



# ENSINO RELIGIOSO: CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES – PORTUGAL E BRASIL

## **Sergio Rogerio Junqueira**

Livre-docente e pós-doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* srjunq@gmail.com

## **Fernando Catarino**

Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica Portuguesa (Portugal). Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal). *E-mail:* f.catarino24@gmail.com

---

## RESUMO

A pesquisa bibliográfica histórica que deu origem a este texto foi realizada para explicitar a construção do componente curricular no cenário de Portugal e do Brasil, a fim de, com essas informações, compreender os atuais cenários da disciplina. Foi feito um levantamento com estudantes do 6º e do 9º ano, nos dois países, para apreender a proposta estabelecida nesses países. Em ambos, existe a perspectiva para o ensino da religião no modelo confessional, porém os estudantes da faixa etária atingida pela pesquisa demonstram interesse significativo em estudar e verificar a situação de grupos religiosos diferenciados dos que pertencem. Este artigo reflete uma primeira fase da pesquisa de aproximação de estudos do ensino religioso entre diferentes países e sistemas de educação.

---

## PALAVRAS-CHAVE

Educação. Ensino religioso. História do ensino religioso. Europa. Concepções.

Este artigo é parte do programa de pesquisa sobre a identidade do Ensino Religioso em contextos e concepções internacionais, visando compreender a construção da identidade desse componente curricular dentro de contextos pedagógicos diferenciados e cenários religiosos com alguma semelhança. Em diferentes países, localizamos o Ensino Religioso como componente curricular presente no contexto da escola

básica e vamos analisar o processo em duas realidades distintas: uma na Europa, em Portugal, e outra nas Américas, no Brasil.

## 1. CENÁRIO PORTUGUÊS NO CONTEXTO EUROPEU

---

Inicialmente, faz-se necessário compreender o processo em Portugal. Esse país se encontra em um continente onde, historicamente, ocorreram grandes transformações, destacando-se o século XVIII, época em que a burguesia, até então, ocupava posição secundária na estrutura da sociedade aristocrática, cujos privilegiados eram a nobreza e o clero.

Os burgueses, enriquecidos pela Revolução Comercial, tendo ascendido pela aliança com a realeza absolutista, já presente na política mercantilista, sentiam, cada vez mais, suas iniciativas bloqueadas.

Em 1750, com a introdução da máquina a vapor, iniciou-se a Revolução Industrial, alterando definitivamente o panorama socioeconômico com a mecanização da indústria. Nessa época, conhecida como Século das Luzes ou do Iluminismo e da Ilustração, que significava o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. Esse otimismo com respeito à razão vinha sendo prenunciado desde o Renascimento, à medida que o ser humano procurava valorizar os próprios poderes, lutando contra o teocentrismo próprio da Idade Média e contra o princípio da autoridade.

Tais poderes são acrescidos no século XVII do racionalismo e da revolução científica, surgindo um ser humano confiante, artífice do futuro, que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la e dominá-la (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 19-20).

Progressivamente, o Estado passou a ocupar-se da Educação, como na Alemanha, sobretudo na Prússia, onde o governo reconhece a necessidade de investimento nessa área, e a rede de escolas elementares, tornadas obrigatórias, foi ampliada, com preocupação a respeito de método e conteúdo de ensino.

Dessa forma, a escola no século XVIII foi vista como elemento essencial no crescimento da população e, portanto, preocupação da Coroa. Essa preocupação tem destaque na

monarquia dos Habsburgos, de onde nascia uma escola confessional popular, junto com a sensibilidade das exigências civis, políticas e religiosas, organizando-se um sistema educacional.

Testemunhou-se um novo tempo, chamado Iluminismo, que se preocupava com uma cultura racional, com aspectos da ciência, combatendo um pessimismo Jansenista. Era demonstrado que a Europa ansiava por um novo ser humano, expresso, por exemplo, em Emílio de Rousseau.

Progressivamente, ocorreu uma mudança a respeito da educação, um novo impulso. Com Kant e, depois, com Herbart, a pedagogia toma contornos de ciência, prática e teoria, a arte e o saber tendo como fundo o serviço primário de promover a moralidade e a felicidade do povo.

A religião era ensinada como forma de educar para a humildade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio, a piedade. Na organização da escola infantil é a família que solicitava a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças.

Formar o bom cristão, fiel a Deus e ao Imperador, tem se mostrado historicamente uma ferramenta que valida a utilização da religião na função educativa, desde a Imperatriz Teresa da Áustria (1717-1780).

Essa regente orquestrou uma revolução, também na área da Educação, utilizando-se do clero como formador, a fim de preparar o cidadão cristão e força de trabalho apta para as mudanças testemunhadas pela sociedade da época, tornando a religião um elemento auxiliar de governança.

O imperador Frederico, o Grande, em 1794, provocou a oposição do clero quando promulgou lei instituindo que todas as escolas públicas e entidades educativas fossem instituições do Estado, cabendo a ele a nomeação de funcionários. Outra importante mudança era a inclusão de todas as pessoas na escola pública, independentemente de credo religioso. Esse cenário propiciou a reforma de toda a instituição escolar, da Universidade (iniciada em 1753, por Von Swieten) à escola popular.

Outra reforma austríaca, ocorrida em 1770, propôs um sistema de educação com base nas ordens religiosas, quando se visava a formação de um bom cristão católico e súdito fiel. Foi nessa época que o imperador Fernando I oficializou a *Summa doctrinae christianae*, de Pedro Canísio, como texto para a catequese em seu Império.

No início do século XIX, porém, o ensinamento religioso e a educação moral continuam ocupando posto privilegiado. Os colégios são reservados em particular a jovens pertencentes a classes privilegiadas. Os programas caracterizam-se por estudos humanistas. Em geral, somente os advogados, médicos e estudantes de teologia recebiam uma formação especializada na Universidade. Ao longo dos anos 800, a situação sofreu uma profunda alteração. O Estado, que vinha progressivamente descobrindo o papel da escola como instrumento de domínio político e social, tomou medidas sempre mais significativas para organizar e controlar a educação, ocorrendo, por sua vez, desencontros com a Igreja, que viu seu domínio desaparecendo.

Assistiu-se, progressivamente, a uma pedagogização da sociedade. Com o nascimento dos estados modernos e da sociedade burguesa, articulou-se de fato a instituição escolar e o projeto social em torno da preocupação com a cultura e as ciências. A sociedade investe em um projeto educativo sempre mais articulado e complexo, para formar um ser humano-cidadão, com a Igreja preocupando-se em catequizar o cristão.

