma, três são os deveres fundamentais do homem: o conhecimento, a boa conduta e a religião. Influenciado pelos movimentos pietistas e humanistas de sua época, se propôs a levar os homens ao conhecimento de Deus como se revela nas Sagradas Escrituras, nas obras da criação e na natureza humana. Para isto residia sua pedagogia, utilizar-se de uma fundamentação científica. É o primeiro grande teórico da educação.

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer – para que germinem com grande eficácia- as sementes da honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos e assíduos; enfim, infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que se habituem a ver a luz na luz de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas. (COMENIUS,2002, p.30).

O conceito fundamental de sua construção teórica é a verdade. As coisas têm seu ser e sua consistência pela luz de Deus, porque são participantes da verdade divina. Estão em relação essencial com a alma humana, criada também por Deus e inundada de sua luz. A verdade dorme na alma e tem que ser estimulada a expandir-se e desenvolver-se pelo contato com as coisas.

Comenius prescreve que todos os objetos se fazem presentes aos sentidos, não apenas para observar e descrever. A intuição é um momento no caminho até a ideia. Trata-se de por a intuição ao serviço do conhecimento da natureza, porque considera que o saber depende da compreensão de suas relações de dependência, e estas relações de dependência são as leis da natureza.

A estes pressupostos lógicos do conhecimento das coisas, ele os chama de ideias. Esta é a razão pela qual, ele exige que as coisas sejam ensinadas em conformidade com sua ordem natural.

Hoje diríamos que Comenius não resolve em satisfação o problema epistemológico. Embora a investigação dos princípios de ordem das coisas seja de um grande estímulo, confunde os princípios lógicos com a substância objetiva das coisas. Por isto, não convence seu esforço por vincular todos os conteúdos do que se há de ensinar com o conceito transcendente de verdade. Mas, tem o mérito de haver proposto um grande projeto filosófico e

uma teoria do conhecimento para fundamentar as questões últimas da pedagogia.

Ele distingue o homem no homem educado, três qualidades: a erudição( o conhecimento das ciências, das artes e das línguas), a virtude(comportamento moral) e a religião(a relação com Deus). O que importa para ele, para educarmos com êxito nossos alunos, é contar com um método para desenvolver três faculdades (intelecto, consciência e vontade), e assim, formar harmoniosamente as três qualidades mencionadas.

Para Comenius, a queda original e a natureza humana requerem de um auxílio para desenvolver-se até a sua plenitude, e esse auxílio é a graça que Deus está sempre disposto a infundir-nos liberalmente. Com esse apoio divino e apoiado na razão, pode o homem empreender sua educação.

Seu célebre lema que perpassa a *Didática Magna* reside no *ensinar tudo a todos*, o qual não significa acumulá-los de conhecimentos, muito menos de dados decorados, senão, estimulá-los mediante experiências variadas e ricas para que todos conheçam o fundamento, a razão e a finalidade das coisas principais – naturais e artificiais.

Didática magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que se aconselha são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas; a ordem(dos estudos) é disposta segundo anos, meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito.(COMENIUS, 2002, p. 11).

Este ideal que propõe Comenius em um contexto histórico de ódio, divisão e perseguição, era a época das guerras da religião, da Contra-Reforma, da intolerância e do exílio por delitos de opinião. Entretanto, Comenius aspirava à unidade na diversidade de todos os homens, na qual cada um enriquece ao outro com sua presença e sua ação. (LIMITI, 1983, p.128).

## **5 – A concepção didática.**

Comenius entendia o mestre, como um ser instruído tal qual fosse possível, um modelo

de moralidade, sensibilidade, modéstia e ordem. É alguém dotado para sugerir e explicar as relações entre os conhecimentos, recorrer a analogias, correspondências e diferenças e, sobretudo, relacionar o que se aprende com a vida, pois saber não é conhecer muitas coisas, senão o que realmente é útil (tanto material como moralmente).

Sua grande contribuição para o ensino está na experiência sensorial, plenamente congruente com sua teoria epistemológica. É o primeiro a propor um sistema escolar público, comum e aberto a todos os homens, democrático, estruturado e completo.

Tampouco se pode aduzir qualquer motivo válido para excluir o sexo frágil(para dizer algo de especial sobre esse assunto) dos estudos da sabedoria(seja em língua latina, seja em língua materna). Também as mulheres, assim como os homens, são imagens de Deus, participam da graça divina e do reino do século futuro; também são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber(freqüentemente mais que nosso sexo); também para elas, como para os homens, estão abertas as portas de postos elevados, porque muitas vezes foram destinadas por Deus ao governo dos povos, a aconselhar sabiamente reis e príncipes, à ciência médica e às outras ciências úteis ao gênero humano, bem como ao dom da profecia e a censurar sacerdotes e bispos. Por que então permitimos que se alfabetizem e depois as afastamos dos livros? Temos medo da sua falta de reflexão? Mas quanto mais ocupada estiver a mente menor será o espaço destinado à imprudência, que nasce de mentes vazias. (LIMITI, 1983, p.91).

Em sua concepção, a educação deve começar desde cedo, antes de ingressar ao sistema de escola maternal, por meio da família; pois nesse contexto familiar, prepara-se para a vida em comunidade, traz as recomendações dos pais de família sobre o ensino da língua materna, e dos primeiros conhecimentos da natureza e das orientações morais que devem procurar estimular em seus filhos, um ambiente de amor e de confiança.

Essa formação moral trará no seu bojo sua experiência religiosa, e dessa forma, uma formação ética e moral, segundo Comenius, evitará o perigo de um excessivo intelectualismo.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2002, p.13).

É o grande autor pedagógico do século XVII, e um dos maiores sistematizadores da educação. Convencido como estava da potencialidade da educação, buscou na natureza o impulso fundamental para estimular as faculdades do homem, e assim, elevá-lo do conhecimento de seu entorno imediato a uma ciência universal, acompanhada de bons

costumes e de valores transcendentais.

Sua didática superou muito o verbalismo em que haviam degenerado os educadores humanistas, representou um grande avanço no conhecimento dos processos educativos; logrou ao criar um sistema, uma doutrina pedagógica compreensiva, e propôs um ambicioso plano de organização da educação.

Sua pedagogia está subordinada ao nobre objetivo de melhorar os homens, em uma visão otimista que contrasta com as misérias e violência de sua época. Por ser um clássico da pedagogia, sua importância reside em ir além de sua época, ressaltando dessa maneira, uma contribuição para conflitos e contextos semelhantes, em meio aos embates no campo pedagógico de nosso mundo contemporâneo. *Leibnitz*, que o admirava muito, dedicou esta afirmação:

*Tempus erit, quo te, Comeni, turba bonorum*

*Factaque, spesque tuas, vota que ipsa colet.*<sup>52</sup>

(“Chegarão os tempos Comenius, em que a multidão dos homens bons te louvará não apenas a ti, e o que realizaste, senão ao que esperaste e ao que anelaste”)

## **6 – Comenius e a *Didática Magna***

Comenius foi o primeiro a propor um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Para ele, a educação deveria ser permanente, isto é, durante toda a vida humana. Afirmava que a educação do homem nunca termina porque nós sempre estamos sendo homens e, portanto, estamos sempre nos formando. (GADOTTI, 2003, p.78-79).

Tudo o que fazemos ou sofremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o fim último, mas que todas as nossas ações, assim como nós mesmos, tendem para outro

---

<sup>52</sup> Poema sobre Comenius de G. B. Leibnitz (1646-1716) – Filósofo e Matemático alemão. Grande admirador de João Amós Comenius.

lugar. O que somos, fazemos, pensamos, dizemos, inventamos, conhecemos, possuímos é como uma escada com a qual, subindo sempre mais, alcançamos degraus mais altos, mas nunca chegamos ao topo[...] Assim como é certo que o tempo transcorrido no útero materno é uma preparação para a vida no corpo, também o tempo transcorrido no corpo é preparação para a vida que dará continuidade à vida presente e durará por toda a eternidade. Bem aventurado aquele que sai do útero materno com os membros bem formados; mil vezes bem aventurado aquele que deixar esta vida com a alma limpa. (COMENIUS, 2002, p.44,52).

Para ele, a organização do sistema educacional deveria compreender 24 anos, correspondendo a quatro tipos de escolas: a *escola materna*, dos 0 aos 6 anos; a *escola complementar* ou *vernácula*, dos 6 aos 12 anos; a *escola latina* ou o *ginásio*, dos 12 aos 18 anos; e a *academia* ou *universidade*, dos 18 aos 24 anos. Em cada família devia existir uma *escola materna*; em cada *município* ou *aldeia* uma *escola primária*; em cada *cidade* um *ginásio*, e em cada *capital* uma *universidade*. (GADOTTI, 2003, p.79).

Nesses desdobramentos do século XVII, é possível enxergar a forma como Comenius, soube ler este momento histórico e traduzi-lo para a educação. Era um educador cuja visão amadureceu para uma visão global.

Seu vínculo religioso desde o berço com a Unidade dos Irmãos, torna-o herdeiro das tradições hussitas mais autênticas dotadas de um ascetismo e de uma visão comunitária da sociedade, incluindo também a valorização da cultura tcheca e a constante ênfase conferida à educação. (GASPARIN, 1994, p.87).

Como teólogo, não pôde evitar pensar sobre por que a luta pela boa causa estava perdida (como a Batalha da Montanha Branca em novembro de 1620), e chegou à conclusão de que era uma punição por pecados anteriores dos tchecos.

Sua visão de mundo era trágica, porque somado ao fato de que nunca lhe foi permitido rever seu país, houve várias outras desgraças em sua vida, como a morte de sua primeira esposa e seus dois filhos, a perda de sua biblioteca em Fulnek em 1623, a destruição pelo fogo de arquivos lexicográficos em Leszno na Polônia, a morte de sua segunda esposa e finalmente, o fato de que exatamente quando estava tendo a chance de reformar a educação na Inglaterra, com o apoio de alguns membros do Parlamento, estourou a guerra civil, e ele foi obrigado a abandonar o país. No entanto, o estabelecimento da *British Royal Society* cresceu inspirada em Comenius. (PALMER, 2005, p.58).

Em 1630, começou a trabalhar numa série de livros escolares que deveriam contribuir para a educação nacional. Favoreceu o estudo do latim para tornar o estudo da cultura europeia mais fácil. Seu primeiro livro escolar, *Janua linguarum reserata* (1631), foi um grande sucesso, assim como o *Gate of Tongues Unlocked* (1633) e *The School of Infancy* – um livro para mães.

Nesses trabalhos, desenvolveu a idéia de que os alunos deveriam ser ensinados o que lhes interessasse e o que no futuro lhes pudesse ser útil. Depois, prosseguiu escrevendo a *Great Didactic*, elaborando seu projeto pansófico em que definia as três fontes de conhecimento como os sentidos, a razão e a Bíblia. A coleção total de seus textos sobre educação saiu com o título de *Opera Didactica Omnia* (1657). A universalização do conhecimento visava eliminar as tensões do mundo. (PALMER, 2005, p.59).

Embora profundamente religioso, o pensador propôs uma ruptura radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica, aquele voltado apenas para a elite e dedicado primordialmente aos estudos abstratos. Ainda vigoravam as doutrinas escolásticas da Idade Média, pelas quais todas as questões teóricas se subordinavam à teologia cristã.

Comenius não foi o único pensador de seu tempo a combater o pedantismo literário e o sadismo pedagógico, mas, ousou ser o principal teórico de um modelo de escola que deveria ensinar *tudo a todos*, aí, incluídos os portadores de deficiência mental e as meninas, na época, alijados da educação.

Ele defendia o acesso irrestrito à escrita, à leitura e ao cálculo, para que todos pudessem ler a Bíblia e comerciar. Comenius respondia assim a duas urgências de seu tempo: o aparecimento da burguesia mercantil nas cidades europeias e o direito, reivindicado pelos protestantes, à livre interpretação dos textos religiosos, proibidos pela Igreja Católica.

A obra *Didática Magna* de Comenius corresponde também a outras novidades, entre elas o despertar de uma nova concepção de criança. A educação era vista e praticada como um castigo e não oferecia elementos para que depois as pessoas se situassem de forma mais ampla na sociedade. Comenius reagiu a esse quadro com uma pergunta: *por que não se aprende brincando?*

Sob influência de grupos protestantes e do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), Comenius acreditava que a salvação da alma poderia ser alcançada durante a vida terrena e que o caminho para isso poderia ter a ajuda da ciência. Para ele, a criatura humana

correspondia ao ideal de perfeição. Comenius acreditava que, por ser dotado de razão, o homem pode entender a si e a todas as coisas. Portanto deve se dedicar a aprender e a ensinar. Seguindo esse pensamento, ele conclui que o mais importante na vida não é a contemplação e sim a ação, o *fazer*.

Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis [...] Portanto, tão grande é o desejo de todos de salvar a própria prole, e de quem detém o governo político e eclesiástico de salvar o gênero humano, deverá ser a urgência em plantar, podar e irrigar as plantinhas do céu, e em formá-las avisadamente para que progridam nas letras, nos costumes e na piedade. (COMENIUS, 2002, p.76,81).

No pensamento humanista do pedagogo tcheco, a instrução e o trabalho diferenciavam o homem burguês do homem feudal. Em sua trajetória, o novo indivíduo deveria imitar a natureza, porque imitando a Deus, e respeitando as aptidões de cada um, não haveria possibilidade de erro. De Bacon, Comenius adotou o método empírico de explorar o mundo, em contraposição às verdades impostas do ensino medieval. Pela experimentação, ele acreditava que todos poderiam vir a enxergar a harmonia do universo sob o caos aparente. Ele queria mudar a escola com a didática, e a sociedade com a educação.

Viveu a maior parte da vida cercado de guerras. Algumas delas, como a Guerra dos 30 Anos (já citada anteriormente), de protestantes contra católicos, lhe diziam respeito diretamente. Toda sua obra foi marcada profundamente por isso, uma vez que o fim último de seu pensamento era a compreensão universal, que uniria toda a humanidade. Ele perseguiu desde a juventude a unificação da totalidade do conhecimento humano, porque imaginava que ele era finito e imutável.

Como filho de moleiro, cresce num centro privilegiado de discussão, um lugar de encontros, de relações sociais, num mundo predominantemente fechado e estático. Vivendo numa província sob domínio dos Habsburgos católicos, em plena vigência do lema *cujus regio, ejus religio*<sup>53</sup>, e num momento em que a Contra-Reforma se empenha em fazer valer as conclusões tridentinas no Santo Império Romano Germânico.

Reinava nessa época o imperador Rodolfo II que, apesar de pertencer à Casa dos Habsburgo, havia transferido sua corte de Viena para Praga, criando um ambiente tolerante

---

<sup>53</sup> *Cujus regio, ejus religio* é uma frase em latim que significa, "De acordo com a sua região, sua religião".

como se pode depreender da presença ali de Giordano Bruno ou Johannes Kepler. Esse clima de liberdade religiosa não se limitava à corte, estendendo-se por todo o reino da Boêmia para ser institucionalizado mais tarde(1609) pelas famosas *Lettres de majesté*, instrumento que concedia liberdade de consciência e de culto para os não católicos.

Com a Boêmia derrotada na Guerra dos Trinta Anos, o Imperador Fernando reprime o protestantismo com a máxima força e devolve todas as escolas dos grupos de dissidentes à autoridade da Igreja Católica, mormente aos jesuítas. Diante dessa realidade, em 1627, Comenius refugia-se na Polônia, onde, com um grupo de correligionários, assume as funções de pastor e reitor de uma escola de Latim, até 1641, quando viaja para a Inglaterra. Ali divulga as suas novas teorias sobre o processo educativo.

É nestas circunstâncias que elabora sua maior obra pedagógica, *Didaktica* (A Didática). Publicada em tcheco entre 1627 e 1632, e depois traduzida para o latim, que resulta em seu reconhecimento e fama universais. Será elaborada de novo entre 1633 e 1638, sob o título *Didática Magna* (A Grande Didática). Esta versão será publicada em Amsterdã em 1657, numa edição latina das suas obras sobre a educação.

Para Comenius, existe uma unidade fundamental que subtende toda a experiência humana. A realidade do mundo da percepção é axiomática, indubitável; o único problema consiste em interpretar a realidade. O desacordo entre os homens, especificamente sobre a compreensão da natureza por parte dos estudiosos, tem por resultado as mais trágicas conseqüências. Uma vez que essa falta de harmonia é resultado da compreensão faltosa, é preciso procurar soluções através do processo educativo, pois só este poderá levar o aluno a uma progressiva iluminação, mostrando-lhe a ordem intrínseca da realidade.

A pretensão fundamental da *Didática Magna* era a *pansofia* (para todos, todo o saber). Também aspira ensinar com prontidão, atos reais, sobretudo. Menos livros são necessários, pois se tem a disposição o livro vivo da natureza, dizia ele. Como características valiosas dessa obra de Comenius, podem-se observar vários conceitos, dentre eles:

1 – É um tratado de educação, não simplesmente de ensino. Isto se justifica se observarmos em que a pedagogia não estava constituída em ciência. Na *Didática Magna*, se incluía uma teoria da educação. Conceber o ensino como objeto próprio da ciência pedagógica era no século XVII uma questão obrigatória.

2 – Fundamentação naturalista, não empírica. Trata-se muito mais de um naturalismo no sentido metafísico. Interessa-lhe a natureza não cambiante e na sua aparência, como ela é, não a imutável. Todavia, a natureza sensível é objeto constante de observação, e dos processos observados se deduzem por razões de analogia, as conclusões didáticas.

Mas a característica fundamental da *Didática Magna*, que constitui o distintivo e a aspiração de toda a obra do morávio, é seu ideal pansófico definido. Já existia um movimento pansófico durante o século XVI que continuou no século XVII. Autores como Alsted e Campanella, exerceram influência em Comenius, assim como Francis Bacon.

Na *Didática Magna*, ele condensa os males principais educacionais de seu tempo, e é nesse sentido que Comenius se posiciona contra os aparatos escolares aos quais se atribuía, tradicionalmente, a função de formar a juventude (NARODOWSKI, 2001, p.34).

Comenius lembra que, até então, as escolas não estavam em condições de cumprir com a *pansofia*, já que mesmo que os alunos passem a vida dentro da escola, só a duras penas aproximam-se de um saber fragmentário. A propósito disso, a crítica deriva do fato de que as escolas não estavam harmonizadas em seu funcionamento interno.

### **7 – Fundamentos da natureza para aprender e ensinar na *Didática Magna*.**

A arte educativa exige dispor de modo consequente do tempo e das coisas. Tal disposição deve apoiar-se na natureza, pois, para Comenius, a arte não pode ser outra coisa senão imitação da natureza. Tudo que é natural avança por si mesmo. O fundamento da reforma das escolas, continua Comenius, é procurar a ordem em tudo, e esta ordem, deve-se tomar da natureza. Mais adiante, no capítulo XVI, da *Didática Magna*, ele objetiva nove fundamentos, onde fixa os requisitos essenciais para aprender e ensinar, fundamentos estes, pautados na natureza. São os seguintes (COMENIUS, 2002, p.147-163):

*Primeiro fundamento – A natureza se vale do tempo mais favorável.* Conclusão: a formação do homem deve embasar-se na infância. As horas da manhã são mais favoráveis para os estudos que as da tarde ou noite. Não deve dar-se nunca uma formação que não se esteja em disposição de receber.

*Segundo fundamento – A natureza dispõe de matéria antes de adaptar-lhe a forma.* Conclusão: Que se forme antes o entendimento, que a língua. Que se tenham antemão,

dispostos os instrumentos que se vão usar. Que os exemplos se projetem antes que às regras, normas.

*Terceiro fundamento* – A natureza utiliza para suas operações os sujeitos mais adequados em cada caso, e para adequá-los, os prepara convenientemente. Conclusão: Na escola, é mais necessária a perseverança, se de fato almeja-se receber uma preparação suficiente.

*Quarto fundamento* – A natureza jamais se embarça em suas obras; cada uma delas resolve do melhor modo. Conclusão: Disponha o trabalho escolar, de tal maneira, que em todo momento, haja ordem e que os escolares se ocupem em uma só tarefa.

*Quinto fundamento* – A natureza inicia suas obras pelo mais interno. Conclusão: o primeiro que deverá formar-se nos discípulos é o entendimento do que o rodeia. Lhe cerca: a memória, a língua e as mãos.

*Sexto fundamento* – A natureza, no plano formativo, parte sempre do mais concreto até chegar ao mais complexo. Conclusão: Qualquer ciência ou arte deve começar a estudar por seus rudimentos, passar logo aos exemplos e chegar finalmente, às regras e princípios.

*Sétimo fundamento* – a natureza se comporta gradualmente, sem saltos. Conclusão: é mais conveniente distribuir o tempo cuidadosamente. O tempo e o trabalho se conjugarão de forma harmônica.

*Oitavo fundamento* – A natureza, quando inicia sua operação, não a abandona, até que seja finalizada. Conclusão: Espera-se que não saia nenhum aluno da escola, antes que ele haja adquirido a necessária maturidade.

*Nono fundamento* – A natureza elimina diligentemente todo o prejudicial. Conclusão: não convém que os discípulos tenham demasiado livros. Que os poucos livros que tenham se ocupem de coisas fundamentais. Não se permitirá aos jovens que frequentem companhias licenciosas.

Para Moreno (1978, p.267), sua grande paixão é a unidade. Ele dizia que este mundo é um reflexo de Deus, para compreender bem, concebe três luzes: os sentidos, a razão e a revelação (*Deo duce, ratio luce, sensu teste*). A educação, para ele, é uma preparação para o eterno. Comenius utiliza como excelente programa de ensino, o prólogo de sua obra *Didática Magna*:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir á verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas a priori, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para constituir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2002, p.13-14).

