



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**FLÁVIA PAIM KUNZLER**

**ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL-PARANÁ:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

**CASCAVEL, PR**

**2018**

**FLÁVIA PAIM KUNZLER**

**ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL-PARANÁ:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Aparecida Favoreto.

CASCAVEL, PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Kunzler, Flávia Paim

Ensino Religioso nas escolas municipais de CascavelParaná: : uma análise histórica / Flávia Paim Kunzler; orientador(a), Aparecida Favoreto, 2018. 120 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. História da Educação. 2. Ensino Religioso. 3. Sociedade. 4. Religião. I. Favoreto, Aparecida . II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



## FLÁVIA PAIM KUNZLER

Ensino Religioso na Escolas Municipais de Cascavel - Paraná: uma análise histórica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

José Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de setembro de 2018

*À minha avó Iara Thompson Paim, in memoriam, que me deixou de herança a coragem para continuar, sempre! Minha maior incentivadora, exemplo de luta, perseverança...*

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Aparecida Favoreto por oportunizar cursar o tão sonhado mestrado e ter me orientado nesta pesquisa.

Aos professores José Luis Derisso, Maria Inalva Galter e Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes pelas orientações e incentivo direcionados a nós na banca de qualificação.

À minha avó Iara Thompson Paim, *in memoriam*, por ser minha eterna fonte de inspiração e coragem. Por ter lutado, com todas as suas forças, para a minha felicidade.

Aos demais familiares que sempre me incentivaram a estudar e melhorar a cada dia.

A todos da Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, em especial à diretora Rosilei Colla Bertaioli e às coordenadoras Fernanda Pavan e Leonice Pelin, por terem me recebido e incentivado a iniciar e concluir este mestrado. Por acreditarem na evolução do ser humano pela educação.

À amiga Getânia Fátima Zoia, pela ajuda, incentivo e por ter me passado tanta segurança quando mais precisei.

À amiga Isabel Cristina Antunes Moreira Parise, por ouvir minhas lamentações, ser companheira de estudos, cafés e conversas filosóficas.

Ao amigo Kleiton Linhares, por ter me instigado à pesquisa acerca do Ensino Religioso, pelos materiais e incentivo.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da turma 2016-2017.

À secretária do Programa de Pós - Graduação em Educação, Sandra Maria Gausmann Köerich, pelo impecável atendimento e bom humor constante.

À Secretaria Municipal de Educação, pelas fontes disponibilizadas e cordial atendimento.

À Prefeitura Municipal de Cascavel, pelo incentivo da licença qualificação.

KUNZLER, Flávia Paim. **Ensino Religioso nas escolas municipais de Cascavel-Paraná: uma análise histórica.** 2018. N<sup>o</sup> páginas (120 f.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo histórico de constituição do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel – PR. Para isso, empreendeu-se um estudo acerca dos fundamentos filosóficos da religião, principalmente, no que se refere aos autores clássicos que mais influenciaram e influenciam esse debate em relação à sociedade. Por intermédio de teóricos que divulgaram suas pesquisas por meio de teses, livros e artigos científicos, estudou os aspectos históricos da constituição do Ensino Religioso no Brasil e no Paraná, objetivando compreender os principais elementos que influenciaram o processo de constituição do Ensino Religioso em Cascavel. Também foram utilizados documentos oficiais expedidos pela União, pelo Estado do Paraná, pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, por escolas municipais e outros, inclusive de arquivos pessoais, os quais, de algum modo, registraram as orientações que estruturam a oferta do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel. A análise fundamentou-se numa perspectiva histórica que busca compreender a religião como produto e produtora das relações humanas, em um contexto contraditório, no qual o Ensino Religioso deriva de um processo de luta articulado a interesses políticos, culturais, ideológicos e sociais. Na pesquisa, verificou que em meio ao processo de formação da cidade de Cascavel, predominou a religião cristã, principalmente a católica, ao passo que outras vertentes foram suplantadas. Também constatou que o Ensino Religioso em suas diretrizes, mais que uma perspectiva da formação do homem integral, focou na institucionalização do direito do Estado Burguês. Assim, buscou garantir o direito ao Ensino Religioso, bem como, o respeito à diversidade religiosa.

Palavras-chave: História da Educação, Ensino Religioso, Sociedade, Religião.

KUNZLER, Flávia Paim. **Religious Education in the municipal schools of Cascavel-Paraná: a historical analysis.** 2018. Number of pages (120 f.) Dissertation (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

### **ABSTRACT**

The present research aims to investigate the historical process of how Religious Education was institutionalized in public schools in Cascavel – PR. For the production of this study, a bibliographic research related to the philosophical principles of religion was used, especially in what is concerned to the classical authors, that mostly affected and still affect the debate regarded to our society. The historical aspects of how the Religious Education was institutionalized in Brazil and in Paraná were studied in order to comprehend the main elements that have influenced this historical process in Cascavel. Besides the classical authors, this work seeks theoretical support in official documents issued by the União, the State of Paraná, by AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, by public schools and others, including personal files, which, in some way, record the instructions that support the offer of Religious Education in public schools from Cascavel. This analysis was based in a historical perspective that attempts to understand religion as the product and the producer of human relations, in a contradictory context, in which the Religious Education comes from a process of battling political, cultural, ideological and social interests. From a dialectical perspective, it verified the historical determinations about Religious Education's debate that, in the middle of the process of Cascavel's city development in Religious Education, was predominated by Christian beliefs, Catholic mostly, whereas other beliefs were outshined. He also found that Religious Education in its guidelines, rather than a perspective of the formation of the integral man, focused on the institutionalization of the law of the Bourgeois State. Thus, it sought to guarantee the right to religious teaching, as well as respect for religious diversity.

**KEYWORDS:** History of Education. Religious Education. Society. Religion.



## **LISTA DE SIGLAS**

AEC – Associação de Escolas Católicas

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

FONAPER – Fórum Permanente do Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Liga Eleitoral Católica

MEC – Ministério da Educação

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Definição do objeto de Pesquisa.....	15
<b>2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO ENSINO RELIGIOSO: HOMEM, ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E RELIGIÃO</b> .....	<b>18</b>
2.1. Religião: um produto humano.....	19
2.2 O homem e a espiritualidade: transcendendo o imediato.....	20
2.3 A espiritualidade uma dimensão transcendental e a religião.....	24
2.4 A religiosidade e a religião: perspectivas firmadas no sobrenatural.....	27
2.5 O sagrado na religião.....	32
2.6 Mito, rito: diferentes formas de simbologias religiosas.....	34
2.7 A religião pensada por Agostinho de Hipona.....	38
2.8 John Locke, caminhos que apontam para a fé e a razão.....	41
2.9 Émile Durkheim e a questão religiosa.....	44
2.10 Max Weber- a religião como parte do progresso cultural.....	47
<b>3. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NO PARANÁ</b> .....	<b>50</b>
3.1 Período Republicano.....	54
3.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em relação ao processo ao histórico.....	61
3.3 O Ensino Religioso no Paraná.....	71
<b>4 O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL</b> .....	<b>77</b>
4.1 As primeiras escolas de Cascavel.....	82
4.2 Os currículos da AMOP e da Rede Municipal de Cascavel: um breve histórico.....	88
4.3.1 Concepção dos documentos norteadores do Ensino Religioso em Cascavel.....	94
4.3.2 A formação continuada de professores.....	102

4.3.3. Desdobramentos do Ensino Religioso em Cascavel.....	104
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao estudarmos qualquer problema referente à educação atual, as questões pertinentes à sociedade moderna sempre nos envolvem e, desta forma, estamos sujeitos a atribuir valores de nossa época ao passado. No que se refere à história do Ensino Religioso nas escolas públicas do Município de Cascavel Paraná, a questão não é diferente, principalmente por se tratar da educação escolar, que tem por princípio priorizar o conhecimento científico.

Neste aspecto, entra em debate o caráter de ciência com o de religião. Sobre a questão, é importante considerar que, se no período medieval a religião esteve presente em todos os aspectos da realidade e os homens eram ensinados a crer, logo, na sociedade moderna houve uma inversão.

No processo de mudança, se situa principalmente os escritos de Bacon (1561-1626), o qual faz um grande esforço teórico para racionalizar o conhecimento, ou seja, pontuar a sabedoria como fruto da empiria, ao passo que busca negar as influências divinas na produção do saber e da vida. Desta forma, a ciência moderna, a qual fundamenta grande parte do conhecimento do Currículo Escolar na atualidade, se constitui na luta contra o domínio do pensamento religioso.

Ao passo que fundamenta a produção do conhecimento, a ciência moderna também busca impor uma única forma de produzir e desenvolver esse conhecimento. Sobre este movimento teórico na produção do conhecimento, Marchi (2005, p. 35) destaca que:

Com muita frequência a literatura insinua que, desvendados todos os segredos, o mundo material tornar-se-ia cientificamente compreensível e explicável. Nele, a física se encarregaria de tratar da matéria e da energia, a sociologia cuidaria de revelar os complexos mecanismos da construção social e as demais ciências assumiriam a tarefa de explicar os múltiplos componentes da vida e do universo. Por sua vez, valendo-se dessa nova modalidade de conhecimentos e dos novos mecanismos científicos e tecnológicos, o homem submeteria o mundo aos seus desejos e prescindiria das explicações mágicas e fantasiosas. Nesse contexto, qualquer sentimento ou ato que refletisse uma relação entre o homem e o sagrado estaria reservado ao mundo do imaginário.

Marchi (2005, p. 35) também destaca que no processo de desenvolvimento da industrialização e urbanização da sociedade burguesa, “cientistas de diferentes campos do saber e de múltiplas tendências filosóficas e teóricas” produziram muitas teses e explicações sobre “os segredos da matéria”, as quais contribuíram para superar “os limites do conhecimento”, gerando um sentimento de que o “religioso entraria num processo de corrosão e que a sociedade evoluiria para a secularização”.

Entretanto, em que pese o distanciamento dos homens das explicações religiosas, percebe-se que a religião e/ou o pensamento religioso, estão presentes no conjunto de explicações sobre a existência, os sentimentos e debates sociais.

Neste sentido, em um primeiro momento, se faz mister conceituar dois termos presentes nesta dissertação: religião e Ensino Religioso. Para tal, é possível reportar a Derisso (2006), que em sua dissertação de mestrado nos elucida acerca das religiões, observando as mesmas enquanto produtos históricos e coletivos são sustentadas em interesses materiais, que se mantêm por conta da ação de instituições religiosas.

Metodologicamente concebemos as religiões como produtos históricos, como representações simbólicas socialmente determinadas por relações sociais, geralmente involuntárias, que os homens travam entre si. Representações que, portanto, não se constituem a partir de simples somatória de consciências, de subjetividades e de angústias individuais frente às questões da existência, em busca de um sentido para a mesma, mas representações com raízes profundamente calcadas nos interesses materiais existentes na sociedade e que se sustentam e se perpetuam, ou até mesmo se renovam, em função da solidez das instituições religiosas e da ação vigilante e opressora das castas ou classes sociais que utilizam a religião como justificativa ideológica para a desigualdade social existente e para os privilégios que usufruem na sociedade. (DERISSO, 2006, p. 11)

Sobre o Ensino Religioso<sup>1</sup> Derisso (2006, p. 9) conceitua como “um produto histórico cuja raiz remonta ao regime de união entre Estado e Igreja Católica e à própria origem da educação escolar no Brasil: a escola jesuítica.”

---

<sup>1</sup> Algumas pesquisas diretamente relacionadas ao Ensino Religioso no Brasil: O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira- José Luís Derisso- (tese)/ Interculturalidade e ensino religioso :olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica- Francisca Helena Cunha Daneliczen- (dissertação)/ A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)- Elcio Cecchetti- (tese).

Na atualidade, apesar de toda crítica e divisão do espaço sagrado em relação à organização da sociedade civil, as seitas religiosas continuam fazendo parte da vida das pessoas, e verifica-se que muitos recorrem ao sobrenatural para explicar os fenômenos e sentimentos. Se por um lado, o Ensino Religioso continua nos currículos escolares, por outro, ele é foco de demasiada controvérsia, atraindo tanto análises críticas como defesas.

Desta forma, existem teóricos que afirmam que o Ensino Religioso deveria ser excluído do currículo escolar, enquanto outros defendem sua continuidade. Porém, neste último aspecto, não há consenso sobre sua estrutura curricular, forma de organização, carga horária e etc. Diante de tais questões, como professora do Ensino Fundamental, interessei-me por pesquisar a História do Ensino Religioso, tendo como foco as escolas públicas de Cascavel.<sup>2</sup>

No que se refere à temática, é importante registrar que a confluência entre religião e educação escolar está presente desde a fundação da cidade de Cascavel. Sobre, podemos afirmar que o início da educação formal da população cascavelense foi marcado pela influência da religião. Segundo THOMÉ (2005), logo nos primeiros anos da fundação da cidade, as aulas foram ministradas no espaço físico da igreja católica.

Os primeiros grupos escolares foram iniciados nos anos 1930. Na época, o Brasil republicano “enfrentava a crise da economia cafeeira e questões de seu recente passado, como colonização, escravidão, monarquia e imigração [...]” (FAVORETO, s/d). Este período, marcado por embates e revoluções<sup>3</sup>, fez com que o Brasil se apresentasse como “um país sertanejo, pobre, messiânico misturando-se, mesclando-se ao presente e ao futuro incerto de seu ingresso na industrialização.” (FAVORETO, s/d).

Neste contexto, era possível perceber um Estado considerado laico, enquanto inúmeros debates eram realizados em torno da escola manter ou não, o Ensino Religioso, em seu Currículo. Paralelamente a isso, percebe-se o grande interesse da igreja católica em conservar a disciplina de Ensino Religioso, com o intuito de atingir as camadas populares por meio da educação. Sobre esta questão Derisso (2007, p. 41) ressalta que:

---

<sup>2</sup> Cascavel é um município localizado no oeste do Paraná. Teve sua (re)ocupação a partir de 1730, mas só foi emancipado de Foz do Iguaçu em 1952.

<sup>3</sup> Na década, ocorreu a “Revolução de 30” e a “Revolução Constitucionalista”.

A implantação do Ensino Religioso nas escolas primárias resolvia o problema da Igreja de dificuldade de acesso às camadas populares, uma vez que as escolas secundárias eram, em sua ampla maioria, pertencentes a esta, o que garantia seu acesso privilegiado aos filhos das classes abastadas.

Assim, se na realidade nacional, a defesa do Ensino Religioso está presente em todos os níveis educacionais, na nova localidade do Oeste do Paraná constata-se que ele também está vigente. Deste modo, tudo indica que a relação entre o poder da Igreja e do Estado também se constitui em Cascavel, influenciando a história da sua educação formal.

Na história recente do Município, a disciplina de Ensino Religioso ainda está em vigor, mesmo, após a elaboração do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, publicado em 2008, o qual não contempla a disciplina em questão. As aulas ministradas são baseadas no Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, AMOP, que segue a mesma perspectiva teórico-metodológica do Currículo da Rede Municipal de Cascavel, ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético.

### 1.1 Definição do objeto de Pesquisa

A religião é algo que sempre fez parte de mim, desde minhas mais remotas lembranças. Em 2015 tive uma grata surpresa: a de conseguir escolher uma vaga como professora da disciplina de Ensino Religioso na Escola Municipal Maria Montessori, ministrando aulas nas turmas de segundo ao quinto ano. Paralelo a isso, participei dos momentos de formação continuada com o, então coordenador da disciplina na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Durante o curso estudamos os conteúdos norteadores presentes no Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal da AMOP.

Então, as inquietações e a paixão pela disciplina foram somadas aos conhecimentos estabelecidos na relação entre os fundamentos teóricos sobre a disciplina e a prática de ensinar o conteúdo previsto no Currículo. As questões relacionadas ao Ensino Religioso passaram a gerar questionamentos, não só relativos ao conteúdo, mas também às metodologias do ensino, visto que eu não conseguia encontrar resposta de como ensinar o conteúdo com base nos princípios

do Materialismo Histórico Dialético. Então, a temática tornou-se um desafio e motivação para a pesquisa.

Com o ingresso no mestrado, foi definido como objetivo compreender os Fundamentos históricos do Ensino Religioso nas escolas municipais de Cascavel – PR. Neste aspecto, além de buscar conhecer os fundamentos teóricos e filosóficos da religião, procurou-se compreender a história do Ensino Religioso no Brasil e no Paraná, para que, com base em tais estudos, fosse possível levantar e analisar os documentos referentes à disciplina nas escolas públicas municipais.

Neste período estabeleceu-se como objetivo geral investigar o processo histórico de constituição do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel-PR. Dessa forma, os objetivos específicos foram: a) Investigar os fundamentos filosóficos que compõem a religião; b) Refletir sobre o processo histórico de construção do Ensino Religioso na escola pública no Brasil e no Paraná; c) Levantar e analisar as fontes históricas/documentos que tratam das orientações que estruturam a oferta do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR (documentos expedidos pela AMOP, SEMED e encontrados em arquivos das escolas).

A pesquisa foi apoiada em fontes bibliográficas sobre a temática, em documentos expedidos pelo Governo Federal, Estadual e Municipal, além de outros cedidos pelas secretarias das escolas municipais. Na análise dos documentos, buscou-se relacioná-los com o contexto histórico em que foram produzidos, de modo a perceber o conflito pelos interesses sociais e religiosos.

Foi estabelecida como metodologia de pesquisa a análise documental. Para isso foi possível apoiar-se em Campos, Evangelista e Shiroma (2004). Na perspectiva dos referidos autores, os documentos não são considerados uma explicação final, mas uma unidade de análise que nos permite o acesso ao discurso. Deste modo, não se tem o documento como objeto absoluto, este propiciará o acesso ao discurso do período analisado, fornecendo elementos para nossa própria análise.

Para a efetivação dos objetivos específicos no primeiro capítulo denominado *Fundamentos Histórico-Filosóficos do Ensino Religioso*, contextualizou-se o objeto de pesquisa, no sentido de pensar sobre o mesmo a partir da compreensão dos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que a consubstanciam a



disciplina de Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, bem como dos seus fundamentos históricos. Assim, buscou-se refletir e discutir sobre a espiritualidade e a religiosidade, suas proximidades e especificidades em relação à religião, contemplando os conceitos de crença no sobrenatural, a variedade e as diferentes maneiras de explicar a religião e suas formas simbólicas, fundamentos relevantes no processo de análise dos documentos referentes ao nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *O Ensino Religioso no Brasil*, foi realizada uma exposição sobre o Ensino Religioso no Brasil e no Paraná em seus aspectos históricos, busca-se estabelecer uma relação também com a legislação e concepção enquanto disciplina.

No terceiro capítulo faz-se um breve apanhado histórico do Ensino Religioso em Cascavel-PR, analisando as fontes históricas/documentos que tratam das orientações que estruturam a oferta do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino, que estão em consenso com os documentos nacionais.

Deste modo, elenca-se a hipótese de que o município de Cascavel, ao discutir e realizar o Ensino Religioso na educação escolar manteve-se no limite das instituições religiosas, principalmente as pautadas no cristianismo, não refletindo sobre a religião como produto humano e/ou como produto da espiritualidade que é própria do desenvolvimento das faculdades superiores humanas.

## 2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO ENSINO RELIGIOSO: HOMEM, ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E RELIGIÃO

As discussões inerentes à disciplina do Ensino Religioso, ofertada nas Escolas Públicas brasileiras, e em particular na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR remetem, necessariamente, à compreensão dos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que a consubstanciam, bem como dos seus fundamentos históricos e filosóficos.

Nessa prerrogativa, a disciplina do Ensino Religioso se configura como área do conhecimento, delegada também à educação institucionalizada, cuja função principal é priorizar a socialização dos conhecimentos artísticos, científicos, filosóficos e tecnológicos historicamente acumulados pelo homem, na perspectiva de cooperar na formação do cidadão, do trabalhador, contribuindo para a superação da alienação imposta pelo modo de produção vigente.

Embora a religião e a escolarização pareçam ser próprias da sociedade moderna, pois, algumas de suas características permanecem, elas possuem especificidades históricas relacionadas ao contexto histórico e às concepções de homem, religião, educação e sociedade.

Neste aspecto, entende-se que, para empreender uma análise acerca do Ensino Religioso é preciso destacar que ele não se configura por si mesmo, mas manifesta-se como um fenômeno humano e deve ser pensado em relação a um conjunto de elementos sociais. A referida disciplina pode existir em três formatos: confessional<sup>4</sup>, ecumênico<sup>5</sup> ou interconfessional e multiculturalista<sup>6</sup>.

Partindo deste pressuposto, este capítulo visa compreender os fundamentos filosóficos da religião e o que compõe o Ensino Religioso. Busca-se refletir sobre o homem, sua espiritualidade, religiosidade, as proximidades e especificidades das

---

<sup>4</sup> Confessional: relativo ao confessionalismo, à doutrina que defende uma religião, com designação muito clara de seus princípios. Dicionário Online de Português. s/d; s/p. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/confessional/>> Acesso em: 12/12/1017

<sup>5</sup> Ecumênico: mundial, universal. Ferreira (2009, p. 333).

<sup>6</sup> Multiculturalista: que provém de diversas culturas. Dicionário Online de Português. s/d; s/p. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/multiculturalista/>> Acesso em 12/12/2017. Diante destas definições, nos apoiamos em Silva e Santos (2012, p. 7) que afirmam: “[...] é possível, no limite, que não haja ensino da religião, mesmo havendo uma religião. Todavia, não pode haver um ensino religioso sem que haja antes uma religião. A partir do momento em que se tem a última, assim como na relação do trabalho com os outros complexos, ensino religioso e religião vão ambos, influenciar-se reciprocamente.”

relações entre espiritualidade, religiosidade e a religião, contemplando os conceitos de crença no sobrenatural, a variedade de religiões, as diferentes formas de explicar a religião, o sagrado e suas formas simbólicas.

Vale destacar que não há um consenso entre os teóricos acerca dos conceitos supracitados. Conforme a corrente filosófica e/ou método de análise, as concepções variam, bem como ocorre uma variação sobre o que se entende como causa e efeito.

## 2.1. Religião: um produto humano

Sobre a religião é importante grifar que ela e/ou a crença em algo sobrenatural, sob as mais variadas características, de alguma forma, esteve presente nas diversas épocas históricas. Deste modo, é possível perceber a religião como protagonista de embates e lutas. A forte influência da mesma na sociedade gera a necessidade de estudo, pois ela foi atrelada a uma estrutura social que era considerada injusta e desigual.

Alguns materialistas como o filósofo alemão Ludwig Feuerbach debruçaram-se acerca da temática. Para ele, a religião é uma forma de preencher desejos humanos, ou seja, uma produção da consciência humana. No livro *A essência do cristianismo*, no segundo capítulo intitulado “A essência da religião em geral” Feuerbach (2007, p. 44) discorre sobre a questão:

[...] o objeto do homem nada mais é que a sua própria essência objetivada. Como o homem pensar, como for intencionado, assim é o seu Deus: quanto valor tem o homem, tanto valor e não mais tem o seu Deus. A consciência de Deus é a consciência que o homem tem de si mesmo, o conhecimento de Deus o conhecimento que o homem tem de si mesmo.

É importante ressaltar que o materialismo antropológico proposto por Feuerbach não vê a religião como falta de raciocínio ou um erro humano, mas sim uma produção do homem. Karl Marx, sob influência do pensamento de Feuerbach e de Hegel, preocupado em fazer uma crítica aos neohegelianos e propondo uma forma diferente de pensar o materialismo, busca pensar a questão na perspectiva da dialética materialista. Para Marx (2003), a religião e a dialética hegeliana são formas

de alienação, como podemos perceber pelo excerto do livro *A sagrada família*, no qual sintetiza em dois tópicos os motivos pelos quais credita a teoria de Feuerbach:

[...] 1. Ter demonstrado que a filosofia nada é senão a religião em forma de idéias e desenvolvida pelo pensamento; que nada é senão uma outra forma e um outro modo de existência da alienação do homem; ou seja, que é tão condenável quanto; 2. ter fundado o verdadeiro materialismo e a ciência real, fazendo igualmente da relação social 'do homem ao homem' o princípio básico da teoria; haver oposto à negação da negação, que se pretendia o absolutamente positivo, outro positivo baseado em si mesmo e fundamentado positivamente por si mesmo. (MARX, 2003, p. 173)<sup>7</sup>.

Assim é possível grifar que a religião é fruto do trabalho humano, criada como forma de explicação do desconhecido. Esta forma de explicar as coisas aplica-se ao trabalho e às suas relações sociais cotidianas.

Sendo assim, mesmo que não haja nenhuma prova sobre a existência do divino, que se possa apontar diversos exemplos que comprovam ser a religião permeada por interesses privados, que a ciência moderna, predominante no ensino escolar atual, negue o sobrenatural, a religião é uma produção humana, a qual se materializa nas relações sociais, sendo necessário compreendê-la na sua historicidade e como fator educacional.

Entretanto, antes de compreender o que é religião, sente-se a necessidade de definir o que é o homem e, nesta mesma direção, buscar refletir e discutir sobre a espiritualidade e a religiosidade, suas proximidades e especificidades em relação à religião.

## 2.2 O homem e a espiritualidade: transcendendo o imediato

No que se refere ao homem, é possível destacar que é um ser que possui necessidades biológicas e para satisfazê-las age sobre a natureza, transformando-a. Entretanto, diferente dos demais animais, ele não só modifica a natureza, mas também sua própria forma de pensar, agir e de se relacionar com esta natureza e com os outros homens. Então, o homem é mais que um ser biológico, é um ser histórico-social<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup>Foi mantida a ortografia da fonte utilizada.