Paulatinamente, ficou explícita a necessidade de escolas, tomando atenção dos governantes, a fim de coordenar, por meio delas, a ordem social. Ao lado da escola, que deve agir para o bem da sociedade segundo um modelo mais racional, uniforme e construtivo (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 25-26), esteve a família, instituição educacional primária e natural.

Com o fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do desenvolvimento do capitalismo industrial, criou-se uma forte expectativa com relação à educação, tendo em vista a necessidade de melhor qualificação da mão de obra para o aumento da complexidade do trabalho.

Desde o século XVIII, ocorreram tentativas de universalização do ensino, cujos esforços se concretizaram com a intervenção do Estado, cada vez maior, no sentido de estabelecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória. Além da ampliação da escola elementar, houve a reorganização da escola secundária, que permaneceu clássica e propedêutica quando se destinava à elite burguesa e técnica para a formação do trabalhador.

Ao longo do século XX, a preocupação do Ensino Religioso foi alternada entre conteúdo, metodologia e sujeito, porém, mostrou-se necessário pôr em relevo o espaço, ou seja,

a escola, pois elementos significativos podem assumir perspectivas diferenciadas, conforme o espaço em que estão sendo orientados. O Ensino Religioso sofreu, e ainda sofre, significativas alterações por conta das influências do campo político e pedagógico nos diversos países.

Em Portugal, a Concordata assinada entre o Estado português e a Santa Sé, em 1940, e posteriormente revista em 2004, suporta juridicamente e legitima a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) nos estabelecimentos de ensino público não superior.

Dessa forma, o Estado português comprometeu-se a, no âmbito da liberdade religiosa e no seu dever, cooperar com os pais na educação dos filhos, garantir o ensino da EMRC sem qualquer tipo de discriminação. Além disso, deve ser respeitado o caráter facultativo desse ensino e garantida a salvaguarda das competências da autoridade eclesial, no que diz respeito à apresentação, escolha e manutenção ou exclusão dos professores, e à definição de conteúdos a ministrar (conforme Artigo 19).

Depois da grande reforma educacional de 1986, cujas mudanças foram registradas no Decreto-Lei n. 286/89 e outros diplomas normativos subsequentes, na Concordata de 2004, a EMRC ganhou preponderância no currículo do Ensino Básico e Secundário, expressa no primeiro Programa de EMRC.

Essa organização programática emprestou à disciplina um caráter curricular e científico, ao incluí-la no currículo como disciplina de oferta obrigatória, por parte das escolas, mas de frequência facultativa, por parte dos alunos. As novas regras exigiram e fizeram com que a disciplina ganhasse um maior reconhecimento, diferenciando-a, simultaneamente, da Catequese. A facultatividade ocorre quando da manifestação de um *numerus clausus* de dez alunos, quando deve ser criada uma turma para o atendimento.

Foram regulados os seguintes fatores: o estatuto da disciplina de EMRC, comum ao das restantes disciplinas; os direitos das famílias e dos alunos à frequência da EMRC; o dever das escolas e reconhecimento desse direito pela oferta da disciplina nas condições legalmente previstas; o estatuto do professor, semelhante ao dos outros professores; o quadro de habilitações científicas e pedagógicas exigidas para a docência; e as condições de acesso a lugares do quadro, à profissionalização e

à progressão na carreira. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2006, p. 8)

Efetivamente, em Portugal, o Ensino Religioso é sempre confessional. No espaço escolar público verifica-se uma prevalência da confissão católica, seja pelo fato de a maioria da população se afirmar como católica (números que tendem a crescer), seja pela forte influência que a Igreja Católica tem no Estado português.

Estando inserida no sistema educativo como uma disciplina curricular, salvaguarda-se a sua:

[...] natureza confessional, contudo a confessionalidade da dita disciplina significa que a perspectiva a partir da qual lê a realidade – ou seja, a sua visão do mundo – é uma perspectiva cristã, em geral, e católica, em particular, proposta como uma visão coerente e articulada com os diversos âmbitos da cultura e da ciência (SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, 2007, p. 21).

De acordo com o estabelecido, a disciplina visa dar uma chave cristã para a leitura da realidade por parte dos alunos. Mais que uma tentativa de conversão ou itinerário da fé, a disciplina deverá ter como finalidade principal dar as “ferramentas necessárias” para que haja a leitura da realidade e da cultura em que os jovens estão inseridos. Contudo, o Diretório Geral da Catequese adverte:

É, pois, necessário, que o ensino religioso escolar apareça como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem cristã com a mesma seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus saberes. Ao lado das outras disciplinas, não se apresenta como algo acessório, mas em necessário diálogo interdisciplinar.

Em Portugal, a EMRC materializa esse Ensino Religioso Escolar em uma disciplina curricular concreta, com programa definido e aprovado pelo Ministério da Educação, com ensino em horário escolar (à exceção do primeiro ciclo, no qual aparece na 26<sup>a</sup> hora), sistema de avaliação, e docentes aptos profissionalmente para o ensino. A disciplina reveste-se, dessa forma, de um estatuto reconhecido.

A disciplina de EMRC pretende e deve ser muito diferente de catequese ou transmissão de conteúdos e verdades de fé. Enquanto a catequese é dada geralmente em âmbito paroquial ou grupal (grupo católico que partilha da mesma fé), a EMRC desenvolve-se em contexto escolar, sendo aberta a todos os alunos que optem pela sua frequência, com objetivos de caráter científico, cultural e humano, assim como as disciplinas restantes, suas equivalentes, pautando-se pelos processos científicos e pedagógicos vigentes no sistema de ensino em que está inserida.

A relação entre o Ensino Religioso Escolar e a catequese – conforme o Diretório Geral da Catequese – é aquela de distinção e complementaridade. Não se concebem de forma alternativa, já que ambas contribuem de forma significativa para a formação integral das crianças e dos jovens.

O que confere ao Ensino Religioso Escolar a sua característica peculiar é o fato de ser chamado para penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes (Cf. DIRETÓRIO GERAL DA CATEQUESE).

Essa obrigatoriedade de confessionalidade específica do Ensino Religioso em Portugal é concretizada no Programa de EMRC quando afirma que esta não parte do pressuposto segundo o qual o aluno já tomou a sua decisão de fé. A sua finalidade última é fazer com que os alunos compreendam a perspectiva cristã da vida, e a relacionem, de forma sistemática, com situações da vida cotidiana e os outros saberes, sejam eles de natureza científica, cultural ou artística (Cf. SECRETARIA-DO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, 2007)

Apesar deste modelo confessional ser bastante seguido na Europa, a Declaração de Toledo (2008) alerta para a necessidade de o Ensino Religioso Escolar adotar uma perspectiva o mais alargada e global possível, considerando a necessidade de os jovens compreenderem a função que cumprem as religiões no mundo plural de hoje. Além disso deve levar em conta o fenômeno migratório que se vive atualmente, aprofundando o conhecimento das religiões, o que não garante, por si só, uma maior tolerância e respeito, mas é certo que a ignorância aumenta a probabilidade de mal-entendidos, da criação de estereótipos, além do aumento e prevalência de conflitos.