Suas inquietações provêm da má educação que ele havia tido e em virtude da importância que o conhecimento científico estava adquirindo no ambiente intelectual de sua época (NARODOWSKI, 2001, p.33), como demonstrado anteriormente. Abraçando os ideais da modernidade, Comenius pretende construir um projeto no qual se incluam todos os homens para poder erradicar os males da Terra. As críticas que Comenius faz à educação de sua época não se fazem esperar, e ele as imprime, sem sutilezas, na sua *Didática Magna*. (NARODOWSKI, 2001, p.34).

Seguindo Martinho Lutero, outro reformador religioso do século anterior ao seu, ele responde que a idéia de distribuir estabelecimentos escolares de modo que todos possam ir à escola não é a solução.

Aqui, ressalta-se para nossa pesquisa, a discussão de se criar uma disciplina chamada Ensino Religioso, deixando aos estados da União via secretarias estaduais de educação, nortear os projetos, currículo, propostas e políticas educacionais para a disciplina, sem um eixo ou proposta pedagógica, proposta pelo Estado a ser seguido como parâmetros curriculares.

Didática Magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão, escolas, tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura. (COMENIUS, 2002, p.11).

Quando da introdução da sua *Didática*, Comenius parte dos primeiros capítulos com este modelo educacional que tem seu término não no plano terreno desta vida, mas no eterno, junto a Deus. Em inúmeras passagens, através de expressões que se remetem ao tempo futuro, essa tendência é expressa da seguinte maneira:

A própria razão nos mostra que uma criatura tão excelsa está destinada a um fim mais excelso que o de todas as outras criaturas: a regozijar-se eternamente na glória e na bem-aventurança mais absoluta junto a Deus, sumidade de todas as perfeições, glórias e bem-aventuranças [...] Tudo o que fazemos ou sofremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o fim último, mas que todas as nossas ações, assim como nós mesmos, tendem para outro lugar[...] O exemplo dos moribundos mostra que nem a morte marca o último termo. Os que levaram vida exemplar ficam exultantes pois estão para entrar em vida melhor; os que se entregaram ao amor da vida presente começam a temer quando precisam deixá-la e migrar para outro lugar.(COMENIUS, 2002, p 43-45).

É assim que em sua didática e proposta curricular, seus olhos e práxis pedagógica vislumbravam uma formação para a eternidade, além do *phisios*, que nos remete a nossa dimensão material.

Quem assiste à morte de um homem sábio e piedoso acredita estar vendo o desfazer-se do limo da terra; quem o ouve acredita estar ouvindo um anjo e é obrigado a reconhecer que se trata apenas de um hóspede que se prepara para deixar um casebre prestes a ruir[...]assim como ele não esteve aqui para ficar, mas para passar às eternas moradas, uma vez cumprida a sua missão, também nós, que compartilhamos sua sorte, não devemos permanecer aqui, mas migrar para outro lugar[...] A primeira vida prepara para a segunda; a segunda para a terceira; a terceira é, em si mesma, sem fim. (COMENIUS, 2002, p.46-47).

Para Comenius, no capítulo IV de sua obra, são três os degraus de preparação para a vida eterna: *conhecer, dominar e conduzir para Deus a si mesmo e consigo, todas as coisas*. É evidente que o fim último do homem é a eterna bem-aventurança com Deus (COMENIUS, 2002, p.53). Nesta bem-aventurança, através da escola e sua matriz curricular, Comenius apresenta a resposta para uma pedagogia que permita enxergar este reparo no homem. Em uma obra de parceria divino-humana, as suas palavras vêm a confirmar:

Ademais, assim como do relógio ou de um instrumento musical, construído pelas mãos de hábil artista, quando se estraga ou não toca bem, não dizemos imediatamente que não pode mais ser usado (pode ser consertado e temperado), também do homem, por mais corrompido que esteja pelo pecado, deve-se dizer que, por virtude de Deus, com meios oportunos poderá ser reparado. (COMENIUS, 2002, p.17).

## **8- Pressupostos pedagógicos de Comenius na *Didática Magna*.**

Em sua tese de doutorado publicada, Lopes (2004), estabelece os pressupostos pedagógicos na *Didática Magna*, sob o ponto de vista do método comeniano, organização escolar e organização pansófica. Partindo das considerações de Comenius quanto ao método, temos suas palavras:

Propomos uma organização escolar tal que: I. Toda juventude nela seja educada(exceto aqueles aos quais Deus negou inteligência). II. Seja educada em

todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso. III. Essa formação, que é a preparação para a vida, seja concluída antes da idade adulta. IV. E seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo[...] V. Todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem [...] VI. Que a educação não seja cansativa, mas fácil: que aos exercícios de classe não sejam dedicadas mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um. (COMENIUS, 2002, p.109-110).

### **8.1 – O Método Comeniano**

Sua proposta é preparar o homem para a vida, de forma que a educação não fosse cansativa, na qual não fosse enfadonha e superficial, mas alegre e sólida. Constata-se com tal ensino, uma ideia ousada e até utópica para a época. (LOPES, 2006, p. 191).

Temos pensado em nossas práticas do Ensino Religioso como experiências dessa dimensão, ou como mero momento de transmitir um credo ou dogma religioso, sem chamar a atenção de nossas crianças e jovens para o papel social da religião como grupo social?

O método para Comenius seria o meio pelo qual unificasse as práticas pedagógicas, racionalizando espaço e tempo escolares, regular e progressivo. Estabelece de uma forma clara em seu método pansófico, que não pode haver ensino e aprendizagem por fragmentos, mas por meio de um conhecimento global ou enciclopédico. (LOPES, 2006 p.195).

Como estudar o Ensino Religioso numa concepção fragmentada, sem uma visão global do pluralismo religioso de nossa sociedade brasileira, estabelecida num verdadeiro mosaico de credos, doutrinas e confissões?

Como estabelecer uma visão interdisciplinar na práxis pedagógica do Ensino Religioso, sem eleger nenhum grupo prioritário, apenas, tomando os conceitos e análises empíricas de seus discursos e contribuições no espaço escolar?

Ainda em seu método, a ideia de profundidade de conteúdo assimilado pelos alunos, tal qual uma árvore, que lança raízes profundas, permitirá uma análise senso-crítica com mais perspicácia e democrática, sem perigo de indução de um credo doutrinário, numa visão mais simplista de análise.

O entrelaçamento da profundidade e do pensar por si mesmo, desembocará no entendimento das coisas, expandindo como uma árvore, em tronco, ramos, galhos, folhas e frutos.

O homem instruído com fundamento é como uma árvore que se sustenta com as próprias raízes e a própria linfa; por isso, estará sempre vigoroso (aliás, fica mais robusto a cada dia que passa), verdejante, e produz flores e frutos. (COMENIUS, 2002, p.192).

Para Lopes (2006, p. 204), apesar de possuir as sementes do conhecimento, o homem deve adquiri-lo a partir do seu interior. É necessário conhecer o momento propício para o início do processo educacional. Aqui reside uma questão importante: qual grupo de alunos, por faixa etária e seriada, para melhor tratar tal conteúdo de Ensino Religioso?

No entanto, há três diferenças. A primeira é que nas escolas das crianças menores é preciso ensinar as coisas de maneira mais geral e mais elementar, e nas escolas seguintes, de maneira mais particularizada e distinta, assim como a cada novo ano uma árvore lança mais raízes e mais ramos, torna-se mais robusta e dá mais frutos. (COMENIUS, 2002, p.321).

Essas sementes da vivência do sagrado, interiorizadas em cada aluno, discutidas em sala de aula num espaço democrático para maturidade das trajetórias religiosas distintas, não trará como consequência, as flores e frutos pertinentes às reflexões pautadas desse mosaico religioso, presente em nossa cultura escolar e brasileira?

## **8.2 – A Organização escolar.**

A organização escolar está detalhada por Comenius nos capítulos XXVII a XXXII da *Didática Magna*. Para ele, a organização escolar deveria acompanhar o desenvolvimento físico do indivíduo em seus primeiros 24 anos de vida, distribuídos em quatro estágios, de seis anos cada. Sua divisão consistia em: a *Escola Materna*, a *Escola Vernácula*, a *Escola Latina* ou *Ginásio* e a *Academia*. (LOPES, 2006, p.204-205).

E nessa divisão, enquadraremos uma de nossas perguntas cruciais: Qual idade lançar mão de um conteúdo curricular no campo do Ensino Religioso como disciplina, uma vez que para Comenius, tudo o que será aprendido deve ser disposto segundo à idade, a fim de que, nunca se ensine nada que não possa ser compreendido?

Os artesãos estabelecem para seus discípulos determinados períodos, dentro dos quais deverão aprender toda a matéria (dois, três, ou sete anos, segundo a dificuldade ou a complexidade das várias artes), para que, depois de aprendido tudo o que é próprio de uma arte, cada um deles deixe de ser discípulo e passe a ser aprendiz e logo depois mestre. O mesmo vale para a escola, onde deveriam ser estabelecidos períodos de tempo precisos para cada arte, ciência e língua, cuja enciclopédia de saber seria exaurida depois de certo tempo, para que dessas oficinas de cultura

pudessem sair homens verdadeiramente cultos, morais e piedosos. (COMENIUS, 2002, p.319).

Os livros didáticos são uma preocupação para Comenius no que se refere à forma e conteúdo. Despertar a mente e prender a atenção de nossos alunos no que tange ao campo do Ensino Religioso requererá de nós mestres, uma espontaneidade, um método atraente e a presença das autoridades e diretores das escolas em uma unidade de proposta pedagógica da presente disciplina.

Cada classe terá seus livros didáticos, que conterão e desenvolverão todo o material necessário àquela classe (para as letras, os costumes e a piedade). Enquanto os jovens estiveram nessa escola esses livros deverão, infalivelmente, servir de orientação até a meta desejada, sem necessidade de nenhum outro [...] Portanto, esses livros didáticos serão seis, uma para cada classe, diferentes um do outro não no que se refere ao conteúdo, mas à forma. Todos deverão tratar de tudo, mas o da primeira classe exporá as noções mais gerais, comuns e fáceis; o seguinte estimulará o intelecto para as noções mais específicas, menos conhecidas e mais difíceis, ou apresentará um novo modo de considerar as mesmas coisas, estimulando o prazer de aprender, como em breve exporei. (COMENIUS, 2002, p.337-338).

Essa presença de diretores, professores, pais, alunos e proposta pedagógica para o bom desempenho do Ensino Religioso, construirá um meio de elaborar um conjunto de temas e abordagens a serem desenvolvidas em sala de aula, por um consenso da realidade de cada escola, e a comunidade onde está inserida.

A escola deve ensinar conteúdos disciplinares que sejam úteis para o homem, pensava Comenius. E como estamos pensando a utilidade de nossas práticas pedagógicas na presente disciplina, em nossas escolas públicas? Segundo Comenius, a natureza deixou-nos o exemplo de que não se inicia nada que seja inútil.

É imprescindível despertar nas crianças o amor pelo saber e pelo aprender [...] Nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades[...] As coisas todas só atraem a juventude quando adequadas à sua idade e quando as explicações são muito claras e intercaladas com algumas amenidades ou com assuntos menos sérios, mas sempre aprazíveis. É isso que significa unir o útil ao agradável. (COMENIUS, 2002, p.169-170).

## **9 – A Organização escolar pansófica**

O princípio aqui residente trata-se de um método difícil de ser compreendido e praticado, uma vez que requer de mestres e alunos uma parceria para essa organização global /plural do saber do Ensino Religioso, mas em termos práticos, se tudo na escola, estiver

devidamente organizado, houver livros e um método adequado no processo ensino-aprendizagem, o conhecimento fluirá naturalmente.

Essa organização universal e perfeita para Comenius propõe a ideia de articular das disciplinas e seus respectivos currículos, um projeto maior, que abarque o conhecimento *local x universal, pessoal x coletivo, escola x sociedade*, atentando dessa forma, para as disciplinas que somadas umas às outras, construirão um saber mais voltado para o interesse do público e do universal, em detrimento, do pessoal e local.

Ao final desse trabalho, apresentaremos como anexos, uma síntese dos princípios pedagógicos de Comenius constantes na *Didática Magna*, especificamente nos capítulos XVI a XXIX, tão bem expostos por Ribeiro (2003, p.124-129). Isso facilitará, para a compreensão das ideias principais da *Didática Magna* no que tange às discussões práticas no campo da didática como proposta educacional e disciplinar.

Esse conhecimento pansófico, também inclui o elemento sagrado / religioso constituído para Comenius um saber necessário aos nossos educandos. Sua *Didática Magna* propõe a formação de um sujeito histórico dotado de instrução, moral e religião. Esses elementos juntos fundamentam a concepção do homem e direcionam toda a sua proposta educacional.

Sua obra aqui estudada, como um clássico necessário na busca de respostas para nossas práticas de Ensino Religioso, está sedimentada em passagens bíblicas em um viés teológico, utilizando-se de metáforas e alegorias para ilustrar verdades pedagógicas necessárias. Essa é a razão, que anexamos também à nossa pesquisa, um quadro argumentativo dessas passagens bíblicas apresentadas por Comenius.

### **10 – A inter-relação da teologia com a pedagogia na Didática Magna.**

O título desse sub-tópico traz como proposta, demonstrar a leitura de um clássico como esse pelo viés de um olhar teológico e pedagógico devido a trajetória de Comenius aqui estudada como sacerdote, mestre e teórico da educação.

O mesmo tema apresentado foi título da tese de doutorado do professor Lopes (2004). Nela, o autor defende a ideia de que a teologia e a pedagogia são inseparáveis, o que demonstra a influência da trajetória religiosa presente na vida de Comenius, como também das propostas apreendidas dos reformadores, que propunham juntos a necessidade de a Igreja e as

escolas andarem de mãos dadas. Portanto, propunham que, ao lado das igrejas, deveriam ser fundadas escolas.

Na opinião de Lopes, pouquíssima pesquisa há a respeito da teologia comeniana, associada à pedagogia. Todavia, sua tese trouxe como contribuição esse pressuposto de formar o homem pela educação para a vida e a eternidade. E talvez aqui, resida a premissa para a defesa de um Ensino Religioso (prática de ensino nas escolas), como elaboração de valores e diálogo entre os discursos religiosos presentes no espaço escolar, sem direcionar preferências por um, em detrimento de outro, uma vez que todos os grupos religiosos visam educar seus seguidores a um padrão moral e de conduta cidadã, preparando-os para a eternidade.

O mais importante é que a arte de infundir a verdadeira moralidade e a piedade seja estabelecida com correção e introduzida nas escolas, para que estas realmente sejam, como se diz, oficinas de homens. (COMENIUS, 2002, p.263).

Nessa interface de pedagogia e teologia, Comenius observa o homem através de uma dolorosa experiência do seu povo no exílio, de um ser sem mundo, sem pátria, sem identidade, que chega mesmo a duvidar da possibilidade de salvação.

A tarefa pedagógica encontra aqui a sua justificação: constituir a única possibilidade que resta ao homem de retificar aquilo que está invertido. A educação só tem sentido através desta dialética teológica da corrupção e da regeneração, pela qual a possibilidade de salvação só se oferece àquele que chegou ao fundo do abismo.

É nessa crise de identidade pessoal e institucional como escola, que posso identificar caminhos de rever meus conceitos em relação às minhas práticas pedagógicas. É nesse espaço de conflitos quanto à formação de nossos educandos, que encontro considerações na *Didática Magna*, para a urgência de um Ensino Religioso pautado nesse viés de constituição moral dos sujeitos escolares.

É uma disciplina necessária como todas as demais no espaço escolar, que somadas, constroem esse ser integral que almejamos formar através de nossas vivências pedagógicas, currículo e uma boa didática.

Registro aqui no término desse capítulo, alguns princípios registrados no capítulo XVII da *Didática Magna*, como elementos norteadores para avaliar a prática do Ensino Religioso no objetivo de resgatar valores morais, com ética e cidadania, imprimindo nas mentes e corações

de nossos alunos na escola pública. Está claro para Comenius (2002, p.165-166), que a educação dos jovens se desenvolverá facilmente:

I – Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.

II – Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos.

III – Se proceder das coisas mais gerais para as particulares.

IV – E das mais fáceis para as mais difíceis.

V – Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.

VI – Se em tudo se proceder lentamente.

VII – Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.

VIII- Se tudo for ensinado por meio da experiência direta.

IX – E para utilidade imediata.

X – E com um método imutável, único e assíduo.

É este método que estabelece uma progressão regular e uniforme, que Comenius pretende aplicar a todas as disciplinas, mesmo para além da sua diversidade: a dialética de cada disciplina remete para a unicidade de um só método. A unificação da teoria e da prática que daí decorre, permite, conseqüentemente, fundar um verdadeiro sistema da educação em que todas as partes remetem para a unidade de um todo.

### **11- A Filosofia na *Didática Magna*.**

A linha fundamental da *Didática Magna* para Comenius é tornar a escola um espaço onde o ser humano será formado não apenas para uma vida terrena, mas prepará-lo para a eterna. É bem verdade que, na prática do Ensino Religioso no espaço escolar público não defenderemos dogmas de fé, em particular, sobre vida após morte; mas ainda assim, partindo do pressuposto que as religiões trabalham essa categoria de análise discursiva, de uma eternidade a ser experimentada, fica o desafio de preparar nossos educandos no que tange a valores e princípios morais desenvolvidos pelas religiões que cerceiam nossos sujeitos escolares em suas vivências religiosas.

Esta preparação far-se-á em três grandes graus: *conhecer-se a si mesmo e a todas as coisas, governar-se e dirigir-se para Deus*. Para a realização desta missão, o homem já traz

em si, infundidas pela própria natureza, as sementes da instrução, da moral e da religião. A ele cabe desenvolver essas sementes para que de fato se torne um homem integral. E aqui, reside a importância da disciplina do Ensino Religioso, com sua contribuição histórica para esse fim.

A tarefa de transformar as potencialidades em homem é da educação. Esta é sempre considerada a partir dos pressupostos teológicos e filosóficos que constituem o seu suporte. Por isso, ela deverá tornar o homem uma criatura racional, virtuosa e santa [...] A educação, portanto, deverá compreender as dimensões científica, moral e religiosa. Toda proposta comeniana de educação tem como fundamento o conhecimento, a moral e a religião. Ela somente poderá ser entendida se esses três pilares forem analisados como um todo, não se excluindo nenhum deles. (GASPARIN, 1998, p.69-70).

Tendo em vista a crise curricular e paradigmática do Ensino Religioso no Brasil, e em particular na escola pública, é válido considerar que a *Didática Magna* separar as dimensões da moral e da religião da dimensão intelectual como teoria da educação, seria para Comenius, mutilar seu pensamento pedagógico contido na obra. Portanto, a religião, a moral e a dimensão intelectual juntas, formariam esse ser integral que se almeja como proposta na educação. Ele concebia o homem como um todo.

A grande ideia central da *Didática Magna* é a fé inabalável do educador morávio na perfectibilidade do ser humano e o grande poder que a educação exerce sobre o homem. Assim, Comênio é o primeiro a chamar a atenção dos educadores sobre a esterilidade dos exercícios escolares feitos sem amor e sem apoio sobre as aptidões naturais. (GASPARIN, 1998 *apud* PIOBETTA, 1952, p.20).

Para Comenius, uma escola correspondente a seu fim é a que se constitui uma verdadeira oficina de homens. Para que isso acontecesse, nos dias de Comenius, teria sido necessário, em primeiro lugar, que existissem escolas por toda a parte, o que não ocorria; em segundo lugar, que elas usassem métodos adequados, o que também não acontecia, pois usava-se quase sempre um método tão duro que as escolas eram consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. (GASPARIN, 1998, p.82).

## **12- Os livros universais na *Didática Magna***

Os livros universais são apresentados por Comenius como instrumentos destinados a polir os espíritos. O uso desses instrumentos deve obedecer aos seguintes passos: I – Antes de tudo, as coisas apresentadas imediatamente aos sentidos. II – Depois, a representação das

coisas, pintadas ou esculpidas; III – Finalmente, as descrições das coisas, feitas por meio de palavras, e a que chamamos livros.

Para se tornar um sábio não é necessário conhecer todos os livros, mas saber ler os três livros divinos, suficientes para tudo: o *mundo*, cheio de obras, em torno de nós; a *mente*, cheia de razão dentro de nós; a *Revelação*, feita com palavras e narrada na *Sagrada Escritura*, antes de nós.

Para Comenius, os livros cumprirão seu fim se conduzirem os homens a se tornarem cultos em tudo, isto é, sábios na inteligência, santos na vontade e poderosos em Deus pelas obras. Com método atraente, e com a presença de um professor com uma mentalidade universal, são recursos suficientes para a formação desse homem. (GASPARIN, 1998, p.95).

Uma única coisa é de extraordinária importância porque, se faltar, poderá inutilizar totalmente a máquina, e se estiver presente poderá pô-la perfeitamente em movimento: é uma provisão suficiente de livros “panmetodológicos” [...] Portanto, a base de tudo está na preparação dos livros panmetódicos [...] Para que o trabalho seja realizado com perfeição, não basta toda uma vida de um só homem, mas é necessária uma sociedade colegiada. (COMENIUS, 2002, p.372-373).

Esses formadores de homem, segundo Comenius devem ser os mais seletos dos homens, isto é, piedosos, honestos e dignos; diligentes, trabalhadores e prudentes. Estas características são as que eles devem imprimir em seus educandos. (GASPARIN, 1998, p.96).

