

# Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

## Uma ciência como referência [A scientific discipline as reference]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Azevedo Junqueira, Sérgio Rogério
Publisher	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-26 15:30:42
Link to Item	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12424/232922">http://hdl.handle.net/20.500.12424/232922</a>



## Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso

### *A scientific discipline as reference: a conquest in the field of religious education*

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira\*

**Resumo:** Este texto é parte do projeto Mapa do Ensino Religioso, que tem como objetivo identificar, organizar e analisar o percurso de escolarização deste componente curricular na história da educação brasileira. Esta é uma pesquisa exploratória, por tratar-se de um estudo preliminar, realizada por meio de um levantamento bibliográfico para estabelecer a referência dos estudos posteriores e articulação de documentos historicamente produzidos. Pois o desafio de fundamentar a escolarização da disciplina e a compreensão do estabelecimento de uma área de referência para orientar o estabelecimento de currículos e o perfil da formação do professor foi a proposição dessa pesquisa. Os resultados estão expressos neste artigo a partir da compreensão da história da disciplina escolar, uma abordagem multidisciplinar que exigirá posteriores aprofundamentos - para tal, utilizou-se dos estudos de Chervel, Passos e Romanowski.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Religioso; História do Ensino Religioso, Ciência da Religião.

**Abstract** This text is part of the Religious-Education-Map project that aims to identify, organize and analyze the enrollment course of this curricular component in the history of Brazilian education. The project, which is currently in its preliminary stage, focusses on the study of literature in order to establish the reference for further studies of historically produced documents in the field of Religious Education. It is the main goal of the project to promote Religious Education through the understanding of the field's constituents both in terms of the curricula and the profile of the teacher training programmes. The present article gives an overview of the history of the discipline. For this purpose it makes use of a multidisciplinary approach composed of the concepts of Chervel, Passos and Romanowski.

**Keywords:** Education; Religious Education; History of Religious Education, Science of Religion.

---

\* Livre-Docente (2012) e Pós-Doutor (2010) em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Doutor (2000) e Mestre (1996) em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana (Roma-Itália), Professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR/PR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER – [www.gper.com.br](http://www.gper.com.br)). Como Professor Titular da PUCPR leciona e pesquisa no Programa de Estudos Pós-Graduados em Teologia. Pesquisa com apoio CNPQ – Projeto Universal - [srjunq@gmail.com](mailto:srjunq@gmail.com)

## Contexto da pesquisa

Contextualizar o percurso histórico do Ensino Religioso como disciplina na estrutura e funcionamento da escolarização para compreender o seu itinerário pedagógico como um componente curricular no contexto da educação brasileira – este é objetivo deste artigo resultado de uma pesquisa exploratória. Pois esse percurso para o pesquisador André Chervel, que, ao investigar a constituição de um corpo de conhecimentos denominado de gramática escolar, compreende o processo construído por pedagogos para servirem de apoio às aprendizagens das regras ortográficas.<sup>1</sup>

Considerando que as disciplinas escolares têm os seus conteúdos de ensino originários na sociedade e na cultura que rodeiam a escola, e que não se ligam diretamente às ciências de referência, pois se assim fosse, seria dada à pedagogia a característica de um simples método. O processo de disciplina-vulgarização, em que a disciplina simplifica (vulgariza) os saberes, e ainda de pedagogia-lubrificante, em que a pedagogia se encarrega de lubrificar e fazer girar a máquina educacional. Tal percurso é o que localizamos na história do Ensino Religioso, que, mesmo não tendo uma ciência de referência inicialmente, seu conteúdo origina-se da escolha de temas de quem ministra ou coordena este componente curricular<sup>2</sup>. Além desta leitura, sobre a construção dos componentes curriculares, localizamos outra proposição que é a da transposição didática a proposto no livro de Yves Chevallard *“La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné”* publicado em 1985 que retoma o termo introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret conforme o estudo crítico realizado pelo Prof. Jacques Colomb publicado em 1998 na *“Revue Française de Pédagogie”*.<sup>3</sup>

O Pesquisador francês Chevallard da didática no campo do ensino da matemática com trabalhos sobre a formação de professores propõe que a transposição é quando um saber sofre alteração ao passar do campo científico para o campo escolar. O resultado de seus estudos propõe que o objeto produzido por um cientista ao ser transformado em um objeto do saber escolar é estabelecido por uma mediação didática favorecendo o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. São estudos que buscam a criação e a exploração de situações de aprendizagem sobre temas específicos de ensino, e que visam a validação de certas construções empíricas, extraídas de inovações pedagógicas, visando à transformação do conhecimento científico, exterior à escola, em conhecimento escolar.<sup>4</sup> Portanto, a transposição didática pode ser entendida como um caso especial da transposição dos saberes, no sentido da evolução das ideias, no plano histórico da produção intelectual da humanidade. No caso das ciências e da matemática, essa evolução ocorre sob um controle mais intenso dos respectivos paradigmas.