A EMRC é compreendida pela Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) como sendo um “serviço prestado à escola”.



## No que diz respeito ao enquadramento e à importância da disciplina na Escola Pública, segundo a CEP:

A EMRC interessa à Escola e, designadamente, à escola estatal. É lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir. Ao mesmo tempo, a EMRC é um alerta para a referência a estas dimensões que as outras disciplinas, as atividades da escola e o próprio projeto educativo são chamados, também, a contemplar (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2006, p. 14).

## No que diz respeito à Escola Privada, nomeadamente na Escola Católica, a posição da CEP é a de que:

[...] a EMRC se reveste de uma importância acrescida, dada a íntima relação com as suas finalidades e o contributo indispensável que presta à concretização do seu projeto educativo, uma vez que este se inspira no Evangelho e se orienta num duplo sentido: (1) de fornecer aos jovens os instrumentos cognoscitivos, indispensáveis na sociedade atual, que privilegia quase exclusivamente os conhecimentos técnicos e científicos; (2) e, especialmente, de lhes proporcionar uma sólida formação cristã (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2006, p. 14).

A disciplina de Ensino Religioso em Portugal está voltada, sobretudo, para a dimensão ético-moral. O próprio nome legalmente instituído Educação Moral e Religiosa (mais a designação da respetiva confissão religiosa) tem um forte e pesado cunho ético-moral.

Assim, é possível observar as finalidades da disciplina que são consideradas, segundo D. Tomaz Silva Nunes (2006)<sup>1</sup>, sob duas perspectivas: a partir das intenções da disciplina e dos professores que a lecionam; e a partir dos alunos, entendendo-as como as grandes metas a serem alcançadas por aqueles que frequentem com continuidade e longa duração.

Em relação a essa incidência na dimensão ético-moral, o Programa de EMRC (2007) identifica duas grandes orientações

---

<sup>1</sup> Tomaz da Silva Nunes (1942-2010) foi bispo auxiliar de Lisboa e Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã da Conferência Episcopal Portuguesa entre 2005 e 2010.

éticas: uma que fundamenta os valores na dimensão exclusivamente antropológica, sem referências à transcendência, e outra que enquadra o mundo ético em uma visão religiosa da vida. A EMRC posiciona-se, como não podia deixar de ser, na segunda visão, escudando-se no fato de a moral católica ser amplamente coincidente com a ética humanística, fundada de forma não religiosa.

A justiça, a paz, a liberdade, a verdade, a honestidade, a solidariedade, entre outros valores, encontram-se no ponto de interseção das éticas humanísticas e da ética cristã, constituindo uma forte motivação para a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens nos sistemas educativos democráticos (SECRETARIA-DO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, 2007, p. 21).

Essa perspectiva aparece matizada nas 11 finalidades perspectivadas, a partir dos pontos de chegada a atingir pelos alunos e apontadas pela CEP, e em que cada uma delas se associa ao domínio da aquisição de competências ou ao desenvolvimento de atitudes; assim, enumera a CEP (2006):

- aprender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular;
- conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;
- adquirir uma visão cristã da vida;
- entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;
- apreender o fundamento religioso da moral cristã;
- conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã;
- formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência (CONFÉRENÇA EPISCOPAL PORTUGUESA, 2006, p. 10).

Já na parte final da justificação metodológica, o Programa de EMRC, de 2007, adverte para o fato de que, apesar de

o Programa se centrar no campo moral e religioso, não fica impedido de recorrer aos dados fornecidos pelas ciências da natureza e pelas ciências sociais e humanas, bem como a perspectivas culturais, artísticas e filosóficas diferenciadas.

Essa responsabilidade é transposta para a figura do professor como aquele que garante a inclusão/exploração, contando com a sua “abertura de espírito” e a vontade e efetivação da formação permanente, e ainda com o diálogo permanente que professores devem estabelecer com seus pares de outras áreas.

Admitindo ainda que a disciplina se situa em um campo disciplinar muito complexo, que recorre à metodologia própria de campos como o científico, o filosófico, o artístico e o cultural, acresce ainda a necessidade de fazer o devido enquadramento na perspectiva religiosa da vida, e através do método hermenêutico procurar questionar o sentido último da realidade (Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, 2007).

## 2. CENÁRIO BRASILEIRO

---

Outros cenários diferenciados são a América inglesa, a espanhola e a portuguesa. Esta última é formada por um único país com dimensões continentais – o Brasil. Nesse país, o Ensino Religioso é componente curricular introduzido nos sistemas de ensino em decorrência da tradição cristã, inicialmente como aula de religião.

A realidade brasileira contém referências, desde a legislação de 1824, que menciona a presença da disciplina para as escolas. A partir da Constituição promulgada em 1988, o Brasil assumiu que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (BRASIL, 1988, art. 5).

Desde 1997, com a revisão do artigo sobre o Ensino Religioso na legislação, que orienta a Educação Nacional (Lei n. 9.745/97), optou-se por uma orientação de abertura à pluralidade religiosa nos programas do cotidiano escolar.

Trata-se de um projeto pluralista, intimamente relacionado com um sistema de comportamento e de valores a serem

vivenciados, e não apenas com conteúdos e conhecimentos a serem assimilados. O compromisso do Ensino Religioso com a mudança de atitude e mentalidade de professores, outros profissionais e alunos, em uma perspectiva de acolhimento da diversidade religiosa presente no espaço escolar, está diretamente ligado com a educação religiosa para a cidadania.

Não deve ser uma introdução a uma ou outra religião, nem mesmo o ensino do transcendente, mas algo que contribua, de fato, para a formação integral da pessoa em desenvolvimento. Desse modo, evitam-se dois grandes perigos que ameaçam a disciplina: a banalização do “religioso”, reduzido às práticas ou coisas – que se aprendem, conhecendo ou rejeitado – e a manutenção do dualismo “religioso *versus* profano”.

Ao assumir o Ensino Religioso na perspectiva da formação, da busca de um significado de vida, do desenvolvimento da personalidade com critérios seguros, do compromisso com a plena realização, existem implicações concretas com conteúdos e metodologias veiculadas. Isto é, exige-se coerência e consistência entre teoria e prática, intenções e ações, o que perpassa pela transformação de seu articulador, de seu interlocutor, de seu mediador que é a pessoa do educador, o professor de Ensino Religioso como catalisador, pela sua sensibilidade, perspicácia e criatividade.