<sup>8</sup> São muitas as pesquisas que destacam o homem como um ser histórico. Entretanto, nos apoiamos na perspectiva marxiana, principalmente, a presente em *A Ideologia Alemã* (1932), na qual, Marx e

Com isso, entende-se que o homem é um ser que, na mesma medida em que luta pela sobrevivência, cria novos instrumentos, costumes, organizações sociais e tece explicações sobre sua vida, leis e ideais. Também se relaciona com a natureza e com outros homens, mediado por valores culturais e/ou conhecimentos de sua época. Desta forma, pode-se compreender que os sentidos humanos são também fenômenos históricos. Segundo Alves (2008, p. 18):

[...] é necessário reconhecer que toda a nossa vida cotidiana numa permanente negação dos imperativos imediatos do corpo. Os impulsos sexuais, os gostos alimentares, a sensibilidade olfativa, o ritmo biológico de acordar/adormecer, deixaram há muito de ser expressões naturais do corpo porque o corpo, ele mesmo, foi transformado de entidade da natureza em criação da cultura.

Embora não exista uma definição, um conceito absoluto de homem, partimos do princípio de que ele é um ser que pensa, age e julga, de acordo com as condições e necessidades de sua época. Sendo assim, o biológico não é determinante nas ordens comportamentais e reflexivas dos homens, mas toda ação e reação humana se fazem mediadas pelas condições materiais e valores, crenças, símbolos e relações sociais.

O psicólogo Alexis Leontiev (1904-1979) discorre sobre a temática no livro *O desenvolvimento do psiquismo*. No capítulo *O homem e a cultura*, explica que as condições biológicas fazem parte da constituição humana, porém não são o único fator que constitui o homem

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem, o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Complementando, postula que:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram

passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Deste modo, Leontiev (2004) afirma que a evolução dos homens se dá por meio de uma “forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*.” A isto se deve a “atividade humana fundamental: *o trabalho*.” (LEONTIEV, 2004, p. 283)<sup>9</sup>. Por ser fruto do trabalho é possível afirmar que a cultura é, a priori, *material*. Desta se desenvolvem elementos como a linguagem e as ideias, formando então a cultura intelectual.

É oportuno grifar que esta relação homem e cultura se dá de formas distintas, devido as diferentes condições materiais dos indivíduos. Assim, é possível observar que, aqueles que detém os meios de produção, possuindo recursos financeiros para se manter fora da atividade produtiva, conseqüentemente tem maior acesso à cultura intelectual, enquanto que a maioria da população possui alcance somente ao mínimo desta cultura. Para Leontiev (2004, p. 294):

A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

Porém, mesmo sendo apropriada de forma desigual e injusta, a cultura é de suma importância para todos, já que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Na relação do homem com seu meio, a memória, as superstições, as crenças, as experienciais, a cultura intelectual e os conhecimentos de forma geral, são fundamentais para interpretar as necessidades, analisar cada indício apresentado pela matéria e orientar os homens em suas decisões. Todas as atividades humanas se fundamentam em valores que estão presentes na sociedade, entre os quais,

---

<sup>9</sup>Grifo nosso.

alguns são hegemônicos, enquanto outros, não possuem expressão na cultura social. Porém, cada necessidade expressada pelos homens, coisas e atos realizados, possuem valores, os quais se encadeiam nas representações que os homens apresentam sobre a própria vida, ou seja, o significado da vida, seja ele, histórico e/ou sobrenatural.

A forma do homem pensar e de se relacionar, se constitui em um movimento histórico. Neste sentido, ao buscar atender suas necessidades, o homem transforma a natureza e a si mesmo. Então, suas ações e produtos adquirem significados. Desta forma, é atribuído sentido ao seu corpo, à sua vida e sua maneira de se relacionar com os outros homens, com a natureza e com o imaginário. Sobre essa forma de atividade humana, Alves (2008, p. 28) argumenta que os homens:

[...] tornaram-se inventores de mundos, plantaram jardins, fizeram choupanas, casas e palácios, construíram tambores, flautas e harpas, fizeram poemas, transformaram os seus corpos, cobrindo-os de tintas, metais, marcas e tecidos, inventaram bandeiras, construíram altares, enterraram os seus mortos e os prepararam para viajar e, na ausência, entoaram lamentos pelos dias e pelas noites [...]

Os homens, diferentemente dos animais, relacionam-se e se orientam no mundo em meio a um conjunto de signos<sup>10</sup>, todos eles carregados de sentidos<sup>11</sup> e significações<sup>12</sup>, os quais podem ser divergentes. Assim, os homens creem ou não em alguma coisa, não por intermédio da coisa em si, mas, por uma relação mediada pelas condições materiais, valores que fundamentam, justificam e/ou servem de prova. Neste conjunto de signos, o homem é inserido, tornando-se integrante da sociedade, na medida em que incorpora os valores sociais de sua época. Então, os homens apoiados em sua ideologia<sup>13</sup>, mitologia<sup>14</sup> e/ou ciência<sup>15</sup>, atribuem

<sup>10</sup> Signo: 1. Sinal. 2. Símbolo. Ferreira, AB de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Editora Positivo, 2008. p. 739.

<sup>11</sup> O sentido, segundo Leontiev (2004, p. 103-105) é de caráter pessoal, criado pela relação entre o motivo da atividade e o resultado desta.

<sup>12</sup> Segundo Leontiev (2004, p. 100; 102) “A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social [...] é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta.”

<sup>13</sup> Segundo (CHAUÍ, 2008, p. 7), ideologia “é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.” (Chauí, Marilena. O que é ideologia. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008- (Coleção Primeiros Passos; 13)

significados para tudo e estabelecem um panorama de explicações sobre tudo. Uma pedra pode ser uma simples pedra, como pode ser algo sagrado, diante do qual os homens se curvam e se sacrificam, bem como, pode ser um mineral de determinada camada geológica que conta o que aconteceu milhões de anos atrás.

Na análise a seguir, serão apresentados alguns postulados sobre espírito e espiritualidade, seguindo as reflexões acerca de categorias basilares do Ensino Religioso.

### 2.3 A espiritualidade uma dimensão transcendental e a religião

O homem é mais que corpo e mente, ele é também espírito. Porém, não se trata de um espírito marcado pelo viés religioso, mas de uma parte integrante do ser humano que dá espaço para as explicações racionais e para a religião, contribuindo para definir a identidade humana. Neste aspecto, é importante lembrar que, na história da humanidade, é comum encontrar civilizações que buscam sentido para as coisas em algo transcendental, sendo ele, em algumas situações, fator que explica a espiritualidade humana. Assim, culturas diferentes atribuem significação diferentes para a identidade humana.

Em diversas épocas e locais da história, os homens buscaram conduzir seus pensamentos e direcionar suas ações para alcançar uma determinada esfera transcendental. Da mesma forma, projeções e explicações históricas da humanidade são traçadas com base nesta perspectiva. Por meio desta forma de pensar, em muitas ocasiões, os homens se desprendem da realidade material e necessidades imediatas e buscam explicações transcendentais para sua vida, fatos, objetos e desejos. Uma forma de pensamento, classificada por alguns estudiosos como espiritualidade.

O termo espírito e/ou espiritualidade possui definições variadas. Entre os pesquisadores não há um consenso sobre a origem e o significado da palavra.

---

<sup>14</sup> Mito: [...] Narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de um determinado grupo, e considerada verdadeira por ele [...]. Ferreira, AB de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Editora Positivo, 2008. p. 558.

<sup>15</sup> O termo ciência refere-se ao conhecimento sistematizado, firmado em um método, o qual busca estabelecer as relações, presumidamente de forma objetiva, entre as coisas, as causas, os efeitos, os fenômenos e as teorias.



Conforme o autor e/ou corrente teórica, o termo aparece de forma difusa, podendo se confundir com religião, prática religiosa e/ou relativo à alma.

A espiritualidade pode envolver um sistema de crenças, pode estar ligada às diversas religiões, como também, pode ser relativo aos aspectos psicossociais do indivíduo. Acima de tudo, a espiritualidade é uma forma cognitiva do ser humano, a qual pode orientá-lo em sua relação com a natureza, com as coisas, consigo mesmo e com os outros homens. Pode substituir a razão.

Assim, a espiritualidade subtende-se a uma crença em alguma coisa, que não esteja imediatamente sensível. Trata-se de uma crença no invisível e/ou uma forma de abstração. Tal como afirma Dewey (1979, p. 21):

Algumas vezes sentimos diretamente a chuva; outras, inferimos que já choveu, ao ver a relva ou as árvores molhadas, ou que vai chover pelo aspecto da atmosfera ou indicação do barômetro. Às vezes, vemos (ou supomos ver) um homem, sem nenhum elemento intermediário; outras, não nos achamos absolutamente certos de o estar vendo e, por isso, procuramos coisas associadas à presença de um homem e que nos possam servir de sinais, indícios, marcas do que devemos crer.

Tendo em vista que o ser humano se relaciona por intermédio de abstrações, destaca-se que a crença não é própria da religião, mas está nas relações humanas.

Kovács (2007), ao refletir sobre espiritualidade em relação à psicologia, postula que o termo vai além da compreensão de um determinado sistema religioso, mas é pertinente ao ser humano que busca dar sentido à vida.

A espiritualidade é [...] uma busca humana em direção a um sentido, com uma dimensão transcendente. Envolve a tentativa de compreensão de uma força superior que pode estar ligada a uma figura divina ou força superior. Traz um sentido de pertença maior do que o âmbito individual. (KOVÁCS, 2007, p. 246).

A autora vincula a espiritualidade a uma forma de sentimento humano que busca dar sentido à vida com base em uma dimensão transcendental. De nossa parte, é possível apontar que a espiritualidade complementa o homem, na medida em que contribui para dar sentido histórico e universal para a vida, fazendo com que ele aja, não apenas pelos aspectos imediatos, mas buscando algo metafísico e planejamento para médio e longo prazo.

Noutros termos, destaca-se que a espiritualidade é um processo cognitivo que contribui para que o indivíduo se desprenda do imediatamente sensível e encontre um sentido transcendental para a vida. A espiritualidade atrelada a alguma forma de crença pode influenciar em uma visão de mundo. Para exemplificar, é possível citar Alves (2008, p.54):

O sentido da vida é algo que se experimenta emocionalmente, sem que se saiba explicar ou justificar. Não é algo que se construa, mas algo que nos ocorre de forma inesperada e não preparada [...] É uma transformação de nossa visão do mundo, na qual as coisas se integram como em uma melodia, o que nos faz sentir reconciliados com o universo ao nosso redor, [...] sensação inefável de eternidade e infinitude, de comunhão com algo que nos transcende, envolve e embala, como se fosse um útero materno de dimensões cósmicas.

Sobre a espiritualidade, é preciso considerar que é na perspectiva histórica e universal que o homem busca construir sua identidade, tanto no aspecto coletivo de espécie, como de pertencimento a um grupo social e/ou qualidade individual. É no conjunto de explicações sobre o sentido da vida que o homem define a si e a seus semelhantes. Assim, na relação com o outro, constrói sua identidade individual e a dos grupos sociais que julga pertencer, sem as quais ele perde o sentido de existência<sup>16</sup>.

Nessas circunstâncias considera-se que a espiritualidade pode estar atrelada aos sentimentos de pertencimento, de perspectiva de vida, podendo influenciar nas emoções e visão que o indivíduo tem sobre si, os outros e o mundo. A espiritualidade é uma dimensão do pensamento humano que envolve questões relativas à psicologia, à teologia e as práticas e organizações religiosas. A espiritualidade, assim como a religião, está vinculada a questão cultural e trata-se de uma especificidade do ser humano, o qual, quando se vê diante de uma situação

---

<sup>16</sup> Esta questão retrata o que é chamado de “sentimento de comunidade” na psicologia. “O estudo acadêmico do Sentimento Psicológico de Comunidade (SPC) teve a sua origem em 1974 quando o psicólogo comunitário Seymour Sarason o apresentou como o conceito central e dominante do campo da psicologia comunitária. Ele descreveu o SPC como “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamentos de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (SARASON, 1974, p. 1). Referiu também que ter esse “sentimento” previne que as pessoas “experimentem sentimentos prolongados de solidão” (p. 1), e que vivam estilos de vida emocionalmente destrutivos.” AMARO, João Paulo. Sentimento psicológico de comunidade: Uma revisão. *Análise Psicológica* (2007): p.25. Disponível em: <<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/93/1/AP%2025%281%29%2025-33.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2017.

inesperada que não possui domínio e conhecimento, recorre a algo sobrenatural<sup>17</sup>; podendo assim ser tratada como uma questão relativa à psicologia e/ou ao cognitivo.

Na sequência serão apresentadas reflexões acerca da religiosidade e, posteriormente, da religião. Pensar sobre tais categorias e seus desdobramentos é relevante à posterior análise acerca dos documentos relacionados ao Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, visto que um de nossos objetivos é refletir acerca de seus fundamentos histórico-filosóficos.

#### 2.4 A religiosidade e a religião: perspectivas firmadas no sobrenatural

Diante das considerações apresentadas, aponta-se que é na espiritualidade que se encontra os fundamentos da religiosidade. Embora haja uma sobreposição entre os termos espiritualidade e religiosidade, a religiosidade está na forma individual e caráter pessoal de cada um em relação com a espiritualidade. A religiosidade refere-se à crença e/ou prática religiosa de um indivíduo e, ela se constitui conforme o grau de desenvolvimento e envolvimento entre indivíduo e religião, estilos de vida, formas de comportamento e modelos de convívio social.

Sobre esta relação do homem com a religiosidade, Alves nos ajuda a compreender a questão. Para ele, a religião é uma construção do ser humano, independentemente de sua relação com o sagrado. Conforme o autor (ALVES, 2008, p.11):

A religião não se liquida com a abstinência dos atos sacramentais e a ausência dos lugares sagrados, da mesma forma como o desejo sexual não se elimina com os votos de castidade. E é quando a dor bate à porta e se esgotam os recursos da técnica que as pessoas acordam os videntes, os exorcistas, os mágicos, os curadores, os benzedores, os sacerdotes, os profetas, aquele que reza e suplica, sem saber direito a quem...

É importante destacar que a religiosidade não se limita a uma doutrina religiosa. Ela é uma forma individual e particular do ser humano se relacionar com o

---

<sup>17</sup> Sobrenatural: 1. Não atribuído à natureza. 2. Relacionado com fenômenos extraterrenos. 3. Sobre-humano. Ferreira, AB de H. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Editora Positivo, 2008. p. 744.

transcendental e neste aspecto, está vinculada a crença em algo sobrenatural. Sobre esta crença, é preciso pontuar que, sendo a cultura ocidental influenciada consideravelmente pela ideia de um Ser superior, onipresente e onisciente, geralmente se atribui a esse Ser uma força decisiva.

Com base na crença do sobrenatural, surgem as doutrinas religiosas, que de forma muito variada, influenciam a prática social e contribuem para atribuir sentido aos fenômenos físicos e sociais. A religião na essência, segundo Feuerbach (2007), reproduz os desejos humanos, que aparecem na forma de ideais sociais e de perspectivas de vida, quanto relativo a vida terrena como em um além.

Desta maneira, a religião, mesmo se tratando de uma teia de símbolos e de discursos que buscavam transcender a materialidade, contribui na definição de sentimentos, influencia nos comportamentos e estabelece relações sociais. Assim, sendo a religião um produto humano, ela é construtora de sentimentos e de sentido sagrado para as coisas e para a vida. Sobre isto, Alves (2008, p. 25-26), se referindo à religião explicita:

A religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram. E esta é a razão por que, fazendo uma abstração dos sentimentos e experiências pessoais que acompanham o encontro com o sagrado, a religião se nos apresenta como um certo tipo de fala, um discurso, uma rede de símbolos. Com estes símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem o seu mundo. Por quê? Talvez porque, sem ela, o mundo seja por demais frio e escuro. Com seus símbolos sagrados o homem exorciza o medo e constrói diques contra o caos.

Mesmo que se aponte que a religião está implicitamente vinculada à espiritualidade, isto não implica atribuir a ela uma autonomia natural, ou compreendê-la em um sentido dogmático. Entende-se que a religião está relacionada aos esforços sociais dos homens que, diante de determinadas condições, buscam impor verdades, tecer explicações e soluções para os seus problemas, recorrendo assim, a uma suposta força sobrenatural.

É possível dizer que as religiões são teorias e, como tais, impõem uma forma de ver e explicar o mundo. Neste caso, cada doutrina religiosa fornece explicações diferenciadas sobre as coisas, à vida e os fenômenos. No caso, recorrendo ao

sobrenatural, as doutrinas religiosas buscam dar sentido à vida, às ideias e procuram organizar a sociedade. Neste último aspecto, cita-se como exemplo o período feudal, no qual a religião cristã se constituiu em uma forma de civilização.

Assim, no período medieval, os escritos cristãos serviram de base explicativa para os fenômenos naturais e sociais. Eram a base explicativa para os crimes que deveriam ser punidos, atos que deveriam ser venerados, comportamentos e sentimentos que eram esperados de todos. A bíblia foi consagrada como a verdadeira teoria, sendo compreendida como um guia da humanidade, uma inspiração e explicação para o universo e para a vida privada. Os gregos também se relacionaram com seus deuses e cada um foi responsabilizado pelos fenômenos físicos e sociais. Da mesma forma, seus antepassados eram invocados para resolver os problemas terrenos.

Porém, em que pese o fato da crença religiosa se fundamentar em uma perspectiva sobrenatural, na maioria das vezes, a religião está carregada de intencionalidades políticas que buscam legitimar e impor determinados comportamentos, projetos sociais, entre outros. Como exemplo, cita-se as diversas formas de sociedade em que a religião justifica o poder de poucos sobre a maioria. Neste sentido, apresenta-se como exemplo a explicação concernente a origem da palavra religião, visto que, em cada esclarecimento encontra-se intencionalidade política.

Para efeito de ilustração, Silva (2004, p. 3) pontua que a palavra originou do latim, *Religio*, e em um primeiro sentido, “indicava um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, sem fazer referência a divindades, rituais, mitos ou outros tipos de manifestação que, contemporaneamente, entendemos como religiosas”. Entretanto, tal definição não é de consenso entre os teóricos, já que no dicionário etimológico (s/d e s/p.) o termo latim *religio* é definido como “louvor e reverência aos deuses”. Tanto que, o dicionário etimológico ainda complementa:

Atualmente, o conceito de religião é definido como sendo um conjunto de crenças relacionadas com aquilo que a humanidade considera como sobrenatural, divino, sagrado e transcendental, bem como o conjunto de rituais e códigos morais que derivam dessas crenças (RELIGIÃO, 2017).

Logo em seguida, a mesma referência, destaca que a palavra possa ter “surgido a partir da junção do prefixo *re*, que funciona como um intensificador da

palavra que o sucede, neste caso *ligare*, que significa unir ou atar. Sobre o termo *religare*, Filoramo e Prandi (1999, p. 256) pontuam que este foi aplicado pelo cristianismo, no sentido de apontar a religião cristã como um religar o homem a outra realidade, Deus.

O dicionário etmológico (s/d e s/p.) também vincula ao termo religião o verbo latino *relegere*, neste aspecto, afirma que ele foi traduzido como “reler” ou “revisitar” e tem sido utilizado na defesa de reler e reinterpretar os textos sagrados e/ou bíblicos.

Ainda, no que se refere ao conceito de religião, Silva (2004) declara que:

[...] o conceito ‘religião’ foi construído histórica e culturalmente no Ocidente adquirindo um sentido ligado à tradição cristã. O vocábulo ‘religião’ - nascido como produto histórico de nossa cultura ocidental e sujeito a alterações ao longo do tempo – não possui um significado original ou absoluto que poderíamos reencontrar (SILVA, 2004, p. 3).

Entretanto, Filoramo e Prandi (1999, p. 255) afirmam que nas culturas indo-asiáticas, não sendo originadas do latim, religião pode ser definida por meio de expressões como “caminho”, “lei divina”, “moral do mundo”, “doutrina verdadeira”, “justiça”. Os próprios autores concluem que, por estes fatos, é praticamente impossível encontrar uma definição única em todas as culturas.

Diante da complexidade do termo, faz-se necessário redobrar a atenção ao utilizá-lo, uma vez que este possui vários sentidos conforme a situação e o momento que é aplicado, podendo ser entendido como: crenças, ações, instituições, condutas, mitos, ritos, entre outros. Sobre a problemática em torno do termo, Silva (2004, p.3) destaca:

A maioria das pessoas tem alguma ideia do que seja ‘religião’. Costuma-se pensar essa definição como crença em Deus, espíritos, seres sobrenaturais, ou na vida após a morte. É possível pensar, ainda, esse conceito como o nome de algumas das grandes religiões mundiais: Cristianismo, Hinduísmo, Budismo ou Islamismo. Embora parte do senso comum sobre o conceito de ‘religião’ aplique-se aos estudos dos fenômenos e sistemas religiosos, eles são insuficientes para estudos científicos.

Ainda buscando compreender o significado e as diferentes definições para o termo, com base em Silva (2004, p. 4), destaca-se que a conceituação do termo não

pode ser “arbitrária”, porém, isto não implica em assumir uma definição “vaga” e “ambígua”, como por exemplo:

[...] definir ‘religião’ como ‘visão de mundo’, o que pressuporia que todas as ‘visões de mundo’ fossem religiosas. Do mesmo modo, se ‘religião’ é definida como ‘sagrado’, a questão torna-se saber o que é ‘sagrado’ e o seu oposto, o ‘profano’. Outras definições são muito restritivas: a definição ‘acreditar em Deus’ deixa de fora todos os politeísmos e o Budismo, enquanto a Crença numa realidade sobrenatural ou transcendental também não satisfaz, por não ser comum a todas as culturas religiosas. (SILVA, 2004, p. 4).

Desse modo, para efeitos de organização e análise compreendemos, nesse trabalho, religião como: “um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos” (SILVA; KARNAL, 2002, p. 13-14).

Assim, é importante destacar que a religião envolve um sistema de crenças que pode ou não estar institucionalizada. Ela contém em si um conjunto de símbolos, valores, normas e práticas que buscam fornecer explicações sobre as coisas da vida. Segundo Maria Julia Kovács (2007, p. 246):

Religiões são sistemas de crenças, com tradições acumuladas envolvendo símbolos, rituais, cerimônias e trazem explicações sobre a vida e a morte. Segundo Amattuzzi (1999), a religião, também, um campo de experiências, indagações sobre a existência, abrindo-se para novas possibilidades. Esta experiência não é só a vivência das situações, é, principalmente, a sua elaboração na consciência. É um campo aberto para indagações. O que se busca é uma experiência de encontro com o mistério, um encontro pessoal que pode se dar com as religiões tradicionais ou com uma concepção pessoal de religiosidade.

Pode-se constatar então que a religião é um produto cultural, que se apresenta de modo e intensidade diversos. No processo histórico, várias formas de religião surgiram e se constituíram em uma infinidade de explicações sobre o homem, a natureza, a vida e a sociedade entre outros.

Assim, na sequência, serão contemplados postulados sobre o sagrado. Estas discussões auxiliarão no entendimento de especificidades da religião e da religiosidade.

## 2.5 O sagrado na religião

Outra importante categoria para refletir sobre Ensino Religioso, trata-se do entendimento sobre o que é sagrado ou sobre o que se entende como tal. Neste aspecto, nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Ensino Religioso*, encontra-se especificado que é necessário considerar o que é sagrado, visto que, nisto está a “essência da experiência religiosa” (PARANÁ, 2008, p.48).

Submetida a várias origens etimológicas, considera-se que a palavra sagrado deriva do verbo latino “sacer”, isto é, designa o que não pode ser tocado, que é querido dos deuses, santo, venerável. Contempla a ideia de “sanctus”, que corresponde ao que é tornado sagrado, inviolável, respeitável, virtuoso, poderoso. Como contraponto, outras concepções lhes dão um sentido oposto, tal como maldito, execrável, detestável, abominável. Segundo Marchi (2005, p. 37):

Os gregos utilizavam o conceito de “hieros” para significar algo que era sagrado e que se referia ao divino, algo que era dotado de força e de luz. Em oposição ao “hieros”, usavam o conceito de “hagios”, que continha a ideia de maldito. A religião judaica introduziu a contraposição entre “sagrado” e “profano”. Esta contraposição foi incorporada pelo cristianismo acrescentando-lhe a ideia de santidade de Deus e a de pecado.

Por estas e por outras designações, o homem, ao vivenciar a essência desses múltiplos significados, reage de maneira aparentemente contraditória, com manifestações de respeito ou de aversão, de desejo ou espanto, de amor ou ódio aos símbolos considerados sagrados.

Historicamente, é possível notar que o sagrado faz parte do cotidiano das pessoas de forma marcante. A busca por ele pode resultar na superação da realidade material, já que promove explicações que transcendem as leis da natureza, intervindo no andamento natural das coisas, ou seja, o sagrado é capaz de explicar o inexplicável, como está descrito nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*, (PARANÁ, 2008, p. 56):

Muitos acontecimentos que marcam a vida em sociedade são atribuídos às manifestações do Sagrado. Tais manifestações intervêm no andamento natural das coisas e são aceitas na medida em que trazem explicações que superam a realidade material ou que servem para responder a assuntos não explicados ou aceitos com



facilidade, como por exemplo, a morte. O entendimento do Sagrado ajuda a compreender as explicações sociais que ignoram as leis da natureza e atribuem a um transcendente ou imanente a intervenção no andamento natural das coisas.<sup>18</sup>

Neste sentido, o sagrado pode ser entendido como “o olhar que se tem sobre algo ou a forma como se vê determinado fenômeno” (PARANÁ, 2008, p. 57). Este olhar ganha uma série de significados quando está em uma esfera religiosa, sendo eles sagrados ou profanos. Rubem Alves (2008) dá exemplos sobre esta questão em seu livro *O que é religião*. No capítulo intitulado “Símbolos da Ausência”, é possível encontrar uma comparação acerca do sagrado que, segundo ele, é algo que se instaura graças a um suposto poder do invisível.