De acordo com Kuhn<sup>5</sup>, os paradigmas são princípios e regras que os membros de uma comunidade científica compartilham entre si, visando à validação dos saberes produzido nesse contexto. Para que uma produção seja reconhecida como científica é preciso que os membros da respectiva comunidade respeitem o conjunto dessas regras. Dessa forma, os conceitos de transposição e o próprio saber científico estão interligados, o que fica mais evidente quando sua análise é remetida ao plano pedagógico, no qual

<sup>1</sup> A.CHERVEL, História das disciplinas escolares.

<sup>2</sup> E.ERN; J.AIRES: Contribuições da história das disciplinas escolares, pp. 93-95.

<sup>3</sup> COLOMB, J., La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné, p. 89.

<sup>4</sup> M. SOUZA JÚNIOR; A.OLIVEIRA, História das disciplinas escolares, pp.399-400.

<sup>5</sup> TH.S.KUHN, *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

toda transposição está relacionada a um saber específico, assim como toda aprendizagem se faz sob a influência de uma transposição.

Essa noção de transposição pode ser analisada no domínio mais específico da aprendizagem para caracterizar o fluxo cognitivo relativo à evolução do conhecimento, restrita ao plano das elaborações subjetivas, pois é nesse nível que ocorre o núcleo do fenômeno. A conveniência em destacar essa dimensão da transposição está associada à necessária aplicação de conhecimentos anteriores para a aprendizagem de um novo conceito. Na síntese de uma nova ideia, cada um desses momentos só subsiste com uma base anterior. Este é o sentido estrito da cognição normal, ou seja, todo o conceito surge a partir da existência de um precedente. Assim, quando se trata da produção de um conhecimento, existe um processo que caracteriza a ideia de transposição.

Por essa razão, ao estudá-la, é bom destacar uma diferença entre o saber e o conhecimento. Ainda que, no cotidiano, não seja usual fazer essa distinção para tentar reforçar as bases de estudo da didática.

O estudo das prioridades que orientam a prática pedagógica é também uma das atribuições da didática, que fornece referências e estabelece propostas de conteúdo para a educação escolar. Não se trata de uma escolha direta e imediata, e, sim, da existência de um longo processo seletivo por que passam os saberes. Uma das fontes de seleção do saber escolar é a própria história das ciências, que, por meio de sucessivas transformações, fornece a parte essencial do conteúdo curricular.

Este tem conexões com a ciência, mas se mantém pelas suas características próprias. A noção de transposição estuda a seleção que ocorre de uma extensa rede de influências, envolvendo diversos segmentos do sistema educacional. Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino.

O trabalho que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino é chamado de transposição didática. O estudo da trajetória dos saberes permite visualizar suas fontes de influências, passando pelos saberes científicos e por outras áreas do conhecimento humano.

São influências que contribuem para a redefinição de aspectos conceituais e também na reformulação de sua forma de apresentação. O conjunto das fontes de influências na seleção dos conteúdos da qual fazem parte: cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes que interferem no processo educativo. O resultado dessa influência condiciona o funcionamento de todo o sistema didático. O trabalho seletivo resulta não só na escolha de conteúdos, como também na definição de valores, objetivos e métodos, que conduzem o sistema de ensino.

### **Organização da disciplina no espaço escolar**

O primeiro passo é a compreensão da origem histórica desse processo, quando, no século XVIII - durante a reforma educacional promovida no Império Austro-Húngaro pela imperatriz Maria Teresa, sob a gestão de Johann Felbiger (1724-1788) – atuou-se nas escolas católicas da região, na atual Polônia e parte da República Checa, reformando o ensino elementar (1765) e médio (1774). Em 1774, Felbiger foi chamado por Maria Teresa para implantar reforma semelhante no Império, estabelecendo seis anos de ensino fundamental obrigatório, com ensino do catecismo e, posteriormente, acrescido a história sagrada.

O cenário desse processo, vale observar, era o de um contexto de cristandade, com uma forte relação entre poderes político e eclesiástico, formando vigorosa unidade societária com uma coesão interna a reforçar uma hegemonia política. Conseqüentemente, o catecismo penetrou na escola graças à confluência desses interesses: semeava o que se esperava colher um dia fortalecendo a “ordem” social e política, de crenças e valores dos adultos, enfim, do cristão e cidadão, para que este fosse submisso às autoridades.

Os dois poderes reivindicavam a responsabilidade da nova disciplina escolar: o político, por tratar-se de ensino formal, a Igreja, por ser religioso. O catecismo na escola oficial é emblema da cristandade: com suas perguntas e respostas já formuladas, tem a autoridade do poder supremo, a serviço da verdade única para os súditos.