Dessa forma, a Proposta Pedagógica, para ter sentido, assume, não como tarefa isolada, mas, em sua essência, todas as ações humanas e, conseqüentemente, também as religiosas. O Ensino Religioso deve, pois, brotar do interior desse projeto, e disciplina, na busca de conhecimentos religiosos e de fundamentos para um compromisso ético na perspectiva de um agir solidário e transformador das realidades aí existentes.

Pensar globalmente significa agir localmente, mudar o mundo começa com o mudar do próprio quintal. A preocupação com o ambiente global começa com a preocupação com a vizinhança local. Esses tipos de questões sociais e políticas, pelas quais muitos jovens se interessam e com as quais se preocupam bastante, também proporcionam grandes oportunidades de mostrar como a investigação e o conhecimento científico pode contribuir para o entendimento dos estudantes sobre importantes questões em sua comunidade local. Por sua vez, esse tipo de integração talvez torne a ciência mais pessoal e imediatamente relevante para a vida dos alunos.

Essa proposta foi oficializada quando da reorganização da legislação curricular em 1997 e sobre a reconfiguração para o sistema educacional que exigiu uma reorganização de todos os componentes curriculares, incluindo o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares são caracterizados, em geral, por dominar a própria linguagem, compreender os fenômenos de sua área, promover a construção de argumentos, e contribuir para que o aluno possa enfrentar as mais diversas situações.

Assumir a importância desses componentes garante o acesso ao conhecimento produzido e constitui instrumentos para socialização, cidadania democrática, exercício e desempenho, e, assim, refutar a distorção do conhecimento, bem como as taxas de diferentes valores de dogmatismo. Dessa forma, a busca pela formação de um compromisso nacional perpassa todo o currículo escolar. Uma alteração no *modus operandi* pedagógico que resultou dessas últimas reflexões foi fundamental para a reorientação do Ensino Religioso.

A partir do trabalho de muitos professores e especialistas, foi possível articular uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, a fim de torná-lo componente curricular ou, ao menos, aproximá-lo disso.

Há uma abundância de embates, além da necessidade de contínuas pesquisas e experiências na perspectiva de responder às várias lacunas que ainda se verificam.

Para uma organização mais sistemática e organizada da própria disciplina, em 1997, a Associação de Professores e Pesquisadores de Ensino Religioso, em evento denominado Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, documento a partir do qual foi estabelecido como referência em muitas escolas católicas do país, o modelo fenomenológico apresentado.

O Ensino Religioso é uma temática tão diversa quanto polêmica ao longo da história da educação brasileira, pois recebe estudantes de denominações religiosas diferentes e tem o seu método questionado contínua e diariamente. Portanto, a estruturação do Ensino Religioso como componente integrante do contexto escolar é, na realidade, a resposta a um desafio configurado há mais de um século, fato pelo qual se exige uma explanação mais aprofundada de algumas variáveis que inter-

ferem na sua composição escolarizada. Uma primeira premissa é a de que estamos tratando de uma disciplina escolar que acompanha a trajetória pedagógica do currículo escolar.

Segundo Harris (1999), a partir de uma ampla discussão nacional decorrente da nova legislação de educação brasileira, procedeu-se à elaboração de uma proposta para o Ensino Religioso que considerasse alguns aspectos, como:

- a sociedade local, com sua pluralidade social e cultural, que, com as conquistas e as injustiças, promovem a formação das gerações;
- as famílias dos alunos, com seus valores e limitações, expressam, por meio de visões de mundo, práticas diversas de convivência;
- o sistema escolar, com sua filosofia, prioridades econômicas e opções pedagógicas, estrutura uma rede de relações internas horizontais e verticais de poder;
- o corpo discente, com suas histórias de vida, gostos e desgostos, conhecimentos e instabilidade próprios da idade, recebendo, assim, influências de toda sorte oriundas do contexto da participação social (HARRIS, 1999);
- a vida religiosa concreta de cada grupo, com cultos, práticas e crenças; métodos de socialização; gerando um clima mais ou menos sereno de atuação;
- as sistematizações pastorais e teológicas;
- a autoridade expressa por meio de livros sagrados, normas, pessoas.

Em decorrência desses referenciais, optou-se por um Ensino Religioso Escolar que contribua para uma melhor e mais fiel leitura do fenômeno religioso, e de forma não superficial. Considere-se a qualidade do questionamento e da atitude com que a disciplina é enfrentada, já que deve transbordar das aparências das coisas, dos acontecimentos, dos gestos, dos ritos, das normas e das formulações, a fim de, paulatinamente, aprofundar a interpretação da realidade, propiciando a atuação dos envolvidos, de modo transformador e libertador.

Considerando o ser humano como *naturaliter religiosus*, ou seja, que ele tem o fenômeno religioso como característica ao longo das eras, em que se localizam diferentes formas de relação com divindades, rituais e sistemas de crenças, ainda

assim, para os fenomenólogos, não se exclui a possibilidade de individualizar aspectos constantes nessas manifestações (MARTELLI, 1995).

Em cada família e comunidade religiosa, estão em ação forças de conservação e de mudança, de repressão e de libertação, de autoritarismo e de serviço ao bem comum (GRUEN, 1984). 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 desses espaços, mas, ainda, entre eles, afetando, assim, a política educacional para a formatação do Ensino Religioso.

O que se pretende com a disciplina não é oposição, nem dualismo, nem mera identificação; mas a descoberta gradual do fenômeno religioso (GRUEN, 1988). O importante, ressalta Gruen (1996), é que o Ensino Religioso não permaneça somente em informações e curiosidades, mas que alcance uma educação para ação transformadora, favorecendo o conhecimento de diversas tradições religiosas responsáveis pela construção cultural do país.

O modelo de Ensino Religioso, organizado a partir da revisão do artigo 33 da Lei n. 9.475/97, propõe que o estudo desse componente curricular seja o fenômeno religioso assumindo como compreensão do/de conceituação de religião (lat.) *religio* como (lat.) *relegere* (port.) “reler”, organizado por Cícero.

Esse filósofo defendia que *religio* devia ser considerado o culto aos deuses, segundo os costumes dos ancestrais, e que a melhor religião é a mais antiga, porque está mais próxima dos deuses. Propôs também que é o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias a uma sociedade humana particular, que assim honra seus deuses e merece o respeito das demais comunidades.

Um exemplo ocorreu quando os romanos reconheceram aos judeus o direito de praticar livremente seu culto monoteísta a Javé em todo o Império. Foi concedido o estatuto jurídico de *religio licita*.

