

DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO: CIÊNCIA E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kellys Regina Rodio Saucedo

RESUMO: Este artigo tem a intenção de apresentar algumas reflexões sobre a disciplina de Ensino Religioso, suas origens e seu papel em sala de aula. O objetivo do trabalho é de contribuir, inicialmente, com os professores de Ensino Religioso e com os demais professores que, de alguma forma, abordam aspectos da religiosidade em sala de aula durante o processo de compreensão da influência da experiência religiosa na formação do indivíduo. Tal processo e este texto buscam, em última instância, avançar e ampliar os espaços de diálogo entre Ciência e Religião. O texto, entre outros aspectos, problematiza o processo de formação e de contratação dos professores que ensinam religião na Educação Básica. Os resultados apontam para a necessidade de que políticas para a área sejam pensadas e aplicadas, sob pena de uma descaracterização destes conhecimentos. Aponta-se, também, para a necessidade de se repensar a construção de um currículo de Base Nacional que norteie os conteúdos estruturantes e específicos do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação de Professores. Ciência e Religião.

THE TEACHING OF RELIGIOUS EDUCATION: SCIENCE AND RELIGION IN TEACHERS EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to present some reflections on Religious Education, its origins and its role in the classroom. The goal is, firstly, to offer a contribution to Religious Education teachers and other teachers who, somehow, address aspects of religion in the classroom during the process of understanding the influence of the religious experience in the individual's education. Such a process, and this text as well, seek, ultimately, to move forward and expand the opportunities of dialogue between Science and Religion. The text, among other issues, discusses the process of education and hiring of professionals to teach religion in Basic Education. The results indicate the need to design and implement policies for this area; otherwise, there is a risk of mischaracterization of the required knowledge. They also point to the need of rethinking the design of a National Curriculum to guide the structuring and specific contents of Religious Education.

Keywords: Religious Education. Teacher Education. Science and Religion

Introdução

No Brasil o Ensino Religioso tem suas origens na colonização portuguesa, surgindo como concepção teórica e metodológica nas aulas de religião ou vinculado a outras disciplinas. O método pedagógico dos jesuítas evidenciava a educação baseada em regras religiosas. O *Ratio Studiorum* organizava a formação clássica e humanista nos cursos dos colégios jesuíticos sob a premissa da educação religiosa confessional. Ainda, entre as orientações de metodologia e conteúdo do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, sublinha Paiva (s/d), está a indicação de regras para as obrigações cristãs de professores e alunos, tais como: a dispensa para o 'dia das confissões' na igreja, a recitação nas classes de gramática da doutrina cristã e a prática de orações antes do início das aulas

Toda a orientação e os objetivos do *Ratio*, assim como a criação das escolas, visavam à ação de ensinar (educar) para a salvação das almas. Um estudo realizado por Paiva (s/d) registra os princípios que fundamentavam e regulavam as atividades da Companhia no país, no qual a autora conclui que os jesuítas justificavam os métodos e o currículo disciplinar na necessidade de

[...] busca do Reino de Deus (estilizada no lema *Ad Majorem Dei Gloriam*), à salvação da própria alma e da alma do próximo e à edificação da Igreja, [esses] são princípios essencialmente religiosos, explicitando a estreita relação do homem com Deus (PAIVA, s/d, p. 1).

Tais princípios religiosos do catolicismo formataram a educação do Brasil Colônia e se desdobraram nos séculos seguintes. Sendo assim, pensar as origens da disciplina de Ensino Religioso no contexto da História da Educação Brasileira e relacionar com as alterações ocorridas nos diferentes períodos históricos é essencial para compreensão da orientação pedagógica e curricular da disciplina e como esta interfere, atualmente, no conjunto de relações professor-aluno. Para fundamentar este artigo, recorreremos ao estudo analítico de referências bibliográficas da área, assim como a questões relacionadas à formação de professores e ao currículo do Ensino Religioso.

O objetivo da pesquisa é que o professor, e não somente o de Ensino Religioso, compreenda a influência da experiência religiosa na formação do indivíduo e consiga avançar por uma multiplicidade de teorias sem necessariamente conflitar entre elas, ampliando os espaços de diálogo entre Ciência e Religião. Espera-se que as inquietações aqui apresentadas suscitem outras nos espaços de discussão e formação de professores, em específico dos professores de Ensino Religioso ou que discutam a relação entre Ciência e Religião.

Ensino Religioso: sua trajetória no Brasil

No Brasil Imperial a religião oficial era a instituída pela Igreja Católica Apostólica Romana. Durante a monarquia portuguesa, os exploradores tinham ordens do Papado para escravizar os povos que não se submetessem à confissão da fé romanaⁱⁱ. A intenção de homogeneizar a crença religiosa respondia aos projetos econômicos e políticos de

dominação dos povos nativos. A condição religiosa não era uma opção pessoal, mas uma exigência; e, em todas as escolas do Império, a única religião ensinada era o cristianismo, sob a doutrina e o dogma do catolicismo romano.

O sistema educacional jesuítico sustentava os interesses do regime monárquico. Para atender aos interesses do governo e aos seus próprios, a igreja trazia uma proposta forçada de unidade religiosa. A ideologia de uma sociedade unireligiosa, segundo Schlögl (2010, p.84), tinha dois objetivos emaranhados,

[...] a desqualificação da fé dos povos escravizados permitia a dominação destes pelo enfraquecimento de suas raízes culturais e religiosas; com este manejo o outro sentido [objetivo] cumpria-se, ou seja, a opressão exercida sobre estes e, também a evangelização das mulheres, crianças e homens escravizados, camuflava-se com certa aura de 'benevolência'.