No contexto brasileiro em 1827, no primeiro texto sobre a educação no Império, havia elementos abordados no Império Austro-húngaro, como moral cristã e história sagrada. Com a proclamação da República, o Estado brasileiro assume a identidade de laico, com oscilações na interpretação desta laicidade.

A grande maioria da população é cristã, mas cresce a consciência de que todos merecem respeito por suas crenças e tradições. A partir de fins do século 19, o modelo de ER como “catecismo na escola” perdia espaço no âmbito educacional e força política na sociedade. Os motivos imbricados eram vários. Primeiro: o modelo era típico do espírito da cristandade, em declínio diante de novas forças que despontavam. Agora, novas tecnologias transformam o processo produtivo, estimulam a urbanização, provocam mudanças socioculturais.

Efeitos da Revolução Industrial, aguçando a ânsia de bem-estar, autonomia e democratização; trazendo maior desigualdade social e fortalecimento da consciência crítica. Surgem novas ciências e novos paradigmas; laicização das culturas urbanas, pluralismo cultural, mobilidade religiosa. Paralelamente, ao longo dos séculos inicia-se a construção das recém-nascidas Ciências da Religião - Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia da Religião - no contexto europeu, até que a discussão científica da religião também fosse parte das universidades brasileiras<sup>6</sup>.

Historicamente, o Ensino Religioso inicialmente era aula de religião na escola, ou uma proposta do modelo de catequese reconhecido no final do século XIX e início do século XX, no qual os professores poderiam ser clérigos ou religiosas com formação seminarística.

Na realidade, o que assistimos é a produção do conhecimento desse componente curricular, originalmente a partir do contexto escolar e social em que a relação, especialmente com as igrejas cristãs, definiu a organização curricular, a formação pedagógica dos professores, orientou a metodologia da disciplina e essa soma de interferência foi articulada por livros didáticos.

As características do conteúdo e metodologia foram gradativamente influenciadas por dois movimentos no campo do que ensinar: pelo movimento das igrejas, desde uma perspectiva conteudista doutrinal até a proposta ecumênica resultante do movimento de diálogo entre os cristãos, alcançando uma proposição inter-religiosa. Outro movimento no sentido do “que” e “como” ensinar ocorre pelas diferentes pedagogias do século XX, que vai desde o processo de instrução, perpassando por propostas que mobilizam os estudantes de forma ativa e interacionista.

---

<sup>6</sup> S.JUNQUEIRA.; R.WAGNER, *O Ensino Religioso no Brasil*, pp.28-31.

Tal proposta, de conceber a construção de um componente curricular é uma abordagem que investiga a escola como local de produção do conhecimento com características originais, ou seja, a compreensão de disciplina escolar como cultura escolar.

O modelo estabelecido visando à cosmovisão unirreligiosa, sustentada pela aliança entre a Igreja e o Estado, com conteúdos que conduzissem a adesão a uma comunidade religiosa, por meio da transmissão doutrinária e a manutenção ou sustentação de confissões religiosas, garantia a definição e formação do corpo docente, com riscos de proselitismo e intolerância<sup>7</sup>.

Com a secularização da sociedade e ampliação da rejeição da disciplina pelos estudantes, novas exigências se colocaram para a contratação do corpo docente, pelo sistema público de ensino, o que resultou em um novo perfil do profissional que assumiu a disciplina. O perfil é de profissionais sem formação e informação no campo religioso e da alteração de uma cosmovisão plurirreligiosa.

Os recursos buscados para a disciplina partem de fontes do campo da Antropologia e de uma Teologia pluralista, em afinidade com a “escola nova”, e de um processo de indução religiosa não explícita<sup>8</sup>.

### **Escolarização do Ensino Religioso**

No contexto brasileiro, o primeiro documento a explicitar a questão do saber escolar como área do conhecimento ocorreu em 1998, com a publicação das Diretrizes para o Ensino Fundamental, estabelecendo o perfil deste segmento escolar<sup>9</sup>. Elas afirmavam, no seu Artigo III, que as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação entre os processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Prosseguia, no Artigo IV, estabelecendo que em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, a Base Nacional Comum (10 áreas do conhecimento, entre as quais a da Educação Religiosa - na forma do art. 33 da LDB) e sua Parte Diversificada (08 aspectos) deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que vise estabelecer a relação no Ensino Fundamental.

Conceitualmente, a compreensão de áreas do conhecimento localizou em um documento também de 1998, produzido pela Secretaria de Educação Fundamental - os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental -, que assim definia:

As “áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do

<sup>7</sup> J.PASSOS, Ensino Religioso: construção de uma proposta, pp.56-59.

<sup>8</sup> Ibid., pp.60-64.