Compreendeu-se muito bem que esse termo *religio* poderia significar realidades religiosas bastante diferentes, mas qualificava sistemas com coerência de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo, e que esse conceito nada tem de exclusivo. Meslin (1992) aponta que é esse sentido que E. Durkein retomou, 18 séculos mais tarde, ao definir

religião na qualidade de sociólogo, como um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sagradas.

Considera-se que a religião pode emprestar um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações. Ela funciona como um modelo para o mundo, pois, para aqueles que creem, orienta as ações e apresenta explicações a questões vitais (de onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da existência?). Fornece respostas, também, às três ameaças que pesam sobre toda a vida humana: o sofrimento, a ignorância e a injustiça (JUNQUEIRA, 2002, p. 58-61).

Para entender, no cotidiano da sala de aula, a leitura do religioso, são necessárias algumas condições para a compreensão do fenômeno religioso como:

- o uso de um instrumento metodológico da maior isenção possível;
- análise da constância de determinados valores ou credos ao longo do tempo;
- utilização de documentos primários, leituras interculturais dos documentos primários, evitando qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica e não incentivando a apropriação de uma relação causa/efeito na tentativa de explicar o momento fundamental do fenômeno religioso.

Destaque-se a diversidade cultural e religiosa brasileira, expressa na preocupação dos especialistas em estabelecer a compreensão etimológica dos termos utilizados na formação do atual modelo pedagógico, a fim de favorecer a estruturação curricular do Ensino Religioso, cujas significativas diferenças culturais interferem na operacionalização psicopedagógica da disciplina.

Com uma visão fenomenológica, indicam-se os seguintes princípios estruturais para o Ensino Religioso (VIESSER, 1998, p. 34-36):

1. É parte integrante da formação básica do cidadão, ou seja, esta disciplina se alicerça nos princípios da cidadania, do entendimento do outro, enquanto outro, na formação integral do educando.
2. É um conhecimento que subsidia o educando, para que se desenvolva, sabendo de si: como disciplina, tratando do conhecimento religioso.



3. É disciplina dos horários normais, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa e verdades, sem quaisquer formas de proselitismo.
4. Por meio dos conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação: culturas e tradições religiosas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso.
5. É uma aprendizagem processual, progressista e permanente: portanto, necessita ter presente, na aprendizagem, os conhecimentos anteriores do educando e possibilitar uma continuidade progressiva no entendimento do fenômeno religioso, sem comparações, confrontos ou preconceitos de qualquer espécie.
6. Esta disciplina orienta para a sensibilidade ao mistério, na alteridade: este trata do conhecimento religioso que é ao mesmo tempo historicamente construído e revelado.
7. É conhecimento que constrói significados: é disciplina cujo conhecimento constrói significados a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso.
8. É uma disciplina com prática didática contextualizada e organizada, pois, de fato, a sua prática didática desenrola-se na relação ensino-aprendizagem pela preparação e compreensão de: Quem é esse educando? – Para que ensinar isso? – O que se quer que o educando aprenda? O que é necessário saber para ser mediador na reflexão?
9. A avaliação é processo que permeia os objetivos, conteúdos e prática didática: esta disciplina utiliza-se da avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção do conhecimento.
10. O sujeito-com-sujeito: desenvolve o conhecimento na triplíce relação: educando-conhecimento-educador.

O Ensino Religioso pode despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência, como: a busca do sentido radical da vida, a descoberta de seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011). Esse processo de despertar e descobrir pode conduzir naturalmente ao encontro pessoal de Deus que é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores, que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha. Mesmo quando ainda é impossível para o educando compreender conceitos abstratos como a justiça, a fraternidade, o

perdão, ela/ele já é capaz de perceber se uma atitude não é justa, de acolher um gesto fraterno, de sentir-se perdoado por uma falta (FONAPER, 1997, p. 26-27).

A partir desses referenciais, foi proposto o seguinte para o Ensino Religioso:

- valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacente, o processo histórico da humanidade;
- propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

Os verbos propostos (propiciar, subsidiar, facilitar e possibilitar) indicam a ação do professor sobre o aluno, e apenas os verbos analisar e refletir apresentam o protagonismo do estudante. Mesmo diante desse limite semântico, existe um interesse para que o sujeito de todo o processo seja, de fato, a criança, o adolescente ou jovem que assume a sua história e procura relê-la na perspectiva do religioso. Diante de tal postura, é notório que os objetivos e o objeto proposto são consequências da reflexão, da compreensão e da intenção da disciplina.

Portanto, são indicados os aspectos informativos (ensino) e formativos (educação), por exemplo, como explicita Andrade (1993, p. 69):

- informativo: ao indicar que sejam sistematizados, junto aos alunos, o conhecimento básico dos elementos do fenômeno religioso, estrutura e significado das diversas tradições religiosas;
- formativo: consideração do contexto de origem do aluno, a formulação do questionamento existencial do mesmo, as atitudes pessoais e comunitárias conseqüentes das manifestações religiosas e o direito inalienável de radiação religiosa.

O Fonaper (1997) definiu a estrutura do conteúdo para o Ensino Religioso dentro das cinco invariantes do campo religioso:

- A. Culturas e Tradições Religiosas: estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas (FONAPER, 1997, p. 33-37).
- B. Textos Sagrados (Orais e Escritos): textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, através da qual, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos.
- C. Teologias: conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado.
- D. Ritos: série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades.
- E. Ethos: forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, através dos quais nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 12-15).

A partir disso, são propostos conteúdos relacionados às situações e acontecimentos do dia a dia e geradores de outros valores, como a solidariedade, a honestidade, a justiça, a gratuidade, o senso da partilha, a esperança, a generosidade, a perseverança, a responsabilidade, a admiração, o amor, o respeito e

outros. Também aqueles que possibilitem uma relação consigo mesmo, com o outro, com o espaço e com o transcendente, procurando despertar para a sensibilidade diante de situações desumanas, que ferem a dignidade humana, assim como perceber os mecanismos geradores de vida que devem ser valorizados, sobretudo os que proporcionam dignidade ao ser humano (JUNQUEIRA, 2008), além de elementos que contribuam para a formação do senso crítico, de uma consciência ecológica, de uma síntese entre a cultura e a experiência religiosa.

Conteúdos que permitam compreender e reconhecer as diferentes denominações religiosas, os fundamentos antropológicos do simbolismo e sua relação com a experiência do transcendente. Elementos que habilitem o aluno a uma leitura e interpretação dos fatos históricos e narrações relacionadas com o fenômeno religioso.