A aura de benevolência, citada por Schögl (2010), prolongou-se por mais de dois séculos. Toda a proposta do *Ratio Studiorum* estava em criar um ambiente de sujeição a uma única identidade religiosa, o catolicismo. O colégio representa um laboratório para realizar uma comunidade integrada, onde o poder central e hierárquico é configurado no domínio da igreja, em detrimento da riqueza cultural e religiosa dos povos africanos e indígenas.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, as atividades educacionais ficaram limitadas a poucas escolas e às aulas régiasⁱⁱⁱ. Paralelo a tudo isso, os debates para criação de um Sistema Nacional de Ensino adequado ao Império do Brasil ocorriam na Assembleia Constituinte. Entretanto, a insuficiência econômica e os choques entre as crenças religiosas prolongaram-se e a prática de importar modelos estrangeiros para as reformas políticas e educacionais prevaleceram. A cartilha europeia de formação clássica e humanista muito pouco contribuiu para melhorar as condições da nação brasileira, porque não respondia à realidade sociocultural assinalada pela heterogeneidade do país.

A Constituição Brasileira de 1824 manteve o catolicismo como religião oficial e as demais práticas religiosas eram permitidas somente no interior das casas. Em 1891, o espaço público para a manifestação religiosa passa a ser permissível, também, nos cemitérios^{iv}. Apesar da aparente abertura constitucional, a prática de diferentes cultos religiosos é tímida; no caso do ambiente escolar, o desinteresse do governo é observável na descentralização do sistema escolar. A mesma legislação que permitia a manifestação religiosa nos espaços públicos não contempla sua regularização na educação pública escolar, gerando enormes lacunas nas várias regiões do país. Isso significou que o período da Primeira República (1889-1930) desfrutou de muitas reformas e mínima democratização do ensino, em particular do Ensino Religioso.

Alguns autores consideram a grande inovação da ocasião a 'laicização' do ensino público, mas o fato da liberdade de culto favorecer a expansão dos colégios privados - entre eles os de ordem protestante -, não

significou necessariamente uma ruptura radical entre o Estado e a Igreja, nem mesmo a ação democrática da educação para todos.

A limitação do governo republicano, segundo Xavier (1994), pode ser afirmada no princípio que regrava as reformas educacionais. Com objetivos meramente políticos, a recém empossada elite cafeeira, sob a forte pressão dos intelectuais positivistas, não estava preocupada em praticar a educação para a diversidade, nem mesmo garantir um espaço educacional democrático. O verdadeiro embate era travado na direção de obter o controle político do país. As manifestações de repúdio, naquele momento, lembravam a ideologia do período feudal, quando o poder era dominado “[...] por um Estado clericalizado, submetido à Igreja, e um sistema de ensino monopolizado pela cultura religiosa” (XAVIER, 1994, p. 109).

A rigor, nas salas de aula de Ensino Religioso, mesmo com a separação entre Igreja e Estado, o planejamento e a prática docente eram baseados na educação religiosa cristã. Equivale a dizer que a proposta de liberdade e a laicidade da educação, a partir da República, limitaram-se, nos primeiros anos, ao debate teórico/cristão. É evidente que aconteceram avanços, mas mínimos. As poucas alterações foram conquistadas com a criação de escolas operárias e de bibliotecas populares em condições bastante precárias, pois os recursos públicos ainda eram destinados prioritariamente à Igreja Católica.

De acordo com Xavier (1994), a criação das escolas independentes da Igreja e do Estado substituiu no currículo o espaço da formação clássica e humanista pela racionalidade científica. Frequentavam as aulas crianças, adolescentes e adultos das classes operárias. Toda essa iniciativa, no entanto, pode ser aqui entendida como limitação, pois acontecia dentro de uma ideologia política pela transformação da sociedade com base na tomada do poder, desvinculada da hierarquia da Igreja Católica, mas sem considerar a diversidade cultural da nação.

O universo político, econômico e educacional girava em torno da Igreja e esta traçava as diretrizes educacionais, sob o reforço de estar cumprindo sua “função histórica” e, ser “o cimento da nacionalidade e da ordem” (HILSDORF, 2003, p. 82).

Com a Constituição de 1934, a aliança entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica foi reafirmada, garantindo na legislação espaço privilegiado, que pode ser conferido na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDB N°. 4024/61.

Esta LDB sustentava as aulas de religião na doutrina católica apostólica romana, sendo a matrícula facultativa, acreditando assim permitir aos alunos que não frequentavam as aulas a oportunidade de desenvolver outras atividades paralelas. O eixo articular do currículo era o *religere*^v - re-escolher, saber em si - dentro da perspectiva teológica e confessional.

Para Stigar (2011), a LDB N°. 5692/71 trouxe poucas mudanças para o quadro do Ensino Religioso, acrescentando ao currículo, além dos dogmas cristãos, a conduta ética e os valores humanos. A tentativa era criar um espaço ecumênico, permitindo estudar outras confissões de ordem

cristã, porém estava longe de explorar a diversidade religiosa brasileira. Seu eixo articulador era o *religare* – re-ligar, saber em relação – assegurando uma perspectiva antropológica e axiológica ao ensino.

Com o processo Constituinte de 1988, o Ensino Religioso, disciplina de caráter facultativo, tem o ensino norteado pelo ambiente escolar e não mais de uma ou mais religiões. Fato significativo, pois assim

[...] a razão de ser do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo. A partir da atual LDB o estado, a escola e a sociedade não podem mais considerar o Ensino Religioso como uma simples formação religiosa ou axiológica, nem considerar o Ensino Religioso como Catequese ou como uma ação pastoral; é necessário compreendê-lo como componente curricular, cujo conteúdo seja o fenômeno religioso (STIGAR, 2011, p. 2).

A LDB N^o. 9394/96 traz, por eixo articulador, o *relegere* – re-ler, saber de si, considerando a visão fenomenológica dentro da disciplina. A alteração do Artigo 33 garante o respeito à diversidade religiosa, no ambiente escolar,

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

A partir desse momento, a diversidade religiosa tem legalmente amparo para ser ensinada livre de condicionantes, tendo assegurada também a proibição de propagandas proselitistas dentro das escolas públicas. É inaugurado um novo período para o Ensino Religioso e seus reflexos são sentidos até o momento atual, ora conflitando com as velhas estruturas, ora ampliando espaços de discussão para novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

As diretrizes curriculares para o Ensino Religioso em todo país são reformuladas e repensadas nos estabelecimentos de ensino, considerando a pluralidade cultural e religiosa das diferentes tradições, quais sejam: nativas, africanas, ocidentais, orientais e ateístas ou agnósticas. Essas alterações são um ponto positivo, pois o espaço para o diálogo foi criado; é preciso, agora, efetivá-lo pensando num ensino que cultiva o respeito às diversas manifestações religiosas.