<sup>9</sup> CNE, CEB 004/98 de 29 de janeiro de 1998.

cidadão na sociedade de uma forma autônoma”. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.<sup>10</sup>

É conveniente esclarecer a escolha da denominação “áreas”. Na concepção da legislação complementar à Lei Federal nº. 5.692/71, os termos “atividades”, “áreas de estudo” e “disciplina” foram usados para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados. As atividades eram definidas como experiências vividas, as áreas de estudo eram constituídas pela integração de áreas afins e as disciplinas eram compreendidas como conhecimentos sistemáticos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares.

O tratamento dos conteúdos integra conhecimentos de diferentes disciplinas que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e encontram-se sintetizadas a seguir.

Em todas, buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

Para compreender a relevância das Diretrizes de 1998 na construção no cenário da educação brasileira para o Ensino Religioso é importante compreender o conceito do que são Diretrizes e quais as diferenças para Parâmetros Curriculares Nacionais. Inicialmente, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Atualmente, existem diretrizes gerais para a Educação Básica. Cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresentam diretrizes curriculares próprias. As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As suas funções são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União

---

<sup>10</sup> MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - Vol. I, Brasília, MEC/SEF, 1998, 58.

estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum<sup>11</sup>.

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas. Especialmente por que estas visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCNs. Desse modo, as escolas devem trabalhar os conteúdos básicos nos contextos que lhes parecerem necessários, considerando o perfil dos alunos que atendem a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes.

As diferenças entre as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares (PCNs) são que os parâmetros são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para os segmentos escolares.

A partir de amplas discussões no ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução CNE/CEB Nº 07/2010, publicou as Diretrizes para a Educação Básica reorganizando elementos para o Ensino Fundamental. Como o previsto no Artigo 12, que define os conteúdos da base nacional comum e a parte diversificada que têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde; e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Complementa, no Artigo 13, que os conteúdos a que se refere o Artigo 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. O Artigo 15 explicita a relação entre as áreas de conhecimento e as disciplinas, assim distribuídas:

---

<sup>11</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, art. 9º.

I) - Linguagens: a) - Língua Portuguesa; b) - Língua Materna, para populações indígenas; c) - Língua Estrangeira moderna; d) - Arte; e) - Educação Física.

II) - Matemática.

III) - Ciências da Natureza.

IV) - Ciências Humanas: a) - História; b) - Geografia.

V - Ensino Religioso.

O Conselho Nacional reconhece a relação entre o saber científico e o saber escolar e, nesse artigo, destaca o estudo específico de uma teorização para o Ensino Religioso entre estes dois saberes - o saber produzido a partir das pesquisas resultantes especialmente de teses e projetos realizados nas universidades brasileiras e outro saber produzido na educação básica decorrente da ação do corpo docente que seleciona os conteúdos e as estratégias de ensino para articular o processo de ensino e aprendizagem, fazendo memória de que na maioria das unidades da federação não se registra a presença de profissionais licenciados especificamente para o Ensino Religioso.

Dessa forma, a discussão sobre o que ensinar e como ensinar implicou questões que contribuíram para a estruturação do Ensino Religioso como um componente curricular.

### Área de referência

A partir desta abordagem se constrói a leitura do Ensino Religioso, tendo como ciência de referência as Ciências da Religião, para que se permita a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, favorecendo a compreensão das formas que exprimem a diversidade religiosa presente na realidade.

Para tal é necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; assim como subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; 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<sup>12</sup>.

Sobre esta abordagem da transposição didática, Chervel afirma que as disciplinas escolares possuem uma autonomia, gerando um conhecimento pedagógico próprio da escola<sup>13</sup>. Por esse motivo ele faz uma crítica vigorosa à escola, já que esta não pode se contentar com transpor os conteúdos preexistentes e exteriores a ela. Sendo que os autores do modelo da história das disciplinas escolares compreendem que a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme os modos de elaboração cuja lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos. De fato, o processo da construção das disciplinas não ocorre em meramente "didatizar" o saber científico, pois no processo de ensino-aprendizagem outros elementos são considerados; no caso específico do Ensino Religioso, não é só o fato de facilitar a transmissão de conhecimentos teóricos e abstratos para crianças e adolescentes.

<sup>12</sup> J.PASSOS, *Ensino Religioso*, pp.64-67.

<sup>13</sup> A.CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares*, p.59.

Diante desse embate, no campo do Ensino Religioso temos uma situação diferenciada quanto aos demais componentes curriculares, que, originariamente, possuem de fato uma ciência de referência que foi traduzida nas disciplinas ensinadas nas escolas. Essa relação resultou nos diferentes cursos de licenciatura em que a ciência orienta os conteúdos e área de educação as disciplinas pedagógicas. Esses profissionais, com os seus respectivos cursos concluídos e com as experiências em sala de aula, reconstróem com certeza seus respectivos saberes realizando uma produção de conhecimento. Nesta perspectiva existe mais do que uma perspectiva de transposição.