Para estabelecer a operacionalidade dos conteúdos, sobretudo na perspectiva proposta, torna-se necessária uma retomada ao método fenomenológico que prevê brevemente os seguintes passos, conforme apontam Filorano e Prandi (1987, p. 31-36):

- observação/ a experiência da manifestação;
- compreensão da expressão observada;
- testemunho ou a reflexão-partilha.

Essa proposição metodológica se ajusta à estrutura de Projetos, que dá ênfase ao que se quer ensinar em um currículo interdisciplinar (integração). Os projetos de trabalho constituem um planejamento sobre o conhecimento escolar, vinculado a uma concepção que dá importância à pesquisa e não somente à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, valorizando o papel do estudante como responsável pela própria aprendizagem. Isso supõe aprender a investigar um tema, a partir de um enfoque relacional de uma ideia-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1997).

### 3. ENCONTRO DOS CENÁRIOS NA SALA DE AULA

---

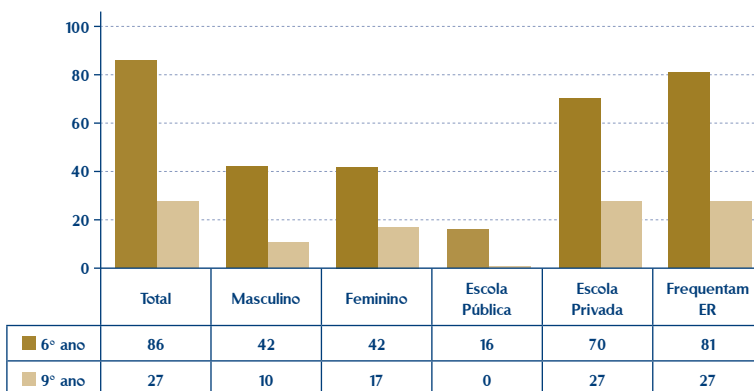
Para compreender a ressonância na sala de aula de diferentes contextos, foi aplicado um questionário com estudantes

nas cidades de Évora e Resende (Portugal) e na cidade de Curitiba (Brasil).

Em Portugal, o questionário foi aplicado em duas localidades e realidades diferentes. Em Évora, uma cidade que dista 100 quilômetros da capital, Lisboa, com cerca de 49.252 habitantes (segundo os Censos de 2011), os dados foram recolhidos em uma escola pública (Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, concretamente na Escola Básica da Malagueira), onde a disciplina é de frequência facultativa, e, em Resende, uma vila portuguesa no Distrito de Viseu, região do Norte, com cerca de 3.100 habitantes (segundo os Censos de 2011) em um colégio privado (Externato D. Afonso Henriques).

No total, foram entrevistados 113 estudantes, sendo 86 do 9º ano (13/14 anos) e 27 do 6º ano (10/11 anos). O total dos alunos do 9º ano entrevistados dividiam-se em 43 alunos do sexo masculino e 43 do sexo feminino; destes, 16 frequentavam o ensino público e 70, o ensino privado; 81 alunos frequentavam as aulas de Ensino Religioso. Em relação ao 6º ano, o grupo dividia-se em 10 elementos do sexo masculino e 17 do sexo feminino; o grupo todo frequentava o ensino privado e todos frequentavam as aulas de Ensino Religioso.

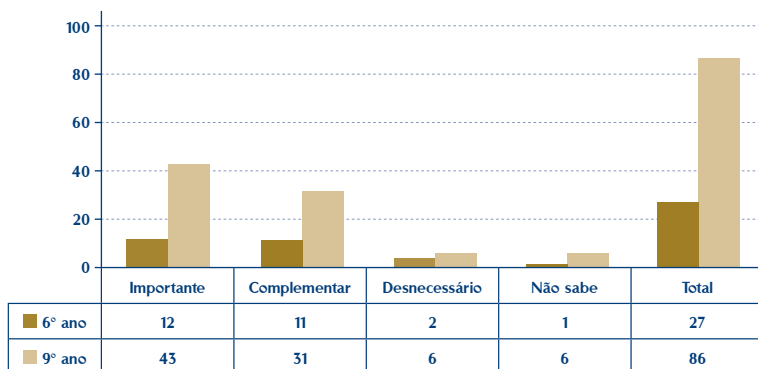
**Gráfico 1 – Distribuição dos envolvidos na pesquisa**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre a importância da disciplina de Ensino Religioso, os alunos do 9º ano e do 6º ano se dividiram entre os conceitos “importante” e “complementar”.

Gráfico 2 – Papel da disciplina

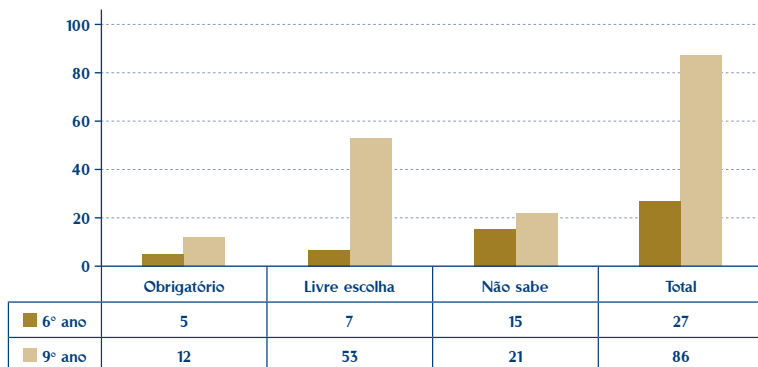


Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à motivação para participarem do Ensino Religioso, no 9º ano, 40 afirmaram que frequentam essas aulas por ser disciplina da escola, enquanto 22 se referiram à obrigatoriedade de frequência. Somente 19 alunos declararam que a participação na disciplina tem a ver com o interesse por ela e cinco não sabiam/não responderam. No 6º ano, 15 afirmaram que frequentam a disciplina por esta ser uma disciplina da escola, quatro, por ser obrigatória, cinco, porque o seu interesse os leva a estar nas aulas e três não sabiam/não responderam.

Com relação à opção por obrigatoriedade ou não da disciplina, os entrevistados do 9º ano posicionaram-se, em sua maioria, na opinião de que a frequência deveria ser de livre escolha do aluno. Em contrapartida, mais da metade dos alunos de 6º ano não sabiam ou não responderam à questão.