Uma pedra não é imaginária. Visível, concreta. Como tal, nada tem de religioso. Mas no momento em que alguém lhe dá o nome de altar, ela passa a ser circundada de uma aura misteriosa, e os olhos da fé podem vislumbrar conexões invisíveis que a ligam ao mundo da graça divina. E ali se fazem orações e se oferecem sacrifícios. Pão, como qualquer pão, vinho, como qualquer vinho. Poderiam ser usados numa refeição ou orgia: materiais profanos, inteiramente. Deles não sobe nenhum odor sagrado. E as palavras são pronunciadas: Este é o meu corpo, este é o meu sangue... — e os objetos visíveis adquirem uma dimensão nova, e passam a ser sinais de realidades invisíveis (ALVES, 2008, p.11).

Além deste “olhar”, o sagrado também atribui modos de agir em determinados lugares, ou seja, também há ambientes considerados sagrados. O homem religioso segue orientações prévias nestes lugares por reconhecer neles valores existenciais. Tais valores podem transformar um simples ponto geográfico em um lugar repleto de significados. Conforme postula Mircea Eliade (1992, p. 17) em seu livro *O sagrado e o profano*:

Vemos, portanto, em que medida a descoberta – ou seja, a revelação – do espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso; porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia – e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo.

Seguindo a discussão, o autor faz menção ao oposto do sagrado: o profano, que também se diferencia na questão qualitativa do ponto geográfico. “Em

---

<sup>18</sup>Mantivemos a ortografia da fonte.

contrapartida, para a experiência profana, o espaço é homogêneo e neutro: nenhuma rotura diferencia qualitativamente as diversas partes de sua massa” (ELIADE, 1992, p. 18).

É possível mais uma vez ressaltar que o sagrado e o profano estão intimamente ligados à vida do homem, religioso ou não. O sagrado faz parte de uma esfera social, assim como o profano.

Ainda que quantitativamente incipiente, considera-se as categorias do mito, rito e símbolo como relevantes à compreensão da religião, por se apresentarem estritamente relacionadas ao sagrado. Visto sob este prisma serão abordadas na próxima análise.

## 2.6 Mito, rito: diferentes formas de simbologias religiosas

Nesta análise, serão tratadas as categorias mito, rito e símbolo para que o leitor possa estabelecer relações entre as mesmas como linguagem social, concepção na qual encontram-se explicações que melhor embasam para a posterior análise das fontes. Embora estas três categorias, no caso da religião, estejam interligadas, será feita uma breve exposição buscando conceituá-las individualmente.

De forma sucinta, pode-se atribuir à palavra rito o significado contido no dicionário Aurélio: “As regras e cerimônias próprias da prática de uma religião; Culto, religião; Qualquer coisa sagrada ou simbólica”. (FERREIRA, 2008, p. 711). Mas pensando o rito como um componente da religião enquanto organismo social, é possível especificar alguns pontos referentes a sua forma.

Em seu livro *Agonia das Religiões*, José Herculano Pires dedica um capítulo à definição e implicações do conceito de rito, afirmando que “todo rito implica o uso da palavra” (PIRES, 2009, p.131).

Tratando de uma “conjugação de dois sistemas complementares de comunicação” (rito e palavra), o autor destaca a importância e a necessidade dos instrumentos como parte integrante do processo de comunicação para a ascensão do homem. Assim afirma Pires (2009, p. 131):

Foi graças ao rito e à palavra que o homem ascendeu do primata ao sábio. Mas, para dar mais alcance ao processo de comunicação, o

homem teve de inventar o instrumento. O fogo, a fumaça, penas de aves nas árvores, estacas no chão foram os percussores de todos os meios de comunicação a distância de que hoje nos orgulhamos [...] os animais também se utilizam de ritos e até mesmo de palavras em seus processos de comunicação. No tocante aos instrumentos, eles os trazem no próprio corpo o que não impede que animais superiores se utilizem também de instrumentos naturais, como pedras e varas.

Respectivamente, é possível pensar o rito como um meio para a comunicação em sociedade que foi aprimorado pelo homem e que, por mais que o objetivo deste possa ser a comunicação com o sagrado e faça parte do formalismo religioso, não tem sua origem no divino, mas sim, em produzir instrumentos que satisfaçam suas necessidades, conforme postula Pires (2009, p. 132-133):

[...] o formalismo religioso, como o social e o das chamadas sociedades ocultas, não provêm de uma revelação divina, mas do impulso vital que, passando pelas espécies animais, projetou-se e desenvolveu-se no homem. O sacerdote que se paramenta para uma cerimônia religiosa, o maçom que veste os seus símbolos para uma sessão da loja, o universitário que enverga a sua beca para a formatura talvez não saibam que repetem processos antiquíssimos - evidentemente refinados pela tradição humana -, que procedem de ritos animais de milhões de anos [...].

Porém, mesmo sendo um meio de comunicação totalmente humano, “as religiões formalistas dão à palavra um caráter divino e consideram os textos religiosos como a *palavra de Deus*” (PIRES, 2009, p. 135). O mesmo é possível observar com os demais ritos. É como se a vida do religioso necessitasse do rito para ter sua esfera sagrada afirmada.

Um exemplo disso são os ritos de passagem, exemplificados por Mircea Eliade no livro *O Sagrado e o Profano* (1992). O autor destaca que os ritos são uma mudança de regime ontológico e estatuto social, ou seja, marcam individual e socialmente o término de uma nova fase, significam a ruptura, a progressão, e mudança, para chegar à iniciação.

[...] os ritos de passagem desempenham um papel importante na vida do homem religioso. É certo que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem no nascimento, no casamento e na morte, e pode se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social (ELIAD, 1992, p. 89).

Neste íterim, destaca-se uma categoria estritamente ligada ao rito e também dotada de linguagem, o mito. Ao procurar o significado da palavra no dicionário, são encontrados vários conceitos, porém, é possível destacar o que remete às questões de sociedade: “[...] narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de um determinado grupo, e considerada verdadeira por ele [...]” (FERREIRA, 2008, p. 558).

Segundo Eliade (1992) os mitos são narrativas que se passam com seres divinos, em tempos remotos à consciência humana e que, após serem explanados, se tornam a “verdade absoluta”, já que se trata de narrativas fora da esfera de tempo e espaço do homem.

O mito é pois a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo. “Dizer” um mito é proclamar o que se passou *ab origine*. Uma vez “dito”, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta. (ELIADE, 1992, p.50).

Conseqüentemente, o mito se torna um poderoso discurso na religião já que, pelas características acima expostas, para o religioso é inquestionável. Marislei de Souza E. Brasileiro (2010), em sua tese de doutorado intitulada Ensino Religioso na Escola: o papel das Ciências das Religiões, no capítulo em que trata o caráter científico da religião, afirma que os mitos são construções culturais, portanto, também representações sociais já que estão na mente do coletivo. Ressalta que tais características podem ser mais intensas para as crianças em idade escolar.

Para as Ciências das Religiões [...] os mitos são construções culturais passíveis de serem consideradas como representações sociais e, portanto, dignos de serem estudados enquanto imagens impregnadas na mente do coletivo. Mais ainda na escola, onde a criança, em formação intelectual e cultural, se reveste de mitos, heróis (do bem e do mal) e uma miríade de seres com poderes sobrenaturais imaginados durante as brincadeiras individuais ou coletivas (BRASILEIRO, 2010, p. 123).

E, acrescenta sobre esta questão que:

Apesar de o mito estar intimamente ligado ao ritual, nem todos os ritos supõem recitação de mitos e nem todos os mitos possuem expressão ritual. A observação de regras ou de um comportamento padronizado, normalmente constituído de ações prescritas

executadas periódica e repetitivamente não é privilégio das religiões. (BRASILEIRO, 2010, p. 123).

Com isso, reitera-se nossa análise de que rito e mito são também instrumentos de comunicação.

No tocante à esfera dos ritos e mitos, é possível incluir a reflexão acerca da categoria dos símbolos. Alves (2008) trata do assunto refutando a ideia de que estes são meros reflexos do que o homem faz. Neste sentido, afirma que os símbolos são uma criação baseada na vida concreta, uma atividade produzida pelo pensamento, de modo que o homem estabelece controle e manipulação da natureza.

[...] os símbolos não são meras entidades ideais. Eles ganham densidade, invadem o mundo e aí se colocam ao lado de arados e de armas. Por isto rejeito que eles sejam uma simples tradução, numa outra linguagem, das formas materiais da sociedade e suas necessidades vitais. O que ocorre é que, ao surgirem problemas novos, relativos à vida concreta, os homens são praticamente obrigados a inventar receitas conceituais novas. Produziu-se, então, uma nova orientação para o pensamento, derivada de uma vontade nova de manipular e controlar a natureza (ALVES, 2008, p. 20).

Como afirma Rubem Alves “a religião é construída pelos símbolos que os homens usam. Mas os homens são diferentes” (ALVES, 2008, p. 12). Assim, é possível encontrar nas religiões a diversidade que, por meio dos ritos, mitos e símbolos, se torna uma linguagem social que liga o homem ao sagrado. São produtos sociais, os quais em sua diversidade, medeiam as relações sociais e exercem influência no modo de vida das pessoas.

Na sequência serão apresentadas as contribuições do teórico Agostinho de Hipona no tocante a categoria religião. A abordagem deste remete ao cristianismo, base religiosa a qual está atrelada o início da história do Ensino Religioso no Brasil. O referido autor especifica a filosofia cristã ao pensar acerca da distinção entre alma e corpo, reino de Deus e reino dos homens, entre outras questões. Seus postulados estão presentes nas discussões da religião enquanto institucionalização. Compreender tais aspectos auxiliará na análise de documentos acerca do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR, já que o objeto de pesquisa também faz parte da história do Ensino Religioso a nível nacional.

## 2.7 A religião pensada por Agostinho de Hipona

Um importante teórico para refletir sobre o que é religião é Agostinho de Hipona<sup>19</sup>. Entretanto, sobre suas argumentações, é importante grifar que ele pensa sobre a perspectiva da religião cristã, visto que sua produção teórica é marcada pela sua conversão ao cristianismo, a qual coincide com o a desestruturação do Império Romano, invasões dos chamados povos Bárbaros e oficialização do cristianismo como religião do Império Romano do Ocidente<sup>20</sup>.

Sobre o pensamento de Agostinho cabe pontuar que ele busca fundamentar definições e conceitos cristãos sobre o homem, o sentido da vida, o conhecimento, a verdade, a fé, a educação, a origem do poder, o livre-arbítrio, o caminho histórico da humanidade, entre outras coisas. Todas essas questões fundamentaram o pensamento não só de uma religião, mas da civilização que estava se constituindo na época.

Em todas as suas obras, Agostinho parte do princípio de que Deus é criador de todas as coisas, é onipresente e onisciente. Então, tudo se deve a Deus e está intimamente ligado aos desígnios divinos. Assim, a religião para Agostinho não era só os templos ou uma questão de fé no sobrenatural, mas seria o sentido da vida e explicação para tudo o que ocorria.

Para Agostinho o mundo se constituía por duas partes complementares. Uma seria a Cidade de Deus, razão de toda bondade humana, a outra seria a Cidade dos Homens, permeada pelo mal. Os filhos de Deus, residentes na Cidade dos Homens, deveriam negar aos valores mundanos e voltar-se ao sagrado, aproximando-se da figura de seu criador. Esta seria a verdadeira razão da vida. Desta forma, nada poderia ser compreendido na sua verdade, se não estivesse vinculado a Cidade de Deus.

As Escrituras Sagradas seriam os preceitos a serem seguidos. Deus era o verdadeiro Mestre. As palavras e signos seriam apenas meios de comunicação que provocam recordações, sendo a verdade uma interpretação vinda da iluminação divina. Então, o homem deveria se desligar das coisas carnis e mundanas e voltar-

---

<sup>19</sup> Agostinho de Hipona, também conhecido como Santo Agostinho, nasceu em 354 em Tagaste, hoje chamada Souk-Ahrás, situada na atual Argélia, no Norte da África e morreu em 430 em Hipona, atual Annaba – Argélia. Também foi em Hipona que Agostinho foi ordenado padre e em 395 consagrado Bispo.

<sup>20</sup> Em 312 d.C o Imperador Romano Constantino I adotou a religião Cristã e em 380, por decreto do bizantino Teodósio I, o cristianismo torna-se religião oficial no Império Romano.

se ao que é divino. A essência humana estaria em Deus, sendo ela o fator de distinção do homem dos demais animais. AGOSTINHO, I, II, III apud. LIMA; FERREIRA, 2012, p. 9 diz que:

Com efeito, quando a escritura narra que fomos criados, e para mostrar que não somente fomos antepostos, mas também postos a frente, isto é, que nós estamos submetidos: Façamos, disse, o homem a nossa imagem e semelhança, e tenha poder sobre os peixes do mar, sobre os alados dos céus, sobre todos os animais de rebanho e sobre as serpentes que rastejam sobre a terra. (Gen 1, 26). De onde surge tal poder? Devido [sermos criados] à imagem de Deus. Daí que seja dito a alguns em censura: Não sejais como o cavalo e o burro, os quais não têm intelecto. Mas uma coisa é o intelecto, outra coisa é a razão. Pois é certo que temos razão [de algo] antes que nós entendamos [algo]; Mas não podemos entender [inteligir] se não temos razão.

O homem como imagem e semelhança de Deus, era composto de corpo e alma. Agostinho compreende que a alma está unida ao corpo e o corpo só existe como ser, quando dotado de alma.

Dessa maneira, a alma é “substância dotada de razão, apta a reger um corpo” (AGOSTINHO, 1997, p. 67). Da mesma forma, considera a alma como um elo entre o homem e seu Criador, sendo ela quem “anima” o corpo e causa “desenvolvimento” no homem (AGOSTINHO, 1995, p. 92). Conforme postulam Souza e Melo (2009, p. 2458):

A alma é considerada a beleza do corpo, do mesmo modo que Deus é a beleza da alma. Isso não significa dizer que o corpo, enquanto matéria, é concebido por Santo Agostinho como um elemento mal. Como a materialidade humana também é uma criação de Deus, e como tudo que é feito por Deus é visto como sendo bom, o corpo é considerado, assim como a alma, bom, apesar de ser inferior a ela.

A importância dada à alma, não implica desconsiderar o corpo. Ao contrário, Agostinho defende que é importante cuidar do corpo, mas tal cuidado está relacionado à morada da alma, compreendida como aquela que vincula o homem ao seu Criador. Deste modo, não se trata da luxúria e do conforto da vida mundana, mas de manter o corpo santo para que ele seja a morada de Deus e não do mal. Assim (Deciv. Dei<sup>21</sup>, VII, 23, 1 apud. LIMA; FERREIRA, 2012, p. 25), está descrito:

---

<sup>21</sup>Abreviatura, “Sobre a Cidade de Deus”.

[...] a alma humana unifica e mantém na unidade este corpo terreno e mortal, não permite que se debilite nem permite que se consuma, faz com que os alimentos se distribuam entre seus membros equitativamente dando a cada um o que merece, conserva sua proporção e limite no que se refere não só a sua beleza senão também seu crescimento e reprodução.

A ênfase na alma, na fé cristã e, portanto, no amor são defendidas por Agostinho como bem superiores, os quais deveriam estar presentes em todos os aspectos sociais. Com isso, considera a vida terrena um lugar de passagem, em que o homem tem a oportunidade de atingir a plenitude de seu criador. Para ele, o homem só poderia atingir a verdadeira felicidade se, com liberdade e sabedoria, exercitasse as virtudes divinas. Logo, a felicidade não seria encontrada nas coisas mundanas, mas naquelas que levam o homem ao seu encontro com Deus, naquelas que se fixam na essência, no espiritual, no imutável e no imortal, ou seja, nas Sagradas Escrituras.

Então, o homem recebe o livre-arbítrio e a inteligência para seguir uma vida sagrada, conservando sua alma pura tal qual seu criador, assim, ao morrer, retornaria a cidade de Deus, ganhando a vida eterna, verdadeiro sentido da vida. Daí valoriza a fé em Deus como bem maior, a qual ele traduz para a sua filosofia cristã<sup>22</sup>.

Diante da decadência do antigo Império Romano, Agostinho coloca nos chefes da Igreja (o Papa, Bispos entre outros) o poder de interferir na administração da cidade dos homens. Segundo ele, todo poder vem de Deus e a ele deve voltar-se. Da mesma forma, presumindo que toda verdade e justiça estão em Deus, afirma que as leis que organizam os homens, devem vir de Deus. Sendo assim, os dez mandamentos Cristãos seriam o princípio de todas as leis.

Entretanto, complementa que “entre todas, uma é unificadora, que para ele seria o amor. Ele estabelece, portanto, um tratado de ética, um plano de convivência, o qual, para ele, se resume no amor a Deus e ao próximo.” (PEINADO, 2010, p. 37).

Presumindo Deus como bondade, o ator supracitado destaca que os danos sofridos pelo homem são oriundos da vida terrena e não de Deus. Compreendendo a vida terrena como um mundo cheio de enganos, enfatiza que o homem deve

---

<sup>22</sup> Agostinho tratou dessa temática nas obras: A Doutrina Cristã; O livre- arbítrio e A instrução dos Catecúmeno: teoria e prática.



voltar-se a Deus e tudo aceitar e esperar em Deus. Ou seja, em um período de desestruturação de uma era, Agostinho aconselha que o homem seja pacífico e que todos se unam num só amor, o amor de Deus a todos.

Na sequência, ainda que brevemente, serão pontuadas algumas das contribuições de John Locke, autor clássico que elucida acerca de relevantes aspectos presentes no Ensino Religioso, por fundamentar a democracia burguesa e tratar sobre a tolerância religiosa, que é pressuposto dos parâmetros para o Ensino Religioso no Paraná.

## 2.8 John Locke, caminhos que apontam para a fé e a razão

Outro teórico clássico que permite a compreensão de aspectos relevantes à religião é John Locke (1632 – 1704). Vale ressaltar que o autor foi um ideólogo do liberalismo<sup>23</sup> e do empirismo.<sup>24</sup> Situado nos primórdios da sociedade capitalista, ele defendeu a tolerância religiosa e a liberdade, propagando que “o poder é de todos”. Porém, mesmo defendendo que o poder é originado do contrato dos homens, Locke, no limite do seu contexto histórico, faz questão de evidenciar em seus escritos a existência de Deus.

No seu livro *Ensaio acerca do entendimento*, o autor traz importantes definições sobre indagações de cunho religioso e postula acerca da existência de Deus. Neste caso, mesmo deixando clara a dificuldade de comprovação do fato, enfatiza que somos capazes de perceber sua existência por meio dos sentidos, percepção e razão. Assim, conforme Locke (1978, p. 308):

[...] Somos capazes de conhecer com certeza que há um Deus. Embora Deus não nos tenha dado ideias inatas de si próprio e não tenha estampado caracteres originais em nossas mentes [...] ele não deixou a si mesmo sem testemunha, desde que temos sentidos, percepção e razão, e não podemos carecer de uma prova clara dele enquanto nos ocuparmos de nós próprios [...].

---

<sup>23</sup>**Liberalismo:** atitude dos que defendem a propriedade privada, as reformas sociais graduais, as liberdades civis e a liberdade de mercado (FERREIRA, 2009, p. 515).

<sup>24</sup>**Empirismo:** doutrina que admite que o conhecimento provenha unicamente da experiência (FERREIRA, 2009, p. 341).

Neste sentido, filósofo trabalha com a ideia de que Deus está no íntimo do homem, ao mesmo tempo em que considera as dificuldades para essa percepção. Mesmo assim, o autor postula sobre algumas evidências de um ser superior a raça humana, trabalhando com a ideia do eterno e questionando acerca do início de tudo.

[...] *Ele<sup>25</sup> sabe igualmente que nada pode produzir um ser: portanto, algo deve ser eterno.* [...] se, portanto, sabemos que há certo ser real, e que a não-existência não pode produzir nenhum ser real, consiste numa demonstração evidente: desde a eternidade tem sido algo, desde que não existiu desde a eternidade teve um começo, e o que teve um começo deve ter sido produzido por algo. (LOCKE, 1978, p. 308).

Este argumento tem, como base, a real e, ao mesmo tempo, misteriosa existência. Sabemos como tivemos a criação de um corpo biológico, porém, o início de tudo ainda é algo sem resposta. Fato que Locke (1978, p. 308) associa a existência de algo ou alguém mais poderoso que a criatura humana.

[...] Todos os poderes que tem devem ser devidos e recebidos da mesma fonte. Esta fonte eterna, pois, de todo ser deve igualmente ser a fonte e origem de todo poder; e, deste modo, este *Ser eterno deve ser igualmente ser o mais poderoso.* (...) há um eterno, mais poderoso e mais cognoscente Ser, que, se alguém tiver o prazer de denominar Deus, não importa [...].

Nas inquietações de Locke, o início da humanidade é algo ainda não totalmente conhecido, a eternidade segue na mesma questão, ou melhor, faz parte dele. Neste raciocínio, a lógica também é a mesma: se o princípio criador é superior a criação, o que é eterno também é.

Em *Ensaio acerca do entendimento*, Locke (1978, p.337) prossegue com importantes análises. Uma delas trata da fé, tendo-a como algo alheio à razão, mas apoiado na confiança no “extraordinário meio de comunicação”, meio este capaz de trazer o que ele chama de revelação.

A fé, por outro lado, é o assentimento de qualquer proposição, não estabelecida pelas deduções da razão, mas com base na confiança do proponente, como derivada de Deus, em algum meio extraordinário de comunicação. Este meio para desvendar a verdade aos homens, denominamos *revelação*.

---

<sup>25</sup> O termo “ele” é referente a homem, no sentido de humanidade.

Embora o autor coloque a fé como algo “acima da razão”, e as considere como opostas, não deixa de colocar a razão como algo primordial. Demonstra preocupação com a questão ao afirmar que “*Se os limites não forem estabelecidos entre a fé e a razão, nenhum entusiasmo ou extravagância em religião pode ser contradito.*” (LOCKE, 1978, p.307). Para ele, a religião tem a incumbência de promover o homem à elevação intelectual, desde que articulada à razão.

[...] com efeito, a religião, que mais deveria nos distinguir das bestas, e deveria mais particularmente nos elevar, como criaturas racionais, acima dos brutos, consiste nisso, ou seja, os homens frequentemente, através dela, parecem mais irracionais e menos insensíveis que as próprias bestas” (LOCKE, 1978, p. 338).

Locke enfatiza o risco de uma fé totalmente cega, ou seja, sem passar em momento algum pelo crivo da razão. Fé e razão precisam ser equilibradas, bem administradas. Doses excessivas, expressam irracionalidades.

Em *Carta sobre a tolerância religiosa*, o referido autor explicita sua preocupação com a questão religiosa, embora reconheça que a mesma também tem um forte cunho político e que, na maioria das vezes, os argumentos aparentemente religiosos eram puramente políticos em sua essência.

No contexto da época em que o livro foi escrito, a Inglaterra vivia fortes embates entre grupos religiosos que estavam em busca de espaços políticos. Neste cenário, Locke postula que as escrituras sagradas não são contrárias a tolerância, ao contrário disso, traz valores éticos que deveriam levar quem nelas crê ao respeito às diferentes religiões. No campo político, a tolerância também deve ser entendida como um pressuposto a ser seguido, evitando a discórdia e a guerra. O mesmo entendia que o propósito de uma única religião a ser seguida pelo povo era, na verdade, um propósito acerca do absolutismo<sup>26</sup>. Neste sentido, Locke (1978, p. 4) defende que:

Se os homens são submetidos a ferro e fogo a professar certas doutrinas, e forçados a adotar certa forma de culto exterior, mas sem se levar em consideração seus costumes; se alguém tentar converter os de fé contrária, obrigando-os a cultuar coisas nas quais não acreditam, e permitindo-lhes fazer coisas que o Evangelho não permite aos cristãos, e que nenhum crente permite a si mesmo, não

---

<sup>26</sup> O **absolutismo** compreende uma única forma de poder, um poder soberano concentrado em um único governante. Tal forma de governo era o maior ponto de resistência dos ingleses da época.

duvido que apenas visa reunir numa assembleia numerosa outros adeptos de seu culto; mas quem acreditará que ele visa instituir uma igreja cristã? Não é, portanto, de se admirar que os homens – não importa o que pretendem – lancem mão de armas que não fazem parte de uma campanha cristã, quando não intencionam promover o avanço da verdadeira religião e da Igreja de Cristo.

Deste modo, percebe-se a ênfase que Locke dava constantemente à importância da tolerância religiosa como forma de elevação do intelecto.

Seguindo as reflexões acerca das contribuições de autores clássicos, no tocante à compreensão de aspectos basilares do Ensino Religioso, serão tratados os postulados de Émile Durkheim na próxima seção. O referido autor é a base para a discussão da religião no campo da sociologia.

## 2.9 Émile Durkheim e a questão religiosa

A seguir serão apresentadas algumas reflexões de Émile Durkheim (1858-1917), considerado o fundador da sociologia moderna, que na obra *As Formas Elementares da Vida*, destaca que a religião é relativa ao sobrenatural, sendo assim, vai além da razão, ou seja, da “inteligência” humana. Apesar de apontar às dificuldades encontradas na realização de um estudo científico sobre esta categoria, em seu livro: *As formas elementares da vida religiosa* (1968), o autor busca pontuar alguns elementos sobre a relação da religião com a sociedade. Assim afirma que a religião é:

[...] um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a *coisas sagradas*, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem, numa mesma comunidade normal chamada Igreja, todos os que a ela aderem. (DURKHEIM, 1968, p.65).