As relações existentes entre Ciência e Religião

O mistério da criação do mundo, o surgimento do homem, dos animais e de toda a matéria que compõe o universo, são questionamentos que remontam à antiguidade. Em sua tentativa de compreender a existência humana, o homem se relaciona com o Sagrado, objeto de estudo

(entre outros) do Ensino Religioso. Todas as religiões, culturas e nações procuram, de alguma forma, responder àquelas perguntas.

A título de exemplo, os egípcios afirmam que o mundo foi criado a partir de Num (deus-oceano semelhante ao Rio Nilo), o qual deu origem a Atum (senhor todo poderoso) e dele nasceram dois filhos Chu (ar) e Tefnut (umidade), geradores de Geb (terra seca) e Nut (céu). A Grécia respondeu afirmando que os titãs, deuses e homens surgiram a partir do casamento entre Gaia (terra) e Urano (céu). A narrativa hebraica da criação está registrada na Genesis bíblica, sendo Deus Javé o criador da Terra e de tudo que nela existe (SAUCEDO, 2011).

Os apontamentos mencionados demonstram que, quer sejam indígenas, africanos, gregos, orientais, grandes ou pequenas, novas ou antigas, todas as religiões/povos têm respostas próprias sobre o tempo da criação do mundo e é nesse momento que reconhecemos a diversidade religiosa no mundo e a inexistência de sociedades sem religião. Sob todas as suas formas, as religiões acompanham a história da humanidade, inspirando até mesmo expressões contemporâneas da literatura e das artes plásticas e cênicas.

A presença da religião integrava a formação científica de médicos, cientistas, teólogos até o Renascimento, quando ocorreu um rompimento que se prolongou até poucas décadas. No início do século XVIII, com as grandes descobertas nas ciências (biologia, física, química) combatidas pelo radicalismo cristão católico, gerou-se um enorme distanciamento entre a fé e a ciência.

O rompimento do diálogo entre ciência e religião a partir do racionalismo científico produziu um distanciamento de pesquisas em diversas áreas que consideravam os efeitos da fé sobre a vida das pessoas. De acordo com Savioli (2006), aproximadamente depois de 300 anos de separação, a partir de 1990 surgiram as primeiras pesquisas em revistas de medicina pautadas na relevância da fé para superação de doenças. Em destaque menciona a Revista *Psychotherapy* (American Psychological Association) que “[...] dedicou um número inteiro ao tema “psychotherapy and religion”, revelando o crescimento e o interesse sobre o tema entre a comunidade científica” (SAVIOLI, 2006, p. 28). O autor menciona, ainda, um curso ministrado pela Harvard Medical School, em 1995, cuja ementa corresponde ao estudo da relação entre religião e medicina. No ano de 2002 “[...] cerca de 86 das 120 escolas de medicina dos Estados Unidos têm cursos de religião, medicina e espiritualidade, muitos deles incluídos no currículo regular dessas faculdade” (SAVIOLI, 2006, p.29).

De acordo com Savioli (2006), essa aproximação entre ciência e religião se explica a partir de dois acontecimentos: o primeiro está relacionado às mudanças radiciais litúrgicas e teológicas, entre os anos de 1962 e 1965, após o Concílio Vaticano II. Esse encontro permitiu a participação direta de pessoas leigas na estrutura da Igreja e a eclosão do movimento da Renovação Carismática Católica. Em 1980, mais de 100 milhões de pessoas espalhadas em vários países do mundo participaram do movimento em cultos de cura e libertação, com curas reconhecidas pela Igreja, que vieram a sacudir a rigidez do berço científico. Não era mais

possível ficar alheio à frequência e ao aumento desses acontecimentos milagrosos associados a doenças diagnosticadas sem cura pela ciência.

O segundo fato envolveu a imagem do Papa João Paulo II. No ano de 1992, o líder máximo do catolicismo admitiu publicamente os equívocos da Igreja contra as pesquisas de Galileu Galilei (ele corroborou com a teoria heliocêntrica do universo porposta por Copérnico) iniciando “[...] a queda do muro que existia entre a comunidade científica e a Igreja Católica” (SAVIOLI, 2006, p. 29).

Tais acontecimentos, associados ao significado da religião para expressivos números populacionais, a despeito da evolução da ciência e os recentes estudos demográficos e econômicos que denunciam o aumento da população idosa e a incapacidade dos órgãos governamentais para o atendimento de qualidade à população, resultam no envolvimento de organizações religiosas no atendimento e no tratamento de pessoas doentes. A assistência religiosa, em contrapartida, tem sido qualificada em trabalhos de literatura médica por sua característica humanizadora e promotora de saúde (BYRD, 1988; CULLIFOD, 2002; DUSEK, SHERWOOD, FRIEDMAN, et. al., 2002, MUELLER, PLEVAK, RUMMANS, 2001). Existe, ainda, por parte das escolas de medicina americana, um posicionamento para formação de profissionais que dominem a tecnologia e a ciência, mas que também compreendam a noção da integralidade humana, “[...] principalmente quando os limites da tecnologia científica forem barrados pela inexorabilidade da morte” (SAVIOLI, 2006, p. 34).

Nos últimos vinte anos, em várias áreas de formação acadêmica, a preocupação com questões que envolvem ciência e religião tem exigido esforços para encontrar respostas ou variáveis que satisfaçam professores e alunos, em consonância com a diversidade cultural e religiosa.

Para Radan (apud AZEVÊDO, 2003), o esforço do ponto de vista acadêmico de construir pontes entre ciência e religião é relevante, mas desnecessário do ponto de vista da fé. Radan acredita haver harmonia em ser, ao mesmo tempo religioso e cientista, pois consegue contemplar

[...] em vários pontos da ciência moderna, tais como origem e finitude do universo, surgimento e evolução da vida, diversidade genética e mente humana, [...] certa harmonia entre o que a ciência moderna revela e os ensinamentos tradicionais do hinduísmo (RADAN, apud AZEVÊDO, 2003, p. 23).