Gráfico 3 – Obrigatoriedade da disciplina

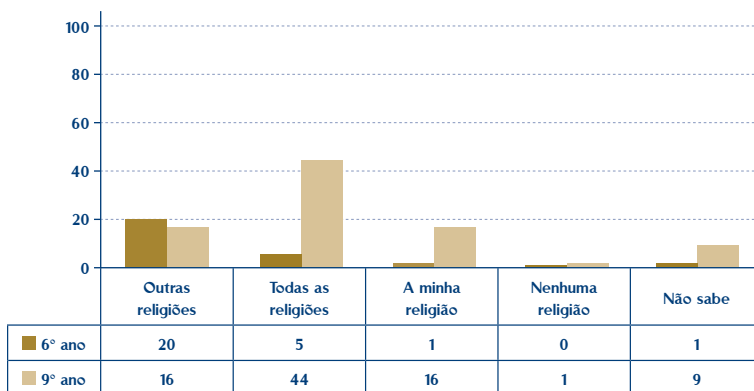


Fonte: Elaborado pelos autores.

Na pergunta que se referia à especificidade epistemológica da disciplina, no 9º ano, mais de 80% deles (70 alunos) afirmam que o ER é diferente de uma catequese ou escola dominical, e, no 6º ano, essa mesma afirmação atingiu um percentual maior. De forma geral, os estudantes portugueses indicaram haver predominância na releitura cristã, entendendo que isso favorece um aprofundar a educação cristã, e, mais concretamente, o mundo católico.

Houve comentários a respeito da importância do ER em contribuir para um conhecimento mais profundo do mundo religioso e de outras religiões, permitindo uma melhor compreensão das diferentes religiões. Mais da metade dos respondentes do 9º ano confirmaram a colaboração da disciplina para um melhor conhecimento sobre outras religiões e quase 20% afirmaram que o ER contribui sobretudo para conhecer a própria religião. Em relação aos alunos de 6º ano, essa mesma tendência se confirmou, com a maioria afirmando que a disciplina contribui para o conhecimento das outras religiões.

**Gráfico 4 – Adesão à religião**



Fonte: Elaborado pelos autores.

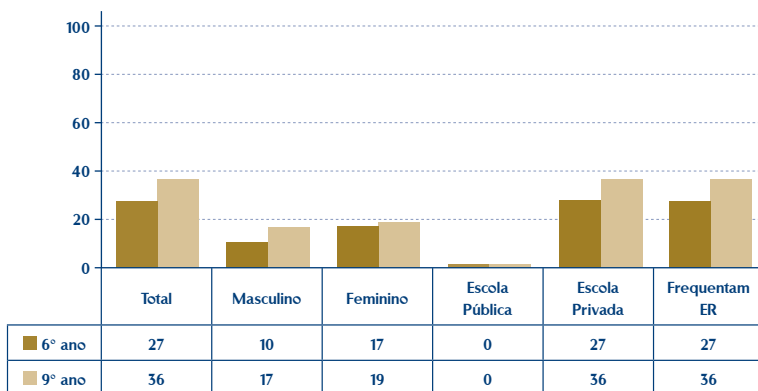
Em relação ao respeito pelas outras religiões, 71 alunos do 9º ano afirmaram que a disciplina lhes permitiu estudar/olhar para as diferentes religiões de forma mais respeitosa, enquanto, no 6º ano, os números seguiram a mesma tendência, com 26 alunos afirmando o aumento do respeito pelas outras religiões, advindo do ER, o que confirma a capacidade do conhecimento possibilitar a desconstrução de posicionamentos discriminatórios.

A mesma tendência foi verificada no momento de referirem em que medida o Ensino Religioso demonstra como a religião faz parte da sociedade, tendo essa dimensão sido afirmada por 76 dos alunos do 9º ano e 26 dos alunos do 6º ano. Dez alunos do 9º ano e um do 6º ano não sabiam/não responderam a essa pergunta.

A pesquisa no Brasil ocorreu com 65 estudantes de uma escola confessional católica da cidade de Curitiba. Esse município é a capital do estado do Paraná, distante aproximadamente 1.274,99 quilômetros da Capital Federal (Brasília). A cidade tem população de 1.848.943 habitantes (IBGE, 2013), região que conta com um significativo número de imigrantes da Alemanha, da Itália, da Polônia, da Ucrânia e do Japão entre outros países, que contribuíram para a diversidade cultural que permanece até hoje. A cidade é reconhecida nacionalmente, no campo da educação, pela qualidade educacional, especialmente da educação básica, apresentando um dos menores índices de analfabetismo do país. O colégio pertence a um grupo educacional religioso que atua há mais de cem anos no Brasil, trabalhando com base nos princípios franciscanos. A entidade oferece aos seus estudantes a escolarização em todos os segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Desse colégio, foram entrevistados 65 estudantes, sendo 28 do sexo masculino e 36 do sexo feminino, sendo 36 do 9º ano (13/14 anos) e 27 do 6º ano (10/11 anos), dos quais, 59 disseram que participam das aulas, enquanto quatro afirmaram que não participam das aulas de Ensino Religioso.

Gráfico 5 – Distribuição dos envolvidos na pesquisa

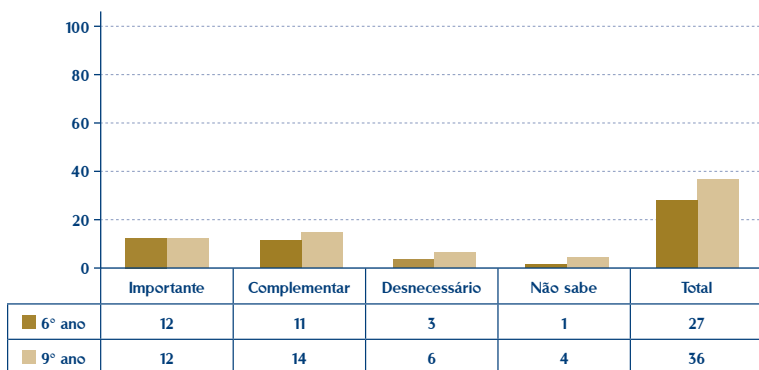


Fonte: Elaborado pelos autores.



Com relação à importância da disciplina, houve um equilíbrio entre os que a consideram importante e complementar, porém o número que a considera desnecessária merece atenção.

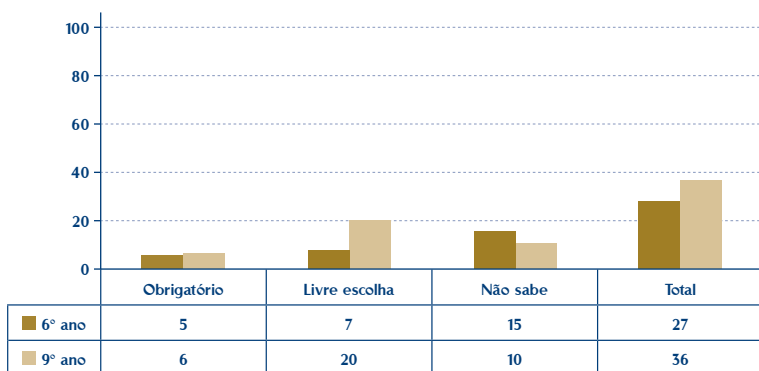
**Gráfico 6 – Papel da disciplina**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre a motivação de participarem do Ensino Religioso, 34 informaram que frequentam as aulas por ser disciplina da escola, por ser obrigatória, oito não souberam responder, sendo que 10 disseram estar interessados. Desse grupo, 11 alunos confirmam que a disciplina, de fato, deve ser obrigatória, e 53 alunos ou disseram que a participação poderia ser livre ou não souberam opinar.