Não concebemos que o processo pedagógico esteja vinculado ao Estado como responsável única e exclusivamente. Em Comenius, existe uma apelação a um nível supra-individual e supra-escolar, em virtude daquilo que o modelo de escolarização necessita: esse lugar de ente coordenador é, para Comenius, o Estado, dado que esse é o único estamento capaz de garantir seja a simultaneidade das ações empreendidas, seja o ordenado deslocamento da massa escolarizável, de um nível para o outro. (NARODOWSKI, 2001, p.93).

Dessa maneira, aparece na *Didática Magna*, ainda que quase ao final, o apelo às autoridades para que essas juntem seus esforços com o propósito de garantir o funcionamento do sistema de ensino universal. Para realizá-la, será preciso contar com a autoridade e a liberalidade de algum rei, príncipe ou Estado, com um lugar tranqüilo e solitário, com uma biblioteca e todas as outras coisas indispensáveis. (COMENIUS, 2002, p.373).

Ele assinala que despender tanto esforço com a escolarização das massas requer que toda a associação colegial coordene todas as tarefas educacionais. Na *Didática Magna* existe

evidentemente uma apelação no sentido de que uma entidade administre, controle e financie o grande sistema de ensino; e essa entidade não é outra senão o Estado. Ele é a única instância, enquanto destinada a velar pelo bem comum, que pode se ver envolvida com tamanha responsabilidade.

E é essa crise que reconhecemos junto ao Estado para o campo de nossas escolas públicas junto à disciplina de Ensino Religioso instalada em nossa ação pedagógica, mais precisamente em nosso Brasil.

Uma vez que o Estado legisla e regula via Constituição, um artigo acerca da importância do Ensino Religioso como disciplina facultativa e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural, é também dever desse Estado na avaliação e seleção de materiais didáticos de Ensino Religioso, tal qual se opera em relação às demais disciplinas da grade curricular.

Mário Sérgio Cortella<sup>54</sup> afirma que o Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão.

É essa base científica que procuramos identificar aqui na *Didática Magna*, ao menos, pegadas e trilhas possíveis de serem trilhadas para encurtar uma jornada de quase duas décadas de avanços e embates em nosso país.

Em nossas considerações finais na presente tese, procuraremos identificar essas apreensões sentidas no clássico comeniano, que nos permitirão uma releitura da missão e afirmação da identidade do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas.

O que um livro didático de Ensino Religioso precisa contemplar? Que metodologia precisa propor? Em quais fundamentos epistemológicos precisa estar embasado? Que conteúdos nucleares propõe para o estudo? Quais habilidades e competências devem-se desenvolver nos alunos? Os materiais têm enfoque interdisciplinar?

São perguntas que buscamos responder para os próximos anos, construindo pontes à luz de um clássico aqui revisto, e que como clássico, constitui-se autoridade, não como modelo rígido, acabado, mas também, em construção, em curso.

---

<sup>54</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Ensino Religioso e formação docente*. In: SENA, 2006, p.20.

Como pressuposto teórico para fins didáticos na disciplina de Ensino Religioso, traz uma soma de acontecimentos, de dados, fatos lineares, sem tropeços, uma vida individual; e em termos de trajetória, de caminho, de curso vital, no qual estão implicados o movimento, o deslocamento, as crises, os conflitos, o desenvolvimento, os jogos de possibilidades e impossibilidades individuais e sociais. (LORA, 1993,p.31).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação constitui a vida de renovação e, ao mesmo tempo, a afirmação da possibilidade do homem agir efetivamente com vista à sua salvação e deixar de sofrer um destino estranho. Ou finalmente, a possibilidade de trabalhar em prol de uma reforma integral das coisas.

A formulação na linguagem da utopia do interesse da educação não deve fazer esquecer o significado político desta diligência de Comenius. A *Didática Checa*, cuja elaboração Comenius iniciara em 1628, era uma resposta simultaneamente teológica e política à Nova Constituição de 1627 que, para além da instauração do catolicismo como religião oficial, punha o alemão ao mesmo nível do checo (ou seja, tentava reprimir o checo) e reintroduzir em grande medida o ensino do latim nas escolas, quer fosse compreendido pelos alunos ou não.

A pedagogia de Comenius não é apenas uma filosofia da educação; é antes, a auto-reflexão da prática numa teoria que não se limita a um saber exclusivamente formal para formular em abstrato, princípios passíveis de remediar a anarquia das receitas e dos preceitos.

Os princípios ético-religiosos e a prática do ensino são as duas fontes do pensamento de Comenius. Por mais forte que seja a vontade de produzir as condições de um regresso efetivo ao paraíso, não deixa de se tratar de experimentar no real e de contar com ele para tomar em consideração o realismo pedagógico.

Com a *Didática Magna*, Comenius confessava pela primeira vez, a ambição de criar uma ciência da educação baseada num método, em conformidade com o espírito de um século que procurava unidade do saber num método que garantisse e a firmasse.

A *Didática Magna* foi talvez, neste sentido, o discurso do método da pedagogia, a revolução teórica que fez passar esta arte antiga para o nível invejável de uma ciência segura do seu método e dos seus resultados. Uma verdadeira ciência da educação não é outra filosofia da educação, nem sequer um conjunto de reflexões desligadas e circunstanciais sobre o mesmo objeto, mas antes uma teoria prática consciente dos seus fins e seus métodos.

Comenius formula na *Didática Magna*, problemas que não podem ser resolvidos senão no campo da pedagogia. Por exemplo: Como funciona uma aula? Como ensinar uma língua a uma criança tomando em linha de conta as suas fases de desenvolvimento e de

amadurecimento?

A insistência nestas questões na obra de Comenius pressupõe a tomada de consciência e a delimitação de um campo que não fora nunca isolado como tal anteriormente, fosse qual fosse a riqueza das reflexões sobre a educação que os filósofos deixaram. A arte da arte de ensinar, em tornar-se uma ciência sistemática, consciente do seu objetivo e baseada num método único e universal, era o alvo de Comenius.

Neste sentido, cabe à pedagogia e ao Ensino Religioso como disciplina, resolver seus problemas específicos, ao mesmo tempo em que remete para a teologia tudo aquilo que diz respeito às questões mais elevadas do sentido da educação e do seu fim: *formar o homem*. É nessa finalidade que reside a contribuição do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas, em sua presença e contribuição político-pedagógica.

Seu papel disciplinar consiste em nortear os valores morais, a justiça, a piedade, etc. no educando no espaço escolar. A ideia de uma reforma da educação não deriva de motivos exclusivamente pedagógicos, seja qual for a importância que se atribua à experiência de Comenius neste domínio. Esta ideia mergulha as suas raízes muito mais profundamente na consciência da desventura da humanidade européia, cativa das trevas deste labirinto do mundo, da sua errância e do seu exílio sem fim no exterior do paraíso. (CAULY, 1995, p.181).

O homem, tal como Comenius o vê através da dolorosa experiência do seu povo, é o ser sem mundo, sem pertenças, sem pátria que chega mesmo a duvidar da possibilidade de salvação. E dessa forma, são os nossos desencantamentos de nossas práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Marcadas por um desenraizar-se de identidades particulares à cultura de nossos educandos, transmitindo-lhes muitas vezes, um instrumental religioso, sem pertenças de identidade para com os sujeitos escolares e da comunidade.

A tarefa pedagógica encontra aqui a sua justificação última: constituir a única possibilidade que resta ao homem de retificar aquilo que estava invertido. O invertido no Ensino Religioso, como disciplina, está talvez, presente na nossa relação histórica de nosso Brasil como trajetória cultural de formação de seus sujeitos, desconectada da contribuição religiosa em seus valores, que estamos transmitindo aos nossos alunos.

Em outras palavras, falamos de um catolicismo e protestantismo presente em nossa cultura social, mas pouco ou quase nada, mencionamos acerca das contribuições culturais e religiosas para nossa sociedade no que tange à cultura afro-indígena e de religiões orientais,

recém-chegadas pelo mundo globalizado em que estamos inseridos.

No célebre lema de Comenius, *ensinar tudo a todos*, princípio universal do pedagogo, ao transmitir conteúdos dentro da realidade aos nossos educandos, está o nosso desafio, em imprimir em suas mentes e corações um conhecimento cultural naquilo que os cerceia, e os tateia em suas realidades e vivências familiares de práticas religiosas, culturais e sociais. Essa ação, já seria um grande avanço em nosso ambiente escolar, por permitir aguçar e despertar a formação desse sujeito para integração e inclusão social, em meio a um pluralismo religioso em nossa cultura brasileira nos dias contemporâneos.

A educação só tem sentido através desta dialética pedagógica e teológica, procurando regenerar esse sujeito corrompido em sua moral, instrução e piedade, através de um saber necessário às nossas escolas: a religião como fenômeno religioso, presente em nossa realidade social.

Essa fala permite inserir aqui, indagações acerca de como certos discursos pedagógicos tentam abolir lições de ética e Ensino Religioso em nossas escolas públicas, erradicando toda forma de abordar acerca da existência de um Ser transcendente; e ao se depararem com a crise moral que se instala nas escolas, tornam-se deslocados em suas ações, por estarem desprovidos de referenciais e marcos teóricos para elementos de justiça, paz e cidadania.

Onde buscar tais referenciais teóricos para a piedade, valores morais e cidadania, se não por disciplinas como estas em nossas escolas? Por que abolir de nosso espaço escolar, essa fala necessária se podemos somar esforços disciplinares, na construção de nossos educandos com esse perfil comeniano?

É por essa razão que a sua reforma (Ensino Religioso) será a *re-forma* de toda a humanidade; pois não consideramos aqui, uma abordagem confessional proselitista em sala de aula, pelo contrário, mas colocamos à disposição o capital cultural presente em nossa sociedade, seja nos municípios, estados e nação, conforme sua pertença, localização e realidades culturais.

Como tal, essa reforma necessária na prática do Ensino Religioso como proposta e conteúdo, tem na *Didática Magna*, respostas para uma prática pedagógica voltada mais para essa essência: dispor o homem para realizar a sua essência ao lutar contra todas as forças que o diminuem e rebaixam infinitamente em relação àquilo que ele pode e deve ser.

A educação é o único remédio para a corrupção do homem num mundo que não é o

mais do que o palco da violência e da crueldade, a inversão infernal da condição paradisíaca que ele está destinado a reencontrar. O amor e o ódio converteram-se em ódio mútuo, guerra e carnificina; a justiça tornou-se iniquidade e violência, opressão e roubo. Face a esta inversão dramática das perspectivas, de que O labirinto do mundo havia projetado a imagem infernal, a *Didática Magna*, vinte anos depois, surge como o caminho do regresso e da restituição desse paraíso eterno, onde a perfeição será integralmente encontrada após a queda (Advertência). Como se a história, após ter vagueado nas trevas do contra-senso, encontrasse um sentido n círculo que traz regresso daquilo que estava na origem e a subida gloriosa em direção à luz. A educação é a vida deste renascimento que Comenius quer considerar como o método universal para atingir a salvação. (CAULY, 1995, p.182).

Acredito que após uma exposição histórica da trajetória da disciplina de Ensino Religioso, juntamente com uma análise do clássico comeniano (*Didática Magna*), é chegado o momento de apontarmos considerações importantes no avanço da presente pesquisa, distinguindo dessa maneira, alguns pontos importantes a serem considerados.

Fica evidente por toda a leitura da obra aqui referendada, que Comenius tinha a educação como um caminho para a salvação, não apenas de uma alma corrompida pelo pecado<sup>55</sup>, como para utilizar-se do ser pedagógico para redimir esse homem através de valores morais, éticos e piedosos. Esse elemento une à proposta de um Ensino Religioso voltada para *re-formar* essa alma humana corrompida pelas barbáries de nossa sociedade em seus valores corrompidos, e que encontram eco de esperança nessa proposta comeniana:

Bem aventurado aquele que sai do útero materno com os membros bem formados; mil vezes bem-aventurado aquele que deixar esta vida com a alma limpa [...] Deve-se estudar apenas o que tenha inquestionável utilidade nesta vida e na futura, aliás, sobretudo na futura (de fato, nesta terra, como adverte Jerônimo, é preciso estudar as coisas cujo conhecimento se perpetuará nos céus. Se houver necessidade (como de fato há) de dar aos jovens noções sobre todas as coisas úteis também para esta vida, que sejam tais que não obstem à vida eterna e produzam sólidos frutos na vida presente. (COMENIUS, 2002, p.52,185).

Outro aspecto presente na *Didática Magna* é a menção de preparar nossos educandos na presente disciplina para o transcendente. Os que se preocupam com os fenômenos da religião afirmam que o homem é *naturaliter religiosus*, e que a religião aparece como uma constante dos seres humanos, de suas vidas, em todas as épocas. Ao se ignorar a religião, ignora-se a totalidade do homem, pois sua relação com o transcendente ou a ausência dessa relação é tão importante quanto seus aspectos afetivos, racionais e comportamentais. (RODRIGUES, 2009, p.15). Como diz Croatto (2001), sobre a base da vivência humana, ou

---

<sup>55</sup> Pecado original de Adão segundo a perspectiva judaico-cristã.

melhor, em suas raízes, insere-se a experiência religiosa.

A escola é chamada para abrir caminhos, dirimir dúvidas, exercitar as aptidões para o bem, a verdade, a justiça e também, abrir espaço para a busca de respostas aos questionamentos existenciais. Essa busca pelo Transcendente é um paradigma existencial presente em nossa bagagem pedagógica, e a disciplina de Ensino Religioso pode proporcionar tal desafio em sala de aula, mediante as trajetórias e vivências dessa busca por parte de seus sujeitos.

Como área de conhecimento, o Ensino Religioso propõe facilitar a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade. (RODRIGUES, 2009, p.26).

Buscar o transcendente implica restaurar uma relação fragmentada: sagrado x humano. O ser humano corrompido tem na educação um meio para ser redimido, e assim, a escola e seus saberes científicos e disciplinares, tem no Ensino Religioso como disciplina a possibilidade de formar nossos educandos. As palavras de Comenius em sua introdução à *Didática Magna* afirmam esse fim:

Que dádiva maior e melhor podemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude?[...] Dar uma formação correta à juventude é mais difícil que expugnar Tróia, diz Cícero [...]Por isso peço aos meus leitores, ou melhor, em nome da salvação do gênero humano[...] É necessário então concluir: se for preciso curar a corrupção do gênero humano, é preciso fazê-lo sobretudo por meio de uma atenta e prudente educação da juventude, assim como quem quer restaurar um jardim. (COMENIUS, 2002, p.14,15,29).

Comenius é possivelmente o mentor de uma democratização escolar no início da modernidade, quando tal termo ainda não era utilizado. Esse conceito de uma democracia escolar implica como resgate de nossa pesquisa, a supremacia de elencar todas as vivências e trajetórias religiosas de educandos e educadores, com o fim de construir nossa identidade mais profunda, de um pluralismo religioso característico de nossa constituição como nação.

A democracia para o Ensino Religioso não apaga ou dissolve as identidades num denominador comum, nem tampouco, intenta abdicar de suas convicções, ou trocar a sua fé pela do outro com quem dialoga, mas, exige em sua base a tolerância, buscando um consenso elementar sobre as premissas fundamentais da vida e convivência humana, a fim de prestar um diálogo e um melhor serviço à humanidade.

A *Didática Magna* tem como proposta uma educação voltada para à Instrução, Moral e

Piedade. Esses três conceitos didáticos são necessários para o currículo escolar e suas respectivas disciplinas. Entretanto, abordamos aqui, quais disciplinas têm cumprido essa finalidade em nosso espaço escolar, e quais disciplinas curriculares têm sido trabalhadas para o ensino desses valores morais e éticos? Identificamos aqui, a disciplina de Ensino Religioso, e também, a Filosofia, como pontes de esperança para tal proposta aos nossos educandos.

O Ensino Religioso necessita estar voltado para a busca de respostas às questões vitais, a fim de que possam contribuir para a organização de um sentido mais profundo e radical da existência; para o favorecimento e o desenvolvimento de relações comprometidas do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo que lhe é incompreensível, com o transcendente; para o desenvolvimento e a formação integral da pessoa de forma intuitiva, consciente, crítica, comunitária, participativa e comprometida com a realidade social, política e econômica, de sorte que se apresente como agente da história e construtora de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. (OLIVEIRA, 2007, p.162).

No Ensino Religioso esse saber é expresso pelo currículo organizado na perspectiva das relações do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente.

Essa busca moral e de uma educação buscando religar esse homem caído ao Criador, é possível de observar na obra *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*<sup>56</sup> também da autoria de Comenius. Nessa obra, a proposta de Comenius é apresentar uma metáfora sensível e de grande beleza estética, sobre um peregrino que sai para conhecer o mundo e vai se deparando com a vaidade humana, as máscaras sociais, as instituições apodrecidas e corruptas da terra e vai cada vez mais se desiludindo com o mundo. Até que ouve uma voz que o chama para dentro de si e aí tem um encontro espiritual que o faz voltar ao mundo com uma nova perspectiva: o de transformá-lo!

A contribuição da *Didática Magna* como um clássico, permite-nos interagir na história contemporânea em um diálogo com os conflitos vivenciados por Comenius à luz de nossa contemporaneidade. A disputa e os conflitos internos na Igreja daquele recorte histórico, como também seus interesses políticos, não são diferentes de nossos dias. A discussão de uma tendência para um formato de Ensino Religioso em uma Constituição de Estado laico, com um viés para a defesa de símbolos, personagens e discursos pedagógicos tal qual no formato

---

<sup>56</sup> *O Labirinto do mundo e o paraíso do coração*, publicada em língua portuguesa pela Editora Comenius em 1917, tradução de Francisco Valdomiro Lorenz. Fonte: <<http://loja.editoracomenius.com.br/comenius/labirinto-do-mundo-e-o-paraíso-do-coração-o-o.html>>, Acesso em 11/05/2011, às 22h25.

cristão presente nos livros didáticos para benefícios de tais grupos em detrimentos de grupos afro-indígenas, fazem-nos enxergar tais paralelos e querelas nesses espaços.

A própria trajetória pessoal de Comenius diante dos ditames da Igreja com seus tentáculos na esfera política e econômica daquela época, norteando em mentes e corações dos povos uma cristandade homogeneizada, está em paralelo de embates da liberdade religiosa e à garantia de igualdade de representação das diversas comunidades religiosas no espaço escolar, além da própria proteção do caráter laico do Estado. (DINIZ, 2010,p.53).

O ódio religioso que perpassava àquela geração, também não difere da indiferença, do preconceito estampado em nossas escolas, suficiente para gerar ódio, quando de nossas escolhas pedagógicas, ao aplicar dogmas de uma fé confessional, abordagem das maiorias dos grupos religiosos representados, em detrimento das minorias não representadas, ou sequer, citadas.

Elementos como desigualdade social, cultural e econômica já presentes no universo escolar, somados à injustiça e ausência de liberdade religiosa, consolidam nas mentes um lugar propício para uma arena de símbolos religiosos na disciplina de Ensino Religioso (quando não articulada em seus bastidores), legitimando assim, suas idiosincrasias, e, por conseguinte, seu distanciamento, sem diálogo e sem frutos de paz e cidadania como resultados esperados

Em Comenius, temos o célebre lema, *ensinar tudo a todos*, objetivando o direito de todos os homens ao saber. Esse saber integral, também inclui a formação moral de virtudes e piedade, característicos a todas as religiões.

Esse *direito a todos*, também implica na contribuição de todas as falas e discursos pedagógicos acerca do sagrado, mediante as vivências de seus sujeitos, com o propósito de evitar cerceamento de um grupo hegemônico, como também, do direito que temos como educandos de dialogar acerca do binômio, *cultura e religião*, entendendo que ambas se fazem necessárias, em particular quando da trajetória cultural pluralista de nosso país, que nos resultou em uma diversidade religiosa como consequência.

Por esse prisma, o Estado deve ser não apenas o facilitador desse processo disciplinar em abrir caminhos via Constituição, mas traçar uma proposição de parâmetros curriculares nacionais específicos a essa disciplina, mediado pelo patrimônio cultural de seu povo, com suas raízes, pertencas e identidade própria.

Aquele que deveria zelar pelo patrimônio de seu povo, cultivando essa identidade

religiosa pluralista, não apenas omite-se na regulação de um parâmetro específico para a escola pública, como se utiliza de alianças com grupos religiosos outrora dominantes ou a caminho disso, para engendrar nesse espaço escolar público, elementos de cunho confessional, ou ainda, de um proselitismo regado ao preconceito demonstrado nos livros didáticos, conforme pesquisas, aqui demonstradas através da pesquisadora da UnB.

Um ponto importante em toda pesquisa de resgate biográfico e de clássicos, está na análise de algumas pertencas e marcos de sua trajetória de vida e formação. Na *Didática Magna*, temos muito claro a menção da religiosidade característica de Comenius, através das citações bíblicas com suas metáforas para fins pedagógicos na construção do currículo escolar – seu objetivo e finalidade.

É essa pertença religiosa em Comenius, através da *Unidade dos Irmãos*<sup>57</sup>, que nos permite enxergar a necessidade de professores e alunos na disciplina do Ensino Religioso trazerem para diálogo suas raízes religiosas expressas em seus pais e familiares, experiências com o Sagrado e comunidade de fé, para fins de diagnóstico de nossa sociedade, em uma perspectiva de promoção da vida em contextos de autonomia e liberdade religiosa.

No mesmo resgate do clássico, encontramos em intrínseco paralelo com os dias atuais, o substantivo *guerra*, como antítese da paz tão sonhada em Comenius, onde seus críticos, o têm, com uma proposta utópica e desvinculada de uma realidade que jamais poder-se-ia ser construída.