Na Califórnia, em 1981, o Center for Theology and the Natural Sciences, com a missão de apoiar a interação mútua e criativa entre teologia contemporânea e as ciências naturais, investiu no Programa de Cursos de Ciência e Religião em que o compromisso é “[...] instaurar o diálogo sobre questões de interesse mútuo entre teólogos, filósofos, historiadores, acadêmicos de estudos religiosos, éticos e de humanidades com cientistas” (BENNETT, 2003, p. 29).

A educação transdisciplinar favorece a ampliação do campo de descobertas. Conforme Bennett (2003, p. 30) “[...] o diálogo entre ciência e religião é necessariamente multi e interdisciplinar. Envolve [...] tradições religiosas múltiplas e, às vezes, é inter-religioso”. Da natureza às relações sociais na história existem expressivas suposições que implicam a

invocação da ciência e da religião. Existem pesquisas que defendem a significação positiva da religião para a expansão da ciência; podemos citar, por exemplo, David Lindberg e Ronald Numbers (1986). Outros trabalhos, notavelmente Roy Clouser (1991), procuram determinar questões entre ciência e religião que interajam construtivamente, “[...] com cada uma oferecendo algo de valor intelectual à outra” (RUSSELL; McNELLY, 2003, p. 61).

No Brasil as diretrizes para o Ensino de Ciências indicam a importância da inclusão de acrescentar elementos da história para compreensão de aspectos da cultura que tenham influência sobre a vida e a pesquisa de cientistas, indicando ser “[...] possível verificar que a formulação, o sucesso ou o fracasso das diferentes teorias científicas estão associadas a seu momento histórico” (BRASIL, 2000, p. 14). Essa orientação para o estudo do contexto histórico sugere a participação de alunos e de professores em atividades de investigação científica inseridas em uma abordagem contextual do Ensino de Ciências em aspectos históricos, filosóficos e culturais. Alguns autores defendem o posicionamento para uma prática que pondere a relevância da história e da filosofia para o Ensino de Ciências, entre os quais podemos mencionar: Hodson, 1991; Lederman, 1992; Matthews, 1992, 1994; McComas et. al., 1998; Freire Jr. 2002.

De acordo com esses autores, as alterações na metodologia e na abordagem de professores no Ensino de Ciências estão relacionadas à construção de pontes entre ciência e religião. No entanto um expressivo número de professores e pesquisadores ainda distinguem o ensino de ciências do ensino religioso. Isso revela a importância de estudos que envolvem a contextualização, pois esta corrobora em dois pontos para desconstrução desse posicionamento: a) o contexto histórico propicia a humanização das ciências, interligando-a com problemáticas pessoais, éticas, culturais e políticas; b) promove nos professores uma compreensão mais definida dos debates contemporâneos na área educacional, a exemplo do construtivismo e do multiculturalismo (MATTHEWS, 1992, 1994).

A inclusão de aspectos históricos e culturais nas ciências possibilita a compreensão da natureza conjectural do conhecimento científico e sua relação com as tradições a cada tempo histórico, demonstrando que a ciência não é parte isolada do conhecimento humano, mas integra “[...] o desenvolvimento histórico, de uma cultura, de um mundo humano, sofrendo influências e influenciando por sua vez muitos aspectos da sociedade” (MARTINS, 2006, p. XVIII).

O conhecimento dos valores culturais e dos acontecimentos históricos relacionados a nome de cientistas posiciona a pesquisa científica em uma relação de interdependência entre as hipóteses ou conjecturas científicas e o que acontece em seu entorno, inclusive a influência das concepções filosóficas e religiosas sob a atividade dinâmica do cientista. Esse, muitas vezes, está cercado por uma visão distorcida e as pessoas tendem a relacionar as atividades do cientista a fatores estritamente mecânicos e racionais, sem relação com estudos ligados à cultura religiosa.

Essa visão reducionista, em geral, representa a concepção de que o cientista se constitui alheio ao movimento da história, conforme Bennett (2003, p.31):

[...] a relação entre ciência e religião tem influência na vida, nas preocupações e no bem-estar de todas as pessoas e instituições ao redor do mundo. Os que, porém, tentam isolar a ciência, protegendo-a contra as corrupções percebidas da religião, e os que tentam rejeitar a ciência, como imposição do secularismo à religião, vivem uma vida ingênua. A ciência e a religião são onipresentes na sociedade humana; elas permeiam a existência humana e se interpenetram.

A questão central é que tanto cientistas quanto teólogos estão à procura da verdade. Toda descoberta a respeito do universo pela ciência tem relevância para religião à medida que realça a existência da obra criadora divina e sua relação com o homem. Em contrapartida, as religiões expressam o multiculturalismo de um país; logo, a riqueza e os conflitos decorrentes da diversidade religiosa são os elementos essenciais para construção de saberes e leituras acerca dos múltiplos conceitos atribuídos a ciência pela sua caracterização e “mobilidade cultural insólita” (BENNETT, 2003, p. 31).

O papel do Ensino Religioso na educação

Na formulação de teorias e conceitos, o Ensino Religioso inaugura um horizonte muito peculiar nas pesquisas sobre religião no país. A desvinculação dos estudos confessionais, inter-confessionais e o despropósito em realizar análises verídicas a respeito de uma ou outra religião – que é o campo de estudo da Teologia –, possibilita ao Ensino Religioso as condições para o nascimento, na Educação Básica, de um currículo próximo ao proposto nas Ciências da Religião.

As Ciências da Religião podem ser entendidas como o campo de investigação sistemático do fenômeno religioso, em todas as suas manifestações, com base nas várias ciências, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a História, a Psicologia e a Teologia (GRESCHAT, 2005, p. 4).

Tal qual o Cientista da Religião, o professor de Ensino Religioso deve optar pela neutralidade em relação ao objeto investigado, sem a pretensão de descobrir nas religiões ‘verdade’ ou ‘qualidade’; essa condição imporia sob o outro a desqualificação de valores que envolvem fé e crença. Schögl (2010) explica que a postura do profissional é comparável à do cientista em que uma teoria não supera a outra, mas todas servem para assinalar os caminhos da investigação.