O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência. No campo do ensino, dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e, desta forma, o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas (Documentos do MEC/ ENEM/ PAS). De tal forma que contribua para a leitura e interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Tal discussão somente é possível no contexto, inicialmente, da Educação. Nesse percurso, um processo que possibilita ao ser humano tornar-se consciente de si mesmo, de seus deveres e direitos, assim como de responsabilidade para com sua comunidade e com o espaço que ocupa, de modo a perceber que ele precisa destes relacionamentos para constituir sua autonomia. Pois, de fato, a educação é um processo de construção coletiva que se impõe como necessária para o desenvolvimento humano; pois, na incompletude, os indivíduos sempre precisam uns dos outros; pois, são inconclusos, estão em evolução, em processo para descobrir novos caminhos; pois, inacabados, ou seja, imperfeitos; e precisam identificar suas potencialidades. Enfim, a educação possibilita tomar consciência para que a autonomia possa ser conquistada. Com esta compreensão é que no ato educacional, como uma ação colaborativa, ocorrem o ensinar e o aprender, como verso e reverso de uma medalha no percurso de humanização<sup>14</sup>.

Um dos espaços para esta educação é a escola, que, tendo sua origem em projeto de sociedade burguesa urbano-industrial, é, com certeza, um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. Nesse espaço é possível transcender laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente. Cada escola poderá escolher o seu projeto de educação para permitir forjar espírito crítico e escolher de modo autônomo, ou permitir padrões de racionalização e burocratização. O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino e depende em parte da história das disciplinas. Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada. A escola e o colégio devem sua origem a essa demanda de grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global onde não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação e sobre os quais a mesma se encontra submetida<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> A.LEITE, A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica., pp.3-5.

<sup>15</sup> E.ERN; J.AIRES., Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências, pp.101-103.

Na escola, um dos espaços em que a educação se sistematiza é a sala de aula. (ou) Sugestão: A sala de aula é, na escola, um dos espaços em que a educação é sistematizada. Etimologicamente a palavra aula encontra no latim e no grego o significado de “palácio”, espaço onde o sujeito recebe suas lições. Enquanto o português arcaico indicou a palavra “aula” como o espaço da corte, o palácio real, a sala de honra, os cortesãos. Posteriormente, o termo aula passou a referir-se a lição, a exposição didática feita por um professor. Ela é, com certeza, um ritual repleto de símbolos e significados, numa relação entre professor e estudantes e no qual realizam os objetivos definidos pela instituição de ensino.

É importante considerar que a atividade é um dos elementos significativos que pode ser uma exposição sobre um tema, um debate, uma leitura orientada, uma pesquisa bibliográfica sobre um determinado tema, uma dramatização, um jogo educacional etc. Outro é a sequência de atividades ou unidade de análise didática, ou o conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto. De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistência ou não<sup>16</sup>.

Nesse processo de escolarização ocorreu a especialização das matérias ministradas aos estudantes, pois as matérias estavam estreitamente imbricadas e o mesmo professor se encarregava de várias tarefas. Nesse contexto compreendemos a história das disciplinas escolares, que não pode fazer abstração da natureza das relações que a mesma mantém com as disciplinas vizinhas.

Porém, aproximadamente a partir da Primeira Guerra mundial, essas disciplinas escolares assumiram finalidades educativas, são as iniciadoras das disciplinas e, em seu princípio, não são impostas individualmente a cada professor segundo sua especialidade. É a instituição escolar que as organiza e as distribui ao seu corpo docente. E, enquanto antiga polivalência dos professores, se vê consideravelmente restringida, pois a cultura da sociedade pesa completamente sobre as disciplinas ensinadas. A transmissão cultural de uma geração à outra põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem.

É provável que as características formais dos docentes para seis anos, dez anos ou quatorze anos não sejam rigorosamente idênticas. Mas o verdadeiro limiar é aquele que separa o ensino das crianças e dos adolescentes do ensino dos adultos. Aí está um dos aspectos decisivos da história das disciplinas escolares, que tem estado há muito eclipsado por fenômenos vizinhos muito mais visíveis. Entre o ensino primário e o secundário de um lado, e o ensino superior de outro, as diferenças são múltiplas e importantes.

A disciplinarização no espaço acadêmico universitário e escolar brasileiro ocorre simultaneamente, confundindo-se com a formação da nacionalidade e, mesmo que elas tenham suas origens contemporâneas, acabaram por se distanciar por interferência das teorias psicológicas, quer pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), ou pela criação das licenciaturas e bacharelado, ou ainda pela criação dos institutos de ensino.

A partir das influências da Psicologia na Educação, novas teorias educacionais se desenvolveram, principalmente a partir das contribuições de Piaget (1980) e de Vygotsky

---

<sup>16</sup> I.CORTELAZZO; J.ROMANOWSKI, J. *Estudo sobre a aula*, pp.4-5.