A Guerra dos Trinta Anos, experimentada pelos patrícios de Comenius e toda uma Europa tomada por disputas políticas e econômicas, aliada a um Sacro Império em divisão interna e externa nas perdas de seus súditos e patrimônio material, conduz-nos também tal como Comenius, a uma *Didática Magna*, que muito antes de instrumentalizar e dispor-nos ferramentas de uma melhor educação na construção de uma paz universal, outorgaria-nos um manual de esperança de que dias melhores estão por vir, e este guia(manual) nos conduzirá em segurança.

Sua proposta era que, ainda que sua partida da esfera dos homens, não permitisse voltar à terra de seus pais, ao menos, uma obra como essa (*Didática Magna*), permitiria preparar uma geração para o retorno geográfico e espiritual no resgate de sua própria identidade, perdida

---

<sup>57</sup> *Unitas Fratrum*(Unidade dos Irmãos), vindo a constituir a *Igreja dos Morávios*.

diante de uma peregrinação marcada por décadas de anos.

Assim também, reside nossa contribuição no espaço escolar, quando da inserção devida e bem aplicada por mestres incumbidos de aplicar esse manual curricular do Ensino Religioso, no resgate de nossa tradição e patrimônio cultural / religioso em nossas escolas públicas. Será mais que uma “utopia”, uma possível realidade a ser trilhada. Para isso, temos que reconhecer nossas posturas acadêmicas dotadas de um legalismo confessional e de um etnocentrismo militante, com práticas pedagógicas, mais de cunho proselitista, que promotor do enraizamento cultural na identidade de seus educandos.

Uma influência da Reforma Protestante que chegou por tradição religiosa na trajetória de Comenius, está na livre interpretação dos textos religiosos. Essa é uma característica peculiar dos reformadores protestantes para com os católicos do século XVII. Essa particularidade é por conseguinte um pressuposto epistemológico na vida de Comenius, sendo aplicada em sua obra *Didática Magna*, quando ele propõe para o espaço escolar, uma oficina de homens, onde se constitui ali, o exercício da autonomia e da liberdade de expressão.

Comenius tinha como proposta pedagógica permitir o aluno aprender a partir de sua vivência em articulação com a natureza, adquirindo sua própria subjetividade, nomeando, conceituando e dialogando com os demais acerca da realidade como ela por si só se apresenta.

É na liberdade religiosa que está o desdobramento da diversidade religiosa que experimentamos como brasileiros. O sentimento popular de que no fim qualquer caminho religioso leva a Deus instaura uma necessidade vigilante de que nossas práticas pedagógicas no Ensino Religioso sejam pautadas pelo direito à diferença, pelo direito da crítica e da autocrítica religiosa, e, sobretudo, pela liberdade religiosa. (SCHULTZ, 2009, p.20).

Conhecer as diferentes faces da diversidade religiosa no Brasil, conjugar Deus de tantos e diversos meios, e conjugar a dimensão espiritual do conhecimento no Ensino Religioso são práticas que se alinham mais com a emenda feita ao Artigo 33 de nossa Constituição citada no capítulo um da presente pesquisa.

Os sujeitos que chegam à escola são profundamente diferentes, não por suas origens socioculturais, pelos seus ideais, por seus territórios e territorialidades, mas também por suas referências identitárias, seus gostos, interesses e necessidades diferenciadas [...] A cultura escolar, portanto, seleciona traços identitários potencialmente desejáveis e, a partir dessa definição, premia alguns e silencia/ignora outros. Uma grande parte do tempo escolar é empregada em estabelecer rotinas, manter a ordem e o controle, modelar não só as dimensões cognitivas, mas também os comportamentos, atitudes e

relações com o corpo, com seus pares e entornos. (CECCHETTI, 2009,p.35).

Também a dimensão dos sujeitos escolares constitui-se pela complexidade das tramas e relações tecidas cotidianamente por educandos e educadores. Cada um carrega em si, trajetórias de conflitos, transgressões, acordos, apropriações, resistências, culturas, experiências, crenças, memórias e identidades, que criam e recriam cotidianamente a cultura de cada escola.(CECCHETTI, 2009, p.36). Dessa forma, a presença dos livros didáticos para o Ensino Religioso, deve estar atenta a essa realidade pragmática e particular de cada escola.

Nesse cenário de manifestações e representações do fenômeno religioso estão presentes na cultura da escola, elementos que demarcam a sua história pessoal e suas posições identitárias. O cuidado desse currículo escolar para tal disciplina aqui estudada, estar em evitar tentativas de invisibilização, demonização e preconceitos perante algumas identidades religiosas. Deve-se estar atento que o reconhecimento desse fenômeno religioso múltiplo e pluralista não se restringe apenas aos educandos, mas também aos seus educadores.

Por ausência de uma regulamentação por parte do Estado e fiscalização junto às secretarias estaduais de educação, que hoje, têm autonomia para regular e normatizar suas propostas, desvinculadas de uma proposta de âmbito nacional, é possível de notificar que junto ao currículo oficial adotado pela maioria das escolas públicas e por grande parte dos professores é marcado por ausências de estudos e discussões sobre o fenômeno religioso, religião e cultura em sua relação, de modo científico e socialmente observável.

Nesse sentido, a diversidade religiosa e a fiscalização do fenômeno religioso como proposta curricular, devem ser tratadas pelo Estado, pelos currículos escolares, professores e alunos com propriedade e conhecimento. Não pode estar restrito a uma mera inclusão da expressão dessa diversidade religiosa aqui estabelecida em nossa cultura, mas também, de atitudes que reconheçam as identidades nas suas diferenças, pautadas no diálogo e encontro com as diferentes expressões.

A sala de aula enquanto ambiente constituído pela diversidade abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social. (GILZ, 2009 *apud* ROMANOWSKI, 2006, p.121).

Quando extraímos da *Didática Magna*, aqui citados no capítulo 3(p.45), os fundamentos da natureza para aprender e ensinar, apontamos nessa reflexão para fechamento

de nossas considerações os pontos V e IX. O primeiro estabelece que a natureza inicia suas obras pelo mais interno, isto é, o primeiro que deverá formar-se nos educandos é o entendimento do que o rodeia, lhe cerca: a memória, a língua e as mãos. É essa memória cultural, essa linguagem simbólica e discursiva de uma matriz religiosa de formação familiar, com suas habilidades e vivências(mãos), que deve-se levar em consideração em sala de aula.

O último fundamento, aqui selecionado, estabelece a natureza como agente diligente na eliminação do todo que nos é prejudicial. Para Comenius, não convém que os alunos tenham demasiado livros, quando estes não apontam a realidade que os cerca. Que os poucos livros que tenham se ocupem de coisas fundamentais. Esses pontos fundamentais não podem de forma alguma registrar tais injustiças, desigualdades e preconceitos etnocêntricos, conforme vistos no capítulo dois dessa pesquisa.

A disciplina de Ensino Religioso deve caracterizar-se, ainda, como agente promotor de práticas que favoreçam relações interpessoais mais humanas e fraternas para cultivar a esperança de um mundo melhor aqui e agora, ajudando dessa forma o ser humano a encontrar-se consigo mesmo, e a comprometer-se com a sociedade, conscientizando-se de ser parte de um todo.

Uma contribuição dessa pesquisa reside em identificar posturas identificadas por pesquisadores nessa área de estudo do fenômeno religioso em nossas escolas públicas, diante da formação e capacitação docente para essa disciplina. Ancoramo-nos na obra do pesquisador Gilz(2009), que pontua na sua publicação um ponto chave de toda a discussão acerca dessa *capacitação docente x livro didático*.

Algumas considerações finais em sua obra demonstram uma linha bastante próxima ao argumento de Comenius, quando da aproximação de uma prática pedagógica próxima da realidade de nossos educandos nos espaços escolares.

Um posicionamento com um material didático de Ensino Religioso dado à abordagem dos conhecimentos oriundos do fenômeno religioso, à sensibilização do aluno para a dimensão sacra da vida, consonância legislativa, respeito à diversidade, estímulo e iniciação à pesquisa foram pontos considerados, como importantes para um melhor avanço da realidade da presente disciplina para os próximos anos.

Se nos dias de Comenius, uma nova linguagem e uma nova forma ou método foram “descobertos” ou “revelados” via *Orbus Pictus* para crianças e jovens, como o primeiro livro

com imagens voltado para crianças retratando a realidade dessas crianças, é possível também, pensar em práticas pedagógicas para o Ensino Religioso utilizando-se de instrumentais que estão disponíveis aos nossos educandos.

Um exemplo disso é valer-se da parceria entre cinema e Ensino Religioso, elencando filmes que tratam desse tema e seus desdobramentos em respectivas culturas e países, tanto política, econômica e socialmente. O fenômeno religioso dessa forma, aplica uma tomada de consciência em sala de aula, e exigirá desses sujeitos um posicionamento coerente com a veia democrática, e não individualmente no viés de uma religião confessional.

Da mesma forma é a análise da música, seja em sua letra ou melodia, que conduz reações e manifestações do sagrado em sala de aula. Algumas músicas manifestas em nossa realidade cultural, podem se tornar novas abordagens dessas práticas, buscando identificar o elemento sagrado e suas relações com os outros e o ser Transcendente que é invocado em suas letras.

Uma das questões tratadas na *Didática Magna* proposta por Comenius, residia na prática pedagógica, onde nossos alunos estivessem ávidos pelas descobertas do saber, e menos enfadonhos diante de aulas longas e cansativas, suas palavras confirmam isso:

Para que servem as coisas supérfluas? A quem aproveita aprender as coisas que não proporcionam vantagem alguma a quem as sabe, nem prejuízo a quem não sabe [...] Nossa breve vida é tão cheia de compromissos que é possível ficarmos totalmente ocupados sem perder nem mesmo um minuto em bisbilhotices. A escola tem a missão de ocupar os jovens só com coisas sérias[...] Antes de se iniciar qualquer estudo, deve-se despertar um profundo amor nos estudantes, procurando atraí-los por meio da importância, da utilidade e do encanto do tema tratado[...] Portanto, no futuro será preciso remover todos esses empecilhos e atrasos, utilizando apenas aquilo que leve diretamente à meta, sem delongas, ou seja(segundo voz comum), sem usar muitos meios quando bastarem pouco para atingir o objetivo.(COMENIUS,2002, p.185,187,206).

O professor de Ensino Religioso será diferente de outras áreas do saber, porque além do saber de seu campo específico como conteúdo existente, precisa buscar a melhor metodologia para adequar-se em sala de aula às diversidades de trajetórias distintas em seus respectivos alunos, como ter consciência como docente de sua própria religiosidade, sempre presente em seu fazer pedagógico.

Boa parte dessa metodologia a ser aplicada, além de um livro didático que possa ser adotado, necessitará também de um acréscimo de “folhinhas” em anexo, para incluir aquilo

que saiu ontem ou a semana passada no jornal, na revista, no site, no twitter, utilizando-se dos recursos midiáticos dos eventos cotidianos que nos cercam.

Em uma prática interdisciplinar, o campo do fenômeno religioso insere-se no campo das Ciências da Religião buscando construir esse conhecimento presente nas manifestações do numinoso, do sagrado e da vivência da fé, nunca centrado na fé pessoal e expressa na religiosidade de um único sujeito.

Não podemos desconsiderar que na formação do cidadão e seu processo educativo está presente a dimensão religiosa enquanto constitutiva do indivíduo e da sociedade. Na visão de Paulo Freire (1996), é assumir a religião, não como dogma ou um discurso elitista das massas religiosas, mas como um dado a ser conhecido, como parte da apreensão da realidade, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade.

O fenômeno religioso não pode ser reduzido a um fato cultural, enquadrando em um campo específico desse saber, seja, pela Ciências da Religião ou Filosofia da Religião. Há uma experiência com o sagrado, um universo espiritual, que essas ciências não abarcam. E aqui, reside o desafio do Ensino Religioso como disciplina: construir cientificamente caminhos e materiais para um agir educativo cidadão.

Prendo-me às palavras de Paulo Freire (1996), em tomar consciência de que educar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, exige uma docência com discência, exige respeito aos saberes dos educandos em suas trajetórias de vida e vivências religiosas, e na junção dessas forças, construímos um ser coletivo que está em processo de formação, em uma verdadeira conscientização de inacabamento.

É nesse inacabamento, que ao lidarmos com uma disciplina de formação do ser, repensando seus atos e tradições religiosas, não podemos inferir em mero conhecimento geral como componente curricular, mas tratar de um campo que lida com questões existenciais, e por ser existencial, renova-se, toma novos ressignificados, construindo em sala de aula uma relação de perguntas e respostas elaboradas com atenção e profundidade, não mais numa corrente positivista de se afirmar certas falas no viés confessional.

Para coerência com a realidade vista nesses quinze anos, o Ensino Religioso é um patrimônio curricular adquirido em uma conjuntura política e social de nosso país, que naquele momento procurou resgatar a relação da cultura, religião e educação como saberes necessários para formação de nossos educandos.

Nossa tese de que o mesmo Estado que aprovou e constituiu atribuições para o exercício da presente disciplina na escola pública, seja suficientemente capaz de zelar por esse patrimônio cultural resgatado: as múltiplas trajetórias religiosas de nossa diversidade cultural existente e emergente naqueles que pisaram nosso solo brasileiro em sua gênese.

A liberdade religiosa e de crença que é respeitada em seus cidadãos e alunos no espaço escolar, não pode ser confundida com a urgente necessidade de exigir de que o próprio Estado como mantenedor desse patrimônio, constitua através de órgãos competentes da União, políticas e parâmetros de uma matriz curricular para o Ensino Religioso que sejam seguidas como modelo para construir e reelaborar as regionais e estaduais, mediante suas diferenças e particularidades.

Não é suficiente apresentar ou abordar diversas religiões a partir de um ponto de vista específico. A justiça religiosa pressupõe, segundo Diniz (2010), a igualdade discursiva para todos os grupos. Se o Estado permite essa diversidade religiosa sem proselitismo conforme o Artigo 33, mas não fiscaliza essas práticas via secretarias estaduais da educação, como também nos livros didáticos adotados, capacitação e formação docente, teremos nos próximos anos desafios maiores a serem enfrentados, tal qual ocorre com trâmites judiciais no Estado do Rio de Janeiro, por permitir uma linha confessional na escola pública.

Caso o Estado não se posicione para essa ação regulamentadora e mantenedora de um patrimônio cultural e religioso que nos é de identidade definindo propostas curriculares claras com políticas de igualdade e justiça religiosa em um pluralismo religioso, a própria laicidade do Estado brasileiro estará comprometida.

Esses assuntos aqui tratados de uma forma acadêmica e política parecem solicitar frentes de ações que, articuladas entre si, venham provocar a criação e a implantação de um modelo de Ensino Religioso autônomo epistemológica e curricularmente.

É preciso definir uma ação de monitoramento das práticas de Ensino Religioso em nível nacional, assumindo normas nacionais para as licenciaturas voltadas para esse campo específico. Novas proposições no campo acadêmico devem ser elencadas partindo de fundamentos teóricos, tal qual, buscamos identificar esse embate disciplinar na Didática Magna de Comenius, sobretudo nas instituições que já se dedicam ao estudo da religião e do fenômeno religioso.

Por fim, faz-se necessário uma ação na esfera governamental em busca da

normatização da formação do docente para o Ensino Religioso. Nesse discurso, Comenius conclui em sua *Didática Magna*, alguns apelos que se alinham a essas considerações:

Acredito que ninguém, depois de examinar e refletir atentamente sobre estes assuntos, deixará de perceber que condição feliz seria a dos reinos e dos Estados se fossem criadas escolas tais quais as que desejamos. Falta acrescentar o que deve ser feito para que as teorias não continuem sendo apenas teorias, mas possam ser postas em prática [...] Entre esses obstáculos, consideremos alguns: em primeiro lugar, a falta de pessoas metódicas, capazes de dirigir escolas onde quer que estas se encontrem, com os sólidos resultados que perseguimos[...] lamentando-se de que em quase todos os lugares lhe está faltando uma única coisa: homens capazes de ensiná-la aos jovens. (COMENIUS,2002, p.370-371).

Dessa maneira, cabe ao Estado regulamentar o conteúdo religioso a ser abordado em sala de aula na escola pública, respeitando todos esses pontos aqui tratados, preservando a laicidade, através de seus agentes de representação do Estado na sala de aula: nossos docentes. São eles mercedores de uma regulamentação federal que priorize essa formação em uma licenciatura específica, voltada para esse saber, e que essa licenciatura abra espaços para concursos e legitimação desses docentes que se esmeraram para ministrar com maestria uma abordagem tão necessária à valorização de nosso patrimônio cultural e escolar.

Acredito que o tema tratado tem muito a avançar, em questões particulares de análises empíricas quanto à realidade de nossas unidades federativas com suas respectivas políticas educacionais para tal disciplina, no que tange a essas discussões aqui abordadas. Todavia, vejo como novo horizonte, a possibilidade de marcos legais e normativos que não venham ferir nossas conquistas democráticas como brasileiros nos últimos trinta anos, e curricular para o Ensino Religioso nos últimos quinze anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. Y A. *Historia de la Pedagogia*. México : D.F., 1992.
- AHLERT, A. *O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica: Quatrocentos e dez anos do nascimento do autor da Didática magna*. Santa Catarina: UFSC, 2002. (Revista de Ciências Humanas, No. 32/Outubro de 2002).
- ALVES, R. *O que é religião*. 10<sup>a</sup> edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.(Coleção Primeiros Passos, 31).
- AMARAL, E. M. do. *O Protestantismo e a Reforma*. São Paulo: Saleluz, 1962.
- ARAÚJO, B. S. – *A atualidade do pensamento de Comenius*. Salvador: Edufba, 1996.
- ARRUDA, J. J. – *Nova História: moderna e contemporânea*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- AZEVEDO, I.B. – *O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. 10<sup>a</sup> edição, São Paulo: Hagnos, 2001.
- BARROS, R. S. M. de. *Ensaio sobre educação*. São Paulo: EDUSP, 1971.
- BORGES, J.L. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.
- BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. México: CONACULT-Grijalbo Editores, 1991.
- BRANDENBURG, L.E.(Org.). *Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo:Sinodal/EST, 2009.
- BRASIL, (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico, (1996). Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União,20 de dezembro de 1996, seção I.
- BRASIL, Ministério da Educação (1997). Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho e 1997, seção I.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer CP/CNE 05/97, sobre formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental.
- \_\_\_\_\_.CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Parecer 012/97, esclarecendo dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao parecer CEB/05/97.
- \_\_\_\_\_. Parecer 016/98, sobre carga horária do ensino religioso no ensino fundamental.

- \_\_\_\_\_.CONSELHO PLENO, Parecer 097/97, sobre a formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental.
- CAIRNS, E.E. – *O cristianismo através dos séculos*. 2ª edição, São Paulo: Vida Nova, 1995.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARON, L. *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARRIÃO, V. *O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: um desafio democrático para o Estado laico*. 2009. 54f. Monografia(Graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília: Brasília, 2009
- CAULY, O. Comenius: o pai da pedagogia moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- CECCHETTI, E. *Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso*. In: Fenômeno religioso e metodologias.[Organizado por] Laude Erandi Brandenburg et al. São Leopoldo:Sinodal/EST, 2009.
- CHIAVENATO, J. J. *Religião: da origem à ideologia*. Ribeirão Preto: FUNPEC-Editora, 2002.
- CIRIGLIANO, G. F. G. *Fenomenologia da Educação*. Petropólis: Editora Vozes, 1972.
- COLLINSON, D. *50 Grandes Filósofos: Da Grécia antiga ao século XX*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COLOMBO, L. – *O projeto de Comenius: um paradigma para o ciberespaço. A criação de um novo espaço do saber com a tecnologia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.
- COMENIO, J. A. – *Páginas escogidas*. Buenos Aires, Argentina: A.Z Editora S.A, Orcalc, Ediciones Unesco, 1959.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_ - *The labyrinth of the world and the paradise of the heart*. London: Aldine House, 1998.
- COVELLO, S. C. – *Comenius a construção da pedagogia*. São Paulo: SEJAC, 1991.
- CROATTO, J. S. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

- CURTIS, A. K., LANG, J. S. E PETTERSEN, R. – *Os 100 Acontecimentos mais importantes da História do Cristianismo: do incêndio de Roma ao crescimento da igreja na China*. São Paulo: Vida, 2003.
- DELUMEAU, J. – *Mil anos de felicidade: uma história do paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DESROCHE, H. - *Dicionário de messianismo e milenarismo*. São Bernardo: Umesp, 2000.
- DINIZ, D. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília:UNESCO:Letras Livres: EdUnB, 2010.
- DINIZ, D; BUGLIONE, S; RIOS, R.R.(Org.) *Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil*. Brasília: Letras Livres; Porto Alegre:Livraria do Advogado, 2006. 216p.
- DOUGLAS, J. D. – *The new international dictionary of the christian church*. 2ª edição, Michigan: Editora Zondervan Corporation.
- EBY, F. – *História da educação moderna*. 5ª edição, Porto Alegre: Globo, 1978.
- \_\_\_\_\_ - *Século XVI-XX: Teoria, Organização e Práticas educacionais*. 2ª edição. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FERREIRA, L. S. – *Educação e História*. 2ª edição. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- FERNANDES, M.S. *Afinal, o que é ensino religioso? : sua identidade própria em contraste com a catequese*. São paulo: Paulus, 2000.
- FIGUEIREDO, A.P. *O ensino religioso no Brasil: Tendências, Conquistas, Perspectivas*. Petrópolis:Editora Vozes Ltda, 1995.
- FLOSS, P. *Le metamorfosi di uno spírito inquieto- Comenio alla luce della sua concezione filosofica*. In: BELLERATE, B.(Org.) *comennio sconosciuto*. Cosenza, Pellegrini, 1984.
- FREIRE, P. – *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FROST, S.E. - *Essentials of History of Education*. New York: Barror's Educational Series Inc., 1947.
- GADOTTI, M. - *História das Idéias Pedagógicas*. Série Educação. 8ª. Edição. São Paulo: Ática, 2003.
- GAMBOA, S. S. (org.) *Pesquisa Educacional: quantidade- qualidade*. 7ª edição. São Paulo:Editora Cortez, 2009.