É pertinente que o professor apoie “[...] o ensino nas várias áreas do conhecimento e, percebendo-as como sistemas de sentido formalmente idênticos, [perfaça] sua origem e desenvolvimento e sua inter-relação com outras áreas da vida humana, nos momentos de crise e dúvidas” (GRESCHAT, 2005, p. 2).

É essencial, portanto, que a postura do profissional da educação em Ensino Religioso ande em consonância com os princípios registrados na Orientação Curricular^{vi}, no que se refere ao respeito à diversidade religiosa, podendo ampliar ou não os conteúdos propostos na base. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso conferem uma nova identidade à disciplina e são possibilidades para superar os anos de constrangimento, a obrigatoriedade do ensino sob a base catequética, os privilégios concedidos pelo Estado clerizado, a formação confessional e inter-confessional, entre outras situações registradas na origem e formação do Ensino Religioso no país. Sabe-se que essas circunstâncias são alguns dos elementos que estão presentes no imaginário das pessoas, gerando uma resistência velada ou revelada à institucionalização do Ensino Religioso. Ainda é recorrente na fala de pais, professores e comunidade a afirmativa: “Religião se ensina em casa” – mesmo que, de fato, isso seja verdade, pois a orientação religiosa particular é pessoal e deve ser ensinada no lar. O papel da escola, por outro lado, é distinto. Ao professor de Ensino Religioso compete apresentar a diversidade cultural religiosa, para que uma relação dialógica se estabeleça,

[...] é de extrema relevância compreender a existência desses conhecimentos prévios e o contexto em que eles foram formados, o que contribui para a disseminação das ideias científicas e possibilita criar uma relação construtiva com a religiosidade (STAUB; STRIEDER; MALACARNE, 2011, p. 88).

Quando o professor e, não somente o de Ensino Religioso, compreende a influência da experiência religiosa na formação do indivíduo, consegue avançar por uma multiplicidade de teorias sem necessariamente conflitar entre elas.

Covey (2003), ao escrever sobre o que considera os princípios essenciais para eficácia e o sucesso das pessoas, destaca quatro dimensões da natureza humana: física, espiritual, mental e social/emocional. Da dimensão espiritual expõe:

Trata-se de uma área muito pessoal da vida, de importância suprema. Ela se nutre das fontes que o inspiram e elevam, vinculando às verdades eternas de toda humanidade. Cada pessoa faz isso de forma muito, muito diferente. Eu encontro consolo e renovação nas orações meditativas das Sagradas Escrituras, porque elas refletem o meu sistema de valores [...] a fruição da literatura ou da música de qualidade pode renovar os espíritos de algumas pessoas. Outros conseguem isso na comunhão com a natureza (COVEY, 2003, p. 382).

O autor atribui valor supremo à experiência religiosa do indivíduo e não a concebe em separado das demais dimensões da natureza humana. Desprezar o espiritual em prol da experiência intelectual desafinaria o instrumento pela complexidade do ser, ou ainda, abandonar o saber científico, o exercício intelectual significaria a permissão para a atrofia das mentes. O mesmo autor atribui grande parte do nosso desenvolvimento mental e aprimoramento das disciplinas à educação formal.

Da mesma maneira Staub, Strieder e Malacarne (2011) percebem as limitações que são geradas no campo da aprendizagem escolar, quando o professor não consegue abordar temas, *a priori* conflitantes, como evolucionismo e criacionismo, sem abandonar a premissa de ignorar um para explicar o outro,

Em tal cenário o professor não pode esperar que seu aluno abandone as concepções construídas por meio da família e da sua religião para aderir a uma teoria científica sem que ela represente para ele a resposta mais pertinente às questões a que busca responder. O mais provável é que as duas versões venham a conviver, às vezes harmoniosamente, nas mentes dos estudantes e serão empregadas de diversas formas nas diferentes situações vivenciadas, mesmo que, em alguns momentos, de forma contraditória (STAUB; STRIEDER; MALACARNE, 2011, p. 92).

Quando a explicação científica não corrobora com a experiência religiosa do indivíduo, ele tenderá a desprezar ou abandonar aquele conhecimento. O Ensino Religioso tem papel importante na tarefa de superação do conflito entre a cultura científica e a identidade religiosa do indivíduo. Ao estabelecer as relações humanas com o sagrado, seus símbolos, significados, essência e experiência, valora os princípios religiosos e reconhece a existência de outras teorias, sem buscar verdades absolutas, mas no intuito de propiciar ao aluno as condições para refletir sobre o processo de construção do conhecimento.

O ensino voltado para o respeito à diversidade religiosa é uma possibilidade de diálogo, mas também um desafio quando voltamos o olhar para formação de professores. Conforme Greschat (2005), no país a formação na área de Ciências da Religião, em geral, é ofertada por universidades de ordem religiosa. Desta forma, dada a característica escolástica e política do país, por muito tempo as aulas foram ministradas por voluntários de diferentes representações religiosas, que faziam da escola um espaço para transmitir seus valores e princípios.

A partir de meados de 1997, coube ao Estado a responsabilidade pelo ônus e a definição de regras para contratação de professores. Após quinze anos da responsabilização do Estado pela efetivação de professores especializados para ministrar as aulas de Ensino Religioso, a realidade no país é lamentável – o corpo docente não está formado, seja pela dificuldade registrada acima em relação à oferta de Cursos de Graduação, seja pela morosidade ou desinteresse em abrir vagas nos concursos públicos. Esse fator é gerador de uma problemática severa nas salas de aula, pois muitas vezes a demanda é completada com educadores celetistas ou efetivos, sem qualquer formação científica na área, tais como: professores de matemática, geografia, língua portuguesa, etc. No relato abaixo, a descrição da experiência de um professor da Rede de Pública de Ensino do Estado do Paraná:

Sou professor licenciado em Matemática e na escola não havia aulas suficientes para minha contratação; então para completar a carga horária me deram a disciplina de Ensino Religioso. Não

fiz nenhum curso de especialização, mas você sabe temos a necessidade de trabalhar, compor renda, não abria o contrato. Precisei me virar para encontrar conteúdo e estou montando uma apostila, seguindo as orientações do Caderno Pedagógico^{vii} (CA, 2011).