Para ele, a religião tem um caráter de coesão e coerção social, mas também, representa a sociedade, visto que esta se une em torno do sagrado. Então, a religião teria a função de manter uma determinada ordem social, garantindo uma coesão e unidade moral.

Entretanto, não pressupõe uma ordem arbitrária, mas ela seria determinada por uma racionalidade, uma lógica que estaria relacionada às forças sociais, explicando assim o mundo, seus fenômenos e sua natureza. Partindo deste

pressuposto, Durkheim (1968, p. 281) define a religião como um fator social, o qual corresponderia às condições históricas da sociedade.

[...] deixa de ser inexplicável alucinação qualquer para fundar-se na realidade [...] o fiel não se engana quando acredita na existência de força moral da qual depende e da qual lhe vem o melhor de si mesmo; essa força existe: é a sociedade [...]

Ou seja, a crença se daria por meio da sociedade, que se reúne em virtude de determinadas crenças em comum, constituindo um elemento orientador da conduta social, bem como, se constituiria em uma identidade. Porém, tal ordem precisa ser captada na ordem natural do objeto, na energia superior que dele emana.

Fundamentalmente, partindo da natureza do objeto, coletivamente todos se adequariam as forças naturais decifradas pela ciência. Assim, facilmente se atingiria o progresso. Nesta direção, Durkheim (1968, p. 395-398) afirma:

Do fato que representemos um objeto como digno de ser amado e buscado, não se segue que nos sintamos mais fortes; é preciso que desse próprio objeto emanem energias superiores àquelas de que dispomos e, mais do que isso, que exista algum meio de fazê-las penetrar em nós, misturando-se com nossa vida interior. Ora, para tanto, não é suficiente que pensemos, é preciso que nos coloquemos em sua esfera de ação, que estejamos numa posição que permita sentir essa influência; resumindo, é preciso que ajamos e que repitamos os atos que são necessários todas as vezes que desejarmos renovar seus efeitos. [...] Isso é porque a sociedade não pode fazer sentir sua influência a não ser que ela exista em ato, e ela não existe em ato a não ser quando os indivíduos se reúnem e agem em comum. É pela ação comum que ela toma consciência de si e se afirma; ela é, antes de tudo, uma cooperação ativa. Até mesmo as ideias e os sentimentos coletivos só são possíveis graças aos movimentos exteriores que os simbolizam, tal como já estabelecemos.

Para Durkheim, a religião, se atenta à ordem natural das coisas, poderia ser um guia social e uma formação moral capaz de manter a harmonia social, o que seria um benefício para todos.

No que se refere à união e harmonia social, Durkheim pontua que as práticas do culto “estreitam realmente os laços que unem o indivíduo à sociedade de que é membro, já que o deus é apenas uma expressão figurada da sociedade”. Para ele, a religião é, portanto, um sentimento coletivo de dependência, respeito e de pacificação da ordem social.

No que se refere à religião, apesar de Durkheim (1968) não negar o sobrenatural, considera que o indivíduo movido pela fé pode adquirir maior força ou segurança psicológica para enfrentar os problemas e vencer. Então, destaca a religião como uma possibilidade do indivíduo sentir-se acima da condição humana<sup>27</sup>. E, acrescenta:

O fiel que está em comunhão com seu deus não é apenas um homem que enxerga verdades que o infiel ignora; é um homem que pode mais. Ele sente mais força nele próprio seja para superar as dificuldades da existência, seja para vencê-las. É como se ele se colocasse acima das misérias humanas por ter sido posicionado acima da sua condição humana; ele acredita estar salvo do mal, qualquer que seja a forma que o mal adote a seus olhos. O primeiro critério de toda fé, é a crença pela fé (DURKHEIM, 1968, p. 595).

Observa-se que o autor não nega a fé, mas a relaciona com os sentimentos humanos. Entretanto, apesar de atribuir uma força sobrenatural à religião, segundo Willaime (2012, p. 36), Durkheim não pressupunha que a ciência extinguiria a religião, mas, essas duas áreas do pensamento se ajudariam mutuamente, na medida em que a ciência captaria as funções cognitivas do universo presente na religião. Desta forma, para Durkheim, a ciência não poderia negar e impedir os homens de agir influenciados pelo impulso da fé religiosa.

Além disso, é importante lembrar que Durkheim escreveu em um momento marcado pela Primeira Guerra Mundial e que, além da preocupação com o contexto internacional, atentava para a sociedade moderna, a qual se caracterizava pela industrialização e urbanização acentuada em meio ao evidente crescimento da divisão do trabalho, da competição e das divergências de interesses sociais.

Nesse meio, Durkheim se mostrava preocupado em manter a religião como um elemento social que poderia desempenhar um importante papel na orientação da ação e harmonia social. Mesmo que ele pressupunha uma educação moral laica<sup>28</sup>, nos fundamentos sociais, a laicização não negaria os princípios religiosos da moral

---

<sup>27</sup> Segundo Willaime (2012, p. 34), esta é uma das limitações da abordagem de Durkheim. “[...] sua abordagem não considera seu aspecto antagônico - ou seja, a religião como fator de desintegração social, como vetor de protesto, pois a fé religiosa é, também, portadora de contestação no mundo real, contestação que pode tomar uma forma intra ou extramundana, se for traduzida por uma luta ativa contra o estado atual das coisas ou por atitudes coletivas (a realização de sociedades alternativas) ou individuais (místicas) de isolamento do mundo.

<sup>28</sup> O termo **laico** está contemplado no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988. “VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma de lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;” (BRASIL, 1988).

social, tais como: o respeito ao próximo, o cumprimento da ordem pública e das funções sociais.

Outra preocupação de Durkheim (1968, p. 56) era conceituar e diferenciar a noção do que seriam as coisas sagradas e as profanas, bem como, busca estabelecer a relação entre elas e destas nas relações humanas. Assim define:

As coisas sagradas são aquelas isoladas e protegidas pela proibição; as coisas profanas são aquelas às quais essas proibições se aplicam e que devem ficar distantes das primeiras. As crenças religiosas são representações que expressam a natureza das coisas sagradas e as relações que essas implicam umas às outras ou entre elas e as coisas profanas. E, enfim, os ritos são regras de comportamento que determinam como o homem deve se comportar com as coisas sagradas.

Para ele, o sagrado e profano se distinguem e se excluem radicalmente. O conjunto de crenças religiosas são representações do sagrado. Assim, ao que tudo indica, podem ser compreendidas como profanas, logo não se isolam. Da mesma forma, o ritual não é sagrado, mas seria a expressão de regras de comportamento, expressão social do sagrado.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, ele conceitua a igreja como uma sociedade de membros que se unem em torno de uma mesma representação e prática do mundo sagrado. Portanto, não é sagrada, mas adverte que não há vida religiosa sem igreja, sendo ela um importante elemento na formação de uma consistente e única moral.

Outro autor clássico capaz de elucidar acerca aspectos relevantes ao Ensino Religioso é Max Weber. Suas críticas trazem importantes reflexões. Weber era conhecedor do pensamento de Karl Marx e Émile Durkheim. Discorda de Durkheim quando o mesmo entende a sociedade como harmoniosa e discorda do pensamento revolucionário de Marx. Trataremos de suas teorias na próxima seção.

## 2.10 Max Weber- a religião como parte do progresso cultural

Max Weber (1864-1920), foi sociólogo e economista alemão. Seu pensamento contribui para compreender a temática da religião. Para ele, a religião é a chave para compreender o processo cultural que forma a sociedade capitalista moderna, sendo assim, busca estabelecer relação entre a economia e as seitas

religiosas. Para Weber (1995, p.145), a religião é “uma maneira particular do modo de agir em comunidade”. Em síntese, trata-se de uma ética.

Segundo o autor “As forças mágicas e religiosas e as ideias éticas de dever nelas baseadas têm estado sempre, no passado, entre as mais importantes influências formativas da conduta”. (WEBER 1997, p. 32). Por conseguinte, a religião contribui na formação ética, racional para o trabalho e para o uso da ciência moderna, necessários para a vida econômica da sociedade capitalista. Ou seja, ele acredita que a religião interfere na conduta dos indivíduos, gerando a possibilidade de construir formas de relações sociais, e que a ética religiosa poderia influenciar na forma como o indivíduo organiza sua vida econômica e política, construindo formas de relações sociais. Nesta perspectiva, analisa diferentes formas de comportamentos e busca mostrar pela história dos países uma conexão entre o pensamento protestante e o surgimento do capitalismo.

É interessante ressaltarmos que, no livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*<sup>29</sup>, o autor faz uma análise das culturas do ocidente e do oriente e considera a religião como uma das razões dessas culturas se desenvolverem de formas distintas. Assim, considera que as religiões protestante e católica influenciaram de forma diferenciada no desenvolvimento do capitalismo no ocidente. Para sustentar esta afirmação, Weber (1997, p. 13) postula sobre a cultura religiosa determinante na distribuição do trabalho:

[...] sabe-se que as fábricas arregimentariam boa parte de sua mão de obra especializada entre os jovens artesãos; contudo, isso é muito mais verdadeiro para os diaristas protestantes que para os católicos. Em outras palavras, entre os diaristas católicos parece preponderar uma forte tendência a permanecer em suas oficinas, e tornar com frequência mestres artesãos, enquanto os protestantes são fortemente atraídos para as fábricas, para nelas ocuparem cargos superiores de mão de obra especializada e posições administrativas.

A partir deste pressuposto, Weber (1997) destaca que a riqueza herdada nem sempre é determinante no fato de os protestantes ocuparem “posições de proprietário”, mas trata-se de uma questão cultural. Importa reconhecer ainda que para ele, a crença religiosa, pela sua bagagem cultural, pode interferir na forma como o homem se relaciona com outros homens e sua vida prática, podendo levá-lo a desfrutar melhor das oportunidades da vida terrena.

---

<sup>29</sup> Publicado pela primeira vez em 1904.



Encerra-se aqui o capítulo, que tratou dos aspectos filosóficos do Ensino Religioso, a fim de buscar refletir e discutir sobre a espiritualidade e a religiosidade, suas proximidades e especificidades em relação à religião, contemplando os conceitos de crença no sobrenatural, a variedade e as diferentes maneiras de explicar a religião e suas formas simbólicas, fundamentos relevantes no processo de análise dos documentos referentes ao objeto de pesquisa.

A discussão prosseguirá no próximo capítulo que tem o objetivo de historicizar o Ensino Religioso na escola pública do Brasil e do Paraná para que, posteriormente, possam ser analisados os documentos referentes a constituição do Ensino Religioso nas escolas da rede pública de ensino de Cascavel – PR.

### 3. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NO PARANÁ

Nesta seção, será feita uma exposição sobre o Ensino Religioso no Brasil e no Paraná em seus aspectos históricos, buscando estabelecer uma relação com a legislação a respeito do tema. Entender tais aspectos é fundamental para a presente pesquisa, já que o ensino nas escolas da rede pública municipal de Cascavel – PR não se isola do brasileiro. Enfatiza-se que, para compreender o Ensino Religioso como componente curricular na escola pública, é preciso entendê-lo como resultado de um processo histórico, que teve seu início antes mesmo do período colonial.

É importante salientar que, embora não se disponha de muitos registros, os povos indígenas que habitavam o Brasil muito antes da chegada dos portugueses, possuíam suas crenças e religiões, as quais se misturavam à sua história. Porém, será iniciado um panorama histórico do Ensino Religioso no Brasil pelo período colonial, enfatizando a educação jesuítica, pois esta contém mais registros historiográficos enquanto ensino sistematizado. Também se faz mister esclarecer que ao refletir o ensino colonial, o foco será voltado à religião católica, já que esta apresentou a supremacia na maior parte da historiografia brasileira.

Neste ínterim, destaca-se que o período colonial a religião foi bastante presente. Um dos motivos para isto, está relacionado ao próprio contexto histórico que se encontrava a Igreja Católica no mundo. Ela era compreendida como ponto de integração entre escola, igreja, sociedade, política e economia. O poder se constituía por intermédio da igreja católica, sendo a cristianização fator importante na formação. A educação era praticada por meio da catequese.

Nesse sentido, o governo português criou o sistema de Governo Geral para que ele fosse um agente civilizador, sendo Tomé de Souza o primeiro dos Governadores-Gerais da colônia, recebeu de D. João III instruções a fim de garantir a exaltação da Santa Fé. Com Tomé de Souza vieram missionários jesuítas, religiosos católicos, primeiros responsáveis pela educação e evangelização no Brasil, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Conforme postula Derisso (2006, p. 17):

Os jesuítas integraram-se ao projeto colonial português como missionários com caráter oficial inicialmente na Índia (1540) e depois

no Brasil com a chegada, em 1549, de seis missionários cujo objetivo anunciado era o de estender a fé cristã aos gentios e dar amparo espiritual aos colonos portugueses.

Assim os jesuítas receberam o apoio da coroa de Portugal para ensinar os índios a religião e os costumes europeus, como podemos observar no seguinte excerto da carta enviada pelo padre Manoel da Nóbrega para o padre Simão Rodrigues<sup>30</sup>:

Visitei algumas aldeias delles e acho-lhes bons desejos de conhecer a verdade [...] si bem que seja difícil fazer desarraigat aos mais velhos as suas más usanças, com os meninos, porém, se póde esperar muito fructo, porque não se oppõemquasi nada á nossa lei e assim me parece que esteja aberta a porta para muito ajudar as almas nesta terra (NÓBREGA, 1931, p. 107).<sup>31</sup>

A partir de 1550, os jesuítas fundaram as escolas para “gentios”.<sup>32</sup>“Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” (SAVIANI, 2008, p. 43).

Com o intuito de melhorar o processo de catequese, os jesuítas criaram as Missões ou Reduções, defendendo os índios da escravidão, produzindo riquezas para a Ordem, mas também promovendo a desvalorização cultural dos caciques e perseguição dos pajés. Conforme Derisso (2006, p. 18):

A atividade missionária junto aos indígenas pautou-se pela imperiosa necessidade de abolir as instituições e padrões religiosos e culturais aborígenes através da aculturação dos padrões e valores da civilização ocidental cristã. Os primeiros passos nesse sentido consistiam em combater o nomadismo, a poligamia, a nudez e a influência dos caciques e pajés, estes duramente combatidos pelos jesuítas pela liderança religiosa que exerciam. Frente às resistências encontradas junto aos indígenas adultos que os jesuítas acreditavam estarem totalmente corrompidos pelos maus costumes e pelos vícios do antigo modo de vida, os padres inacianos orientaram sua catequese para as crianças curumins.

---

<sup>30</sup> A referida carta foi enviada no ano de 1550 e tratava das impressões sentidas pelo padre Manoel da Nóbrega no contexto da época.

<sup>31</sup> Mantivemos a ortografia original da fonte.

<sup>32</sup> Segundo o Dicionário Aurélio (2009, p. 431) a palavra gentio significa: **1.** Aquele que professa o paganismo; infiel. **2.** P. ext. O índio.

Notadamente, a religião permeava todas as etapas da educação, inclusive a alfabetização, pois, como afirmam Ferreira e Bittar (2004, p. 173), “para ser catequizado era necessário que o índio soubesse o bê-à-bá”. Embora religião e aquisição da leitura e da escrita sejam diferentes, os jesuítas tinham como princípio o trabalho religioso em todos os segmentos.

O teatro também foi uma prática educativa bastante utilizada pelos jesuítas. No entendimento de Ferreira e Bittar (2004), o teatro era uma forma de aculturação e de educação, como elemento de imposição do padrão linguístico português sobre os demais idiomas, além de um recurso de catequese e parte integrante do projeto colonizador lusitano.

Lizia Helena Nagel, em seu artigo *Educação Colonial: Escolástica ou Burguesa?*, trata de questões que são relevantes à concepção de homem e educação à luz da escolástica jesuítica. A escolástica buscava formar um homem capaz de defender a manutenção da hierarquia religiosa e o Estado clerical. O homem capaz de gerar um Estado laico ou agir contra a ordem social já estabelecida era considerado um perigo a este modelo. Tais preocupações eram combatidas por meio de um discurso baseado na fé.

Com o argumento da necessidade de preservação da fé, a Igreja, já definitivamente instituída, exige um homem que lute pelo reforçamento da hierarquia religiosa, pela manutenção do Estado clerical, e, conseqüentemente, combata a heresia, os abusos da razão, as impiedades. É a era das questões relativas ao conhecimento, à lógica, ao método! A Escolástica, que se define aparentemente nos embates conhecidos como Teologia versus Razão, religiosamente define o homem que pode aniquilar o poder da Igreja, gerar o Estado laico ou destruir as relações sociais existentes (NAGEL. 1996, p. 33).

Já no período da renovação administrativa dos Jesuítas, o método educativo se opõe ao modelo valorizado culturalmente na educação religiosa feudal. Na abordagem dos jesuítas situados no Brasil, os feitos humanos eram enaltecidos, o que descentralizava os divinos. Tal visão incentivava um comportamento de organização contrário ao pensamento conservador europeu. Neste sentido, Nagel (1996, p. 36-37) afirma que:

A doutrinação colonial, por sua vez, não teme falar em experiência pessoal, nem tampouco elogiar os feitos humanos, secundarizando a

Providência Divina. A crença na atividade do homem, o crédito e o estímulo no comportamento organizativo-gerencial do colonizador moderno aparecem claramente no jesuíta missionário, enquanto essas mesmas atitudes são estranhas aos religiosos situados no espaço de luta pela permanência da velha ordem da Europa. O missionário que assumiu a empreitada colonizadora parece reconhecer-se como agente de transformação, enquanto clérigo europeu da Contra-Reforma parece identificar-se como representante de uma ordem cósmica eterna.

Em 1815, a educação jesuítica passa por outra mudança. Neste período, por conta da chegada da família real, instaura-se o início do ensino superior no Brasil. O interesse era a formação de novos padres, em sua maioria, filhos de pais pertencentes à classe dominante. O novo rumo da educação ofertada pelos jesuítas respondia a anseios dos mesmos que, anos antes, já demonstravam insatisfação com a catequese e a preferência pelas “letras” (FERREIRA; BITTAR, 2004).

Em 1759, acontece uma das primeiras crises da educação escolar no Brasil: a retirada da Companhia de Jesus, acusada, pelo governo do Marquês de Pombal, de criarem um Estado dentro de outro Estado. Veiga (2007) descreve que tal fato resultou no rompimento do monopólio clerical na educação, sendo, então, substituído por outros modelos educativos como confrarias<sup>33</sup>, sociedades literárias<sup>34</sup>, outras ordens religiosas, etc.

Tal situação foi prejudicial ao sistema educacional da época, já que a substituição do mesmo não foi planejada deixando uma lacuna no sistema educacional que já era precário.

Esta decisão deixou uma lacuna no precário sistema educacional brasileiro, uma vez que não foi planejado o preenchimento do espaço deixado por este, de modo que não foi criado um sistema em substituição ao outro, mantendo o mesmo descaso que caracterizava a gestão dos diferentes monarcas portugueses, no tocante às questões que não resultassem em contrapartida econômica imediata para a metrópole. O descaso justifica-se pelo fato do Brasil ser encarado, exclusivamente, como uma colônia, cujo papel econômico foi atribuído desde sua conquista, papel este que era o próprio sentido da colonização: fornecer gêneros primários para o engrandecimento do comércio metropolitano. (DERISSO, 2006, p.19).

---

<sup>33</sup> Confraria: irmandade, sociedade, associação. (FERREIRA, 2009, p. 256)

<sup>34</sup> Sociedades literárias: associações dedicadas à literatura.

Após a chamada “expulsão” dos jesuítas, sem o apoio financeiro do governo, os religiosos tiveram que continuar suas missões com recursos próprios.

Percebe-se que a educação da época tinha como concepção uma padronização de costumes, de forma que estes atendessem aos interesses de uma classe dominante, mesmo que não aparentemente. Pode se arriscar visualizar uma corrente entre educação, religião e capital. Talvez uma das evidências de que a educação religiosa se agregava ao interesse da manutenção das desigualdades sociais. A análise acerca de tais questões é relevante para a compreensão de fundamentos que consubstanciam a disciplina de Ensino Religioso.

Deste modo, a próxima análise a ser feita fará referência ao período republicano. Compreender tal período é relevante à aproximação do objeto de estudo desta pesquisa, pois a educação em Cascavel se deu nos anos 1930.

### 3.1 Período Republicano

Com base em Derisso (2006), é possível afirmar que o Período Republicano pode ser pensado como uma das consequências das derrotas políticas no campo de influências da Igreja Católica da época. Neste período também é possível perceber “um crescimento demográfico das cidades, uma proliferação de aparelhos domésticos, do automóvel, dos arranha-céus, das publicações literárias, etc” (FAVORETO, 1998, p. 57). É relevante refletir sobre esse período, já que muito do que ocorreu nessa época é percebido quando se fala em Ensino Religioso.

Denota ser imperativo compreender as motivações e interesses que perpassaram os fatos ocorridos na época para entender a configuração da disciplina atualmente, a nível nacional e municipal, já que a educação no município de Cascavel teve seu início nos anos 1930, antes mesmo de sua fundação. Sobre este período, Derisso (2006, p. 33) afirma que:

Proclamação da República é, com certa frequência, encarada com ressentimento por católicos que a entendem como a expressão acabada do “laicismo”. Nesse caso o termo laicismo é empregado em sentido pejorativo na medida em que vinculado a uma ideologia anti-clerical e anti-religiosa. Laicismo costuma também ser empregado como sinônimo de liberalismo, racionalismo, evolucionismo, positivismo e materialismo.

Ao referir-se ao laicismo, Derisso remete-se à realidade da época, e assim, destaca o processo de separação da igreja do Estado, por meio do qual, a igreja perde um vasto campo de influência.<sup>35</sup>Neste aspecto, citando Moura, o mesmo afirma (MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 327; apud. DERISSO, 2006, p. 33),

[...] apesar das críticas católicas ao laicismo republicano, dois fatos não podem ser negados: primeiro, apesar do peso simbólico da separação Estado/ Igreja, como marco da derrota da Igreja Católica, é importante notar que esta se viu livre do controle do Estado e pôde dedicar-se ao enquadramento do clero e de seus ministros, o que antes era impossível [...] segundo, as leis de secularização que foram objeto de negociação por mais de um ano entre o episcopado representado por D. Macedo Costa [...] e o Governo Republicano representado pelo Ministro da Fazenda Rui Barbosa, poderiam ter sido muito piores para a Igreja.

De acordo com Fausto (1984, p. 276 apud DERISSO, 2007), logo no limiar da República,

As elites afastam-se rapidamente da Igreja, encontrando no liberalismo, no protestantismo e no positivismo o substituto para a visão de mundo proposta pelo catolicismo. A franco-maçonaria oferece um quadro social substitutivo para as Irmandades e Ordens Terceiras.

A crise da Igreja é um importante aspecto a ser observado, pois a tese da laicidade que objetiva manter religião e Estado separados possui duas origens neste momento histórico. “A Igreja não é mais vista como fonte possível de legitimação do poder do Estado, mas como força política contrária aos interesses do Estado e da sociedade [...] A tendência é de rejeitar a Igreja como instituição social” (FAUSTO, 1984, p. 276 apud DERISSO, 2007).

Tal período histórico teve reflexos também na educação que foi, mais uma vez, pensada para atender à demanda do capital.

Nas décadas de 1920 e 1930, liberais progressistas, em meio à crise econômica e política do país, defendiam que o governo nacional buscasse uma unidade política e desenvolvesse e aperfeiçoasse outras formas de produção nas mais diversas regiões. Para eles, o sistema de ensino brasileiro, criteriosamente organizado e orientado,

---

<sup>35</sup> Tal realidade acentuou-se com a Proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891.

poderia representar o mais poderoso fator de desenvolvimento nacional. Acreditavam que, disseminando, paralelamente, o ensino das letras e da ciência, o aprendizado do ofício e o sentimento de compromisso social, poder-se-iam solucionar todos os problemas nacionais [...]. Em correspondência com a reorganização econômica e política, a escola, com sua bagagem de conhecimentos e seus mais diversos instrumentos pedagógicos, deveria despertar na população o apreço por uma vida saudável, o amor ao trabalho, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade política. (FAVORETO, 2008, p. 175).

Neste cenário político e social, os debates em prol de uma educação pública, em conformidade com a economia, ganharam força e adeptos. “O amor ao trabalho, à criatividade, à autonomia e à responsabilidade política” (FAVORETO, 2008, p. 175) seriam muito mais que nobres ideais, seriam a resposta da educação àquela realidade econômica, política e de embates entre Igreja e Estado. Neste aspecto, Favoreto (2002, p. 3) discorrendo sobre a reforma educacional na década de 30, destaca:

Uma quantidade relativa da elite brasileira mobilizava-se no sentido de encontrar caminhos para a renovação da sociedade brasileira. Desses autores, muitos apontam a educação como um desses caminhos. O avanço na produção dá ao mercado nacional um novo caráter. As indústrias, mesmo que timidamente, vêm-se compelidas a uma maior preocupação com a produtividade, com o lucro e com a concorrência interna e externa e neste contexto, o empresário brasileiro depara-se com necessidades que ultrapassam a exigência de investir em máquinas. Uma quantidade maior de mão-de-obra qualificada passa a ser outro fator de grande preocupação.

Na década de 1930, a Igreja Católica passa por mais um momento estratégico na história da educação brasileira. A proclamação da Segunda República, na formulação da nova constituinte, o debate sobre o Ensino Religioso nas escolas volta ao cenário político.