- GASPARIN, J. L. – *Comênio ou arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_ - *Comênio: A emergência da modernidade na Educação*. 2º edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GILES, T. R. *História da Educação*. São Paulo: E. P.U., 1987.
- GILZ, C. *O livro didático na formação do professor de Ensino Religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GINZBURG, C. – *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOMES, A M. *A Religião, Educação e Progresso*. São Paulo: Mackenzie, 2000.
- GONZÁLEZ, J. – *Uma História ilustrada do cristianismo*. São Paulo: Vida Nova, vol. 2, 1978.
- \_\_\_\_\_ – *Uma História ilustrada do cristianismo*. São Paulo: Vida Nova, vol. 5, 1981.
- \_\_\_\_\_ – *Uma História ilustrada do cristianismo*. 4ª. edição. São Paulo: Vida Nova, vol. 6, 1995.
- HERMANN, J. - 1580-1600: O Sonho da salvação. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (Coleção Virando séculos).
- HILSDORF, M. L. S. - Pensando a Educação nos tempos modernos. São Paulo:Edusp, 1998.
- JACOBINI, M. L. P. - *Metodologia do Trabalho Acadêmico*. 2ª. Edição. Campinas: Alínea, 2004.
- JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KEATING, M.W. – The Great Didactic. In *Comenius*. London, England: A & C., Black Ltd, University of Tsukuba Library, 1921.
- KULESZA, W. A. - *Comenius: A persistência da utopia em Educação*.Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- LANE, T. - *Pensamento Cristão: Dos Primórdios à Idade Média*. Volume 1. São Paulo: Abba Press, 1999. (Coleção Abba).
- \_\_\_\_\_ - *Pensamento Cristão: Dos Primórdios à Idade Média*. Volume 2. São Paulo: Abba Press, 1999.(Coleção Abba).
- LAURIE, S.S. - *John Amos Comenius: Bishop of the moravians, his life and educational works*. New York: Burt Franklin, 1972.

- LEE, S. J. - *A Guerra dos Trinta Anos*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1994.
- LORA, G. M.E.A. *Vigencia y Pertinencia de los clásicos en educación*. In: Juan Amós Comenius – Obra, Andanzas, Atmosferas (En el IV Centenario de su nacimiento – 1592-1992). México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993.
- LELOUP, J.Y. *A montanha no oceano – Meditação e compaixão no budismo e no cristianismo*. Petropolis: Vozes, 2002.
- LIMA, M. *A Escola leiga e a liberdade de consciência*. Belo Horizonte: Moderna, 1914.
- LIMA, A. A. *O Estado e a Educação*. In: Revista Síntese, 1959, n.1, p.4-21.
- LIMITI, G. – *Jan Amos Comenio* in: Perspectivas, No. 45, Vol. XIII, I, (1983), 125 ss.
- LOPES, E. P. – *O conceito de teologia e pedagogia na Didática magna de Comenius*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003 (Coleção descoberta).
- \_\_\_\_\_. - *A inter-relação da teologia e da pedagogia como pressuposto fundamental para a compreensão do conceito de educação de Comenius na Didática magna*. Tese de doutorado, São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2004.
- LOPES, E. P. e AQUINO, A. C. de - *O milenarismo taborita e sua influência no pensamento sócio-educacional de João Amós Comenius*. São Paulo, 2004, Texto [mimeo].
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUIZETTO, F. *Repensando a História: Reformas religiosas*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LUZURIAGA, L. - *História da Educação e da Pedagogia*. 7ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- LYOTARD, J. F. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- MACEK, J. - *La revolución husita: Historia de los movimientos sociales*. Madrid: Siglo xxi de España editores, 1975.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- MATOS, A. S. de - *A tua palavra é a verdade: a saga dos Irmãos Morávios*. In: \_\_\_\_\_ Revista Ultimato, Ano XXVII, Número 287, pp.44-47. Viçosa: Editora Ultimato, 2004.
- MAZZOTTI, T. B. e OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- McGINN, B. – *The Encyclopedia of apocalypticism*. New York: The Continuum Publishing Company, Vol 2, 1998.

- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MILLS, C.W. *La imaginación sociológica*. Tr. F.M.Torner, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- MONROE, P. - *História da Educação*. Atualidades Pedagógicas, Volume 34. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- MORENO, J. M. ; POBLADOR, A. e RIO, D. – *Historia de la Educación*. 3ª. Edición. Madrid: Paraninfo, 1978.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo:Cortez / Brasília: UNESCO, 2001.
- NARODOWSKI, M. - *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NUNES, R. A. C. - *História da Educação no século XVII*. São Paulo: Edusp, 1981.
- \_\_\_\_\_ - *História da Educação no Renascimento*. São Paulo:Edusp,1980.
- OLENIKI, M. L. R. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, F.H.C. *A contribuição hussita-taborita no pensamento de João Amos Comenius na Didática Magna*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005.
- OLIVEIRA, M. R.N.S. - *Histórico da Didática*. In: O Conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- OLIVEIRA, L.B.(Org.). *Ensino religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação. Serie ensino fundamental).
- PASSOS, J.D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas,2007.
- PALMER, J. A. – *50 Grandes Educadores: De Confúcio a Dewey*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PIAGET, J. - Páginas escogidas. In *La actualidad de Juan Amós Comenio*. Buenos Aires, Argentina: A.Z Editora S.A, Orcalc, Ediciones Unesco, 1959.
- RAEPEL, W. e SMITH, L. – *Introdução ao Estudo das Idéias: religião e filosofia no passado e no presente*. São Paulo: Loyola, 1997.
- RIBEIRO, M. A.B. *O lugar da fé na Didática magna de João Amós Comênio*. 2003. Dissertação(Mestrado) – Centro de Pós-graduação Andrew Jumper, São Paulo, 2003.

- RODRIGUES, E. F. e JUNQUEIRA, S. - *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: Editora Ibex, 2009.
- ROSA, M.G. - *A História da Educação através dos textos*. 14ª edição. São Paulo: Cultrix, 2004.
- ROSSI, R. – *Introdução à Filosofia: História e Sistemas*. São Paulo: Loyola, 1996.
- SCHAFF-HERZOG – *Encyclopedia of religious knowledge*. Michigan: Baker Book House, vol 5, s.d.
- SCHLESINGER, H. e PORTO, H. - *Crenças, seitas e símbolos religiosos*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- \_\_\_\_\_ - *Dicionário enciclopédico das religiões*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHULTZ, A. *Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso*. In: Fenômeno religioso e metodologias [Organizado por] Laude Erandi Brandenburg et al. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.
- SILVA, E. M. *Ensino Religioso: O ensino religioso na escola pública do Estado de São Paulo*. Secretaria de Estado da Educação/ Governo do Estado de São Paulo. Unicamp, SP: Editora Unicamp, 2002. (Volume 1,2,3,4 e 5).
- SILVA, V.(Org.). *Ensino Religioso: educação centrada na vida – subsídio para a formação de professores*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SMITH, R. - *The Unitas Fratrum: Religious Pioneers*. New York: IIIM Magazine Online, 1991.
- SOUZA, B. M. de e MARTINO, L. M. S.(Orgs.) – *Sociologia da Religião e Mudança Social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil*. São Paulo: Paulus, 2004.
- TUTTLE, M. - Christian history magazine. In *Tom Fagan e Kathy Sobel Zizendorf and the Moravian*, Estados Unidos: Editora Canadá, Vol I, nº 1, 1982.
- \_\_\_\_\_ - Christian history magazine. In Maartje M. ABBENHUIS: *Jan Hus The incendiary Preacher of Prague*. Estados Unidos: Canadá Publications, Vol XIX, nº 4, 1986.
- \_\_\_\_\_ - *Christian history magazine*. In Nancy Donagy: Jan Amos Comenius, Estados Unidos: Canadá Publications, Vol VI, nº 1, 1987.

- VELOSO, E.S. *Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VIESSER, L.C. *Um Paradigma didático para o ensino religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.  
– (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).
- WALKER, W. – *História da igreja cristã*. São Paulo: ASTE, vol.2, 1967.
- WEBER, M. - *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5ª edição, São Paulo: Pioneira, 1985.
- \_\_\_\_\_ - *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002.

## ANEXO I

### ENTREVISTA DA PESQUISADORA DINIZ(2010) CONCEDIDA À REVISTA

#### ISTOÉ

**Istoé -O ensino religioso nas escolas públicas, num Estado laico como o Brasil, é legítimo?**

Debora Diniz - *Sim e não. Sim porque está previsto pela Constituição. E não quando se trata da coerência com o pacto político. Chamo de coerência a harmonia com os outros princípios constitucionais: da liberdade e do pluralismo religiosos e da separação entre o Estado e as igrejas. Falsamente, se pressupõe que religião seria um conteúdo necessário para a formação da cidadania.*

**Istoé -O pluralismo religioso é respeitado nas escolas públicas?**

Debora Diniz - *Não. A Lei de Diretrizes e Bases delega aos Estados o poder sobre a definição dos conteúdos e quem são os professores habilitados. Isso não acontece com nenhuma outra matriz disciplinar no País. A LDB diz que o ensino religioso não pode ser proselitista. Apesar disso, legislações de vários Estados – como a do Rio de Janeiro – afirmam que tem de ser confessional. Determinam que seja católico, evangélico.*

**Istoé -As escolas viraram igrejas?**

Debora Diniz - *As aulas de ensino religioso, obrigatórias nas escolas públicas, se transformaram num espaço permeável ao proselitismo. Não é possível a oferta do ensino religioso confessional sem ser proselitista. Se formos para o sentido dicionarizado da palavra proselitismo, é professar um ato de fé. É a catequização. O proselitismo é um direito das religiões. Mas isso pode ocorrer na escola pública? A LDB diz que não.*

**Istoé -É possível haver ensino religioso sem ser proselitista?**

Debora Diniz - *É. A resposta de São Paulo foi defini-lo como a história, a filosofia e a sociologia das religiões.*

**Istoé -São Paulo seria o melhor exemplo de ensino religioso no País?**

Debora Diniz - *No que diz respeito ao decreto estadual, segundo o qual o ensino não deve ser confessional, sim. Mas se é o melhor exemplo na sala de aula, não temos pesquisas no Brasil para afirmar isso. A LDB diz que a matrícula é facultativa. Então, também devemos perguntar: o que a criança faz quando não está na aula de religião?*

**Istoé -O ensino religioso, da forma como está configurado, é uma ameaça à liberdade religiosa?**

Debora Diniz - *É. Quanto mais confessional for a regulamentação dos Estados, quanto mais os concursos públicos forem como o do Rio – em que o indivíduo tem de apresentar um atestado da comunidade religiosa a que pertence e, caso mude de religião, perde o concurso – , maior é a ameaça. A liberdade religiosa está ameaçada no País e a justiça religiosa também.*

**Istoé -Há uma tentativa de privilegiar uma ou outra religião?**

Debora Diniz - *Quase todos os Estados se apropriam do que aconteceu no Rio, nominando as religiões dos professores. No Ceará, por exemplo, o professor tem de ter formação em escolas teológicas. Mas religiões afro-brasileiras não têm a composição de uma teologia formal. Essa exigência privilegia os católicos e os protestantes.*

**Istoé -Por que o MEC não define o conteúdo do ensino religioso?**

Debora Diniz - *Há uma falsa compreensão de que o fenômeno religioso é um saber para iniciados, e não para especialistas laicos. Também há um equívoco sobre o que define o pacto político num Estado laico. O fenômeno religioso não é anterior ao fato político. Religião não pode ter um status que não se subordine ao acordo constitucional e legislativo. Isso é verdade em algumas coisas, tanto que o discurso do ódio não é autorizado. O debate sobre a criminalização da homofobia causa tanto incômodo às comunidades religiosas porque resultará em restrição de liberdade de expressão. Não se poderá dizer que ser gay é grave perversão, como algumas fazem atualmente.*

**Istoé -Os livros didáticos dizem...**

Debora Diniz - *Dizem porque há essa lacuna de regulação e de fiscalização. Há uma subordinação do nosso pacto político ao fato religioso. O que é um equívoco. Também há uma falsa presunção de que o saber religioso não possa ser revisado. O MEC tem um painel em que todas as controvérsias científicas são avaliadas por uma equipe que diz o que pode e o que não pode entrar nos livros didáticos. A despeito de pequenas comunidades no campo da biologia dizerem que criacionismo é uma teoria legítima sobre a origem do mundo, o filtro do MEC diz que criacionismo não é ciência. Por que, então, o MEC não define o que pode entrar nos livros de ensino religioso e os parâmetros curriculares?*

**Istoé -O que os livros didáticos de religião pregam?**

Debora Diniz - *Avaliamos 25 livros didáticos de editoras religiosas e das que têm os maiores números de obras aprovadas pelo MEC para outras disciplinas. Expressões e valores cristãos estão presentes em 65% deles. Expressões da diversidade cultural e religiosa brasileira, como religiões indígenas ou afro-brasileiras, não alcançam 5%. Muitas tratam questões como a homofobia e a discriminação contra crianças deficientes de uma maneira que, se fossem submetidas ao crivo do MEC, seriam reprovadas. A retórica sobre os deficientes é a pior possível. A representação simbólica é de quem é curado, alguém que é objeto da piedade, que deixa de ser leproso e de ser cego. É a do cadeirante dizendo obrigado, num lugar de*

*subalternidade.*

**Istoé -A submissão ao sagrado é estimulada?**

*Debora Diniz - É uma submissão ao sagrado, à confessionalidade. Mas a confessionalidade não se confunde com o sagrado. O sentido do sagrado pode ser explicado. No caso do “Alcorão”, é possível explicar que a escrita tem relação com a história do islamismo. Não precisamos de livros que violem o sagrado, que digam que Maria não era virgem. Mas eles não precisam se submeter à confessionalidade, dizer que há só uma verdade.*

**Istoé -Há um estímulo ao preconceito e à intolerância nos livros?**

*Debora Diniz - Sem dúvida. Há a expressão da intolerância à diversidade – das pessoas com deficiência, da diversidade sexual e religiosa, das minorias étnicas. Há, também, uma certa ironia com as religiões neopentecostais.*

**Istoé -A ideia da supremacia moral dos que têm religião é defendida?**

*Debora Diniz - É. Há equívocos históricos e filosóficos, como a associação de Nietzsche ao nazismo. As pessoas sem Deus são representadas como uma ameaça à própria ideia do humanismo. É muito grave a representação dos ateus. Isso pode gerar desconforto entre as crianças cujas famílias não professem nenhuma religião. Já que, nos livros, elas estão representadas como aquelas que mataram Deus e associadas simbolicamente a coisas terríveis, como o nazismo.*

**Istoé -As aulas facultativas podem se tornar uma armadilha?**

*Debora Diniz - Sem dúvida. A criança terá de explicar suas crenças, o que deveria ser matéria de ética privada. Pior: ao sair da aula com um livro como esse, as crianças talvez tenham de explicar por que não têm Deus.*

**Istoé -Não há reflexões históricas sobre o significado das religiões?**

*Debora Diniz - Nenhuma. Há uma enorme dificuldade de nominar as comunidades indígenas como possível religião. Elas possuem tradições e práticas religiosas ou magia. No caso das afro-brasileiras, também se fala em tradição.*

**Istoé -O que levou o Estado a proteger o ensino religioso na Constituição?**

*Debora Diniz - Foi uma concessão a comunidades religiosas numa disputa sobre o lugar de Deus e da religiosidade na Constituição. A religião foi mantida no que caracterizaria a vida boa e a formação da cidadania. Isso é um equívoco. A religião pode ser protegida pelo Estado, mas não no espaço de promoção da cidadania que é a escola.*

**Istoé -O ensino religioso está ganhando ou perdendo espaço no mundo?**

Debora Diniz - *Essa é uma controvérsia permanente. Nos Estados Unidos, um país bastante religioso, não está na escola pública. Na França, o país mais laico do mundo, também não. Exceto na região da Alsácia-Mosele. Na Bélgica e no Reino Unido está. Esses países hoje enfrentam com muita delicadeza a islamização de suas sociedades. Na Alemanha, grupos islâmicos já começaram a exigir o ensino de sua religião nas escolas públicas.*

**Istoé -Mas na França também há o outro lado, de proibirem vestimentas...**

Debora Diniz - *Esse é o paradoxo que a França enfrenta neste momento, sobre como respeitar o modelo da neutralidade. A lei do país proíbe símbolos religiosos ostensivos nas escolas públicas – cruz grande, solidéu, véu. O que o outro lado vai dizer? Que isso viola um princípio fundamental, que é a expressão das crenças individuais estar no próprio corpo.*

**Istoé -Quais são os desafios do ensino religioso no Brasil?**

Debora Diniz - *São gigantescos e podem ser divididos em três esferas. Uma é a esfera legal. O ensino religioso está sob contestação nos foros formais do Estado: no Supremo, no MEC e no Ministério Público Federal. Além de a lei do Rio de Janeiro estar sendo contestada no Supremo, há uma ação da Procuradoria-Geral da República contra a concordata Brasil-Vaticano, assinada pelo presidente Lula em 2008.*

**Istoé -E do que trata esta ação?**

Debora Diniz - *Um artigo da concordata prevê que o ensino religioso na escola pública seja, necessariamente, católico e confessional. Isso é inconstitucional. Estamos falando da estrutura da democracia. Segundo o ministro Celso de Mello, em toda a história do Supremo, só tínhamos tido uma ação que tocava na questão da laicidade do Estado. Isso foi nos anos 40. Agora, temos pelo menos duas. A segunda esfera é como o ensino religioso pode ou não pode ser implementado. O MEC precisa definir quem serão os professores, como serão habilitados e quais conteúdos serão ensinados. A terceira esfera é a sala de aula, a garantia de que vai ser um ensino facultativo e de que o proselitismo religioso será proibido.*

## ANEXO II

### CRONOLOGIA DE COMENIUS

- 1592 – Nasce Jan Amos Comenius, em Nivnitz, Morávia, no dia 28 de Março.
- 1604 – Com a morte dos pais, passa aos cuidados de uma tia paterna e entra na Escola da *Unitas Fratrum*.
- 1612 – Inicia seus escritos lingüísticos com *Thesaurus linguae Bohemicae* (O tesouro da língua tcheca).
- 1616 – Com apenas 24 anos de idade, publica seu primeiro livro: *Gramatica facillioris precepta* (Preceitos para uma gramática facilmente ensinada). Esses preceitos gramaticais seguem um processo indutivo – do particular para o geral – em contraposição ao sistema antigo, no qual os alunos deveriam, em primeiro lugar, memorizar as regras para, depois, aplicá-las aos casos particulares.
- 1623 – Conclui *O labirinto do mundo*, escrito em tcheco. Nessa obra, que aparece somente em 1663, Comenius satiriza a sociedade, pondo de manifesto as injustiças da sociedade em que vive. Faz um diagnóstico dos males da cidade, entre eles as disputas estéreis dos teólogos, as guerras, os defeitos humanos, sugerindo soluções construtivas. Para ele, a reforma social teria de ser feita por meio da educação.
- 1627 – É editado o *Mapa da Morávia*, realizado por Comenius.
- 1628-1641 – Desenvolve uma vasta produção pedagógica e pansófica. Escreve, entre outros, *A escola maternal* e *Janua linguarum reserata* (A porta aberta das línguas).
- 1630 – Conclui a redação de sua *Didática Tcheca*, iniciada em 1627.
- 1631 – Escreve Provérbios boêmios; conclui a *Janua linguarum reserata*, obra que o tornará famoso na Europa. Trata-se de um caderno bilíngüe, com base no latim, com cem títulos, tendo cada um deles dez frases. Alguns desses títulos são: a origem do mundo, a Terra, o fogo, as aves, o corpo humano, as doenças, a escola, o governo etc. Em uma única noite, escreve *Breve tratado sobre o contágio da peste*.
- 1632 – Escreve a *História resumida das perseguições que sofre a Igreja da Boêmia e Como reformar a Astronomia, à luz da Física*.