**Gráfico 7 – Obrigatoriedade da disciplina**

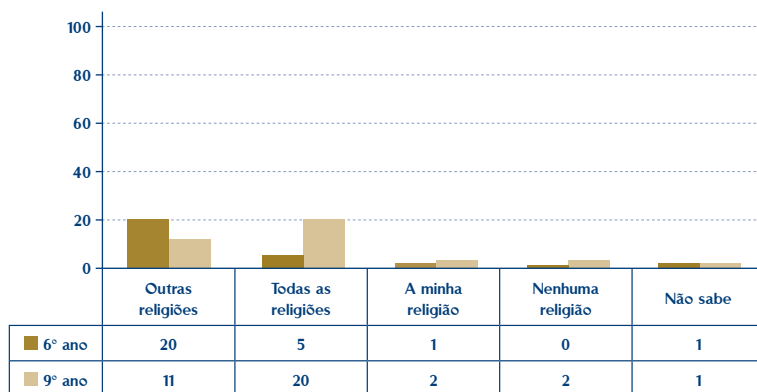


Fonte: Elaborado pelos autores.

Em decorrência do projeto pedagógico da disciplina ofertada no Brasil, 62 dos alunos afirmam que o Ensino Reli-

gioso é diferente de uma catequese ou de escola dominical, pois 53 alunos compreendem que a proposta ofertada pela escola os ajuda a entender as diferentes religiões, e especialmente que esse conhecimento favorece o respeito a essa diversidade, pois a religião faz parte da sociedade.

**Gráfico 8 – Adesão à religião**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se, pelas respostas dos estudantes, que existe uma compreensão de que o fenômeno religioso é social ou similar, podendo-se afirmar que a estrutura especial do homem é definida por um sistema de relações com os outros homens (OLIVEIRA, 1997). Poder-se-ia descrever o fenômeno religioso como um mundo de estrutura estritamente relacional? Mas com o que ou com quem o homem se relaciona na religião? No fundo de toda a situação verdadeiramente religiosa, encontra-se a referência aos fundamentos últimos do homem: quanto à origem, quanto ao fim e quando à profundidade. O problema religioso toca o homem em sua raiz ontológica. Não se trata de fenômeno superficial, mas implica a pessoa como um todo. Pode caracterizar-se o religioso como zona do sentido da pessoa. Em outras palavras, a religião tem a ver com o sentido último da pessoa, da história, e do mundo (ZILLES, 1991, p. 6-7).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino da Religião ou Educação Moral e Religiosa Católica ou, ainda, Ensino Religioso, faz parte da história

educacional dos diferentes países, em espaços escolares públicos e privados, e são diversos entre si, possivelmente por conta de contextos singulares de cada um.

As orientações legais e pedagógicas também são diferenciadas, e, por esse motivo, ao selecionar a compreensão de estudantes de duas etapas, foi possível identificar, por meio de uma pequena amostragem, que a disciplina é considerada como complementar.

Destaque-se a inclinação demonstrada para experiências que favorecem a leitura da realidade de diversidade religiosa, o que pode indicar um percurso para a permanência da disciplina no currículo escolar, e, mais do que isso, uma permanência significativa e promissora para as relações humanas.

## **RELIGIOUS EDUCATION: CONCEPTS AND UNDERSTANDINGS – PORTUGAL AND BRAZIL**

### **ABSTRACT**

---

The historical literature search was performed to explain the construction of the curriculum component on the stage of Portugal and Brazil, in order to, with this information, understand the current scenarios of discipline. Survey was done with students of the 6th and the 9th year, in both countries to seize the proposal laid down in these two countries. In both there is the prospect for the teaching of religion in the confessional model, but students of the age group affected by the research show significant interest to study and verify the status of different religious groups they belong to. This paper is a first phase of the approach of research studies between religious education between different countries and educational systems.

### **KEYWORDS**

---

Education. Religious education. Religious education history. Europe. Conceptions.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. Metodologia do Ensino Religioso – novas perspectivas. *Revista de Educação AEC*, v. 88, p. 69-78, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Lei n. 9.475/97. Dá nova redação ao artigo 33 da LDB 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, dez. 1996.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade. *Pastoral Catequética*, n. 5, p. 3-16, 2006.

FILORANO, G.; PRANDI, C. *Le scienze delle religioni*. Brescia: Morcelliana, 1987.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – Fonaper. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GRUEN, W. Problemas do professor de ensino religioso. *Revista de Catequese*, v. 28, p. 5-12, 1984.

GRUEN, W. A natureza do ensino religioso à luz de uma aula. *Revista de Catequese*, v. 44, p. 13-25, 1988.

GRUEN, W. Educação religiosa – premissas. *Revista Convergência*, v. 291, p. 181-189, 31 abr. 1996.

HARRIS, J. *Non è colpa dei genitori*. La nuova teoria dell'educazione: perché i figli imparano più dai coetanei che dalla famiglia. Milano: Mondadori, 1999.

HERNÁNDEZ, F. *A que nos referimos quando falamos de projeto de trabalho*. Belo Horizonte: Edição do autor, 1997.

JUNQUEIRA, S. *Escolarização do ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. *História, legislação e fundamentos do ensino religioso*. Curitiba: Ibpex, 2008.

- JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. *Ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.
- MARTELLI, S. *A religião na sociedade pós-moderna*. São Paulo: Paulinas, 1995.
- MESLIN, M. *A experiência humana do divino*. Fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992.
- NUNES, T. S. Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica. *Pastoral Catequética*, n. 5, p. 75-80, 2006.
- OLIVEIRA, F. *A experiência de Deus*. Pelotas: Educat, 1997.
- RODRIGUES, E.; JUNQUEIRA, S. *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*. Curitiba: Ibplex, 2009.
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. *Programa de educação moral e religiosa católica – ensinos básico e secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007.
- VIESSER, L. *Pressupostos do Ensino Religioso*. Curitiba: Fonaper, 1998.
- ZILLES, U. *Filosofia da religião*. São Paulo: Paulinas, 1991.

Recebido em fevereiro de 2015.

Aprovado em abril de 2015.