Neste período, diversos setores da sociedade se pronunciaram em defesa da organização do sistema nacional de ensino público, laico e obrigatório, opondo-o ao modelo de ensino marcado pela rigidez dos conteúdos, memorização e pelo cunho intelectual religioso, o qual, somente o orçamento familiar poderia manter a criança na escola. (FAVORETO, 2008, p. 175).



Com isso, há um embate político e ideológico entre liberais e católicos, entre ensino laico e ensino religioso, entre escola nova e escola católica (DERISSO, 2006, p.39). Neste sentido, é possível perceber um cenário marcado pelas influências de duas correntes educacionais: as dos que defendiam a ciência e a tecnologia e a dos conservadores dos valores religiosos católicos, conforme postula Favoreto (1998, p.68):

Observamos que, para os intelectuais envolvidos com o programa de reforma educacional do Brasil, existia um sério conflito no entendimento de mudança social, em meio ao qual eles deviam se posicionar. Para os reformadores, enquanto havia um setor da sociedade que se identificava com as novas conquistas, que incorporava a ideia de mudanças no espírito humano, existia, por outro lado, uma ala que era marcada pela tendência de à perpetuação dos costumes, pela ideia de que o homem era estável. Eram, portanto, duas as grandes correntes educacionais: uma, composta de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento da ciência, preocupados em acompanhar as conquistas do “mundo civilizado” através da reforma educacional, e a outra, mais atenta às tradições católicas, aos valores eternos do homem, interessada em preservar os valores cristãos da sociedade.<sup>36</sup>

Assim, “juntamente com as preocupações a respeito da ampliação do número de escolas e das políticas governamentais, sobressaíam discussões sobre os métodos e processos pedagógicos” (FAVORETO, 2008, p. 175).

As críticas relacionadas ao papel, até então, exercido pela Igreja na educação eram muito discutidas. Para os militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), por exemplo, “a Igreja contribuía para a manutenção de uma cultura ultrapassada, impedia que o Brasil avançasse em seu processo histórico, além de reforçar o conformismo e a exploração das massas” (FAVORETO, 2008, p. 195). Neste sentido, Favoreto (2002, p.11) afirma que:

[...] a construção da escola obrigatória, laica e única, defendida em 30, representa o empenho de toda a sociedade, nos seus mais diferentes grupos, na realização de uma tarefa, de um objetivo histórico comum, qual o seja, o de desenvolver plenamente as relações capitalistas no Brasil.

---

<sup>36</sup>Foi mantida a ortografia original da fonte.

Em meio a este cenário de lutas ideológicas, é fato que, ao mesmo tempo, o descontentamento com o modelo de educação da época, bem como o desejo por mudanças, não eram exclusividade de um só seguimento. Neste aspecto, como foi anteriormente, alguns setores da sociedade lutavam por renovação, enquanto outros, relacionados às instituições religiosas, exclusivamente a católica, lutavam para recuperar o espaço de educação perdido na Constituição de 1891<sup>37</sup> “quando a antiga tradição religiosa, principalmente no que se refere à educação, ainda se fazia fortemente presente na sociedade” (FAVORETO, 1998, p. 70).

Imediatamente após a Revolução de 1930<sup>38</sup>, a Igreja percebeu que havia a possibilidade de reverter algumas adversidades que experimentara em 1891.<sup>39</sup>

O anticlericalismo dos primeiros tempos da república havia esmorecido e a aproximação entre o clero e as oligarquias já estava ocorrendo de fato nos Estados. De lado a lado as animosidades haviam se abrandado e o liberalismo e a maçonaria [...] não eram mais os inimigos principais da Igreja Católica. Ambos, Igreja e grandes proprietários, temiam as chamadas classes perigosas, o proletariado e a pequena burguesia radical que se expressava, sobretudo, no movimento dos tenentes. Nessa perspectiva, as propostas de extensão do ensino público ensejadas pelos auto denominados “pioneiros da educação” não eram bem-vindas. (DERISSO, 2006, p. 39).

Consciente da instabilidade do Governo Provisório de Getúlio Vargas, a Igreja se mobilizou para a segurança do seu futuro e para propor-se ao Regime como instrumento de manutenção de ordem.

Em 1931, três fatos marcaram a ascensão dos católicos no cenário nacional: a proclamação de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil, pelo Papa Pio XI, a inauguração do monumento Cristo Redentor, ato cívico e religioso, e a instituição do Ensino Religioso por meio de um decreto. Estes fatos com diversas implicações para a sociedade da época, como se pode observar com Derisso (2006, p. 39):

---

<sup>37</sup> A Constituição de 1891 foi a primeira constituição republicana que versava sobre a separação do Estado e da religião, inclusive no ensino dos estabelecimentos de educação pública.

<sup>38</sup> Movimento que pôs fim à “República Velha”, liderado pelos estados de Minas Gerais e São Paulo. Por conta dele, o presidente eleito, Júlio Prestes, foi impedido de assumir o cargo sendo substituído por Getúlio Vargas em um “governo provisório”.

<sup>39</sup> Derisso (2006, p. 39) ainda complementa que tal situação ocorria “no contexto do processo aberto a partir do estabelecimento do Governo Provisório e da promessa de institucionalização através de uma nova carta constitucional.”

[...] eram mobilizações católicas revestidas de caráter oficial pelo apoio que receberam do Estado. Podemos observar essas mobilizações em dois momentos marcantes: Em 31 de maio a imagem de Nossa Senhora da Aparecida chega ao Distrito Federal para uma procissão comemorativa na qual participaram o presidente Getúlio Vargas, seu ministério e todo o corpo diplomático. Essa santa havia sido, a 16 de julho de 1930, declarada padroeira do Brasil pelo Papa Pio XI. No dia 12 de outubro ocorreu uma nova manifestação, desta vez para inauguração da estátua do Cristo Redentor no alto do Corcovado com a presença de todos os 45 bispos católicos do Brasil e o Presidente da República acompanhado de todo o seu ministério.

Estes acontecimentos foram importantes para que a Igreja melhorasse sua imagem por meio de um discurso de esperança e renovação da sociedade brasileira. Então a Igreja encontrou forças para se articular novamente, visando uma aproximação com o Estado, por meio de uma comissão de intelectuais católicos que postulavam, entre outros interesses, acerca do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Por meio da Liga Eleitoral Católica (LEC), a instituição apoiava a campanha de políticos que aderissem aos seus ideais. Eis os dez pontos que deveriam ser seguidos pelo candidato que quisesse ter o apoio da liga, conforme descreve (MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 306, apud. DERISSO, 2006, p. 41):

- 1º - Promulgação da Constituição em nome de Deus; 2º - Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso;
- 3º- Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas, secundárias e normais da União, do Estado e dos municípios;
- 4º- Regulamentação da assistência religiosa facultativa das classes armadas, prisões, hospitais, etc;
- 5º- Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos, legalmente organizados, tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros;
- 6º- Reconhecimento do serviço eclesiástico de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis como equivalente ao serviço militar;
- 7º- Declaração de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios de ordem cristã;
- 8º- Defesa dos direitos e deveres da ordem social;
- 9º- Decretação da lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis;
- 10º- Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica.

Todos os pontos citados foram contemplados na constituição. Por meio deste documento, é possível perceber a Igreja assumindo o controle de vários seguimentos da sociedade novamente.

Em 1934, foi contemplado o texto referente ao Ensino Religioso na Nova Constituição. O artigo nº 153 versava da seguinte forma:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.(BRASIL, 1934, art.153)

A Constituição Brasileira de 1937, outorgada após um golpe de Estado, eliminou a cláusula da Constituição de 1934 que, tornava possível uma colaboração recíproca entre Estado e Igrejas e as chamadas Emendas Católicas, exceto a referente ao Ensino Religioso, que foi mantido.

Por meio deste momento histórico, é possível perceber a década de 30 como um período marcado por embates e mudanças no cenário educacional do país. Já nas décadas de 50 e 60, mesmo com o desenvolvimento econômico, a educação parece ter perdido o destaque que tinha nos anos anteriores. Neste sentido, Schwartzman e Bock (2005, p.18) destacam:

[...] desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, para que o marco institucional do ensino brasileiro começasse a mudar novamente. Durante esse período, o Brasil se tornou uma sociedade urbana, com comunicações interligando o país inteiro e um setor industrial bastante grande. Apesar dessa expansão, a educação parecia menos importante nas décadas de 1950 e 1960 do que em décadas anteriores. Nos anos 30, havia a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, sendo o caminho para o progresso. Depois, o crescimento econômico, as questões sociais e a política assumiram a primazia; a educação, de uma condição necessária para a mudança social, passou a ser vista como uma simples decorrência.

Contudo, é necessário destacar que dois grupos continuavam a discutir a relação Estado e educação: estatistas e liberalistas. Este processo culminou, anos depois, na alteração de leis que regiam a educação no país. Vale ressaltar que, neste momento histórico, Cascavel foi emancipada e recebeu grupos escolares que atuavam na cidade, atendendo um número maior de alunos.

Na próxima seção, será tratado o período marcado pela elaboração das Leis de Diretrizes e Bases.

### 3.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em relação ao processo ao histórico

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma marca significativa na construção histórica do Ensino Religioso. Por isso serão tratadas aqui as LDBs de 1961, 1996 e da Base Nacional Comum Curricular, ainda em elaboração. Compreender este período dará ferramentas necessárias para pensar acerca do problema de pesquisa, já que esta é a lei que se tem, até hoje, como base legal.

John Locke, século XVII, tal como foi apontado na segunda seção desta dissertação, já postulava acerca da tolerância religiosa, afirmando que “*Se os limites não forem estabelecidos entre a fé e a razão, nenhum entusiasmo ou extravagância em religião pode ser contradito*” (LOCKE, 1978, p. 307). Pressuposto semelhante que é considerado ao pensar acerca do Ensino Religioso na sociedade brasileira moderna.

Elaborada em 1961, a LDB trata do Ensino Religioso no artigo 97, como podemos ver no excerto abaixo:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, art. 97)

A década de 1960 é carregada de embates entre a Igreja e outros setores da sociedade civil, principalmente nos que se refere ao ensino religioso e sua presença no currículo escolar. Aliás, um embate que estava presente na década de 1930. Sendo que, na história brasileira essa é uma questão sempre presente, a LDB não

era considerada como uma proposta de inovações na área da educação. Sobre esta herança no debate educacional, Derisso (2006, p. 45) afirma:

A Assembléia constituinte de 1946 deixou as questões educacionais na dependência da elaboração de uma lei de diretrizes e bases cujo processo de discussão e debates arrastou-se até 1961. Nesse contexto veremos o velho embate dos anos trinta ser reeditado, mas como o Ensino Religioso nas escolas públicas já estava garantido pela Constituição, toda a artilharia de sua plataforma e consistia em exigir do Estado que parte do orçamento da educação fosse repassado para as escolas católicas sob a forma de subsídios ou de bolsas de estudo para que as famílias católicas não ficassem obrigadas a estudar na escola pública cuja forma de organização e preceito filosófico a Igreja condenava.

Como efeito, essa situação provocou muita polêmica. Quando a nova LDB foi aprovada, em 1996, manteve-se a expressão “sem ônus para os cofres públicos” permanecendo da mesma forma e provocando mais descontentamento de diversos segmentos da sociedade.

Denota ser imperativo citar também o período da ditadura militar, neste breve panorama histórico. Iniciado em 1964, e seguido por 21 anos, foi marcado pela censura ideológica e repressão policial/militar. O governo militar também influenciou de forma direta a educação que, até hoje, apresenta os reflexos deste período.

As reformas educacionais feitas nessa época resultaram, entre outras medidas, na implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todas as escolas do país, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, embora o Ensino Religioso continuasse a existir. Tal disciplina objetivava também o ensino de preceitos religiosos, juntamente com a obediência às leis e à moral por eles estabelecida.

Como referência às aulas da disciplina Educação Moral e Cívica, foi criado um material que durante a ditadura militar fora utilizado para formar um cidadão ideal para o país. Assim, fora criado um guia que anunciava os valores morais, cívicos e “democráticos”. Sobre este guia, descreve Gilmara Duarte Plácido (2014, p. 8):

O guia deveria ser utilizado pelos professores da EMC. O objetivo da publicação era estimular e desenvolver nos/nas alunos/as valores morais, cívicos e democráticos, considerados necessários para a formação do modelo de cidadão que se pretendia para o Brasil. Sendo assim, o referido guia foi elaborado a partir das ideias básicas

das Instruções Reguladoras elaboradas pela Comissão Organizadora, composta por militares e professores.

Sobre as reformas na educação do período militar, Plácido (2014, p. 10) ainda complementa que:

A educação foi utilizada para difundir a ideologia do regime militar, legitimar o golpe e suprir a demanda do mercado de trabalho através do ensino profissionalizante. [...] Além de formar mão de obra para o mercado de trabalho, a escola também deveria formar cidadãos dispostos a trabalhar pelo futuro da nação. Nesse sentido a disciplina de Educação Moral e Cívica tornava-se fundamental para que os alunos aprendessem os preceitos da moral e do civismo.

Segundo Plácido (2014), “A Igreja Católica tinha a função de ensinar os preceitos morais necessários para a formação do cidadão ideal para o Brasil”. (PLÁCIDO 2014, p. 12). Assim afastando também qualquer ideia comunista do ambiente educacional. Na época, muitos religiosos dispuseram-se, não só a criticar os ideais comunistas, mas um clima de terror foi criado sobre o que era o regime comunista e soviético.

Em contrapartida, houve religiosos católicos que discordavam sobre o regime militar e, por isso, foram duramente perseguidos. Alguns destes religiosos, bispos, eram chamados de “bispos vermelhos”, em alusão ao comunismo.

Mesmo findado o regime militar e a disciplina de Educação Moral e Cívica, ainda é possível perceber que algumas ideias da época não deixaram de existir na disciplina de Ensino Religioso, tais como algumas normas tidas como “moral”.

A Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, a qual está em vigor, em seu artigo 33, é mais ampla no tocante a concepção de Ensino Religioso. Além de considerar o Ensino Religioso como disciplina escolar, bem como uma área de conhecimento relevante à formação básica do cidadão, respeita a diversidade cultural religiosa, responsabiliza os sistemas de ensino pelos procedimentos e definição dos conteúdos e pela elaboração de normas para a formação e admissão de professores. A atual LDB traz, no seu artigo 33, a seguinte redação:

O ensino **religioso, de matrícula facultativa**, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as**

**preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:**

I – **confessional**, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – **interconfessional**, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (Grifo nosso). (BRASIL, 1996, art. 33).

Neste aspecto, grifa-se que a LDB considera que o conteúdo programático, os ministrantes do Ensino Religioso, desde que respeitando a liberdade de culto da criança e de sua família, seja trabalhada na perspectiva religiosa, das igrejas ou entidades religiosas. Neste aspecto, não se trata de pensar a religião como um produto humano, presente nas relações humanas, mas busca no sobrenatural, na afirmação do ser divino superior, seu fundamento teórico.

Outro momento histórico marcante foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Ensino Religioso- PCNER, elaborado no período da LDB 9.394/96. Este se apresenta marcado pela afirmação da perspectiva neoliberal. Tal período foi descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, quando o documento contempla a dimensão histórica do Ensino Religioso no estado (PARANÁ, 2008, p.44):

No ano de 1996, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas não incluiu, nesse documento, o Ensino Religioso. A seguir, o assunto tornou-se tema de discussão pelo Fonaper<sup>40</sup>. Pela primeira vez, educadores de várias tradições religiosas conseguiram elaborar uma proposta educacional e, finalmente, em 1997, foi publicado o PCN de Ensino Religioso. Diferentemente das outras disciplinas, não foi elaborado pelo MEC, mas passou a ser uma das principais referências para a organização do currículo de Ensino Religioso em todo país.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso- FONAPER organizou estudos acerca da disciplina de Ensino Religioso, a fim de elaborar parâmetros para a mesma, já que não havia sido contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A finalidade de unir várias religiões em torno da disciplina é explicitada na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso:

---

<sup>40</sup> Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso.



Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o Transcendente. [...] Esta proposta original responde à necessidade de fundamentar a elaboração dos diversos currículos do Ensino Religioso na pluralidade cultural do Brasil. (FONAPER, 2012, p. 13-14)

Deste modo, os PCNER destacam a pluralidade cultural, portanto, religiosa, como uma perspectiva a ser respeitada no trabalho das escolas acerca do conteúdo religioso. Neste aspecto, também deixa claro que o conteúdo se fundamenta na crença de um ente superior.

Destaca-se que o documento é dividido em eixos organizadores de conteúdo, sendo estes: Culturas e tradições religiosas; Escrituras sagradas e/ou tradições orais; teologias; Ritos e Ethos<sup>41</sup>(FONAPER, 2012).

Quanto ao tratamento de ensino dos conteúdos, é possível reportar aos postulados de Locke (1978), quando o mesmo associava a tolerância religiosa à democracia burguesa. Percebe-se que os PCNER estão em uma perspectiva semelhante. Neste sentido, os PCNER destacam:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar as diferentes culturas e grupos que a constituem. Como a convivência entre grupos diferenciados é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da Escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira. O Ensino Religioso não foge a esta regra. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece (FONAPER, 2012, p.58).

Também é possível remeter-se aos postulados de Jaques Delors em seu relatório à Unesco, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, no qual trata dos quatro pilares da educação, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É possível grifar os dois últimos pilares, destacando aprendizagens no campo das atitudes, valores, sensibilidade, desenvolvimento do indivíduo, espírito e corpo (DELORS, 1998). Tais perspectivas vêm ao encontro dos PCNER e estão intimamente ligadas às perspectivas

---

<sup>41</sup> Ethos segundo FONAPER (2012, p. 55-56) “É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal.”

neoliberais. Neste sentido, é possível destacar que em comum, os documentos coincidem na perspectiva de considerar o homem como único responsável por sua realidade e reforça os princípios descritos por Locke: tolerância e respeito às diferentes religiões como forma de evitar a guerra e a discórdia, mantendo assim, a harmonia social.

Então, é possível identificar um paradoxo: o Ensino Religioso é contemplado na Educação Básica enquanto lei, porém não tem diretrizes oficiais, elaboradas pelo Ministério da Educação - MEC, como em outras disciplinas. Percebe-se que não é o Ministério da Educação que dá o direcionamento no conteúdo programático, tal como é possível observar pelo relato contido no site do próprio Fonaper: “Este documento foi entregue ao MEC em outubro de 1996 e editado pela Editora Ave-Maria em 1997.”<sup>42</sup>

Sobre a editora, é importante considerar que ela é propriedade da Congregação Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria (Missionários Claretianos). Também grifa-se que no site da mesma consta qual é seu objetivo na perspectiva educacional, ou seja, realizar “trabalhos significativos para a evangelização e a cultura da sociedade brasileira através do campo editorial e da comunicação em geral”<sup>43</sup>. No caso, trata-se de uma entidade religiosa que se preocupa com a evangelização. Neste aspecto, o documento do Fonaper, respeitando os princípios da democracia burguesa da liberdade religiosa, traz em seu bojo, o Ensino Religioso como evangelização. Desta forma, não objetiva refletir sobre a espiritualidade humana e como a religião é um dos elementos que pode estar neste campo de reflexão, mas limita-se a divulgação da palavra do ente sobrenatural.

Na tentativa de estabelecer um currículo comum a nível nacional, atualmente está em formulação a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que contempla a disciplina de Ensino Religioso. Segue parte do documento em discussão, que trata das perspectivas abordadas na disciplina (BRASIL, 2016, s/p):

Identities e diferenças: aborda o caráter subjetivo e singular do humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade,

---

<sup>42</sup> Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_parametros.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php)>. Acesso em: 10/01/2017.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.avemaria.com.br/pagTexto/a-editora/institucional>>. Acesso em: 12/09/2017.

imanência-transcedência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver;

Conhecimentos dos fenômenos religiosos/não religiosos: contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida;

Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.

O documento, em processo de elaboração, aborda o Ensino Religioso considerando a religião como uma expressão cultural e pontua a necessidade de tolerância religiosa e de respeito às diferenças. “Nestes processos, discriminações e preconceitos entre grupos sociais são desnaturalizados e, na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuem para a convivência respeitosa” (BRASIL, 2016, s/p). No discurso anunciado, a escola, por intermédio do Ensino Religioso, busca aceitar as diferenças, ao passo em que valoriza a convivência pacífica entre as diferenças. Numa perspectiva de descrição do que é a religião, vista como fenômeno multicultural, mais uma vez, a escola assume o discurso da democracia burguesa, a qual, pela moral, assume a função de transformadora da sociedade e do indivíduo.

Conforme está descrito no próprio site da BNCC<sup>44</sup>, esta tem como objetivo diminuir a desigualdade quanto ao processo de aprendizagem em nível nacional, portanto, tem como objetivo a unificação deste processo em todas as localidades brasileiras. Porém, uma das lacunas que são possíveis de observar na abordagem feita, até o presente momento, está na questão do professor que ministrará a disciplina. O Ensino Religioso postulado na BNC, não busca o ensino da religião, mas sim, o ensino da ciência da religião. (BRASIL, 2016, s/p).

Em 2017 observa-se outro desdobramento acerca da disciplina: a autorização do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas pelo plenário do Supremo Tribunal Federal- STF<sup>45</sup>. O processo que resultou em tal fato teve início em 2008,

<sup>44</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18/06/2017.

<sup>45</sup> A autorização foi votada em 27/09/2017, por isso não teremos mais informações quanto a aplicabilidade e desdobramentos da mesma até a data de conclusão desta dissertação.

quando o Brasil assinou um acordo com a Santa Sé.<sup>46</sup> Tal acordo, foi aprovado pelo Decreto Legislativo 698/2009 e promulgado pelo então presidente da república, Luis Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 7.107/2010. O artigo 11, § 1º do acordo prevê que<sup>47</sup>:

#### Artigo 11

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral<sup>48</sup> da pessoa.

§1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

A finalidade deste decreto intitulado *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil* é de tornar legal o ensino da religião, garantindo à igreja católica e demais denominações religiosas, o direito ao ensino confessional, inclusive em escolas públicas. Para isto, recorre-se à constituição brasileira, pautando-se na perspectiva da liberdade religiosa.

No informativo<sup>49</sup> da votação feita em 2017, os relatores justificam que a laicidade confere a liberdade de crença, o que dá as igrejas o direito de intervir no Ensino Religioso, desde que os alunos queiram participar das aulas. Há também a observação de que as aulas deverão ser ministradas por integrantes da religião que cadastrados e preparados pelo MEC, porém o informativo não faz qualquer menção de como se dará tal processo, nem quais serão os critérios utilizados para a aceitação ou não deste integrante. Há também a observação de que as aulas deverão ser ministradas “preferencialmente sem ônus para os cofres públicos”.

<sup>46</sup> Santa Sé: suprema autoridade da Igreja Católica/ Acordo Brasil - Santa Sé: Estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil.

<sup>47</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm) Acesso em: 12/12/2017.

<sup>48</sup> Ivo Tonet (2006, p. 13), em seu artigo *Educação e Formação Humana*, define o termo *formação integral* como uma formação “[...] privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual.”

<sup>49</sup> Até presente momento, há somente o informativo contendo resumos com o conteúdo das decisões da votação feita em 2017. Tal documento ainda será publicado no Diário da Justiça. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo879.htm>

Segue trecho do resumo contemplado no informativo do Supremo Tribunal Federal, válido até o presente momento.

[...] Entendeu que o Poder Público, observado o binômio laicidade do Estado [CF, art. 19, I (3)] e consagração da liberdade religiosa no seu duplo aspecto [CF, art. 5º, VI (4)], deverá atuar na regulamentação integral do cumprimento do preceito constitucional previsto no art. 210, § 1º da CF (5), autorizando, na rede pública, em igualdade de condições, o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças, mediante requisitos formais de credenciamento, de preparo, previamente fixados pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, será permitido aos alunos se matricularem voluntariamente para que possam exercer o seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas. O ensino deve ser ministrado por integrantes, devidamente credenciados, da confissão religiosa do próprio aluno, a partir de chamamento público já estabelecido em lei para hipóteses semelhantes (Lei 13.204/2015) e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público. A Constituição garante a liberdade de expressão às ideias majoritárias e a minoritárias, progressistas e conservadoras, políticas e ideias religiosas. Assim, não se pode, previamente, censurar a propagação de dogmas religiosos no ensino religioso para aquele que realmente quer essas ideias. Os dogmas de fé são o núcleo do conceito de ensino religioso. Dessa forma, o Estado violaria a liberdade de crença ao substituir os dogmas da fé, que são diversos em relação a cada uma das crenças, por algo neutro. A neutralidade no ensino religioso não existe. O que deve existir é o respeito às diferenças no ensino religioso. [...]. (BRASIL, 2017a).

O informativo em questão traz claramente a ideia do Ensino Religioso confessional das diversas crenças, mediante associação com as instituições religiosas. Tais ideias remetem aos postulados de Locke que defendia a tolerância religiosa e o Estado mínimo como forma de impedir que os homens vivam na condição de selvagens, tornando-os iguais e livres. A tolerância religiosa surge junto com a perspectiva do Estado Burguês que, apesar de laico por princípio, tem na moral religiosa um sustentáculo da vivência social. Neste aspecto, os Estados Ocidentais, que tinham vínculo direto com o Vaticano, ainda hoje, recebem bastante influência da religião cristã.

A religião é um elemento social que, de forma direta ou indireta, gera determinadas concepções de vida e formas comportamentos, com os quais, até mesmo quem não comunga da doutrina religiosa, convive de alguma forma. Na sociedade Brasileira, a religião ainda se encontra muito arraigada na cultura do Estado, mesmo que as leis anunciem como sendo ele laico. Nesse sentido, é

possível remeter-se em Weber, que considera a religião como reguladora de condutas do homem em sociedade, até porque, neste aspecto, Weber alia o surgimento e desenvolvimento do capitalista ao espírito religioso.