O desabafo do professor revela a urgência em aplicar o argumento legal para contratação de profissionais. Não é o caso de desconsiderar o esforço deste educador e tantos outros que assumem licenças dos colegas, mas de conferir a seriedade e o tratamento didático pedagógico igualitário a que o Ensino Religioso faz jus. Enquanto isso não acontece, fatalmente, incorrer-se-á no risco da manutenção de preceitos catequéticos ou ascetismos exacerbados. Até porque a falta de conhecimento pode reforçar a manutenção de equívocos em relação à estrutura e a abordagem dos conteúdos, como mencionado por Junqueira (2001, p. 16): “Sabe-se que vários docentes, sobretudo, das séries infantis, promovem práticas religiosas durante o horário escolar, desconsiderando a pluralidade cultural religiosa de seus alunos”.

Segundo a professora Edna Brito Jensen, do Colégio Estadual Carlos Ventura, de Carambeí: “Muitos acreditam que a disciplina de Ensino Religioso é uma doutrina, mas na verdade ensinamos o respeito às diversas manifestações religiosas”.^{viii}

No meio escolar existe um trocadilho: “abandonadas às aulas oficiais de religião, assume-se a oração oficial do Pai-Nosso”, pois não são raras as escolas que mantêm símbolos identificando a orientação religiosa de seus gestores, em desrespeito à legislação em vigor e à diversidade religiosa do país, segmentando e hierarquizando o ambiente. Em outras situações, tais atitudes estão relacionadas à resistência social em criar novos espaços para o questionamento, em compreender além da superfície a manifestação do sagrado, em questionar as ‘verdades absolutas’ e se relacionar com o que é diverso.

Um grande passo para efetivação dos objetivos do Ensino Religioso está em romper com as manifestações proselitistas dentro do espaço escolar. A título de exemplo, apesar de o Estado do Paraná ter avançado significativamente nesse aspecto, com a elaboração do Caderno Pedagógico^{ix} e a realização de Encontros e Seminários Anuais de Ensino Religioso, os profissionais habilitados precisam ser contratados por concursos e serem efetivos, um problema que ultrapassa os limites deste Estado, estando presente em outras unidades federativas. Apesar da oferta obrigatória, não houve a preocupação em habilitar professores especialistas. No Paraná, a Deliberação nº 01/06 do Conselho Estadual de Educação estabelece as normas para a contratação dos professores de Ensino Religioso, mas, na inexistência de candidatos habilitados para o exercício, a substituição é realizada considerando as mais diversas licenciaturas.

Outra questão crítica está na existência de grades curriculares uniformizadas no conteúdo programático, pois essas fecham as possibilidades dialógicas entre os grupos. As orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, são

para que os conteúdos estruturantes e básicos de ensino sejam definidos em cada Estado e município, respeitando o universo religioso estabelecido ao longo da história local, acrescentando elementos que contribuam para o estudo do “[...] aspecto do fenômeno religioso, com a capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade, em profundidade crescente e atuar na sociedade [...]” (JUNQUEIRA, 2001, p. 12).

Ao mencionar o princípio de uma relação dialógica, evoca-se o diálogo interreligioso que procura a compreensão clara dos elementos da fé e não para o seu enfraquecimento. Originado no movimento dialógico entre Criador e criatura, deve esta relação dialógica ser entendida “como relação de diferentes *logoi*, conceitos, sensações, ações expressas em palavras a dizer ao outro e a escutar do outro” (CRUZ, 2007, p. 4).

De acordo com Stürmer (2008, p. 55), quanto ao diálogo inter-religioso, é preciso

[...] favorecer um espírito de abertura para compreender esta realidade diversificada, rompendo com qualquer resquício de intolerância, o que não significa abdicar de nossa identidade religiosa singular, condição fundamental para qualquer processo dialogal, nem renunciar à consciência crítica para avaliar os limites presentes nas experimentações em curso, até na nossa. É contra essa tendência, veiculada nos diversos fundamentalismos, que se impõe, hoje, o imperativo de pensar no diálogo inter-religioso como condição de possibilidade para um mundo mais pacífico e mais solidário.

O diálogo interreligioso desperta inúmeras reações entre os seus interlocutores; sem a necessidade de abandonar sua identidade, o ser humano pode adquirir a consciência da diversidade cultural e religiosa existente no mundo e ter, assim, mais condições e conhecimento para fazer novas interpretações, desvinculado do fundamentalismo religioso que massacrou e massacra homens, mulheres e crianças em todo o mundo.

Repensar a formação do professor e (re)orientar o espaço escolar para o diálogo religioso, desenvolvendo o respeito à alteridade é um dos compromissos da disciplina que se interpõe não apenas na aplicação de conteúdos e métodos, mas nas relações sociais multiculturais, dentro e fora da escola.

Dessa discussão emerge a sugestão pela alteração da legislação vigente e a possibilidade de que, ao adquirir-se a consciência desta descaracterização que existia nas primeiras aulas de religião, para a criação de um novo ambiente escolar ideal para o diálogo, seja possível pensar, inclusive, a frequência obrigatória na disciplina.

Hoje a LDB N°. 9394/96, no artigo 33, estabelece a obrigatoriedade da oferta, mas a frequência do aluno é facultativa. Isso significa que a família pode optar pela liberação do filho da disciplina. Sendo a matrícula de caráter obrigatório, eliminaria a necessidade de a escola criar novos espaços para atender os alunos que não frequentam as aulas de Ensino Religioso, muitas vezes por escolha de famílias, motivados pela sua

tradição religiosa e sem qualquer conhecimento dos conteúdos trabalhados na disciplina. O Ensino Religioso não doutrina ou dogmatiza o aprendiz; seu papel é instruir, fazer conhecer e estabelecer relações dialógicas com as outras identidades religiosas a partir do conhecimento dos sentidos e significados da religiosidade dos indivíduos.