- 1633 – Escreve *Vestibulum linguarum* (A ante-sala das línguas), que será publicada em 1656.
- 1637 – Escreve *Sobre o estudo da língua latina*. Publica *Conatuum Comenianorum praeludia*.
- 1638 – Utiliza o teatro como recurso didático e escreve várias peças teatrais; entre elas, *Diógenes, o cínico*. Conclui a *Didactica Magna* (tradução latina da Didática tcheca).
- 1641-1642 – Escreve *Via lucis* (O caminho da luz ou discurso sobre a sabedoria universal), onde analisa o papel do conhecimento na reforma da sociedade. Trata-se de um tratado de política transcendente, no qual expõe sua apaixonada convicção de que, ilustrando a Humanidade, se elevarão os níveis de cultura e moralidade no mundo, evitando-se, assim, a eclosão das guerras. Nesse livro, Comenius delineia e reclama o estabelecimento de um Conselho da Luz ou academia mundial de sábios, que formarão uma liga internacional.
- 1643 – Escreve *Methodus linguarum novíssima* (“Novo método para as línguas”), *Vestíbulo língua latina, Porta aberta para a língua latina, Chave para a porta das línguas, Léxico da Porta*. Além disso, nesse mesmo ano entrega para ser impresso o *Tratado sobre as oportunidades a serem seguidas na investigação didática*, com o objetivo de que os professores não se contentem em ministrar os conteúdos, mas sim que se ocupem de cada aluno para dar uma resposta adequada às suas exigências pessoais.
- 1644 – Inicia sua obra mais importante, publicada só no final de 1666: *De rerum humanarum emendatione consultatio católica* (Consulta universal para a emenda dos assuntos humanos), que consta de sete partes: *Panegersia, Panaugia, Pansophia, Pampedia, Panglottia, Panorthosia y Pannuthesia* (os manuscritos foram descobertos em 1934). Trata-se de uma obra na qual se transmite todo o esforço de Comenius para ajudar os homens a sair da grande desordem babilônica em que estão perdidos.
- 1650 – Escreve *O testamento de uma mãe moribunda da Unidade dos Irmãos, Novos caminhos para os autores latinos, Schola ludus* (A escola do jogo), e *Léxico portátil*, em latim e alemão.
- 1655 – A enorme preocupação em fazer, da escola, um lugar agradável, leva Comenius a escrever a obra teatral *A aula jogo*.

- 1656 – Escreve a *Porta da língua latina* – depois de *Vestíbulo da língua latina* –, obra em que expõe, 76 capítulos, noções de Gramática, definindo como é a arte de falar corretamente. Entre outras noções, expõe quais são as partes da oração: *substantivo* ou *nome* (que designa as coisas), *pronome* (que faz as vezes do substantivo ou nome), *verbo* (que designa o movimento da coisa), *particípio* (que designa a ação, com seu agente; ou a paixão, com seu paciente) etc.
- 1657 – Edita *Lux in tenebris* (A luz nas trevas), recompilação de antigas profecias sobre a resistência contra os Habsburgos e o Papado. É publicada a *Opera didactica omnia*, uma edição comemorativa em três volumes, nos quais estão as diversas obras de Comenius. Na introdução, ele diz: “Vivi sessenta e cinco anos; não sei se chegarei a viver mais sessenta e cinco dias. Essa é uma magnífica ocasião para lembrar minha vida. Foi muito o tempo em que me calei em público; chegou o tempo de falar em público. Faz trinta anos que comecei a escrever. De tudo o que escrevi, o que mais me satisfaz é a Didática Magna”. De fato, essa obra encabeça a coleção.
- 1658 – Publica *Orbis sensualium pictus* (“O mundo em imagens”) e uma Coleção de canções. Trata-se do primeiro texto ilustrado que aparece na História da Pedagogia.
- 1659 – Escreve *Ensaio sobre a natureza do calor e do frio*. Publica o *Livro de Hinos*.
- 1662-1665 – Provavelmente nessa época, Comenius escreveu o *Lexicon reale pansophicum*.
- 1668 – Comenius escreve seu testamento filosófico-político *Unum necessarium* (O único necessário). Trata-se de um profundo e comovente testamento espiritual; ao mesmo tempo, numa confissão pública diante do mundo, roga aos homens que reprimam a violência e que se amem uns aos outros para poderem, de uma vez por todas, salvar a Humanidade.
- 1670 – Comenius morre, em Amsterdam, no dia 15 de novembro.

### ANEXO III

## DECLARAÇÃO SOBRE ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO FUNDADAS NA RELIGIÃO OU NAS CONVICÇÕES.

*Proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a 25 de novembro de 1981 – Resolução 36/55.*

*À Assembléia geral,*

*Considerando que um dos princípios fundamentais da Carta das Nações Unidas é o da dignidade e o da igualdade próprias de todos os seres humanos, e que todos os estados membros se comprometeram em tomar todas as medidas conjuntas e separadamente, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, para promover e estimular o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião,*

*Considerando que na Declaração Universal de Direitos Humanos e nos Pactos internacionais de direitos humanos são proclamados os princípios de não discriminação e de igualdade diante da lei e o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião ou de convicções,*

*Considerando que o desprezo e a violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em particular o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião ou de qualquer convicção, causaram direta ou indiretamente guerras e grandes sofrimentos à humanidade, especialmente nos casos em que sirvam de meio de intromissão estrangeira nos assuntos internos de outros Estados e são o mesmo que instigar o ódio entre os povos e as nações,*

*Considerando que a religião ou as convicções, para quem as profere, constituem um dos elementos fundamentais em sua concepção de vida e que, portanto, a liberdade de religião ou de convicções deve ser integralmente respeitada e garantida,*

*Considerando que é essencial promover a compreensão, a tolerância e o respeito nas questões relacionadas com a liberdade de religião e de convicções e assegurar que não seja aceito o uso da religião ou das convicções com fins incompatíveis com os da Carta, com outros*

*instrumentos pertinentes das Nações Unidas e com os propósitos e princípios da presente Declaração,*

*Convencida de que a liberdade de religião ou de convicções deve contribuir também na realização dos objetivos da paz mundial, justiça social e amizade entre os povos e à eliminação das ideologias ou práticas do colonialismo e da discriminação racial,*

*Tomando nota com satisfação de que, com os auspícios das Nações Unidas e dos organismos especializados, foram aprovadas várias convenções, e de que algumas delas já entraram em vigor, para a eliminação de diversas formas de discriminação,*

*Preocupada com as manifestações de intolerância e pela existência de discriminação nas esferas da religião ou das convicções que ainda existem em alguns lugares do mundo,*

*Decidida a adotar todas as medidas necessárias para a rápida eliminação de tal intolerância em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater a discriminação por motivos de religião ou de convicções,*

*Proclama a presente Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções:*

### **Artigo 1**

- 1. Toda pessoa tem o direito de liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito inclui a liberdade de ter uma religião ou qualquer convicção a sua escolha, assim como a liberdade de manifestar sua religião ou suas convicções individuais ou coletivamente, tanto em público como em privado, mediante o culto, a observância, a prática e o ensino.*
- 2. Ninguém será objeto de coação capaz de limitar a sua liberdade de ter uma religião ou convicções de sua escolha.*
- 3. A liberdade de manifestar a própria religião ou as próprias convicções estará sujeita unicamente às limitações prescritas na lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos e liberdades fundamentais dos demais.*

### **Artigo 2**

- 1. Ninguém será objeto de discriminação por motivos de religião ou convicções por parte de nenhum estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares.*

2. *Aos efeitos da presente declaração, entende-se por “intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções” toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.*

### **Artigo 3**

*A discriminação entre os seres humanos por motivos de religião ou de convicções constitui uma ofensa à dignidade humana e uma negação dos princípios da Carta das Nações Unidas, e deve ser condenada como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal de Direitos Humanos e enunciados detalhadamente nos Pactos internacionais de direitos humanos, e como um obstáculo para as relações amistosas e pacíficas entre as nações.*

### **Artigo 4**

1. *Todos os estados adotarão medidas eficazes para prevenir e eliminar toda discriminação por motivos de religião ou convicções no reconhecimento, o exercício e o gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais em todas as esferas da vida civil, econômica, política, social e cultural.*
2. *Todos os Estados farão todos os esforços necessários para promulgar ou derrogar leis, segundo seja o caso, a fim de proibir toda discriminação deste tipo e por tomar as medidas adequadas para combater a intolerância por motivos ou convicções na matéria.*

### **Artigo 5**

1. *Os pais, ou no caso os tutores legais de uma criança terão o direito de organizar sua vida familiar conforme sua religião ou suas convicções e devem levar em conta a educação moral em que acreditem e queiram educar suas crianças.*
2. *Toda criança gozará o direito de ter acesso à educação em matéria de religião ou convicções conforme seus desejos ou, no caso, seus tutores legais, e não lhes será obrigada a instrução em uma religião ou convicções contra o desejo de seus pais ou tutores legais, servindo de princípio essencial o interesse superior da criança.*
3. *A criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções*

*dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade.*

4. *Quando uma criança não esteja sob a tutela de seus pais nem de seus tutores legais, serão levados em consideração os desejos expressos por eles ou qualquer outra prova que se tenha obtido de seus desejos em matéria de religião ou de convicções, servindo de princípio orientador o interesse superior da criança.*
5. *A prática da religião ou convicções em que se educa uma criança não deverá prejudicar sua saúde física ou mental nem seu desenvolvimento integral, levando em conta o parágrafo 3 do artigo 1 da presente Declaração.*

#### **Artigo 6**

*Conforme o artigo 1 da presente Declaração e sem prejuízo do disposto no parágrafo 3 do artigo 1, o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião ou de convicções compreenderá especialmente as seguintes liberdades:*

- A) *A de praticar o culto e o de celebrar reuniões sobre a religião ou as convicções, e de fundar e manter lugares para esses fins;*
- B) *A de fundar e manter instituições de beneficência ou humanitárias adequadas;*
- C) *A de confeccionar, adquirir e utilizar em quantidade suficiente os artigos e materiais necessários para os ritos e costumes de uma religião ou convicção;*
- D) *A de escrever, publicar e difundir publicações pertinentes a essas esferas;*
- E) *A de ensinar a religião ou as convicções em lugares aptos para esses fins;*
- F) *A de solicitar e receber contribuições voluntárias financeiras e de outro tipo de particulares e instituições;*
- G) *A de capacitar, nomear, eleger e designar por sucessão os dirigentes que correspondam segundo as necessidades e normas de qualquer religião ou convicção;*
- H) *A de observar dias de descanso e de comemorar festividades e cerimônias de acordo com os preceitos de uma religião ou convicção;*
- I) *A de estabelecer e manter comunicações com indivíduos e comunidades sobre questões de religião ou convicções no âmbito nacional ou internacional.*

#### **Artigo 7**

*Os direitos e liberdades enunciados na presente Declaração serão concedidos na legislação nacional de modo tal que todos possam desfrutar deles na prática.*

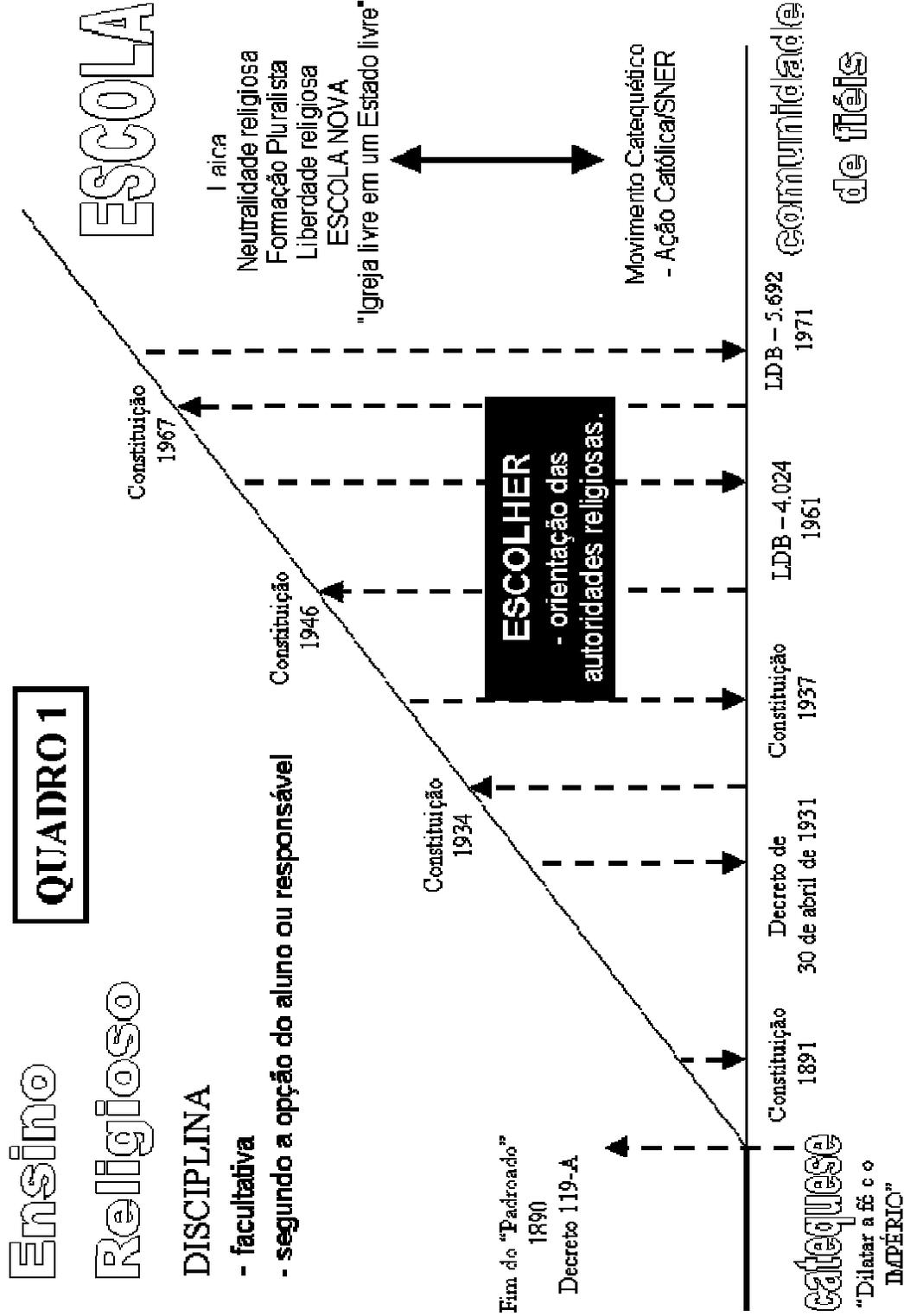
### **Artigo 8**

*Nada do que está disposto na presente declaração será entendido de forma que restrinja ou derogue algum dos direitos definidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e nos Pactos internacionais de direitos humanos.*

**Fonte:** DHNET. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec81.htm>>. Acesso em 10/05/2011, às 21h:31min.

ANEXO IV

(ANÁLISES HISTÓRICAS DO ENSINO RELIGIOSO - 1-10)



# Ensino

# Religioso

## QUADRO 2

# ESCOLA

ASSINTEC (1973) – CIER (1970)  
CIERES (1975) – IRPAMAT (1978)  
EREP (1972) – CONINTER (1985)

### Implantação da

**LDB 5.592**  
1972-1973

P. W. Gruen (1968)  
Semana Internacional de  
catequese (Medellin)  
Ação Católica  
Movimento Catequético

### LIGAR

- orientação das  
autoridades religiosas.  
- DISCIPLINA facultativa

### INTERCONFSSIONAL

- Antropológico/Bíblico  
- Axiológico/Existencial

Constituição  
1988

Fórum Nacional  
Permanente do  
Ensino Religioso  
1995

Parâmetro  
Curricular Nacional  
do Ensino Religioso  
1996

**LDB - 9.394**  
1996

- Instrumento ideológico no  
governo militar  
- Escola laica  
- Educação tecnicista

Encontro Nacional do Ensino Religioso (ENER)  
1974

1974

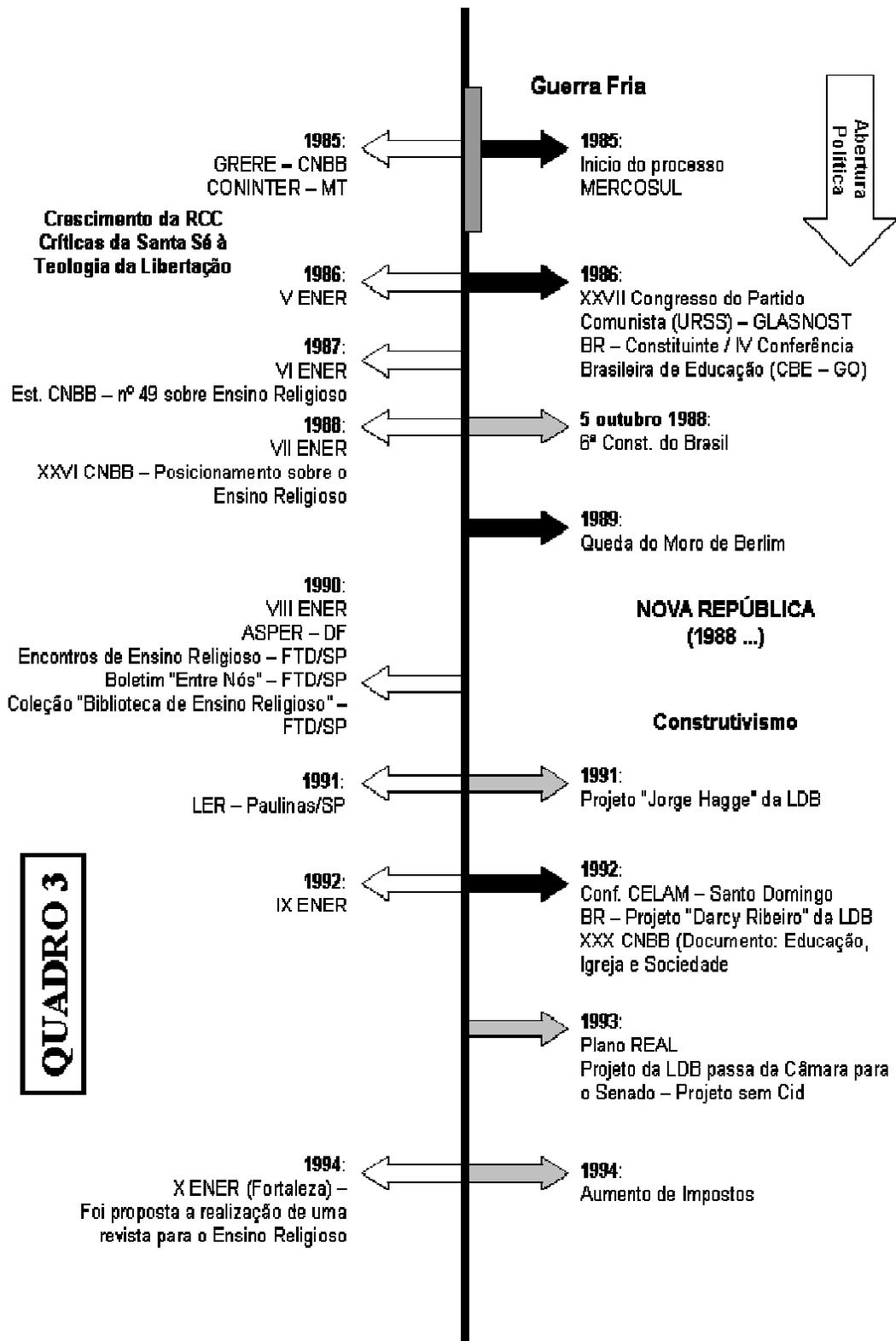
Grupo de Reflexão do Ensino Religiosos (GRERE)