Contudo, percebe-se que há limitações na elaboração de materiais didáticos e formação do corpo docente da disciplina de Ensino Religioso. Marislei de Souza Espíndula Brasileiro (2010, p. 100), em sua tese de Doutorado em Ciências da Religião, nos elucida sobre essa questão.

Diante da diversidade religiosa brasileira, das diferentes concepções relacionadas ao ensino religioso e da falta de uma alternativa comum para este tipo de ensino, as religiões construíram e ainda constroem um substrato de conhecimentos científicos vinculados às suas histórias e culturas. Além disso, são também objetos de estudos da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e de outros ramos do saber científico. Essas ciências são trabalhadas nos cursos de graduação em ensino religioso. No entanto, a maioria dos professores possui formação em História, Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia. Na prática o material didático é fruto de conselhos interconfessionais. Nem sempre essas ciências chegam até a escola. O que chega à escola é conteúdo religioso.

Neste viés, a autora evidencia sua preocupação com a disciplina do Ensino Religioso. Com base na autora, observa-se que o Ensino Religioso é muito discutido como direito da formação do aluno, porém é ignorado ao pensar na formação do professor e nas condições de trabalho nas instituições escolares. A mesma autora, ao citar Ferraz (2006, p.2, apud BRASILEIRO, 2010, p. 100), explicita um pouco desta realidade preocupante, ao dizer que “[...] a religião se aprende na escola. Mas ensino religioso não é aula de boas maneiras, nem freio ou aula de história, muito menos catequese, não é ministério da justiça, nem campanha beneficente, muito menos guerra religiosa”.

Seguindo os questionamentos da autora, também é possível a perguntar: o que é Ensino Religioso nos documentos de Cascavel? Como trabalhar com esta disciplina em sala de aula? Como deve ser a formação do professor para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso?

Desde modo serão tratados na seção seguinte de aspectos, ainda que de forma sucinta, do Ensino Religioso no estado do Paraná. Assim pretende-se aproximar mais do objeto de pesquisa: o Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR.

### 3.3 O Ensino Religioso no Paraná

No município de Cascavel, antes da formulação de um currículo próprio em nível municipal<sup>50</sup> intitulado *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* e do currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP, as aulas de Ensino Religioso eram pautadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná. Tal documento é um reflexo da legislação e dos acontecimentos a nível nacional.

O Paraná, desde a formação de seus primeiros grupos escolares, ofertou Ensino Religioso, seguindo a legislação predominante no Brasil. Neste aspecto, é possível constatar relatos do ano de 1870 nos quais se encontram a instrução religiosa<sup>51</sup> nas escolas paranaenses. (VECHIA, 2004)

O primeiro presidente da Província do Paraná (1853-1855), Zacarias de Góes e Vasconcellos, reconhecendo as falhas presentes na educação da Província do Paraná, estabeleceu algumas metas para sua melhoria. Conforme afirma Vechia (2004, p. 136 – 137):

Depois de mandar proceder um balanço da real situação do ensino, principalmente na capital, o presidente da província e o inspetor geral da Instrução Pública, Joaquim Ignácio Silveira da Motta, passaram a estabelecer e a colocar em prática um programa de desenvolvimento da educação pública elementar para a província. Dentre as inúmeras metas estabelecidas para tal, destacava-se a questão da uniformização do ensino em todo o território paranaense, que deveria ser atingida pela adoção de um plano de estudos que traçaria os conteúdos a serem trabalhados, os livros didáticos a serem adotados e as orientações metodológicas que deveriam nortear o ensino de cada matéria. As orientações metodológicas apontavam que o ensino deveria ser direcionado para a formação do indivíduo, implicando no cultivo de valores do Estado, visando uma educação nacional e dos princípios da moral cristã, no caso específico, da doutrina da religião católica.

Segundo Vechia (2004), o ensino da época resumia-se ao treino da caligrafia, literatura, cálculo, noções gramaticais e doutrina cristã, ensino que oferecia apenas noções de moral e elementos mecânicos para a aquisição de conhecimentos. Quando se fala em “cultivo de valores do Estado”, a religião está contemplada de forma bastante incisiva.

---

<sup>50</sup> O currículo municipal ficou pronto em 2008.

<sup>51</sup> Nome dado à disciplina de Ensino Religioso na época (presente na Constituição).

Em seguida o autorreferindo-se a um inspetor da Instrução Pública, ainda complementa:

Segundo Bento Fernandes, o ensino primário não possuía o caráter religioso que deveria ter; a escola apenas transmitia algumas noções repetitivas da doutrina do catecismo, sem inculcar no coração o espírito do cristianismo. Recomendava o ensino da Bíblia nas escolas e o estabelecimento de uma aliança entre o desenvolvimento do sentimento religioso e o desenvolvimento intelectual. Sua proposta tinha inspiração na educação praticada nos Estados Alemães, onde o conhecimento da verdade religiosa era a base do ensino para todos. A religião era vista como o ponto central do ensino – a alma da escola; em torno da qual giravam os outros objetos de estudo. Este ensino centrado na religião era adotado tanto pelos católicos quanto pelos protestantes, com excelentes resultados (VECHIA, 2004, p. 149).

A citação acima refere-se a um relato que Bento Fernandes de Barros fez a Venâncio de Oliveira Lisboa, o recém empossado presidente da província do Paraná. Nele é possível perceber o caráter religioso da educação na província, sendo a mesma uma prioridade. Neste sentido, a religião era vista como uma formadora de valores morais, que deveriam acompanhar os intelectuais na formação do cidadão ideal.

Em 13 de maio de 1871, foi instituído um novo plano de ensino como componente do Regulamento da Instrução Pública, partindo dos relatos feitos por Bento Fernandes. O plano tinha a seguinte redação (PARANÁ, 1871, apud. VECHIA, 2014, p. 150):

Art. 2º. O ensino nas escolas compreende:

§ 1º A instrução moral e educação, tendo por objeto os deveres fundados na autoridade dos dogmas cristãos;

§ 2º A instrução religiosa, tendo por objeto as orações, o catecismo, compreendendo o velho e novo testamento.

§ 3º A leitura e a caligrafia.

§ 4º A gramática da língua nacional.

§ 5º A aritmética até proporções inclusive e o sistema métrico de pesos e medidas. Nas escolas de sexo feminino, além das matérias prescritas, seriam ensinados os trabalhos de agulha.

Ainda de acordo com o documento, a instrução religiosa deveria ser a base da educação primária. A direção seria de responsabilidade dos párocos, que além da administração, teriam a responsabilidade de transmitir a educação religiosa. Os



professores teriam que seguir a religião do estado para ministrar aulas que deviam ser baseadas no velho e novo testamento da bíblia, além de serem realizadas orações a fim de garantir a instrução moral, que defendia os deveres fundados na autoridade dos dogmas cristãos. (PARANÁ, 1854a, p. 60, apud. VECHIA, 2004, p. 142).

Os professores públicos de Curitiba, ao que parece, seguiam, em parte, as disposições legais. Em 1854, a professora Maria do Carmo de Moraes, além do ensino da aritmética, da leitura, da escrita e da gramática da língua nacional, ensinava o catecismo para as meninas, porém, o método adotado visava apenas a transmissão dos dogmas da Igreja católica, que eram decorados pelas alunas. Segundo a relação de alunas daquele ano, muitas sabiam “toda a doutrina de cor”, outras sabiam o “Credo”, “os mandamentos”, “artigos de fé” e a “Oração Dominical”. (PARANÁ, 1854a, p. 60, apud. VECHIA, 2004, p. 142)

É possível observar a ênfase no ensino dos preceitos da religião católica, por meio de ritos e tradições. As escolas, seguindo a Constituição Imperial, seguiam os valores morais que justificavam o poder do imperador. Então, naquele contexto, os valores morais eram tidos como objeto de estudo nas aulas de catecismo, ensinados e avaliados por meio de orações decoradas e ritos da Igreja.

Já no regulamento de 1874, que foi resultado da Reforma da Instrução em nível nacional, é possível notar que o ensino continua a ter denominação cristã:

Art. 2º. O ensino nas escolas compreende:

§ 1º A instrução intelectual, a educação e o ensino moral e religioso;

§ 2º A leitura e a caligrafia;

§ 3º A gramática da língua nacional;

§ 4º Aritmética até proporções inclusive e o sistema métrico de pesos e medidas;

§ 5º A instrução religiosa, terá por objeto a doutrina da religião do Estado, compreendendo o velho e o novo testamento.

Nas escolas do sexo feminino, além das matérias prescritas se ensinarão os diversos trabalhos de agulha. (PARANÁ, 1871, apud. VECHIA, 2014, p. 151).

Na redação deste regulamento, a instrução religiosa aparece de forma bastante enfática, dividindo espaço com a formação intelectual e o ensino das prendas domésticas. Mas, como no regulamento anterior, os professores deveriam praticar a religião do Estado.

Em 1876 outro regulamento foi feito, porém com poucas mudanças. O mesmo sofreu críticas do presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, pautado em teóricos como Froebel e Pestalozzi, criticou severamente os métodos da época, como é possível observar no texto seguinte:

Os métodos pelos quais se educa e se instrui nas escolas da província são esses antiquados, proscritos à porfia pelas lições da pedagogia, como processos negativos da real cultura do espírito e do caráter. Atuando só na memória, lidando por incrustar nela mecânica e impertinente umas quantas noções abstratas, sintéticas e nulas, geram esses conhecimento – “verdadeiros” cogumelos, na frase de Pestalozzi, que brotam nos dias de inverno e de pronto fenecem aos primeiro sol. [...] O método intuitivo, o que embebe o espírito da criança na realidade da natureza, na expressão de Froebel, o que estuda o objeto e não a palavra, as causas e não as noções abstratas, o mundo e seus fenômenos e não o jornalismo doutrinário e inane dos compêndios [...] (PARANÁ, 1883; apud. VECHIA, 2004, p. 155)

O presidente, ainda teceu comentários negativos sobre o ensino da religião. Após realizar visitas às escolas, afirmou que o método praticado não era compreendido pelos professores nem apropriado às crianças. Convencido da necessidade cívica, moral, cultural e religiosa das escolas da província, destinou o sábado para a educação moral e religiosa e recomendou o método indutivo aos professores (VECHIA, 2004, p. 155-157).

A educação na Província do Paraná tomou novos rumos a partir de 1889, período da Proclamação da República, porém ainda pensando no ensino da religião como forma de criar a ideia de nação, com a formação de cidadãos pelos valores religiosos, fato visto como relevante por políticos e intelectuais da época (VECHIA, 2004).

Após os períodos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e da LDB, já discutidos anteriormente quando foi analisado o Ensino Religioso no Brasil, grifa-se a regulamentação do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais do Paraná, que ocorreu em 2002 por meio de uma deliberação.<sup>52</sup>Esta, após aprovada, foi seguida de uma Instrução Conjunta na qual foram estabelecidas as normas para a disciplina na rede estadual. Assim, conforme encontramos nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE:

---

<sup>52</sup>O Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a deliberação 03/02. Nela, o Ensino Religioso seria trabalhado por temas transversais. (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, 2002)

No início da gestão 2003-2006, o Estado retomou a responsabilidade sobre a oferta e organização curricular da disciplina no que se refere à composição do corpo docente dos conteúdos da metodologia, da avaliação e da formação continuada de professores. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Tal fato culminou em uma série de formações e discussões sobre a disciplina, envolvendo seus professores, que resultaram na aprovação da deliberação n. 01/06, “que instituiu novas normas para o Ensino Religioso no Paraná” (PARANÁ, 2008, p. 44). Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a deliberação trouxe “notáveis avanços”, conforme é destacado nas DCE:

- o repensar do objeto de estudo da disciplina;
- o compromisso com a formação continuada dos docentes;
- a consideração da diversidade religiosa no Estado frente à superação das tradicionais aulas de religião;
- a necessidade do diálogo e do estudo na escola sobre as diferentes leituras do Sagrado na sociedade;
- o ensino da disciplina em cuja base se reconhece a expressão das diferentes manifestações culturais e religiosas. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Neste sentido, a disciplina de Ensino Religioso é estruturada, nas DCE, nos seguintes conteúdos estruturantes.

Paisagem Religiosa - à materialidade fenomênica do Sagrado, a qual é apreendida através dos sentidos. É a exterioridade do Sagrado e sua concretude, os espaços Sagrados.

Universo Simbólico Religioso - à apreensão conceitual através da razão, pela qual concebe-se o Sagrado pelos seus predicados e reconhece-se a sua lógica simbólica. É entendido como sistema simbólico e projeção cultural.

Texto Sagrado - à tradição e à natureza do Sagrado enquanto fenômeno. Neste sentido é reconhecido através das Escrituras Sagradas, das Tradições Oraís Sagradas e dos Mitos. (PARANÁ, 2008, p. 58. grifo do autor)

No primeiro capítulo desta dissertação, buscou-se o entendimento das categorias pontuadas como conteúdos estruturantes. Como foi grifado ao discorrer acerca dos postulados de Eliade, o sagrado também atribui modos de agir em determinados lugares, ou seja, também há lugares considerados sagrados. Associa-

se a isto, o conteúdo estruturante Paisagem Religiosa que tem como premissa o estudo do sagrado.

O conteúdo Universo Simbólico Religioso, também é uma das bases do entendimento do Ensino Religioso. Vale a pena lembrar o que diz Pires ao postular que o símbolo e seus desdobramentos tratam de uma forma de linguagem comum ao ser humano, este religioso ou não.

Em o texto sagrado, lembra-se o pensamento de Eliade que pensa o sagrado enquanto fenômeno é transformado em linguagem a fim de exprimir o que vai além do homem e sua vida profana.

Ainda nas DCE (2008), é destacado que os conteúdos referenciados não devem ser trabalhados de forma isolada, pois se relacionam, contribuindo para a compreensão do objeto de estudo. Nesta perspectiva, busca-se um Ensino Religioso compatível com os pressupostos que norteiam a educação pública.

Deste modo, dá-se uma pausa na discussão sobre o Ensino Religioso no Paraná, para o ingresso no Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel – PR, objeto de estudo. Grifa-se que muitas das decisões de nível municipal são pautadas e seguem uma ordem hierárquica em relação aos documentos e ações de nível estadual. Porém as inquietações prosseguem ao pensar na educação a nível municipal. Disto será tratado na seção seguinte.

## 4 O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL

Nesta seção, será feita uma aproximação maior do nosso objeto de estudo. Neste aspecto, será necessário destacar alguns fatos relevantes da história regional, buscado refletir em relação à configuração da disciplina no município, como processo histórico. Para tanto, será iniciada a análise por meio de uma breve contextualização acerca da influência da Igreja Católica na (re)colonização do Oeste Paranaense. Vale grifar que a disciplina de Ensino Religioso no município de Cascavel sempre buscou estar em consonância com a legislação, estrutura e fundamentos em âmbito nacional.

### 4.0 – A história do oeste paranaense e de Cascavel

Compreende-se como oeste paranaense as áreas onde hoje localizam-se os municípios de Foz do Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Assis Chateaubriand, Santa Terezinha de Itaipu, Santa Helena, Cafelândia, Matelândia, Missal, Boa Vista da Aparecida, Mercedes, Terra Roxa, Anahy, Iguatu, Toledo, Itaipulândia, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, Palotina, Corbélia, Nova Aurora, Capitão Leônidas Marques, Céu Azul, Pato Bragado e Cascavel. Estes divididos em três microrregiões: Toledo, Foz do Iguaçu e Cascavel.

Segundo Piaia (2004), a ocupação da região em pauta se deu basicamente em quatro fases. A primeira com as populações autóctones<sup>53</sup> como, por exemplo, as Xetá, Kaigang e Guarani. A segunda se deu por conta da instalação dos jesuítas na região. A terceira teve início com o sistema obragero, com a exploração da erva-mate e da madeira. A quarta fase consiste na ocupação liderada pelas companhias colonizadoras.

No decorrer destes períodos de reocupação, para além da população do norte do Estado e de outras regiões do Brasil, o grande destaque é a chamada frente sulista, a qual teve maior concentração nas décadas 1950, 1960 e 1970, conforme Deitos (2004):

---

<sup>53</sup> Autóctone: 1. Que é oriundo de terra onde se encontra, sem resultar de imigração ou importação; 2. V. *nativo*. FERREIRA. A. B. H. *Míni Aurélio- O Dicionário da Língua Portuguesa*. 7. ed. Curitiba. Positivo. 2009, p. 154

[...] se originou no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O excedente de trabalhadores em tais Estados provocou a saída de muitos para o território paranaense, sendo que a região oeste do Paraná passou a ser uma das áreas mais desejadas para a colonização. O fortalecimento da vinda de colonos se dá nas décadas de 50, 60 e 70. São inúmeros os municípios na região que passam a ser formados, sendo a sua composição étnica de italianos, alemães e poloneses (DEITOS, 2004, p.45).

A frente sulista trouxe inúmeros avanços econômicos para a região, além de deixar, até hoje, traços significativos na cultura do povo da região. Segundo Piaia (2013), principalmente na fase pioneira, a influência econômica e política dos gaúchos foram fatores que influenciaram a construção da identidade da população de Cascavel. Sobre a peculiaridade deste movimento, Haesbaert (1998) faz as seguintes reflexões:

Muitos sulistas se veem de forma muito distinta do restante dos brasileiros. Corroborando esta perspectiva, a herança cultural gaúcha, revivida através dos Centros de Tradições (CTGs), faz com que muitos se julguem o povo mais tradicionalista do país. Mesmo aí, entretanto, há um tradicionalismo mais progressista, cujos participantes são conhecidos como nativistas (que usam a música regional para pregar a reforma agrária, por exemplo) e um tradicionalismo mais conservador (muitos de seus praticantes são denominados na Bahia, pejorativamente, de bombachistas), sem falar nos sulistas que não se identificam com as práticas do gauchismo. A origem étnica e religiosa também é outro elemento diferenciador entre os sulistas, com predomínio do protestantismo luterano entre os descendentes de alemães e do catolicismo entre os descendentes de italianos, que por longo tempo tiveram suas culturas relativamente separadas dentro do próprio Rio Grande do Sul, evitando inclusive casamentos interculturais. A origem étnica "europeia", quer dizer, ítalo-germânica (pois existem os gaúchos descendentes de portugueses e espanhóis, ocasionalmente com traços ameríndios e africanos, denominados pelos-duros), é um elemento de distinção que muitas vezes se sobrepõe até mesmo a uma identidade de classe [...] (HAESBAERT 1998, p. 68)

Entre as formas culturais do sulista, a religião é considerada algo sagrado, a qual deve ser mantida intacta em sua forma de culto, valores e simbologias. Nas regiões ocupadas pelos sulistas, os templos religiosos eram cenários de encontro entre as famílias e de diferentes relações sociais.

As religiões mais praticadas entre os migrantes gaúchos eram: luterana, católica, religiões afro-gaúchas<sup>54</sup> e as indígenas. (OLIVEN, 2006). Como postula Oliven (2006), o Rio Grande do Sul produz sobre si mesmo uma autoimagem, com repercussões para fora dele, de ser um estado branco, habitado por imigrantes gaúchos e europeus, excluindo os negros e os índios, dois grupos étnicos que historicamente prestaram inestimável contribuição para a construção da riqueza desse estado.

No movimento migratório, destaca-se a influência dos descendentes alemães e italianos. Estes, geralmente originados dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, vieram para esta região em busca de terras para o cultivo de erva mate e, posteriormente, trabalho com a exploração de madeira.<sup>55</sup> Neste sentido, as empresas colonizadoras tiveram um papel relevante no processo de ocupação do oeste paranaense. As referidas empresas citadas são:

[...] Companhia Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - MARIPÁ, a Pinho e Terras com as secções Piquiri, Céu Azul, Porto Mendes, Lopeí, a Industrial Agrícola Bento Gonçalves Ltda., a Colonizadora Gaúcha Ltda., a Colonizadora Matelândia Ltda., a Colonizadora Criciúma Ltda (GREGORY, 2008, p. 8).

Diante da crise que ocorria no período pós-segunda guerra mundial, mesmo com as dificuldades de acesso à localidade, a qual ainda não era muito desenvolvida, os descendentes, principalmente de italianos e de alemães, buscaram novas oportunidades em Cascavel.

Neste sentido, é importante destacar que na história da cidade, os migrantes de descendência italiana, alemã e, em menor quantidade, de outras regiões da Europa, são lembrados como pioneiros e eles tiveram seus nomes eternizados ao ser registrados ruas, avenidas, praças, escolas e etc., com seus nomes. Muitos destes construíram um grande capital econômico e ocuparam cargos na política.

---

<sup>54</sup> “Existem três formas rituais afro-gaúchas: o Batuque, a Umbanda e a Linha Cruzada.” (ORO, 2009, p. 123) RS negro [recurso eletrônico]: **cartografias sobre a produção do conhecimento** / organizadores Gilberto Ferreira da Silva, José Antônio dos Santos. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. 352 p

<sup>55</sup> Em suas regiões, as famílias estavam tendo dificuldades de manter a propriedade e encontrar trabalho. Como afirma (THOMÉ, 2006, p.40) ao discorrer acerca da migração no oeste do Paraná: “Devido ao aumento populacional passaram a buscar novas terras, uma vez que essas colônias tinham como prática histórica a produção de excedentes agrícolas com a finalidade de comercialização e acumulação do capital”. THOMÉ, S.A. **A Primeira Escola Primária de Cascavel**. Monografia. 71 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2005.

Porém, para que isto fosse realidade e a cidade se desenvolvesse, foi necessário o trabalho de muitos outros pioneiros, os quais, na situação de trabalhadores, poucos fizeram fortunas, seus nomes não foram lembrados na historiografia da cidade e nem tiveram seus nomes registrados nos documentos oficiais da história cascavelense.

A migração italiana de um modo geral trouxe consigo, além de força de trabalho, uma forte conotação cultural e religiosa. Neste sentido, Zanini (2007, p. 523) referindo-se à antropologia da migração italiana destaca que:

[...] os atuais descendentes de italianos souberam negociar, no mercado de bens simbólicos locais, uma imagem positiva de si mesmos mediante alguns mecanismos particulares: utilizaram sua ascensão econômica como fato promovedor da categorização do imigrante italiano como empreendedor, trabalhador e civilizador. Alguns de seus valores ideais também se tornaram ideários genéricos, tais como a religiosidade e a valorização da família como instituição primordial e mantenedora de uma determinada estrutura moral.

A citação faz referência à migração italiana na região central do Rio Grande do Sul, porém, em Cascavel, também é possível notar que a forte influência cultural econômica dos descendentes italianos, onde os mesmos fizeram uma espécie de propagação de seus valores culturais e religiosos.

Sobre essa identidade cultural entre os descendentes italianos, com base em Zanini (2007), é possível notar que, mesmo em meio às dificuldades, quando a América era somente um sonho para os italianos, “não era o sentimento de pátria que os unia, mas sim a religião católica” (De Boni 1980 apud. ZANINI, 2007, p. 528).

Sobre a recolonização de Cascavel, essa bagagem cultural repercutiu na valorização dos costumes e crenças. Deste modo, Zanini (2007, p. 532), referindo-se às três últimas décadas do século XIX destaca:

A religiosidade, naquele contexto, talvez tenha se tornado maior do que o era na própria Itália, uma vez que por meio dela é que extraíam de si mesmos forças para lidar com as adversidades cotidianas. Pelas crenças e pelos ritos religiosos lembravam-se de quem eram, de onde haviam partido e quais os seus objetivos. Nas colônias, muitos permaneceriam camponeses, favorecendo a vivência de uma determinada religiosidade mesclada à terra e aos ciclos naturais. Contudo, aqueles que rumaram para as zonas urbanas nas desempenhando outras atividades também mantiveram a religiosidade como importante sinal adscrito.



Conforme ainda citam Santin e Isaia (1990, p. 18, apud Zanini 2007, p. 529), “para o imigrante italiano, a prática religiosa nada mais seria do que a confirmação de seu trabalho, de suas aspirações e de sua vida, dependentes do cultivo da terra.” Deste modo, complementa Zanini (2007, p. 530) que “embora todos fossem católicos, a forma de conduzirem sua fé era distinta, sendo os brasileiros por eles considerados pouco rígidos em sua vivência religiosa” (ZANINI, 2007, p. 530).

Conforme Zanini (2007), a maneira de ser católico no município teve uma forma de ser, ao entrar em contato com os descendentes de italianos. Neste aspecto, também vale lembrar a presença de padres italianos na cidade.

Além disso, a religião também era uma forma de aproximar pessoas com ideias afins e estabelecer contatos sociais e fortalecer as relações econômicas. Deitos (2004, p. 59) destaca que:

A forma que assumiu a colonização no oeste paranaense provocou um redimensionamento do papel social assumido pela Igreja e a sua inter-relação com os colonos. A existência de capelas se constituiu um fenômeno bastante típico e intenso da imigração italiana e os descendentes desses imigrantes lograram prosseguir, mesmo migrando para outras regiões (como foi o caso do oeste do Paraná), na valorização da sua importância cultural e social dentro dos quadros constitutivos da comunidade.