Considerações finais

Diante das inquietações aqui apresentadas, derivam duas perguntas: como melhorar a aceitação da disciplina na escola entre professores, alunos e comunidade? E o que fazer pela qualificação dos professores responsáveis pelo magistério do Ensino Religioso?

Sobre a primeira questão, há uma resposta óbvia e que, talvez por este motivo, não é mencionada nas pesquisas, mas que na prática é negada. Essa resposta se refere à dedicação, ao gosto de ensinar, ao envolvimento, à paixão pela disciplina. Quando há uma relação estreita entre o profissional que ensina e a disciplina ensinada, os conceitos são claros, os métodos são revisados periodicamente e os saberes são compartilhados para contribuir e ampliar a formação do indivíduo. Conforme Greschat (2005, p. 161),

[...] a religião e a ciência podem ter aspectos convergentes e não apenas divergentes. Embora a ciência trate de realidades empíricas, físicas e visivelmente comprováveis através de seus métodos, não se pode descartar a importância da religião, não apenas na formação da cosmovisão de um povo e de uma sociedade, mas também no fato de que a religião tem contribuído e há de contribuir para a ciência, não apenas pela forma e pela metodologia de refletir, mas no tipo de diálogo que pode existir e ser implementado entre ambas as espécies de ciência.

O autor sugere o estímulo da 'prática científica' e sua relação com a religião para identificar problemas e encontrar resultados que contribuam para o diálogo entre os dois saberes que compõem o ser humano. Essa tarefa na escola é desenvolvida na disciplina de Ensino Religioso; por isso, é necessário que os profissionais sejam qualificados e que contribuam para compreensão das diferentes concepções e identidades religiosas dos seus alunos.

A maior parte dos profissionais atuantes no Ensino Religioso, entretanto, é proveniente de áreas afins e, não tem formação específica para esta disciplina; alguns certamente, se não a maioria, assumem as aulas de Ensino Religioso apenas para complementar a carga horária semanal. Saiba-se, também, que não ocorreram na última década concursos para efetivação de profissionais para ocupar as vagas de Ensino Religioso e, portanto, os professores são somente contratados. Esse fator, é claro, não desmerece sua capacidade, mas desestimula pela rotatividade com que é feito o processo, anualmente.

O apontado já nos direciona para a resposta da segunda questão. Deve-se, primeiro, criar condições para efetivar profissionais, via concursos

públicos. Isso representaria uma menor rotatividade nos estabelecimentos de ensino, um maior compromisso e dedicação com a pesquisa e formação e uma redução de custos com investimentos anuais em treinamentos, gerando maior subsídio para os docentes e igualdade de direitos e deveres (também de *status*) em relação aos professores de outras disciplinas.

Momentos como o do Simpósio de Educação Básica do Ensino Religioso, promovido pela Secretaria da Estadual de Educação (SEED), no Paraná^x, são significativos para reunir professores e refletir sobre metodologias, práticas pedagógicas e avaliar os recentes avanços na produção do conhecimento na área. Além do desafio de mostrar para a sociedade a diversidade cultural e religiosa do país e como esta é abordada no ambiente escolar, a realização de oficinas e minicursos complementam a formação e valorização dos professores da disciplina e subsidiam as discussões em torno da implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso.

Construir um currículo de Base Nacional, pensando os conteúdos estruturantes e básicos^{xi}, oportunizando às escolas e aos Fóruns de Educação a competência para elaborar os conteúdos específicos, respeitando a necessidade local para ampliar ou não a proposta de acordo com as questões que envolvem a cultura e as identidades religiosas regionais seria, sobremaneira, outro passo importante para avançar nesta questão.

Talvez essas afirmações não sejam novidades, mas sim necessidades imediatas para o avanço dos profissionais e a afirmação da disciplina no currículo escolar e acadêmico com a devida importância que esta tem para consciência e o conhecimento dos valores humanos em cada tradição religiosa, expressão da cultura plural do nosso país e da nossa história.

O caráter multicultural das sociedades e a influência que a religião exerce sobre a vida das pessoas são questões relevantes para pensarmos as ferramentas, os métodos e a abordagem que propicie a construção de pontes entre ciência e religião com o objetivo de trespassar as divisões culturais, intelectuais, políticas, sociais, promovendo o diálogo de estudiosos nesse terreno de diversidade cultural religiosa e científica.

NOTAS:

i O *Ratio Atque Institutio Studiorum*, promulgado em 1599, constitui-se como programa de ensino e era utilizado em todas as instituições da Companhia, para regular o cotidiano escolar de professores e alunos.

ii *Bula Romanus Pontifex*, assinada por Nicolau V, em 8 de janeiro de 1455, enumera títulos a portugueses e justifica a escravização dos povos africanos baseada nas escrituras do Antigo Testamento.

iii As aulas régias integram a Reforma Educacional realizada pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750-1777. As aulas régias apresentavam conteúdos de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. (XAVIER, 1980, p. 22).

iv Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 26 de fevereiro de 1891. Parágrafo 5º, Art. 72: “Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis”.

v O ensino religioso pode ser trabalhado a partir de três modelos: 1º Modelo Catequético. Pautado no *reeligere* (reescolher; saber em si.) Característica: cosmovisão unireligiosa. 2º Modelo Teológico. Pautado

no *religare* (re-ligar; saber em relação). Característica: cosmovisão plurireligiosa; pertencente a contexto político de uma sociedade secular; nasce da antropologia e seu método é indutivo. 3º Modelo de Ciência da Religião. Pautado na dimensão do *relegere* (re-ler – saber de si; re-ler o fenômeno religioso). RODRIGUES, Zwinglio. Disponível em: < <http://www.blogdokimos.com/a-ignorancia-de-tony-belloto>>. Acesso em: 14 de mar. 2012.

vi. De acordo com o estabelecido no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, este deve: “[...] subsidiar ao 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 [...]”. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, São Paulo, Ave Maria, 1998.

vii Entrevista cedida aos autores, em 15/08/2011. Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná, C.A.P, 29 anos, Licenciado em Matemática, há seis anos ministra aulas no Ensino Fundamental, contratado pelo Processo Seletivo Simplificado.