(1989). Partindo desses princípios – nível de desenvolvimento cognitivo e estruturas de conhecimento adquiridas pela experiência e convívio sociais – é que são elaboradas muitas propostas curriculares, não só para algumas disciplinas, como História, mas para o ensino escolar de um modo geral. Fundamentalmente, a formação universitária dos professores pode ser considerada um dos momentos mais significativos na separação entre a História acadêmica especializada e a História escolar, ali é que a produção acadêmica se efetivou ampliando enormemente os conhecimentos históricos<sup>17</sup>.

Nesse contexto da disciplinarização encontra-se a reflexão sobre o currículo. A origem do termo advém da palavra latina “socorrerem”, que pode ser traduzida como correr, referindo-se a um curso a ser seguido, mais especificamente a ser apresentado. Provavelmente a compreensão mais antiga do termo currículo foi encontrada em fontes da Universidade de Glasgow, na Escócia em 1663, que lhe atribui o significado de atestado de graduação outorgado a um mestre dessa instituição de ensino.

Com o tempo, o termo currículo evolui da ideia inicial de registro de vida estudantil de cada aluno para indicar o conjunto dos novos traços ordenados e sequenciais da escola do século XVI. Contemporaneamente, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente. O currículo pode também ser considerado como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida. Currículo escrito, currículo como fato, currículo como prático, currículo como atividade são algumas entre as várias denominações e concepções atribuídas ao termo.

De fato, o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta inevitavelmente algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas<sup>18</sup>?

Essa discussão está dentro da compreensão de cultura, que significa no latim atividade de cultivo, ato ou efeito de cultivar. Do alemão, kultur, diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao saber humano, à utilização industrial de certos produtos naturais. Tem também a conotação de estudo, elegância, esmero. O conceito, kultur, está relacionado ao conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade, de uma civilização.

De fato, é difícil encontrar uma significação precisa para a palavra cultura: encontramos definições variadas que se referem a contextos múltiplos em que as concepções foram pensadas, em que, de fato, a palavra cultura assume várias denominações, a saber: conjunto de características humanas que não são inatas e que se criam e se preservam ou aprimoram por meio da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade; aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística; processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo,

---

<sup>17</sup> D. VIDAL, No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares, pp.28-30.

<sup>18</sup> M.SOUZA JÚNIOR: A.OLIVEIRA, História das disciplinas escolares e história da educação, pp.401-405.

um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações etc; civilização, progresso; saber, instrução; refinamento de hábitos, modos ou gostos; o conjunto de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida (modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais etc.); e, por fim, manifestação de um atributo geral da humanidade.

Com certeza o ser humano é, essencialmente, um ser de cultura. Esse longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu-se fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural e a uma adaptação cultural. Ao longo dessa evolução que resulta no *Homo sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo humano que se revela muito mais funcional do que a adaptação genética, por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite aos humanos não somente adaptarem-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio humano, às suas necessidades e aos seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza<sup>19</sup>.

A partir destes estudos que se iniciou formalmente em 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso na Pontifícia Universidade de São Paulo (São Paulo – SP, com o apoio do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP), o diálogo entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião, sendo o objetivo do evento refletir sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com o Ensino Religioso, em vista de orientar a formação dos professores para esta disciplina curricular.

A discussão ocorreu em três eixos: Educação – Ciências da Religião – Licenciaturas. Essa discussão culminou com três textos - sendo o de maior relevância a árvore do conhecimento aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) em 2014 e que foi proposto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) - referendados pela Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER) e Associação de História das Religiões (ABHR) em 2013. Nesse processo, que formalmente foi articulado em 2011 (dezembro) a partir do encontro entre os membros da Diretoria, da Comissão Científica da ANPTECRE e da Comissão Ad Hoc sobre “Árvore do Conhecimento”, chegou-se a uma solução de consenso sobre o tema que deu origem à última comissão citada e motivou, sobretudo, a urgência de uma decisão pragmática sobre o redesenho da área, tendo em vista mais o pleito próximo pela independência da área de conhecimento de Teologia e Ciências da Religião junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do que uma discussão técnica mais ampla e demorada do tema com vistas à mudança da Tabela respectiva do CNPq.