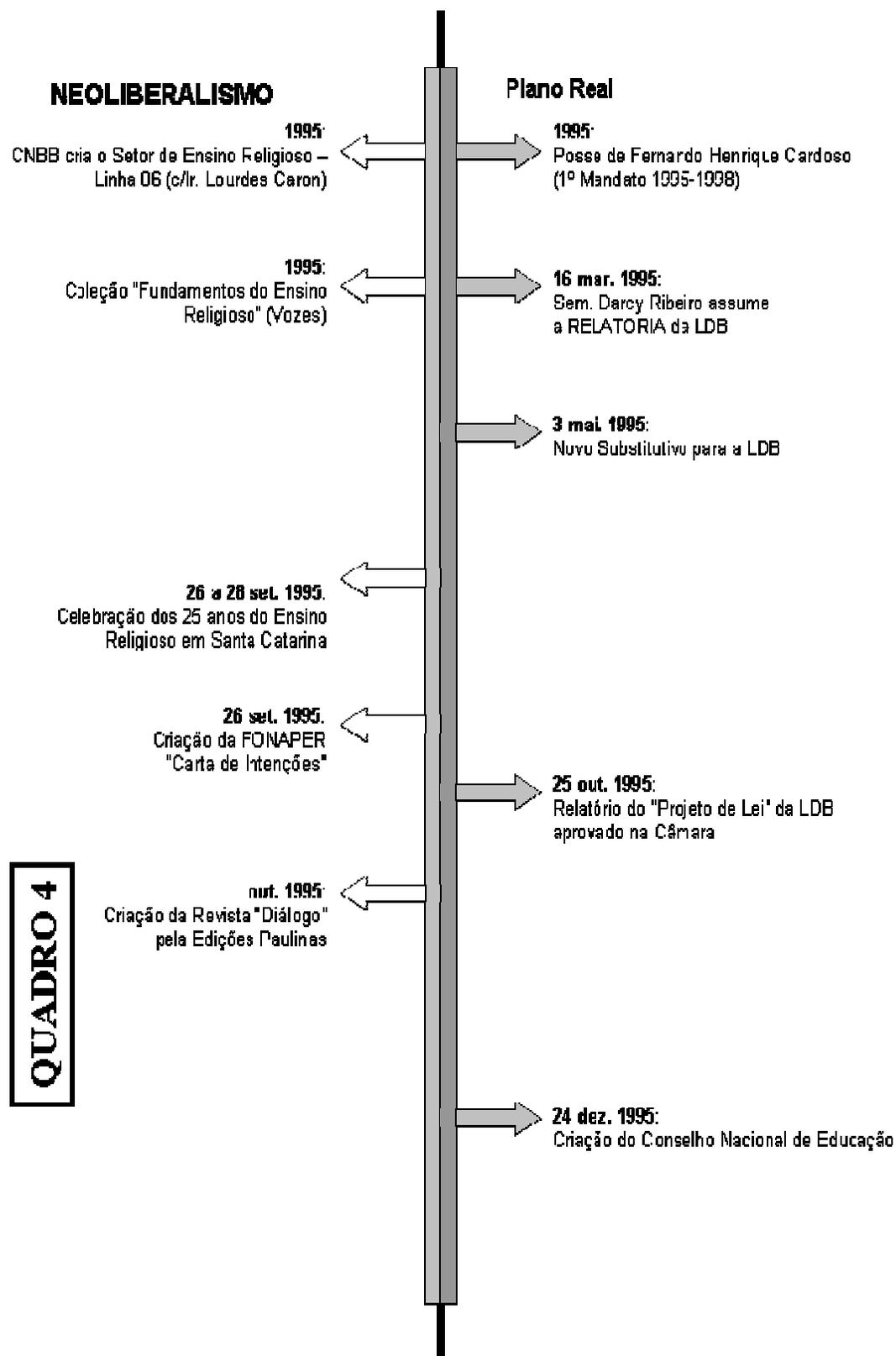
1985

comunidade

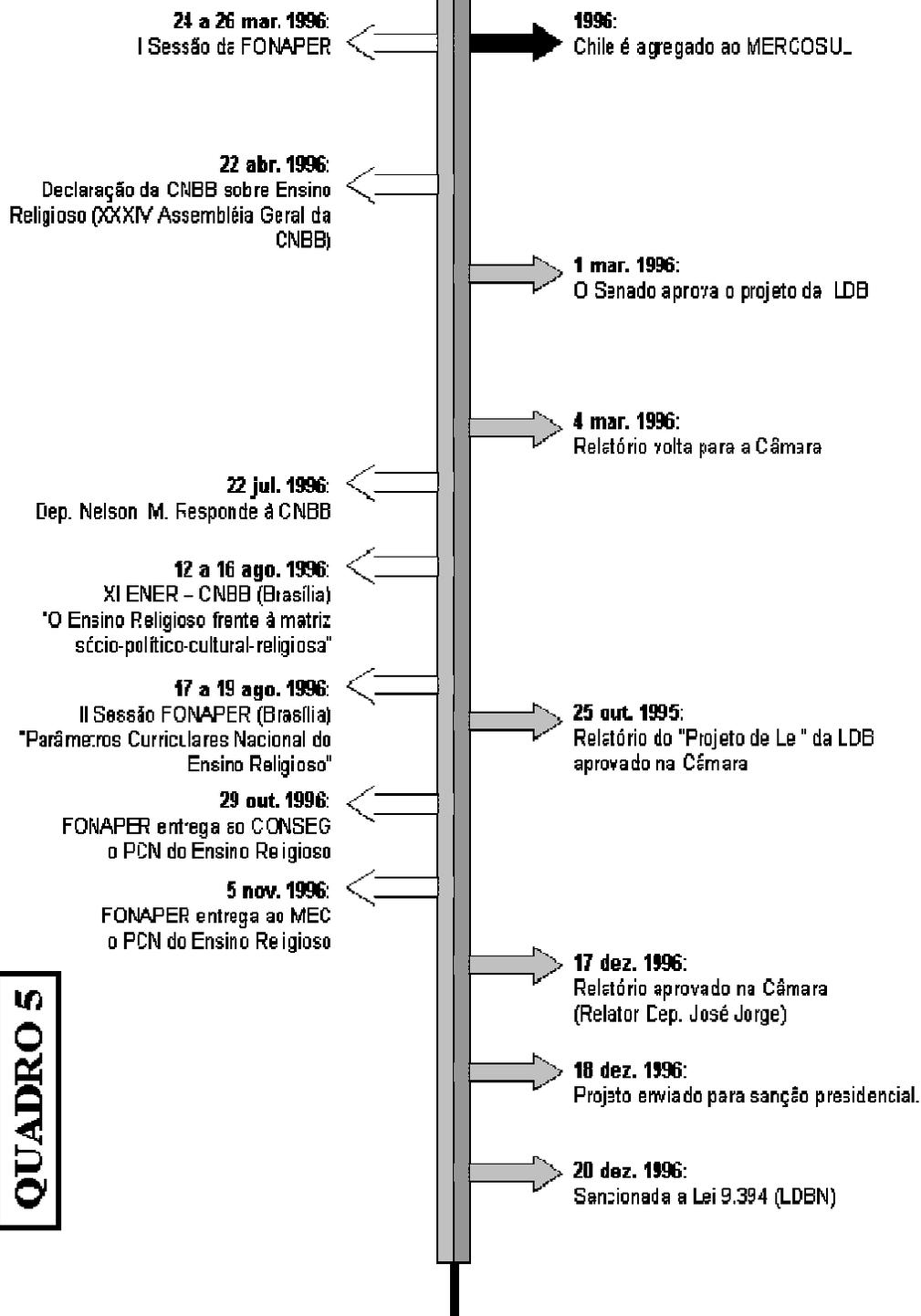
de fiéis

**Catequese**

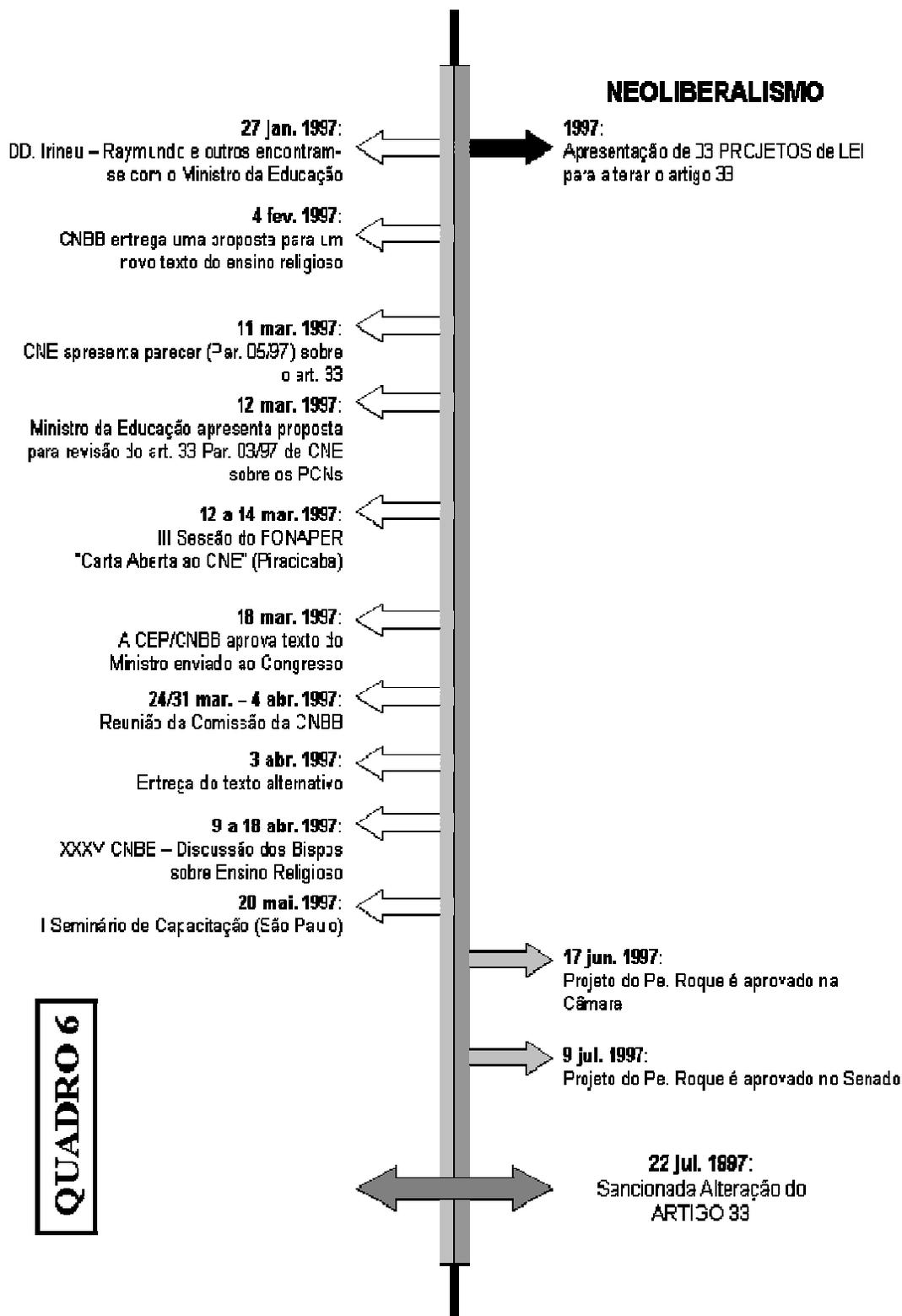




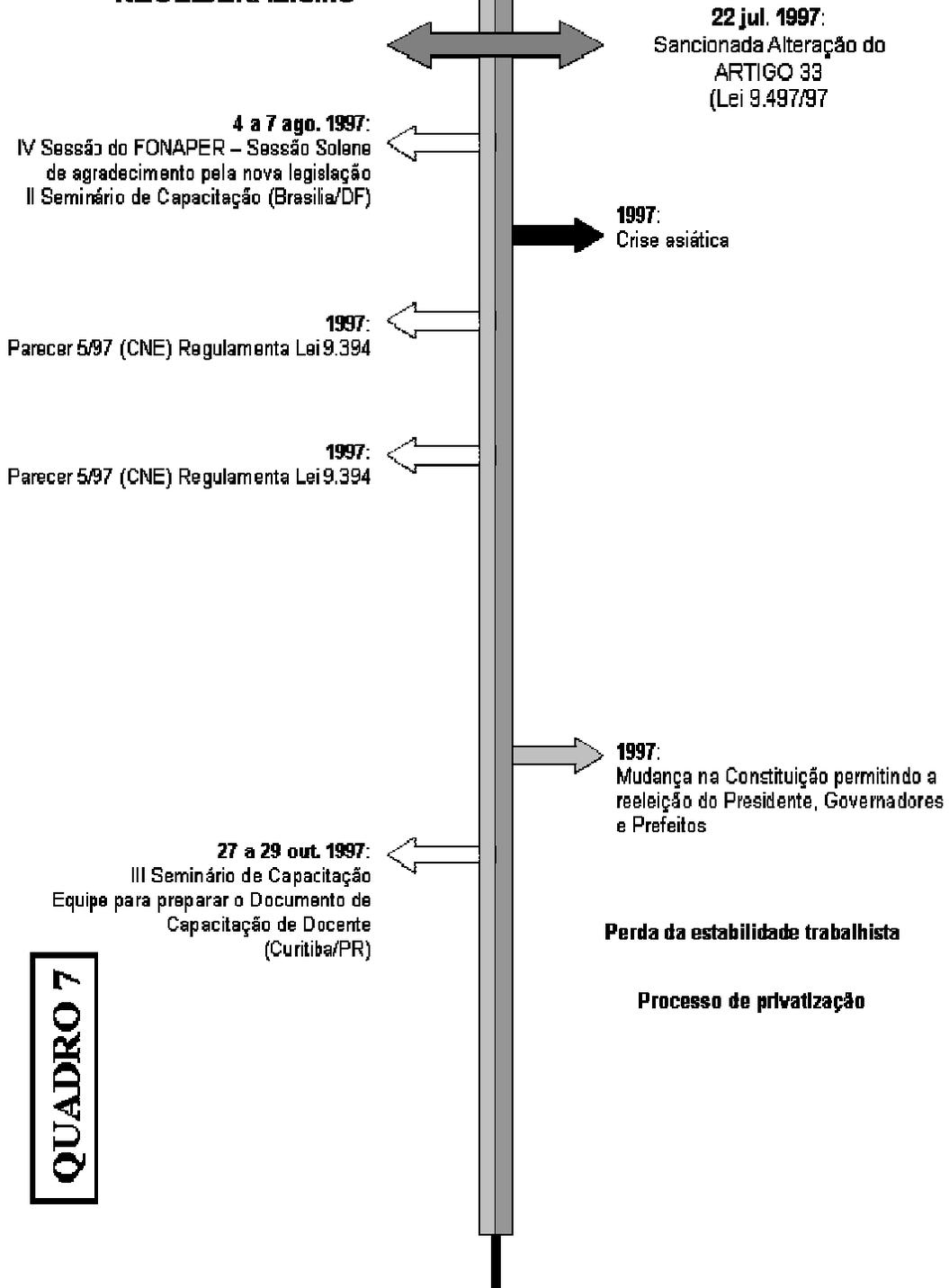
## NEOLIBERALISMO

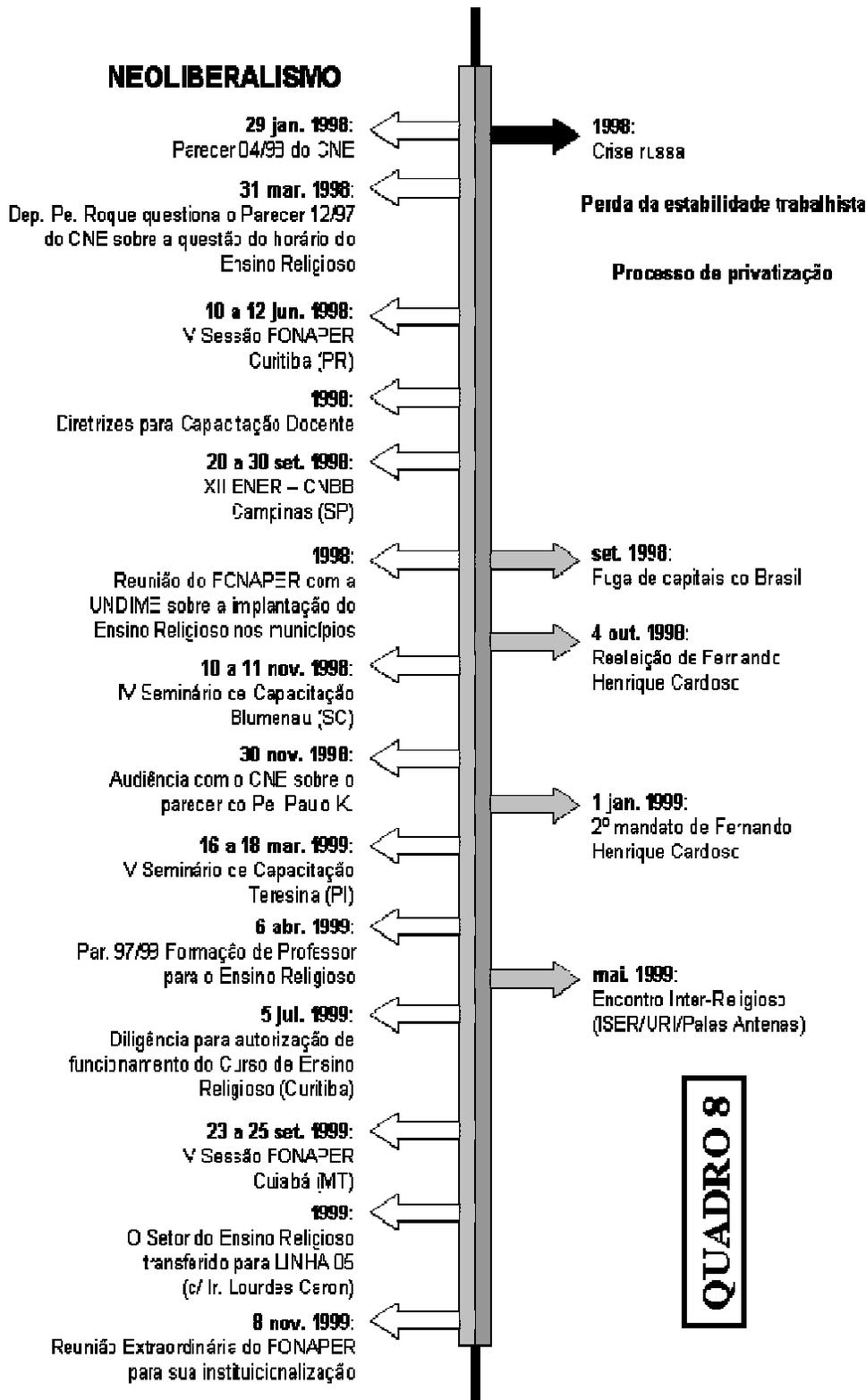


**QUADRO 5**



## NEOLIBERALISMO



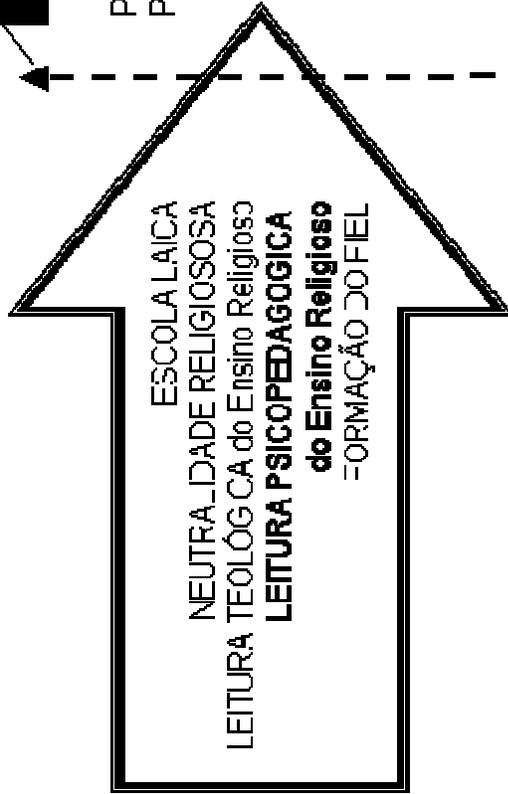


Ensino

Religioso

**QUADRO 9**

Alteração do ARTIGO 33  
Lei n. 9.475  
22 de julho de 1997



**RELER**  
Compete ao SISTEMA DE ENSINO:  
+ orientar o conteúdo  
+ formação e contratação docente

Parecer 05/97  
Parecer 12/97  
CNE

Parecer 04/98  
CNE

Parecer 37/99  
CNE

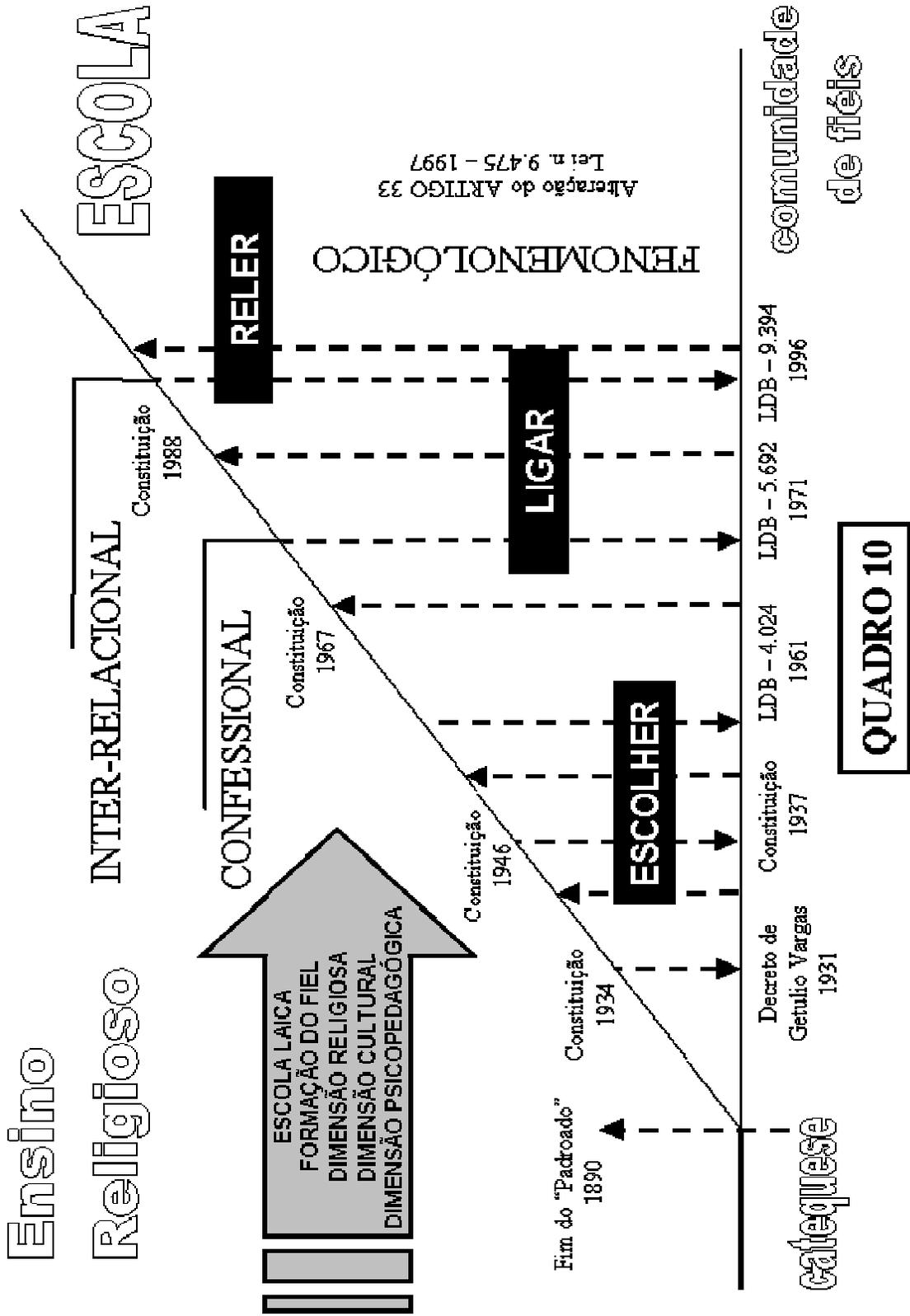
Capacitação docente  
Estruturação técnica  
Favoreção de subsídios