viii Entrevista publicada no site: <http://www.educacao.pr.gov.br>, em 30/11/2011, durante a abertura do Simpósio de Educação Básica - Ensino Religioso, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), Curitiba - Pr. O encontro debateu sobre avanços e desafios da implantação do ensino religioso para os alunos da Educação Básica no Paraná, participaram aproximadamente 400 pessoas do evento.

ix Material disponibilizado para alunos da Rede Estadual de Ensino Fundamental [6º e 7º ano].

x Simpósio de Educação Básica – Ensino Religioso (Secretaria de Estado da Educação), Curitiba, 29/11/2011 à 02/12/2011. O objetivo do encontro era promover a formação e valorizar os professores da disciplina de Ensino Religioso. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3180>>. Acesso em: 22 março 2012.

xi Uma proposta de organização curricular para o Ensino Religioso pode ser explorada em: SCHÖGL, Emerli. Ensino Religioso. In: GUSSO, Angela Mari (Org). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: SEED, 2010.

Referências

AZEVÊDO, E. S. Prefácio à edição brasileira. In: PETERS, T.; BENNETT, G. (Orgs.). *Construindo Pontes entre a ciência e a religião*. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Loyola: Editora UNESP, p. 15-26, 2003.

BENNETT, G. Introdução. In: PETERS, T.; BENNETT, G. (orgs.). *Construindo Pontes entre a ciência e a religião*. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Loyola: Editora UNESP, p. 27-41, 2003.

BYRD, R. C. Positive therapeutic effects of intercessory prayer in a coronary care unit population. *Southern Medicine Journal*, 81, p. 826-829, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9475*, de 22 de Julho de 1997. Nova Redação LDB. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/19475.pdf>>. Acesso em: 04 abr 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

CLOUSER, R. *The Myth of Religious Neutrality: An Essay on the Hidden Role of Religious Belief in Theories* (Notre Dame) University of Notre Dame Press, 1991.

COVEY, S. *Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes*. Tradução Alberto Cabral Fusaro e Marcia do Carmo Felismino Fusaro. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

CRUZ, R. L. da. Diálogo inter-religioso: O desafio do nosso tempo. In. *Revista Além Mar*. Portugal, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.alem-mar.com>>

mar.org/cgi-bin/buildprint.pl?EEyZIEIVVukhUYCFUa>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CULLIFOD, L. Spirituality and clinical care. *British Medical Journal*, 325, p. 1434-1435, 2002.

DUSEK, J. A.; SHERWOOD, J. B.; FRIEDMAN, R.; et. al. Study of the Therapeutic Effects of intercessory Prayer (STEP): study design and research methods. *American Heart Journal*, 143, p. 577-584, 2002.

FREIRE JR., O. A relevância da filosofia e história das ciências para a formação de professores de Ciências. In: Waldomiro José da Silva Filho (ed.). *Epistemologia e Ensino de Ciências*. Salvador: Arcádia/UCSal, p. 13-30, 2002.

GRESCHAT, H. J. *O que é ciência da religião?* Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Pioneira, 2003.

HODSON, D. Philosophy of science and science education. In: MATTHEWS, M. J. (org.). *History, Philosophy and Science Teaching: Selected Readings*. Toronto: OISE Press, p. 19-32, 1991.

JUNQUEIRA, S. R. A. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. In: *Revista da Educação: Educere*. Toledo, PR, vol. 1, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2001.

MARTINS, R. de A. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação. In: SILVA, C. C. (org.). *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. XXVII-XXX, 2006.

MATTHEWS, M. J. History, Philosophy and Science Teaching: the present rapprochement. *Science & Education*. 1 (1), p. 11-48, 1992.

MATTHEWS, M. J. *Science Teaching: the role of History and Philosophy of Science*. New York: Routledge, 1994.

MUELLER, P. S.; PLEVAK, D. J.; RUMMANS, T. A. Religious involvement, spirituality and medicine: implications for clinical practice. *Mayo Clinic Proceedings*, 73, p. 1225-1235, 2001.

PAIVA, J. M. *O Método Pedagógico Jesuítico*. Viçosa, MG: Imprensa da Universidade Federal de Viçosa, s/d.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Caderno Expectativas de Aprendizagem no Ensino Religioso*. Curitiba, 2011. RODRIGUES, J. H. *Aspirações Nacionais*. São Paulo: Fulgor, 1963.

RUSSELL, R. J.; McNELLY, K. W. Ciência e Teologia: interação mútua. In: PETERS, T.; BENNETT, G. (Orgs.). *Construindo Pontes entre a ciência e a religião*. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Loyola: Editora UNESP, p. 45-63, 2003.

SCHÖGL, E. Ensino Religioso. In: GUSSO, Angela Mari (Org). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: SEED, 2010.

SAUCEDO, K. R. R. *Proposta Curricular de Ensino Religioso*. Secretaria de Estado da Educação (SEED). 2011. Disponível em: <<http://www.cscmarioquintana.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 10/02/2012.

SAVIOLI, R. M. *Fronteiras da Ciência e da Fé*. São Paulo: Gaia, 2006.

STAUB, T.; STRIEDER, D. M.; MALACARNE, V. Ciência e Religião: uma reflexão acerca de sua abordagem na escola e na formação docente. In: STRIEDER; Dulce Maria; MALACARNE, Vilmar (Orgs.). *Ensino de ciências e matemática: aspectos da formação docente*. 1. ed. Curitiba, Pr: CRV, p. 77-97, 2011.

STIGAR, R. *A História do Ensino Religioso no Brasil*. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/religiao-artigos/a-historia-do-ensino-religioso-no-brasil-709656.html>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

STÜRMER, R. Diálogo inter-religioso. In. *Revista de Teologia & Cultura: Ciberteologia*. São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 15, p. 53-58, jan./fev. 2008.

XAVIER, M. E. S. P. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

Sobre a autora:

Kellys Regina Rodio Saucedo é Mestranda em Educação (Unioeste). Licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em História e Geografia (ESAP/2008). Especialista em Docência do Ensino Religioso (FTBP/2012).

Enviado em: 24-09-2012

Aceito para publicação em: 22-06-2013