Nessa construção buscou-se evitar, no tocante às especialidades (em tese mais próximas) da Teologia, a referência ao Cristianismo e a termos já coloridos por ele. Exemplos seriam “Sagradas Escrituras”, referências à “Igreja”, como em “História da Igreja”, etc. Com isso imagina-se e mantém-se abertura futura para um potencial de desenvolvimento da Teologia para além das tradições cristãs, que hoje detêm hegemonia

---

<sup>19</sup> E.FRACARO; C.GILZ; S.JUNQUEIRA, *Cultura material escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso*, pp.189-191.

na produção intelectual e científica. Nesse sentido, a compreensão do termo “teologia” é também dada e tem caráter descritivo, para que se torne imune a críticas baseadas nas propaladas críticas culturais: “teologia” refere-se a um discurso sobre Deus divino a partir de uma tradição, independentemente inclusive do fator (opcional) que é a existência de maiores ou menores compromissos existenciais e metodológicos com a mesma. Sendo que no tocante à Ciência(s) da Religião, e mesmo para evadir, numa tarefa de construção marcadamente político-institucional, problemas teóricos e terminológicos que estão longe de se resolver, optou-se por assumir “Ciências da Religião” no plural para definir parte do cabeçalho da área – até por causa do maior número de programas com esta autodenominação.

Manteve-se, porém, por exemplo, por meio da especialidade “Ciência da Religião Aplicada”, a memória de que existe a outra concepção, e que ela não foi banida pelo status *quaestionis científico*. De igual modo, optou-se, para não criar um número excessivo e talvez indefinido de especialidades, por denominações mais amplas que abarquem, por sua vez, como subespecialidades designações já tradicionais, casos de “Filosofia da Religião”, “Sociologia da Religião” etc.

Em termos conceituais, cabe destacar, por fim, que se seguiu um modelo clássico na concepção do que é (ou pode chegar a ser) uma ciência – seja ela entendida como corpo de saber específico, unificado e coeso; como corpo de saber coeso, mas internamente plural e relacional; ou, ainda, como conjunto de saberes independentes que pretendem beneficiar-se de uma possivelmente salutar convivência interdisciplinar. Tal modelo parte do princípio de que, em geral, uma ciência supõe (1) uma visão particular de seu estatuto como ciência e de uma reflexão sobre sua inclusão (ou relação) com as ciências em geral e outras ciências particulares. Cabe, também, a reflexão sobre a natureza de seu(s) método(s) e objeto(s) no nível mais amplo, não instrumental ou operacional. Estamos no nível, respectivamente, da Epistemologia da Religião e da Teologia Fundamental-sistemática.

A partir daí, e numa relação de retroalimentação crítica, a ciência ou a disciplina trata de (2) configurar e escrutinar no concreto seu(s) objeto(s), que sempre tem uma referência empírica, por mais distante que ela seja e por mais variada que seja a avaliação da dimensão empírica do objeto. Em todo o caso, lida-se com experiências/vivências, com concreções socioculturais e históricas, assim como com doutrinas e ideias que, uma vez expostas e datáveis, também são “empíricas” ou objetivamente aferíveis o seu próprio modo. Esse é o nível, respectivamente, das ciências empíricas da religião e da História da Teologia. Além disso, as ciências podem (ou não) (3) visar aplicações, ponderar sobre repercussões e sobre a ação humana buscando ou não intervenção direta na realidade, a partir de sua própria autocompreensão científica. Esse é o nível, respectivamente, da Ciência da Religião Aplicada e da Teologia Prática.

No caso específico da(s) Ciência(s) da Religião e Teologia, pode-se acrescentar ainda outro desdobramento da ocupação científica, que não se reduz aos outros três: a(s) religião(ões) tem uma (4) linguagem ou linguagens, não só, por exemplo, uma história, uma psicologia e uma configuração social no presente. Na história das duas ciências em questão o estudo das escrituras e linguagens religiosas teve enorme importância, a ponto de ser mola propulsora do seu desenvolvimento histórico. Exemplo marcante é o desenvolvimento da teologia cristã durante a Patrística e na sequência da Reforma. E, pelo lado da(s) Ciência(s) da Religião, os desenvolvimentos exemplificados pela obra de Fr. M. Müller e da Escola da História das Religiões, que, por sua vez, têm vastas e comprovadas relações com a Teologia, p. ex. através da sistematização de E. Troeltsch.

Considerando tudo isso, nossa última simetria ou paralelismo corresponde às Ciências da Linguagem Religiosa e às Escrituras Sagradas. Partindo, não por último, da aceitação desse modelo, concordou-se com uma proposta concreta. A partir desta reflexão e desta história é que foi proposta a grande área CIÊNCIAS HUMANAS – Área da Filosofia, Subárea Teologia/Ciência da Religião – organizada em: Epistemologia da Religião; Teologia Fundamental-Sistemática; Ciências Empíricas da Religião; História da Teologia; Ciência da Religião Aplicada (Ensino Religioso); Teologia Prática (Educação Religiosa); Ciências da Linguagem Religiosa; Escrituras Sagradas<sup>20</sup>.