Diretrizes de Capacitação de  
Docentes do Ensino Religioso  
1998

ESCOLA

catequese

comunidade  
de fiéis



## ANEXO V

### QUADRO I : A CLASSIFICAÇÃO DAS REFERÊNCIAS DOS TEXTOS BÍBLICOS SEGUNDO OS MÉTODOS DE INTERPRETAÇÃO NOS CAPÍTULOS DA *DIDÁTICA* *MAGNA*

Capítulos	Alegórico	Anagógico	Didático	Literal
I				Sl 8, 1 Tm 3.16, 1 Pe 1.12, Hb 1.6, Jo 1.51, Mt 4.11
II				Ec 1.8, Hb 6.20, Rm 8.30, Ef 1.22, Rm 8.29
III				Os 2.21-22, Ap 6.11, Ap 11.1, Ap 21.1, 2 Pe 3.13, Gn 47.9, Sl 39.12, Jó 7.10, Lc 12.33, Mt 24.44, Gn 5.24, 2 Pe 3.9
IV				Gn 1.26, Gn 2.19, Lv 19.2
V				Ec 1.7, Ec 12.7, Hb 11.6, Sl 73.25-26, Dn 4.25, Fl 4.13, Rm 11.24, Mt 3.9, Mt 18.3, 1 Co 7.14, 1 Co 6.11
VI				1 Pe 1.12, Ef 3.10, 1 Rs 22.20, Jô 1.6
VII				
VIII			Dt 6.7, Ef 6.14	Gn 18.19, Dn 1.20, At 7.22
IX				1 Tm 2.12
X				Fp 4.7, Lc 2.52, Mt 11.29, Pv 11.1,22.
XI				
XII				
XIII				
XIV				
XV				Dn 1.12, Lv 25
XVI	Mc 4.26-29			
XVII				

XVIII				
XIX			Pv 17.24	
XX				
XXI				
XXII				
XXIII				
XXIV		1 Co 3.6-8, Dn 11.35, Ap 7.14	Is 28.9, Jr 13.23	1 Tm 4.8, Lc 10.42, Mt 6.33, Lc 16.19-31, Gn 5.24, 1 Pe 1.23, 2 Tm 3.15, 1 Tm 4.6, 1 Co 7.14, GI 5.6, Tg 2, 1 Pe 1.3, Jo 13.17, 1 Tm 1.5, 1 Co 6.20, Is 1, Jo 4, Lc 12, 1 Co 1.18
XXV		Ex 3.22, Js 1.14, Dt 21.12, Is 61.13, Mt 15.13	Dt 6.4-7, 31.11-13, 2 Tm 3.15	Is 48.17, Is 8.19, Jo 5.39, Dt 4.5-6, Js 1.8, Sl 19.8, 2 Tm 3.16-17, Jr 10.2, 2 Rs 1.3, Is 8.19-20, Sl 147.20, Jr 2.13, Os 8.12, Dt 32.47, Sl 119.98-99, Pv 2.6, Sl 36.9, Jo 6.68, Is 8.20, Is 29.10- 14, Rm 1.21, Is 54.13, Ef 3.10, Dt 7.22-26, Dt 12.29-32, Js 24.23, Jr 10.14, Cl 2.8, 1 Co 8.4,7,9, Lv 10.1, 1 Pe 2.5, Rm 1.21,22, Cl 2.8,9, At 19.19, Sl 36.9, Is 2.5, 60.2, Sm 13.19-20, Ex 23.13, 2 Co 6.15, 2 Rs 5.12, Mc 16.18, 1 Pe 2.2, 2 Tm 3.15, Mt 17.5, 23.8, Mc 10.14, 1 Pe 2.2, Sl 34.11, 2 Co 10.5
XXVI				Sl 12.11, Fm 2.4,10
XXVII				
XXVIII				Lc 2.52
XXIX				
XXX				
XXXI				
XXXII				Is 11.9
XXXIII		Is 51.16, Lc 12.49, Jo 3.8		Mt 25.25, Nm 11.29, Jo 21.15

Fonte: FARY, M.I. *A study examining the contribution of the bible to the instructional method presented in the great didactic of John Amos Comenius*. News Brunswick, 1982.Ph.D (Thesis) – Rutgers University, EUA.

## ANEXO VI

### QUADRO 2 - REFERÊNCIAS BÍBLICAS POR CAPÍTULOS DA *DIDÁTICA MAGNA*

<b>1ª Seção (Cap. I-VI) – Fundamentos teológicos e filosóficos da educação</b>			
	Capítulos/Didática	Nº de vezes	%
I	O homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas.	6	3,7
II	O fim último do homem está fora desta vida.	5	3,0
III	Esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna.	12	7,4
IV	Os graus da preparação para a eternidade são três: conhecer a nós mesmos (e conosco todas as coisas), governarmo-nos e dirigirmo-nos para Deus.	3	1,9
V	As sementes destas três coisas (da instrução, da moral e da religião) são postas dentro de nós pela natureza.	11	6,7
VI	O homem tem necessidade de ser formado para que se torne verdadeiramente homem.	4	2,4
Total		41	25
<b>2ª Seção (Cap. VII-XIX) – Didática Geral – Princípios</b>			
	Capítulos/Didática	Nº de vezes	%
VII	A formação do homem faz-se com muita facilidade na primeira idade, e chega a dizer que não pode fazer-se senão nessa idade.		
VIII	É necessário, ao mesmo tempo, formar a juventude e abrir escolas.	5	3,0
IX	Toda juventude de ambos os sexos deve ser enviada às escolas.	1	0,6
X	Nas escolas, a formação deve ser universal.	5	3,0
XI	Até agora, não há escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim.		
XII	As escolas podem ser reformadas.		
XIII	O fundamento das reformas escolares é a ordem em tudo.		
XIV	A ordem perfeita da escola deve buscar-se na natureza.		

XV	Fundamentos para prolongar a vida.	2	1,2
XVI	Requisitos para ensinar e para aprender, isto é, como se deve ensinar e aprender para que seja impossível não obter bons resultados.	1	0,6
XVII	Fundamentos para ensinar e aprender com facilidade.		
XVIII	Fundamentos para ensinar e aprender solidamente.		
XIX	Fundamentos para ensinar e aprender com vantajosa rapidez.	1	0,6
	Total	19	9,0

### 3ª seção (Cap. XX-XXVI) – Didática Especial – Disciplina e Livros

Capítulos/Didática	Nº de vezes	%
Método para ensinar as ciências gerais.		
Método para ensinar as artes.		
Método para ensinar as línguas.		
Método para ensinar a moral.		
Método para ensinar a piedade.	28	17
Se realmente queremos escolas reformadas segundo as verdadeiras normas do autêntico cristianismo, os livros pagãos devem ser afastados das escolas ou ao menos devem ser utilizados com cautela.	57	34
Da disciplina da escola.	2	1,2
Total	87	53

### 4ª seção (Cap. XXVII-XXXI) – Plano de Organização Escolar

Capítulos/Didática	Nº de vezes	%
XXVII As instituições escolares devem ser de quatro graus, em conformidade com a idade e com o aproveitamento.		
XXVIII Plano da escola materna.	1	0,6
XXIX Plano da escola de língua nacional.		
XXX Plano da escola latina.		
XXXI Da Academia, das viagens e da associação didática.		
Total	1	0,6

### Epílogo (Cap. XXXII-XXXIII) – Resumo Geral e Apelo Final

Capítulos/Didática	Nº de vezes	%
XXXII Da organização universal e perfeita das escolas.	1	0,6
XXXIII Dos requisitos necessários para começar a pôr em prática este método universal.	19	11,4

Total	20	12
-------	----	----

**Síntese das referências bíblicas**

Seção	Capítulos	Títulos	Frequência	%
1 <sup>a</sup>	I – VI	Fundamentos teológicos.	41	25
2 <sup>a</sup>	VII – XIX	Didática geral.	15	9
3 <sup>a</sup>	XX – XXVI	Didática especial – disciplina e livros.	87	53
4 <sup>a</sup>	XXVI – XXXI	Plano de organização escolar.	1	0
Epílogo	XXXII – XXXIII	Plano geral e apelo final.	20	12
Total			164	100

## ANEXO VII

### QUADRO III - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE COMENIUS CONSTANTES NA *DIDÁTICA MAGNA* – CAPÍTULOS XVI-XXIV

DIDÁTICA MAGNA - CAPÍTULO XVI	
Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Que a formação do homem deve começar na puerícia. Que as horas da manhã são as mais favoráveis aos estudos. Que tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade.
2	Ter às mãos os livros e todo o restante do material escolar. Formar a inteligência antes da língua. Aprender a língua a partir dos autores, não a partir da gramática. Colocar as disciplinas positivas antes das disciplinas lingüísticas e lógicas. Dar exemplos antes de ensinar as regras.
3	Todo aquele que for enviado à escola deverá ser assíduo. Deverá dispor-se a inteligência dos alunos para o estudo de qualquer matéria que comecem a estudar. Libertem-se os alunos de toda espécie de impedimentos.
4	Portanto, também nas escolas, os alunos se ocupem apenas de uma matéria de cada vez.
5	Em primeiro lugar, a inteligência das coisas; depois a memória, a língua e as mãos. O professor deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência.
6	Ensinar os fundamentos de uma instrução universal. Ensino primeiro do simples para que se apreenda o seu plano geral; depois mais completamente, por meio de regras e exemplos; em terceiro lugar por meio de sistemas completos, a que se acrescentam as irregularidades; finalmente, se isso for necessário, por meio de comentários.
7	Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes. Distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial. Observe-se estritamente esse cronograma escolar.
8	Conclusão de curso quando o aluno se tornar um homem instruído, honesto e religioso. A escola deve estar num local tranqüilo. Deve-se fazer tudo segundo o programa estabelecido. Proibido sair da escola e entregar-se a futilidades.
9	Livros só os da sua classe. Que esses livros sejam ilustrados e inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade. Não devem ser toleradas nas escolas, ou nas vizinhanças das escolas, companhias dissolutas.

DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XVII	
Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Que a formação da juventude comece desde a mais tenra idade. Que, para um mesmo aluno e na mesma matéria, não haja senão um só professor.

	Que, antes de tudo, se eduquem os costumes das crianças, de modo que obedçam com prontidão ao menor sinal do professor.
2	Deve inflamar-se nas crianças o desejo ardente de saber e de aprender. O método de ensinar deve diminuir o trabalho de aprender.
3	Toda a arte deve encerrar-se em muito poucas regras, mas exatíssimas. Toda a regra deve estar contida em pouquíssimas palavras, mas claríssimas. Cada regra deve ser seguida de numerosos exemplos que façam ver como é grande a variedade dos casos a que se estende a sua aplicação.
4	O professor e o aluno falam, desde o berço, a mesma língua. Todas as explicações são dadas numa língua conhecida. A gramática ou léxico devem ser adaptados à nova língua que se pretende aprender. Se o estudo da nova língua proceder gradualmente: primeiro compreendê-la, depois escrevê-la e finalmente falá-la. Ensinar primeiro o latim, depois a língua materna. Coordenar as matérias ensinando primeiro as que estão mais próximas, depois as que estão mais afastadas e, finalmente, as que estão ainda mais afastadas. Exercitem-se primeiro os sentidos das crianças, depois a memória, a seguir a inteligência e, por fim, o juízo.
5	Nada de modo sobrecarregado.
6	Aulas durante o menor número possível de horas, ou seja, durante quatro horas, reservando outro tanto de tempo para o estudo privado. Aprender de cor somente as coisas fundamentais. Ensinar todas as coisas de modo proporcionado à sua capacidade.
7	A nada se obrigue a juventude, a não ser àquilo que a idade e a inteligência não só admitem, mas até desejam. Nada se obrigue a aprender de cor, a não ser aquilo que a inteligência compreendeu perfeitamente. Nada se mande fazer, a não ser depois de haver mostrado a sua forma e indicado a regra que se deve seguir para executar.
8	Por causa da instrução, não se inflija nenhum açoite. Tudo aquilo que deve ser aprendido pelos alunos deve ser-lhes apresentado e explicado tão claramente que o tenham presente como os cinco dedos de cada mão. Utilizem-se, o mais que se puder, os sentidos.
9	Não se ensine senão aquilo que se apresenta imediatamente útil.
10	Sejam ensinadas, com um só e mesmo método, todas as ciências, as artes, as línguas. Na mesma escola, sejam a mesma a ordem e os mesmos processos de todos os exercícios. As edições dos livros da mesma disciplina sejam, tanto quanto possível, as mesmas.

### DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XVIII

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Não se deve abordar nada que não seja útil ao homem. Ensinem-se, portanto, nas escolas não apenas as ciências e as artes, mas também a moral e a piedade.
2	Desperte-se um amor sério pelo ensino nos alunos, por meio de argumentos tirados da excelência, da utilidade, do encanto. Primeiro a idéia geral de uma língua ou de uma arte, antes de se passar a tratar dela de maneira particular.
3	Excitar seriamente a docilidade no aluno, imprimir a idéia geral da matéria a estudar antes que seja admitido ao estudo aprofundado de uma arte ou de uma

	língua.
4	Derivar tudo dos princípios imutáveis das coisas. Nada ensinar apenas com argumentos de autoridade, mas ensinar tudo por meio de demonstração sensível e racional. Nada ensinar com o método analítico somente, mas de preferência tudo com o método sintético.
5	Disponham-se todos os estudos de tal maneira que os seguintes se baseiem sempre nos precedentes, e os que se fazem primeiro sejam consolidados pelos que vierem a seguir. Todas as coisas explicitadas, depois de bem apreendidas pela inteligência, fixem-se também na memória.
6	Portanto, nas escolas, todas as coisas sejam ensinadas pelas suas causas.
7	Que nada se aprenda em vão sem utilidade imediata. Logo que uma coisa seja entendida, difunda-se de novo, comunicando-a a outros, para que nada se saiba em vão.
8	O professor tornará os alunos sempre atentos às suas palavras. O professor poderá verificar melhor se todas as regras expostas foram bem entendidas por todos; se assim não aconteceu, fará as devidas correções. Dado que as mesmas coisas se repetem muitas vezes, mesmo os alunos de inteligência muito lenta acabarão por compreendê-las. Com repetição estarão seguros de haver fixado na memória todas as coisas. Ao aluno é admitido exercer como que o ofício do professor, despertando um grande desejo e um grande ardor de aprender e falar de qualquer assunto perante o público.

#### **DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XIX**

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Cada escola, ou ao menos cada classe, deve ter um só professor.
2	Para cada matéria deve haver um só autor.
3	Para todos aqueles que estão a assistir às lições, despender, em comum, o mesmo trabalho.
4	Todas as disciplinas e todas as línguas sejam ensinadas com o mesmo método.
5	Todas as coisas sejam ensinadas, a partir dos seus fundamentos, de modo breve e eficaz.
6	Todas as coisas que por natureza são conexas sejam ensinadas em conexão umas com as outras.
7	E todas as coisas se ensinarem gradualmente, sem interrupções, de modo que todas as coisas apreendidas hoje sejam um reforço das aprendidas ontem e uma preparação para as que se aprenderão amanhã.
8	Devem-se colocar à parte as coisas inúteis.

#### **DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XX**

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Ensine-se tudo o que se deve saber.
2	Tudo o que se ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje e de utilidade certa.
3	Tudo o que se ensina, ensine-se de uma maneira direta, e não com rodeios.
4	Tudo o que se ensina, ensine-se tal qual acontece, isto é, pela sua causa.
5	Tudo o que se oferece ao conhecimento, ofereça-se primeiro de modo geral e, depois, por partes.

6	Conheçam-se todas as partes da coisa, mesmo as mais pequeninas, sem omitir nenhuma, respeitando a ordem, a posição e as relações que umas têm com as outras.
7	Ensinem-se todas as coisas sucessivamente, e, durante o mesmo tempo, não se ensine senão uma coisa só.
8	Insista-se sobre cada matéria, até que ela seja perfeitamente compreendida.
9	Ensinem-se bem as diferenças das coisas, para que o conhecimento de todas as coisas seja distinto.

### DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XXI

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Aprenda-se a fazer fazendo.
2	Façam-se sempre os trabalhos segundo determinada forma e norma.
3	Mostre-se o uso dos instrumentos mais com a prática do que palavras.
4	O exercício deve começar com os primeiros rudimentos, e não com obras acabadas.
5	Os primeiros exercícios dos principiantes devem ter como fundamento a matéria já conhecida.
6	Em princípio, a imitação deve ser feita segundo a forma prescrita, depois poderá ser mais livre.
7	Os modelos a imitar sejam os mais perfeitos possíveis.
8	O primeiro esforço de imitação seja o mais aprimorado possível para que não se afaste do modelo.
9	O erro seja corrigido pelo professor que assiste a lição, mas acrescentamos as observações, a que chamamos regras e exceções às regras.
10	Os exercícios sintéticos devem ser feitos antes dos analíticos.

### DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XXII

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Aprenda-se cada língua separadamente.
2	Ao estudo de cada língua, consagre-se um período determinado de tempo.
3	Todas as línguas devem ser aprendidas por meio de regras práticas.
4	As regras devem ajudar e confirmar a prática.
5	As regras das línguas sejam gramaticais e não filosóficas.
6	A norma para escrever as regras de uma nova língua consiste no princípio de que seja uma língua conhecida.
7	Os primeiros exercícios de uma nova língua sejam acerca de matéria previamente conhecida.
8	Todas as línguas podem ser aprendidas por um e mesmo método.

### DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XXIII

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Devem-se inculcar na juventude todas as virtudes, sem nenhuma exceção.
2	Em primeiro lugar, importa plantar as virtudes fundamentais, as quais se dá o nome de virtudes cardeais: prudência, justiça, fortaleza e temperança.
3	A prudência adquire-se por uma boa instrução, aprendendo a conhecer as verdadeiras diferenças das coisas e o seu valor.
4	Ensine-se e habitue-se a observar a temperança no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e nos divertimentos, na palavra e no silêncio, durante

	todo o tempo de sua instrução e educação.
5	Aprenda-se a fortaleza vencendo-se a si mesmo, ou seja, dominando a paixão, refreando a impaciência, a murmuração e a ira.
6	Aprenda-se a justiça não fazendo mal a ninguém, dando a cada um o que é seu, fugindo da mentira e dos enganos, e mostrando-se prestativo e amável.
7	Há duas espécies de fortaleza: franqueza honesta e perseverança nas fadigas, as quais são muito especialmente necessárias à juventude.
8	A franqueza honesta adquire-se conversando freqüentemente com pessoas honestas e executando perante elas qualquer missão recebida.
9	Os jovens adquirirão a perseverança no trabalho, se fizerem sempre qualquer coisa a sério ou como divertimento.
10	Entre as primeiras é necessário incutir no espírito da criança uma virtude irmã da justiça: a solicitude e o desvelo em servir os outros.
11	A formação das virtudes deve começar desde a mais tenra idade.
12	As virtudes são aprendidas praticando constantemente ações honestas.
13	Os pais, as mães, os professores dão exemplos de vida disciplinada, para, como faróis, brilharem sempre diante das crianças.
14	Aos exemplos devem-se acrescentar os preceitos e regras de vida.
15	É indispensável defender, com a máxima diligência, as crianças das más companhias, para que não sejam contagiadas por elas.
16	É necessária a disciplina para fazer barreira aos maus costumes.

#### DIDÁTICA MAGNA – CAPÍTULO XXIV

Fundamentos	Princípios pedagógicos
1	Que tome o cuidado para incutir a piedade nos primeiros anos da infância.
2	Que as criancinhas aprendam a olhar os céus, e erguer as mãos e pronunciar o nome de Deus e de Cristo.
3	Infunda-lhes a convicção de que não estão no mundo por causa desta vida, mas a caminho da eternidade.
4	Advirtam-se de que, neste mundo, nada têm a fazer, senão se preparar para a vida futura.
5	Ensine-se às crianças que há duas espécies de vida: a feliz com Deus e a infeliz no inferno; ambas são eternas.
6	Ensinem às crianças que são felizes aqueles que na terra regulam a sua vida de modo a serem considerados dignos de passarem para o seio de Deus.
7	Somente passam para o seio de Deus aqueles que caminham com Deus.
8	Caminham com Deus aqueles que o têm diante dos olhos, o temem e observam os seus mandamentos.
9	Tudo aquilo que as crianças vêem, ouvem, tocam deve ser posto para que conheçam a Deus.
10	Aprendam a se ocupar das coisas que conduzem imediatamente a Deus.
11	As Sagradas Escrituras devem ser o alfa e o ômega nas escolas cristãs.
12	Que tudo o que se aprende por meio da Escritura se refira à fé, à caridade e à esperança.
13	Ensine-se a pôr em prática a fé, a caridade e a esperança.
14	Ensine-se a prática da fé, da caridade e da esperança e a cumprir o que Deus ordena e esperar o que ele promete.
15	Que a juventude cristã aprenda que tudo é mera vaidade, se não se referir a Deus e à vida futura.
16	Aprenda que o culto divino não seja hipócrita, mas que parta do interior.
17	Sejam diligentes e habituadas às boas obras, como meio de demonstração da fé.
18	Ensine-se que o bem parte de Deus e devem apartar-se do mal.

---

19	Advirta-se de que o caminho seguro da vida é o da cruz de Cristo.
20	Deve ser providenciado para que, enquanto crianças, não lhes seja dado nenhum mau exemplo.
21	Importa ensinar a todos os cristãos que os bons estudos e as boas obras não têm valor se não for invocada a pessoa de Cristo.

---