Deste modo, a linha de ação da Igreja Católica, no oeste paranaense, ia muito além das questões relacionadas ao culto religioso e ao espaço do templo. Algumas autoridades da Igreja eram, na sociedade da época, influenciadoras nas questões econômicas e políticas, apontando significados para o uso da terra e respeito ao trabalhador. Deitos (2004, p. 69) nos elucida sobre a questão:

A ação da Igreja Católica em procurar posicionar-se em relação a situação conflitante que parte do setor agrário do oeste se encontrava, a partir de políticas mal conduzidas, construía uma situação propícia na elaboração de um imaginário que não estava pronto e acabado, mas que propiciava aos fiéis a representação de que a Igreja Católica era uma instituição protetora, zelosa e comprometida com a causa agrária. [...] O imaginário católico a partir do discurso do clero, procurava evidenciar a Igreja enquanto uma instituição sintonizada com o problema agrário e posicionada em favor dos pequenos proprietários que sofriam com a incerteza e insegurança sobre a legítima propriedade das áreas em que se encontravam. O imaginário católico de valorização institucional da Igreja junto aos pequenos proprietários busca marcar sua posição frente à ação agrária do governo do Estado do Paraná.

A fé dos migrantes era um terreno fértil para a Igreja Católica consolidar-se na nova e próspera região.

Deitos ainda nos aponta a respeito da Igreja: “ao fazer frente à ação governista do Estado, a Igreja apontava também a preocupação pela mobilização no campo a partir de partidos de esquerda e fora do controle da própria Igreja.” (DEITOS, 2004, p. 70)

Pelas questões que serão apresentadas aqui, de forma bastante sucinta, pode-se destacar que o oeste paranaense e, conseqüentemente, o município de Cascavel, tem sua história marcada de forma intensa pela imigração, trabalho agrícola e religião, mas especificamente, pela Igreja Católica. Na próxima seção a análise será a respeito das primeiras escolas do município de Cascavel – PR. Desta forma, será estabelecida a busca de compreender um pouco da história das escolas desta localidade para, então, entender melhor a realidade das mesmas.

#### 4.1 As primeiras escolas de Cascavel.

A história da educação da região em que hoje está situada a cidade de Cascavel, em muitos aspectos, apresenta características semelhantes a da história da educação brasileira. Desta forma, nos anos 1930, Cascavel ainda pertencente à Foz do Iguaçu, também passa a apresentar maior interesse pela educação escolar e, valoriza-se a escola que, junto com os conhecimentos formais, passa desenvolver o sentimento de amor à pátria, valores morais, entre outros. (THOMÉ, 2005). Os interesses em se ter uma escola na região estava presente em vários setores sociais, entre os quais, destacam-se os comerciantes e os proprietários rurais que aqui residiam.

Na década de 1930, alguns moradores mobilizaram-se na construção de uma capela, em homenagem à Nossa Senhora Aparecida. Este local também passou a servir de espaço para educação, ainda que de maneira informal, destinadas às crianças, de primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Neste sentido, Thomé (2005, p. 54) destaca:

[...] a capela passou a ser utilizada para escolarização de crianças de maneira informal, na modalidade de Casa Escolar Particular. Nos três primeiros anos, a escola foi mantida pela população local e os

professores (Aníbal Lopes da Silva, Sandálio dos Santos) tinham vínculos com a Comissão de Estradas ou eram funcionários públicos.

Observa-se que na criação de escolas, logo no início, a Igreja Católica teve uma profunda participação nesta região (THOMÉ, 2005)<sup>56</sup>.

Neste contexto, logo em seguida, inicia-se a educação formal. No livro *Pequena história de Cascavel e do Oeste*, Sperança (1980, p. 18) descreve a primeira escola da cidade:

Funciona até 1938 na Capela Nossa Senhora Aparecida, quando recebe prédio próprio, já na condição de Casa Escolar. Nesse período a direção do estabelecimento fica a cargo provisoriamente, entre 1932 e 1934, de Aníbal Lopes da Silva. Orozendo Cordeiro de Jesus permanece na direção somente no ano de 1934. A partir de 1935, por três anos a direção será confiada à professora Genoveva Boiarski.

Com o constante crescimento econômico e populacional da localidade, houve a criação de novos grupos escolares, também na área rural. Conforme afirma Nath (2010, p. 62):

Com a emancipação, as escolas construídas pelos colonos no interior do município e providas de professores escolhidos dentre os membros de suas comunidades, passaram a se constituir nas escolas rurais do município de Cascavel. A primeira escola oficial criada e mantida pelo Município foi uma escola rural, a Escola Isolada de Rio do Salto, hoje Escola Municipal José Bonifácio.

Sobre a organização do Ensino Religioso das primeiras escolas de Cascavel, a título de esclarecimento serão trazidas algumas narrativas sobre duas instituições. Com base nos relatos de Sérgio Antonio Thomé, será feita uma breve explanação sobre Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Também, serão utilizados alguns dados referentes à história do Colégio Marista de Cascavel, analisados por Francielle Aparecida Garuti de Andrade, pois, mesmo sendo de capital privado, nos ajuda entender como era pensado a educação escolar na época e como a religião fazia parte dos ideais educacionais período.

Em sua pesquisa Thomé (2005, p. 64) faz uma reflexão sobre alguns arquivos encontrados no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira:

---

<sup>56</sup> Esta escola, construída em 1932 é o atual Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira.

O que mais nos chamou a atenção nestes livros, foram os registros que demonstram todo o momento histórico do Estado Novo, representado nestas por um forte simbolismo de amor a Pátria, muito sentimento de brasilidade e muita devoção em relação à escola e até mesmo a religiosidade, o que era muito comum naquele momento. O livro ata mais antigo da escola Eleodoro, contém registros de instalação da Legião Brasileira de Assistência, que em seu conteúdo falam de religiosidade e de amor à Pátria. Outras atas são de inauguração de exposições de trabalhos manuais, aliás, esta era uma marca dos grupos escolares da época em que as exposições de trabalhos eram uma forma de valorizar e avaliar os alunos, pelo trabalho realizado durante o ano letivo. Os pais que visitavam a exposição assinavam e registravam suas impressões sobre o trabalho das professoras e dos alunos, nestes também percebe-se o forte espírito de esperança em relação à educação como redentora da sociedade, a “salvadora da Pátria”, capaz de resolver todos os problemas da sociedade.

Os registros citados por Thomé, possivelmente, foram feitos na década de 1940.<sup>57</sup>Pela descrição de Thomé (2005), percebe-se que a educação era concebida segundo a tendência nacional da época, ou seja, uma escola salvadora.

Thomé (2005, p. 64) encontra outro fato interessante, nos registros das décadas de 1940 e 1950 sobre os exames finais no Colégio Eleodoro:

[...] fica muito clara a separação de meninos e meninas até mesmo na hora do registro avaliativo sendo que os mesmos eram registrados em duas colunas, uma para meninos e outra para as meninas, fato que era comum neste período.

Nath, citando Sperança (1992), postula sobre o primeiro grupo escolar oficial criado na cidade de Cascavel. Neste sentido, afirma que em 1953, a recém criada cidade de Cascavel teve seu primeiro Grupo Escolar municipal. Segundo Nath (2010, p. 62):

[...] após a eleição do primeiro prefeito de Cascavel, em 1953, o Grupo Escolar urbano foi transferido para propriedade do município de Cascavel e passou a ter denominação oficial – “Grupo Escolar de Cascavel” – tendo como primeira diretora a professora Aracy Lopes Pompeu.

Neste cenário, em meio ao crescimento econômico, aumentou-se a demanda por mais educação escolar. Assim, foram criados, a partir de 1957, mais três

---

<sup>57</sup> O próprio pesquisador descreve que o material de pesquisa, encontrado no colégio, estava bastante danificado e desorganizado.

estabelecimentos de ensino “de importante significado para o desenvolvimento educacional de Cascavel: a Escola Normal Regional, criada e mantida pelo Governo do Estado; o Colégio Auxiliadora e o Colégio Rio Branco”<sup>58</sup> (NATH, 2010, p. 63).

A Escola Normal Regional<sup>59</sup> foi criada em 1957, em meio ao processo de fundação da cidade de Cascavel e seu crescimento populacional e econômico. A viabilidade econômica de Cascavel fez com que a educação informal já não fosse mais suficiente. Conforme destaca Sperança (1980, p. 119):

A Escola Normal Regional é criada em 1957 sob orientação da Professora Irene Rickli, também sua primeira diretora, recebendo a designação de Escola Normal Regional Carola Moreira em 1959. Em seus primeiros anos de atividade, a Escola Normal Carola Moreira possuía em seu corpo docente apenas as professoras Cecília Lemos Martins, Genoveva Trindade e Marilda Binder. O educandário, em 1963, foi extinto. Reviveu a Escola Normal Secundária Irene Rickli<sup>60</sup>, tendo na direção a Professora Elci Santos de Oliveira, que dedicou muito de seus esforços para a criação do estabelecimento.

Por conta do desenvolvimento econômico em ascensão, os investimentos do poder público também passaram a ser maiores. Neste sentido, em conjunto com a construção de estradas, foram ampliadas a oferta da educação escolar.

Alguns autores atribuem o início da escolarização formal em Cascavel ao processo de urbanização. Neste sentido, a construção da malha rodoviária da região foi um fator de suma importância. Sobre isto, Andrade (2016, p. 70), em sua dissertação de mestrado intitulada *O Colégio Marista no Contexto da Urbanização de Cascavel (1962-1989)*, nos traz as seguintes informações:

O processo de urbanização da região oeste do Paraná, bem como do município de Cascavel se deu, sobretudo, em meados da década de 1960, e esteve intimamente relacionado à reestruturação e pavimentação da BR-277, antiga BR-35. Esta rodovia, chamada de Estrada Estratégica, dinamizou a economia do município de Cascavel, no âmbito do oeste paranaense, fomentando seu processo de urbanização. A cidade de Cascavel foi beneficiada com a BR-277, pois estava geograficamente bem localizada. Seu espaço geográfico permitia acesso tanto às fronteiras internacionais quanto à capital do estado, Curitiba.

---

<sup>58</sup> Atual Colégio Marista de Cascavel.

<sup>59</sup> Escola Normal: formação de professores a nível médio, hoje com a nomenclatura de Formação Docente.

<sup>60</sup> Atual Colégio Estadual Wilson Joffre.

O município passou a ter mais visibilidade econômica, política e social, e o aumento da população exigiu a ampliação da educação formal para os filhos dos colonos. Logo “Esses colonizadores viam a escolarização como um meio para favorecer as relações sociais, humanizar a si próprios e de fortalecer a cultura do grupo” (THOMÉ, 2005, p. 54).

O Colégio Marista de Cascavel iniciou suas atividades no ano de 1962, portanto os documentos acessados por Sérgio Antonio Thomé são mais recentes. Porém, mesmo com este espaço temporal, há muitas semelhanças com os registros do Colégio Eleodoro.

A educação proposta pelos colégios Maristas, a exemplo de outras instituições confessionais católicas, mantidas por diferentes ordens religiosas, tem o objetivo de educar para a cidadania, formar bons cristãos, cidadãos condicionados, cumpridores de deveres e que respeitem a hierarquia social. Tal fato corrobora para naturalização da sociedade de classes e autentica o pensamento burguês (ANDRADE 2016, p. 98).

Pelos relatos dos pesquisadores citados, pode-se observar que as propostas educacionais dos referidos colégios, ou seja, Colégio Marista e o Colégio Eleodoro, apesar de um ser público e o outro mantido por uma ordem religiosa, no que se referem aos objetivos morais, os dois apontam para os mesmos propósitos: o forte simbolismo de amor à Pátria, muito sentimento de brasilidade e de religião.

No *Gravissimum Educationis*<sup>61</sup> é possível encontrar mais semelhanças acerca destes ideais educativos. Sobre isto, Andrade (2016, p. 101) afirma que os colégios católicos (quais), buscavam “uma educação que fosse ao mesmo tempo tradicional e moderna, produzindo um discurso que oferecia o que o Estado estava a buscar, sem, contudo, deixar de lado os princípios, as doutrinas e a tradição católica.” (ANDRADE, 2016, p. 101). Desta forma, cita-se uma parte do documento transcrito por Andrade:

A presença da Igreja no campo escolar manifesta-se de modo particular por meio da escola católica. É verdade que esta busca, não menos que as demais escolas, fins culturais e a formação humana da juventude. É próprio dela, todavia, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e

---

<sup>61</sup> Traduzido do latim, quer dizer “extrema importância da educação”. Trata-se de um documento do Concílio do Vaticano II sobre a educação, estabelecendo diretrizes para a mesma.

de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. Assim, a escola católica, enquanto se abre convenientemente às condições do progresso do nosso tempo, educa os alunos na promoção eficaz do bem da cidade terrestre, e prepara-os para o serviço da dilatação do reino de Deus, para que, pelo exercício duma vida exemplar e apostólica, se tornem como que o fermento salutar da comunidade humana. [...] lembrem-se, porém, os professores de que, sobretudo deles depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas. Sejam, por isso, preparados com particular solícitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respectivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1965, § 8, apud ANDRADE, 2016, p. 102).

O documento expressa que a educação católica tinha a preocupação com o ensino intelectual, ou seja, o ensino do conteúdo científico, o qual fosse útil para o desenvolvimento das pessoas e do país. Havia a preocupação em profissionalizar os estudantes e fazer deles cidadãos preparados para viverem em sociedade. O ideal de formação do cidadão era carregado de ideais referentes à moral social positivista da harmonia, do respeito, da solidariedade e do progresso. Aliás, se for desconsiderada a perspectiva religiosa, e focada na concepção de formação moral para a harmonia e para o progresso, verifica-se uma proximidade com a concepção expressa por Durkheim, o qual pressupunha que a escola poderia formar um novo ser no homem, possibilitando desenvolver o homem no aspecto físico, moral e intelectual. Desta forma, o homem se tornaria mais adequado aos valores e ao progresso social, de modo que a sociedade se tornasse mais harmônica, equilibrada e desenvolvida. Neste aspecto, a Colégio Marista, traz junto a mensagem da existência do sagrado, do sobrenatural, da valorização da fé e da igreja. No caso, sagrado e profano se mesclam, formando o cidadão religioso. Não se trata apenas de conhecer a religião como uma atividade cultural, mas de por em prática os preceitos da fé para formar o cidadão cristão.

Estes breves relatos permitem apontar para o fato de que o ideal educacional do Colégio Marista e o do colégio público possuem perspectivas educacionais semelhantes no que se refere à formação do ser intelectual, do ser social e do ser religioso, predominantemente, o cidadão católico.

Hoje Cascavel conta com 224 escolas sendo 70 particulares, 113 municipais (escolas e Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIS) e 41 colégios. Várias destas instituições de confissão religiosa, entre as quais se encontram as católicas e as protestantes<sup>62</sup>.

#### 4.2 Os currículos da AMOP e da Rede Municipal de Cascavel: um breve histórico.

Os currículos da AMOP e da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, representaram um avanço significativo no campo da educação regional, pois apontam para uma perspectiva educacional, a qual, independente do partido político que esteja no poder, situam as diretrizes curriculares e pedagógicas das escolas da região. Sendo assim, não há recomeço educacional em cada troca de poder político, também, busca-se uma unidade entre as Secretarias Municipais de Educação da região, otimizando os trabalhos de formação de professores. Por outro lado, os Currículos citados, se constituíram por um longo período de estudos, de debates e se fizeram por intermédio das decisões tomadas pelos professores que estão nas escolas.

Eles concentram reflexões sobre os programas curriculares das disciplinas, mas também sobre as perspectivas teórico-metodológicas da educação escolar, da concepção de sociedade e de desenvolvimento humano. Ambos têm como concepção teórica-metodológica o Materialismo Histórico Dialético e apontam uma perspectiva crítica na análise da sociedade, vislumbrando a possibilidade de transformação social.

O Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná: Educação Infantil e Ensino Fundamental- anos iniciais, o qual, aqui denomina-se apenas como Currículo da AMOP, teve sua primeira versão elaborada entre os anos 2005 e 2006 e foi implementado em 2007. Tal trabalho foi coordenado

---

<sup>62</sup>Escolas e suas respectivas ordens/ confissões religiosas: Colégio Marista de Cascavel (Irmãos Maristas/católico); Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Irmãs Missionárias Scalabrinianas de São Carlos Borromeo/ católico); Escola Sagrada Família (Imaculada – Rede de Educação/ católica); Colégio Santa Maria (Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo/ católico); Colégio Adventista (Educação Adventista/ adventista); Pré – Escola Caminhar (evangélica); Pré – Escola Cristã El Shaddai (evangélica); Centro Educacional Shalom (evangélico); Centro Educacional Marista Marcelino Champagnat (Irmãos Maristas/ católico); Centro de Educação Infantil Passionista João Paulo II (Irmãs Passionistas/ católico); Centro de Educação Infantil São Francisco de Assis ( Congregação das Pequenas Irmãs da Sagrada Família/ católico).



pela AMOP, que teve seu departamento de educação criado em 2002 com os seguintes objetivos, descritos por Gnoatto e Ripplinge (2014, p. 5):

[...] promover o desenvolvimento da educação juntamente com os(as) secretários(as) municipais de educação e, se possível, atender em eventos gerais, os professores do Ensino Fundamental e Médio; promover estudos e pesquisas no domínio da educação para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem âncora na educação de cada município; Apoiar os(as) secretários (as)municipais de educação, em eventos promovidos por eles(as), com sugestões de nomes de docentes, palestrantes e assessorias; desenvolver recursos humanos na área de educação através de cursos, seminários, estudos e pesquisas com o objetivo de elevar cada vez mais o nível profissional dos quadros dos administradores, professores e do pessoal de suporte na educação; divulgar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na região e eventos, tanto regionais, como nacionais para que, na medida do possível haja participação.

Deste modo, entende-se o Departamento de Educação da AMOP como um órgão que, por meio de ações coletivas, busca estabelecer a unificação das medidas educativas entre os municípios do oeste do Paraná, concentrando ações e recursos.

Neste íterim, esforços foram direcionados à elaboração de um currículo próprio para a rede pública do oeste do Paraná. Como justificativa para tal, encontra-se no documento a seguinte afirmação: “A construção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir.” (AMOP, 2006, s/p). Segundo Peletti (2012), não havia uma unicidade de pensamento entre os professores das escolas públicas do oeste do Paraná, pois os mesmos estavam divididos entre dois documentos, duas concepções de ensino opostas:

Outra justificativa apresentada para a elaboração de uma proposta curricular para os municípios da região decorre do fato de, na esfera municipal ou regional, os profissionais optavam ora pelo currículo estadual – *Currículo básico para a escola pública do Paraná*, elaborado em 1990 -, ora pelos referenciais nacionais, ou seja, pelos PCNs publicados em 1997. (PELETTI, 2012, p. 84)

No que se refere ao Currículo da Rede Municipal de Cascavel, destaca-se que até 2005, o município de Cascavel participou efetivamente dos estudos referentes ao currículo da AMOP, mas, buscando envolver mais professores da rede municipal nas discussões, a SEMED reorganizou seu trabalho de discussão e se retirou do processo de discussões iniciado pela AMOP (PELETTI, 2012). Deste

modo, iniciou-se o processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o qual, aqui denominamos apenas como Currículo de Cascavel.

O Currículo de Cascavel também foi uma construção coletiva, o qual, entre os anos 2005 a 2007, reuniu professores e demais profissionais da equipe pedagógica da rede municipal de ensino. Apesar da equipe da SEMED de Cascavel ter-se retirado da condução dos trabalhos junto com a AMOP, em vários momentos, as discussões e estudos se deram de forma concomitante.

O que motivou a equipe integrante da AMOP, como a equipe da SEMED de Cascavel a elaborarem um Currículo Básico para as escolas da região, foi a falta de um consenso no tocante da unicidade de concepções de ensino na rede municipal. Neste aspecto, Peletti (2012, p. 84), com base nas justificativas pontuadas no Currículo da AMOP, pontua que: “[...] os profissionais optavam ora pelo currículo estadual – Currículo básico para a escola pública do Paraná, elaborado em 1990 –, ora pelos referenciais nacionais, ou seja, pelos PCNs publicados em 1997.” (PELETTI, 2012, p. 84).

Conforme consta na fundamentação histórica do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Cascavel.

Entendeu-se que a partir da definição de uma concepção teórica pode-se definir simultaneamente os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos, com o objetivo de superar o ecletismo e buscar melhorias para a educação no município. (SEMED, 2008, p. 5).

Neste sentido, é possível afirmar que a construção de um currículo específico para a rede municipal de ensino era uma necessidade constante e urgente, conforme podemos observar no próprio documento (SEMED, 2008, p. 5):

[...] foram realizados encontros, primeiramente, com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais, para debate e reflexões. A conclusão, após esses encontros, foi unânime em relação à necessidade de buscar a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede.

Por conta dessas necessidades, iniciou-se o processo de estudo e formulação do currículo.

Durante o ano de 2005, a equipe pedagógica da SEMED direcionou o trabalho com a Rede, promovendo encontros com os professores de todas as escolas/ Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município. O objetivo foi fomentar o debate acerca dos aspectos concernentes à realidade da educação municipal e seus anseios. (SEMED, 2008, p. 5).

Nestes debates, segundo consta no mesmo documento, “os professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita.” (SEMED, 2008, p. 5).

No processo de construção dos Currículos (AMOP e Cascavel), conforme encontram-se especificados na apresentação dos mesmos, houveram muitos debates sobre a metodologia do ensino mais coerente para a realidade de Cascavel e região. Somando-se a um acúmulo de discussões que já se vinha fazendo na formação de professores, em alguns momentos conduzidas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, outros pela Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE, optou-se pelo materialismo histórico e dialético.

Sobre as diretrizes teórico-metodológicas do currículo, os sistematizadores, grifam ainda que o “motivo da escolha, é que este foi o método que orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990” (SEMED, 2008, p. 5).

No que se refere ao Currículo de Cascavel, após as primeiras discussões, para além de um grupo destinado aos estudos dos Fundamentos Teóricos do Currículo, foram organizados grupos de estudo para as diversas áreas do conhecimento. Assim, um grupo de professores ficou responsável por coordenar as discussões, outros por sistematizar os resultados das discussões, ao passo em que se buscou estipular alguns consultores para cada uma das seguintes disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática.

O Ensino Religioso não foi contemplado na organização curricular, porém é ministrado nas escolas da rede municipal. Saucedo (2015, p. 128-129), em sua dissertação de mestrado, faz um panorama da questão:

Não existe, portanto, qualquer referência à disciplina de Ensino Religioso. Não existem registros específicos dos motivos que levaram a não inclusão da disciplina na matriz curricular no

documento municipal, como determina a Constituição Federal de 1988, a LDB, Lei Federal nº 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e a Deliberação CEE nº 1/200698. Havendo inclusive morosidade no processo. Esta afirmação tem base nas iniciativas do governo estadual em estabelecer diálogos, por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE), para a estruturação curricular do Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, anos iniciais, sendo que, há época, nenhum representante da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel compareceu à reunião agendada. Dos dezoito municípios sob a jurisdição do NRE, o único a não justificar a ausência foi Cascavel (NRE, 2008). Em ofício emitido pela SEMED consta que: O Município de Cascavel [...] segue a proposta curricular da AMOP – Associação Dos Municípios Do Oeste Do Paraná com relação à disciplina de Ensino Religioso, em virtude de que não temos no currículo para a Rede [...] da referida disciplina [...]

No processo de elaboração dos Currículos na região, tal disciplina foi contemplada somente no currículo feito pela AMOP (2015), por isso, atualmente as aulas da disciplina nas escolas públicas do município de Cascavel, são pensadas a partir de tal documento. As aulas, portanto, são planejadas seguindo as diretrizes do Currículo Básico da AMOP, que passou por um processo de sistematização semelhante ao currículo de Cascavel, conforme podemos considerar ao ler o próprio documento (AMOP, 2015, p. 9).

[...] foi organizado um cronograma de trabalho, coordenado por um grupo de educadores (chamado de grupo base) que, em 2005, mobilizou todas as redes municipais da região Oeste do Paraná. Neste trabalho, o conjunto de educadores representantes de cada município decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do Currículo seriam baseados nos teóricos da educação que partiam da perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse intento, foram lidos diversos teóricos da corrente materialista histórica e dialética e da pedagogia Histórico social. Foram convidados palestrantes e foram ouvidas e incorporadas as contribuições dos educadores de cada rede e de cada escola, os quais traziam os resultados de suas leituras e compreensões do que faziam nas escolas. Esse trabalho resultou na publicação do Currículo Básico em 2006/2007.

Na reestruturação feita em 2014, a corrente filosófica escolhida para dar base ao Currículo da AMOP, continua sendo o Materialismo Histórico Dialético. Segundo consta no próprio documento, o processo de discussão e sistematização exigiu, além de um acúmulo de avaliações com os índices dos resultados da educação na região, das discussões acumuladas, tempo e uma série de reuniões com os

profissionais da área da educação, bem como, o apoio de universidades. Conforme (AMOP, 2015, p. 9), relato presente no documento:

[...] em 2009 foi feita a primeira avaliação e reorganização. Em 2014, a equipe pedagógica da AMOP, contando com a colaboração do Núcleo de Estudos Interdisciplinar - NEI - da UNIOESTE chama os coordenadores/educadores dos municípios associados e reinicia um trabalho de análise do Currículo em vigor, levando em consideração os resultados atingidos na sala de aula e os índices do IDEB. Novamente, opta-se pela manutenção de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Assim, reiniciaram os estudos, debates e sistematização dos fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos do Currículo, bem como a fundamentação, organização do conteúdo e concepção de avaliação de cada área do conhecimento.

Nesse sentido, o currículo se apresenta como resultado de um processo de discussão coletiva que está em constante movimento<sup>63</sup>. Como é possível observar no relato, as avaliações em larga escala também são fatores muito presentes na avaliação e construção do documento. Assim, o currículo se constitui também como um investimento, constantemente medido e avaliado sua eficácia.<sup>64</sup>

Na seguinte seção, serão analisadas as fontes de pesquisa para que, deste modo, possam haver ferramentas necessárias para o levantamento de conclusões acerca do o objeto de estudo: o Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR.