Os dois textos que documentam esse percurso são: inicialmente, em 2010, foi publicado o livro “Religião e Educação: Da Ciência da Religião ao Ensino Religioso”, de Afonso Ligório Soares pela Edições Paulinas na Coleção Temas do Ensino Religioso, que sistematiza as primeiras reflexões da Ciência da Religião para este componente curricular da Educação Básica e a formação dos professores. O segundo texto é o referencial “Compêndio de Ciência da Religião”, organizado por João Décio Passos e Frank Usarski de 2013, publicado por Paulinas e Paulus e que explicita na Parte V – Ciência da Religião aplicada o Ensino Religioso, informando que alguns autores, como Max Muller (fundador da Ciência da Religião), preferem o conceito de Ciência Prática da Religião. Entendida como a questão da aplicação de seus conhecimentos e que não deveria preocupar o cientista da religião. Da mesma forma que um químico, mas que traduz um serviço à sociedade, pois esse fazer interessa pelas reais possibilidades de contribuir socialmente em vista da paz, da humanização e da mediação de conflitos cultural-religiosos, o que implica desistir de uma disposição catedrática de transferência neutra do conhecimento para investir no cotidiano e seu problema<sup>21</sup>.

É necessário considerar que em paralelo a essa construção persistirá uma forte corrente que proporá uma perspectiva na ótica do ensino da religião denominado de Ensino Religioso confessional ou, como localizamos no Estado do Rio de Janeiro, o Ensino Religioso plural<sup>22</sup>. Esse núcleo, para considerar como conhecimento, terá que ter uma ciência de referência que até poderá ser a Teologia, desde que esta seja compreendida como parte da fé, da revelação e de princípios definidos pelos grupos religiosos<sup>23</sup>. Levanta-se, para a escola pública laica, o desafio que favorece o proselitismo. Porém, para a educação confessional, é possível estabelecer um modelo de uma educação religiosa dada a partir da teologia, que não seja uma mera escolarização da catequese, mas a articulação de um programa de pedagogia religiosa buscando o respeito à diversidade religiosa.

### Considerações finais

O Ensino Religioso, estabelecido a partir da migração da religião para a escola como uma estratégia de garantir a manutenção de cristandade, foi sendo alterado em decorrência da alteração do cenário da escola, do aprimoramento do projeto pedagógico, o que passa a ser exigida a escolarização deste componente do currículo.

No contexto brasileiro, a partir da história da disciplina, buscando superar uma mera transposição didática de tornar objeto científico em objeto escolar e para facilitar o

<sup>20</sup> ANPTECRE. Reunião da Assembléia dos Coordenadores da ANPTECRE.

<sup>21</sup> J.PASSOS; F. USARSKI (Org.), *Compêndio de Ciência da Religião*, p.573.

<sup>22</sup> S.JUNQUEIRA; R.WAGNER, *O Ensino Religioso no Brasil*, pp.56-58.

<sup>23</sup> L.LIBANIO; A. MURAD, *Introdução à Teologia: perfil, enfoques, tarefas*, pp.58-59.

ensino de conteúdos, é necessário organizar um componente curricular que tenha uma ciência de referência, que, a partir dos pressupostos de ensino-aprendizagem, contribua para a leitura do religioso na formação social-cultural da sociedade brasileira. Porém, para uma escola pluralista, em que coexistam a escola pública e a privada (LDB Art. 19), é possível reconhecer o Ensino Religioso tendo a referência das Ciências da Religião voltada para a diversidade e a educação religiosa. Com a referência à Teologia, entretanto, o respeito à sociedade brasileira, laica e plural, é fundamental para todo e qualquer componente curricular subsistir no espaço escolar nacional.

### Referências bibliográficas

ANPTECRE. Reunião da Assembleia dos Coordenadores da ANPTECRE. Brasília: ANPTECRE, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p.27833.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, 2, 1990, 177-229.

COLOMB, J. La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Notes critiques. In: *Revue Française de Pédagogie* 76/1, 1998, pp.89-91.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB 004/98. Brasília: CNE, 1998.

CORTELAZZO, I.; ROMANOWSKI, J. *Estudo sobre a aula*. Curitiba: mimeo, 2011.

ERN, E.; AIRES, J. Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências. In: *Educação e Realidade*, 32 (2007), pp.91-108.

FRACARO, E; GILZ, C.; JUNQUEIRA, S. Cultura material escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de Ensino Religioso. In: *Diálogo Educacional*, 9/ 26, 2009, pp.181-195.

JUNQUEIRA, S. WAGNER, R. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2010

LEITE, A. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. In: *Escritos Educacionais*, 4/ 2, 2005, pp.1-11.

LIBANIO, J.; MURAD, A. *Introdução à Teologia: perfil, enfoques, tarefas*. 8ª Ed., São Paulo: Loyola, 2007.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Vol. 1, Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

PASSOS, João Décio & USARSKI, Frank (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2013.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In. *Educação e Pesquisa*, 31/ 3, 2005, pp.391-408.

VIDAL, D. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In *Currículo sem fronteiras*. 9, 2009, pp.25-41.

Recebido 11/05/2015

Aprovado: 29/08/2015