#### 4.3 O Ensino Religioso em Cascavel:

Na perspectiva de nos aproximar e de apreender acerca dos fundamentos históricos do Ensino Religioso nas escolas municipais de Cascavel, busca-se, ao longo desta seção, articular a legislação e proposta curricular da disciplina às orientações e encaminhamentos vindos da SEMED e escolas municipais (ofícios, portarias, atas, deliberações, projeto político pedagógico). O propósito é, com isto, obter ferramentas necessárias para a análise acerca do objeto de pesquisa.

---

<sup>63</sup>Embora O Currículo seja relevante e bem fundamentado, compreende-se que há a necessidade de se repensá-lo constantemente, contemplando as mudanças políticas, sociais e práticas. Neste sentido, o Currículo da Amop, em 2015, apresentou sua terceira edição.

<sup>64</sup> Há controvérsias relacionada aos instrumentos de avaliação em larga escala, porém este é um dos indicadores de aprendizagem que o governo e as secretarias municipais se orientam.

Neste sentido, direciona-se a análise organizando esta seção nas seguintes categorias: **concepção dos documentos norteadores do Ensino Religioso em Cascavel, formação continuada de professores de Ensino Religioso em Cascavel e desdobramentos do Ensino Religioso na rede municipal**. Todavia, grifa-se que as mesmas são divididas somente para fins de organização, já que não estão desvinculadas umas das outras.

#### **4.3.1 Concepção dos documentos norteadores do Ensino Religioso em Cascavel**

No que se refere à **concepção dos documentos norteadores do Ensino Religioso em Cascavel**, nesta seção, prioriza-se a análise do Currículo da AMOP. As orientações e documentos foram feitas seguindo este Currículo, visto que, não há materiais referentes ao Currículo de Cascavel acerca do Ensino Religioso. Neste sentido, a equipe de Cascavel se integrou as discussões realizadas pela AMOP e segue o Currículo proposto por esta instituição.

Sobre o Currículo da AMOP, prioriza-se verificar sua forma de organização estrutural, sua perspectiva teórico-metodológica, de modo a captar qual é sua concepção de religião e neste último aspecto, verificar como ela é compreendida em relação à concepção de sobrenatural e objetivos a serem atingidos pela disciplina.

Como ponto de partida, o documento da AMOP (2015) apresenta uma breve análise história do Ensino Religioso no Brasil, chamando atenção para o fato de que a formação escolar no Brasil é permeada pela religião. No tocante aos aspectos legais, o documento chama atenção para o fato de que a disciplina Ensino Religiosos e faz com base nas exigências da legislação brasileira e paranaense, conforme o documento:

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso, como sendo matrícula facultativa para os educandos, a ser ofertado, obrigatoriamente, nos horários normais de funcionamento das escolas públicas. [...] No Estado do Paraná, a Constituição Estadual, aprovada em 1989, delimitou o caráter interconfessional do Ensino Religioso e o Conselho Estadual de Educação normatizou, amparado nas legislações nacionais e estaduais, a oferta do ensino religioso nas instituições de ensino, aprovando as deliberações nº 03/02 e nº 07/02. (AMOP, 2015, p. 277)

O currículo da AMOP pontua que a disciplina segue as disposições preconizadas na Lei 9.475/97, conforme consta nos pressupostos históricos do Currículo em questão:

[...] o conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visem evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associar-se à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas sim constituir-se em um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmas. Dessa forma, objetiva-se atender ao que preconiza a Lei 9.475/97, a qual dá nova redação ao art. 33 da LDBEN n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que não nega em momento algum a fé nas tradições religiosas, mas que procura visar o pluralismo e a diversidade cultural presentes em nossa sociedade, orientando que o aprofundamento dessas será realizado nas comunidades com seus orientadores a partir de métodos apropriados. (AMOP, 2015, p. 279).

É importante pontuar aqui que o Currículo da AMOP não aponta para o Ensino Religioso a perspectiva de evangelizar ou ensinar os conteúdos específicos da doutrina. Apesar de não negar a fé, pontua que o objetivo geral da disciplina é proporcionar o “saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmas”, o que leva a entender que o Currículo coloca a disciplina em uma perspectiva de formação da consciência histórica, em que a religião, como produto humano pode influenciar sobre a sociedade e na forma das pessoas pensarem e agirem. Neste caso, não vincula a religião ao sobrenatural, mas a situa no movimento das relações humanas.

Neste sentido, fundamentado em uma concepção teórica-metodológica, o Currículo da AMOP chama atenção para o fato de que “o Ensino Religioso, tem, na categoria trabalho, o princípio que possibilita a vida, visto que o que não propicia a vida enquadra-se nos contextos de dominação, exploração e alienação” (AMOP, 2015, p. 279).

A categoria trabalho exposta pelo currículo, não trata do trabalho limitado a ordem capitalista, ou seja, o trabalho no sentido produtivo e alienado. Mas trata-se do trabalho entendido como produto e produtor do homem. Desta forma, não parte de uma categoria fixa de homem, de sociedade, mas busca compreender estes elementos numa relação dialética. Então, a forma de ser de uma sociedade (religiosa, dividida, violenta, com diferenças sociais) não é natural, mas é fruto das relações humanas, a qual influencia a forma do homem pensar, agir e se relacionar

com Deus. Assim, entende que a religião e os conjuntos de aspectos que a compõem (dogmas, o sagrado, os mitos e etc.), não como produtos naturais ou criação divina que antecedem ao homem, mas criações humanas e, como tais representam os interesses, as contradições e os limites humanos. (AMOP, 2015).

Com base no Materialismo Histórico e Dialético, o Ensino Religioso não se limita a transmitir um conteúdo organizado em uma sucessão de fatos isolados, nomes e datas, mas significa, com base nos conteúdos, fazer com que o aluno apreenda como os homens constroem as suas formas de ser, inclusive as suas diversas formas religiosas no presente e no passado. Desta forma, trata-se de uma perspectiva crítica.

No que se refere à perspectiva crítica, por diversas vezes, no texto do documento é pontuado que não se trata de negar a fé, ou seja, não se trata de discutir a existência ou a qualidade de um ser sobrenatural, mas trata-se de uma questão teórico-metodológica, a qual pressupõe ser a religião um produto humano, portanto, sujeito aos erros humanos. Este pressuposto implica em levar o aluno refletir sobre sua fé e as instituições religiosas, ao passo em que cria possibilidade de questionar sobre o mau uso da fé. Isto é, possibilita questionar como as pessoas se utilizam da fé para impor formas políticas, adquirir benefícios econômicos ou privilégios individuais.

A partir destes princípios, o Currículo da AMOP estabelece alguns objetivos a ser atingidos com o Ensino Religioso, entre os quais, coloca como desafio formar o aluno que reflita sobre os valores humanos e que coloque os interesses sociais acima dos individuais. Neste aspecto, pressupõe que o Ensino Religioso deva contribuir para diminuir a exclusão social, os preconceitos e possa construir uma sociedade mais justa, igualitária e com senso de liberdade. Conforme consta no documento (AMOP, 2015, p. 279-280):

[...] O Ensino Religioso, como disciplina, tem como pressuposto, contribuir para a formação de pessoas que tenham como uma de suas intencionalidades a busca de qualidade de vida em sociedade, constituindo-se isso num dos princípios do processo educativo, de forma a contrapor-se à sociedade de exclusão, permeada pelos preconceitos e alienação na qual encontramos-nos inseridos. Nesse aspecto, a leitura dialética da realidade efetiva-se como uma possibilidade de compreender os elementos contraditórios presentes na sociedade, a diversidade de relações e, principalmente, os elementos de unidade possíveis à construção de uma sociedade justa, fraterna, igualitária, solidária, digna, em que o respeito ao



princípio de liberdade seja considerado como busca e decisão coletiva, bem como reconhecer os elementos que divergem e/ou que contribuem para segmentar os grupos sociais.

O Currículo chama atenção para a sociedade contraditória da atualidade, em que preconceitos e a exclusão social estão presentes, neste aspecto, acreditando que a perspectiva teórica-metodológica possa formar pessoas com maior capacidade de compreender a sociedade, acredita que o Ensino Religioso possa contribuir para a construção de uma sociedade melhor: justa, fraterna, igualitária, solidária e etc.

Sendo assim, grifa-se que, o Currículo da AMOP pontua a perspectiva teórico-metodológica, ou seja, o Materialismo Histórico e Dialético como uma perspectiva de formação de uma nova consciência social<sup>65</sup>. Assim, não anuncia o Ensino Religioso no limite da questão religiosa, ou seja, das seitas, das religiosidades, dos mitos, dos símbolos ou das igrejas, mas pressupõe um Ensino Religioso que possa contribuir com a formação de uma visão histórica e crítica, inclusive sobre as religiões.

Partindo destes pressupostos o Currículo propõe que entre os objetivos da disciplina estejam a valorização do homem social e o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e de integração do homem com sua espécie e com o mundo. Os objetivos propostos são os seguintes (AMOP, 2015, p. 279-280):

- . Desenvolver valores vinculados à preservação da vida, desconstruindo formas de pensar e agir a partir de princípios como consumo, competição, acúmulo, individualismo, domínio, poder e exploração, pois, na ótica da sociedade capitalista, constata-se que o ser humano e a natureza adquirem o papel de mercadorias destinadas a cumprir os interesses de poucos nesta sociedade. Assim, a partir de valores de preservação à vida, possibilitar o processo de humanização dos sujeitos pertencentes à mesma;
- . Reconhecer a subjetividade, pois seres sociais, homens e mulheres, se constituem como seres com capacidades e visões de mundo distintas, frente aos contextos sociais diferenciados, que determinam seu aspecto social e sua forma de intervir no mundo;
- . Compreender como a subjetividade se constitui e se manifesta na construção do bem-estar coletivo ou na discriminação social e da exploração;
- . Compreender as mudanças operacionalizadas no grupo primário de convívio (família), assim como a estruturação econômica e de poder que as delimitam. Ao se referir ao primeiro núcleo coletivo de

---

<sup>65</sup>O Currículo em questão é fundamentado em documentos nacionais (LDB, documentos do Fonaper), paranaenses (DCE, Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel, deliberações de âmbito estadual), além de autores como Karl Marx, na versão de 2015.

convívio do educando, o Ensino Religioso terá como centro de análise a busca do rompimento dos preconceitos quanto à sua forma de organização e o respeito entre seus membros. Em seu contexto de reflexão/ação, o Ensino Religioso priorizará o vínculo desse grupo primário de convívio a outras formas de organizações sociais, objetivando estabelecer princípios de ajuda mútua, a compreensão da origem da construção dos papéis sociais e de gênero e, principalmente, o papel do grupo primário de convívio/família na construção da comunidade na qual essa se insere na condição de organização e de agente de transformação da realidade;

- Respeitar a diversidade e o rompimento das formas de discriminação, pois, ao analisarmos os contextos de dominação no interior das relações capitalistas, constata-se que esses se baseiam em processos de discriminação vinculados às questões de gênero (masculino e feminino), à geração (criança, jovem, adulto, idoso), ao poder econômico, à regionalização (local de origem do sujeito), à etnia, às crenças, entre outros.

- Outro aspecto importante a ser contemplado é a desnaturalização da violência, pois se compreende que a fome, a criminalidade, as formas de humilhação, o desemprego e a indiferença entre outros fatores expostos no convívio social, são apresentados pelos meios de comunicação e apropriados pela população de uma forma geral como naturais e tendo origem no indivíduo, dissociado do contexto social, fator esse que naturaliza a violência como manifestação individual, em detrimento das causas e do contexto em que elas são produzidas. Sendo assim, busca-se recuperar os fatores que tornam o humano um ser de sentimentos, que expressa seus desejos e emoções e que tem no princípio da razão seu modo de ser.

Os objetivos expostos aqui na íntegra, no geral, pontuam alguns problemas vividos pela sociedade atual, neste aspecto, pressupõe que por intermédio da compreensão da forma de ser social, se possa superar os sentimentos discriminatórios e as formas de violência na sociedade. No caso, expõe que a sociedade atual vive um embate entre os valores individuais e os interesses coletivos. Neste sentido, traz como objeto reflexivo os valores morais. Assim, pressupõe que o Ensino Religioso poderia enaltecer os valores vinculados à preservação da vida, da valorização da natureza, do social e a humanização do homem.

Diante disto, é possível pontuar que objetivos traçados na disciplina poderiam pertencer ao conteúdo programático de outras disciplinas, com exceção do quinto ano, a qual debruça sobre as instituições religiosas no seu sentido confessional. Sobre, destaca-se que para o professor da disciplina não é exigido nenhuma formação específica para ministrar as aulas.

No mesmo sentido, grifa que o ser humano é um ser composto de sentimentos, os quais geram preconceitos, discriminações, neste caso, o Ensino Religioso deve formar sujeitos conscientes da sua forma de ser, sendo capaz de compreender a si e seus semelhantes no processo histórico.

Outro fator perceptível é a preocupação em superar os elementos que dividem a sociedade e tornam os homens mais egoístas, violentos, consumistas e preconceituosos e etc. Neste aspecto pressupõe que o Ensino Religioso deva contribuir para que os alunos compreendam a origem das situações de exploração, das formas de violências, das diferenças sociais, diferenças familiares, de gênero e etc. e assim, possa desenvolver os princípios de ajuda mútua, de solidariedade, de respeito e o interesse em construir o bem estar coletivo.

Os referidos objetivos devem buscar nas relações sociais os fundamentos para compreender o homem, suas relações sociais e sua forma de se relacionar com Deus. Desta forma, buscando superar os preconceitos com as diferenças religiosas, pontua que o conhecimento do processo histórico é importante. Com base nesta premissa, pontua que não se trata de supervalorizar uma fé em detrimento de outra, mas compreender cada uma no processo histórico-social em que foi criada e desenvolvida. Desta forma, propõe o respeito à toda e qualquer crença, ou ausência dela. “[...] a análise dialética das relações sociais na busca da compreensão dos processos sociais e culturais nos possibilita a releitura do fenômeno religioso e suas mudanças.” (AMOP, 2015, p. 281).

É possível lembrar, então, do que disse Durkheim acerca dessa relação. Para o referido autor, a religião tem um caráter de coesão e coerção social, mas também, representa a sociedade, visto que esta se une em torno do sagrado. Então, a religião teria a função de manter uma determinada ordem social, garantindo uma coesão e unidade moral. Pelo exposto acima, verifica-se que esta preocupação também está presente na elaboração dos conteúdos para o Ensino Religioso do Currículo da AMOP.

A diferença talvez esteja na compreensão que se tem sobre a sociedade. Durkheim parte do pressuposto que o respeito e a coesão moral podem promover um benefício social. Na perspectiva presente nos fundamentos teórico-metodológicos do Currículo da AMOP, o respeito pode até ser um bem necessário, porém carrega limites, isto porque, a estrutura social que gera as diferenças, permanece. A coesão moral não é necessariamente coesão social, pois as situações

de exploração permanecem. Como contemplam os pressupostos teórico – metodológicos, as formas de interpretação e codificação natural, social, religiosa, política, cultural e econômica são “[...] percepções marcadas pelos valores sociais e culturais que os diferentes contextos produzem e que, por sua vez, delimitam relações de poder, preconceitos e, também, manifestações de afetos, escuta, percepções e negações [...]” (AMOP, 2015, p. 283).

No tocante à questão do conteúdo, estes estão organizados didaticamente por meio de Eixos Estruturantes e Desdobramentos, como pontua o próprio Currículo:

[...] os conteúdos estão separados por ano, contendo um **Eixo Estruturante**, que trará o direcionamento em relação ao que deve ser trabalhado com os educandos, compreendendo a especificidade e os objetivos da disciplina. Cada eixo estruturante subdivide-se em seções denominadas de **Desdobramentos**, nas quais cada desdobramento apresenta um conjunto de conteúdos pertinentes ao Eixo estruturante e ao próprio desdobramento. (AMOP, 2015, p. 283, grifo do autor).

Partindo desta premissa, serão elencados os desdobramentos e, de forma sintetizada, os conteúdos pertencentes a cada um deles a fim de termos um panorama geral de como é pensado o Ensino Religioso no Currículo da AMOP, norteador do Ensino Religioso em Cascavel.

No primeiro ano, o Eixo Estruturante é Eu e a minha realidade. Este é desenvolvido por meio de quatro desdobramentos, que pressupõe conteúdos atrelados a eles: 1. Minha identidade; 2. Conhecendo meu corpo: respeito, valorização, aceitação e cuidados: higiene, saúde e alimentação; 3. O ser humano e a importância dos elementos da natureza; 4. A transformação provocada pela interferência social na natureza pelas necessidades humanas.

Para o segundo ano, o Eixo Estruturante é: Eu e o outro imediato e o contexto escolar. O mesmo se dá pelos seguintes desdobramentos: 1. Eu e o outro como seres únicos no contexto dos seres humanos: elementos comuns e elementos que nos diferenciam; 2. A importância do outro em minha vida; 3. Eu e o outro imediato em espaços de convívio comum; 4. Respeito e cuidado com o ambiente físico.

O Eixo Estruturante do terceiro ano é: Eu e a realidade social (família/ escola) e a natureza. O mesmo tem como desdobramentos: 1. Eu e a realidade social (família/ escola); 2. Relações afetivas no cotidiano; 3. Ações coletivas ou individuais

no cotidiano familiar; 4. Ações coletivas e individuais no cotidiano das ações escolares.

No quarto ano, o Eixo Estruturante é: eu e a realidade social do bairro e a natureza. Os desdobramentos são: 1. Eu e a realidade do bairro e a natureza; 2. Valores éticos referentes à forma de pensar e agir da comunidade escolar e no meio social; 3. Consciência da responsabilidade na conservação e transformação da natureza; 4. O bem estar de cada um, que envolve seu meio social e o espaço físico.

Por fim, o quinto ano que tem como Eixo Estruturante: Eu na história da minha comunidade, as identidades religiosas, sua unidade e diversidades de crenças. E como desdobramentos: 1. A religião enquanto processo histórico; 2. A religião enquanto manifestação cultural e sua função social; 3. A religião e seu papel subjetivo (educativa/educadora) da religião, a partir das regras e normas; 4. A unidade e diversidade das Crenças.

Neste sentido, é possível perceber que os conteúdos seguem uma ordem de aproximação, do Eu para as relações sociais, até o quarto ano. Nestas relações, estão contemplados os objetivos, que vimos anteriormente, por meio de relações que explicitam categorias que nos ajudam a definir o Ensino Religioso neste Currículo: preservação da vida, humanização dos sujeitos, subjetividade, bem-estar coletivo, rompimento dos preconceitos, princípios de ajuda mútua. Estas categorias podem ser pensadas pelo raciocínio de Weber, que tinha a estrutura econômica como algo que nem sempre é dominante. Para ele, em alguns casos, os valores éticos bem como a compreensão de mundo podem produzir a vida material, neste sentido, os valores religiosos seriam importantes na sociedade.

No caso do quinto ano, além das questões que vistas anteriormente, há uma maior ênfase em categorias como subjetividade e Crença. Além disso, a religião é vista enquanto processo histórico e social, com maior ênfase. Assim é possível lembrar de Durkheim, que via a religião como um fenômeno coletivo, um sistema de crenças e práticas importantes para a vida prática e a ordem social.

Com a finalidade de aproximação do objeto de pesquisa, o Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel-PR, nesta seção serão analisadas as orientações, ofícios e informativos encaminhados pela SEMED às escolas, bem como planejamentos encontrados em escolas municipais. A intenção é verificar qual é a concepção de Ensino Religioso presente no processo de constituição do ensino nas escolas públicas do município de Cascavel.

Vale grifar que, conforme já pontuado anteriormente, o processo histórico do ensino de Cascavel não está desarticulado de proposições nacionais e estaduais. Aliás, no que se refere a organização do ER, não há particularidades do município de Cascavel.

Portanto, para direcionar a análise, as fontes foram organizadas nas categorias seguintes: **formação continuada de professores de Ensino Religioso em Cascavel e desdobramentos do Ensino Religioso na rede municipal**. Salienta-se que as categorias citadas não são estanques, mas se complementam. Portanto, aqui são separadas somente para fins de organização.

#### 4.3.2 A formação continuada de professores

Nesta categoria, as análises são feitas basicamente por meio de informativos que contemplam os momentos de formação continuada e demais reuniões.

Foi levantado que, em 2012, houve um momento de formação específica para professores de Ensino Religioso no IV Seminário do Ensino Fundamental – Anos Iniciais/ II Seminário da Educação Infantil para professores da rede pública municipal de Cascavel, ofertado pela SEMED, no mês de julho. Na ocasião, a palestra ministrada tinha o seguinte título: *Ensino Religioso: Religar-se a Princípios, Valores e Conceitos a partir da Proposta Curricular* (CASCVEL, 2012a).

Consta em informativos, que novas formações referentes à disciplina aconteceram no ano de 2014 (CASCVEL, 2014a; b; c; d; e). As mesmas ocorreram no período noturno e eram ofertadas aos professores de Ensino Religioso que se propusesse a participar voluntariamente. Os encontros eram quinzenais e eram ministrados pelo professor Kleiton Linhares que, em sua proposta de estudo<sup>66</sup> destaca a LDB, em seu artigo 33, como necessidade da formação de professores sobre o Ensino Religioso.

Linhares (s/d;s/p), ao destacar o Ensino Religioso na forma da LDB pressupõe ser “aconfessional”, isto é, não confessional. O professor, justificando a necessidade do curso, destaca:

---

<sup>66</sup>Proposta de grupo de estudos em Ensino Religioso. Kleiton Linhares, Cascavel/PR. s/d;s/p (arquivo pessoal)

[...] ao olharmos para o interior das escolas ainda percebemos certo proselitismo sendo trabalhado em forma de preces, orações, livros sagrados, símbolos em datas comemorativas e isso não é função da escola. À escola cabe trabalhar o que é de cunho científico (LINHARES, s/d; s/p)

O professor ainda ressalta que o trabalho com a disciplina deve ser não proselitista, pois o Estado é laico. Ressalta também, que os documentos oficiais sugerem a formação de um sujeito integral e, para isso, é necessário o trabalho com o diverso, incluindo as diferentes matrizes religiosas.

Para a disciplina de ensino religioso o que vigora é a análise sobre o fenômeno religioso, as manifestações do sagrado, tudo o que há em comum nas matrizes religiosas, pautando-se nos princípios da alteridade e do respeito, com vista a formação de um sujeito integral (LINHARES, s/d; s/p)

No objetivo do curso, o professor especifica a necessidade de elaboração de um Currículo para a disciplina em Cascavel “[...] com vistas a formação integral do sujeito e evidenciando a escola como espaço laico, em o sendo, trabalhar com o universo do diverso no princípio da alteridade e do respeito” (LINHARES, s/d;s/p). Sendo assim, pontua o respeito à pluralidade religiosa.

No que se refere aos objetivos específicos destacados por Linhares, grifa-se:

- Estudar a concepção teórica da disciplina, bem como leis e o processo histórico da disciplina;
- Propor os conteúdos para a disciplina da Pré-escola ao 5º ano;
- Compreender que a disciplina precisa atender ao universo do diverso;
- Vetar que a disciplina faça qualquer forma de proselitismo no espaço da escola;
- Observar as manifestações do sagrado nas diversas matrizes religiosas;
- Perceber o que há de comum entre as diversas matrizes religiosas como (símbolos, ritos, textos, explicação para a morte, entre outros).

Dos objetivos apontados, chama-se a atenção para a necessidade, apontada pelo professor, da compreensão dos fundamentos históricos da disciplina. Aliada a isto, o respeito ao diverso a fim de acabar com quaisquer formas de proselitismo no ambiente escolar.

Em 2015 houveram três encontros referentes à disciplina (CASCAVEL, 2015a; b; c), os quais foram realizados no período de hora-atividade dos professores

e a presença de todos era obrigatória. Nestes encontros, a temática era a forma de trabalhar os conteúdos descritos do Currículo da AMOP. De 2012 a 2015. Os cursos eram ministrados por um pedagogo, especialista em Docência em Geografia e História (CASCAVEL, 2012a; 2014a; b; c; d; e; 2015a; b; c).

Um momento de formação foi ofertado em 2017. Este também de presença obrigatória e realizado no horário de hora-atividade dos professores. O curso ofertado foi: *O Ensino Religioso no Ensino Fundamental*, ministrado pela Ma. Kellys Regina Rodio Saucedo, pesquisadora na área de Ensino Religioso (CASCAVEL, 2017c).

Além da formação continuada, outra ação relevante no âmbito escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, o qual é um documento elaborado por todas as escolas da rede municipal de Cascavel. Nele, encontram-se informações para o entendimento do Ensino Religioso em Cascavel, conforme será tratado na seção seguinte.

#### **4.3.3. Desdobramentos do Ensino Religioso em Cascavel**

Ao analisar os PPPs das escolas<sup>67</sup> pesquisadas constata-se<sup>68</sup> que, as que discorrem acerca do Ensino Religioso, utilizam a mesma redação. As instituições de ensino citam o artigo 33 da LDB como justificativa para a oferta da disciplina de forma a garantir o não proselitismo:

[...] observa-se que o artigo em questão visa o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade, possibilitando garantir ao cidadão o acesso ao fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações

---

<sup>67</sup>Buscamos coletar dados em escolas municipais localizadas em diversos espaços da cidade, com realidades socioeconômicas distintas, a fim de termos um panorama da realidade enquanto município. Escola Municipal Professora Maria Fumiko Tominaga- Educação em Tempo integral- Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental- Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Endereço: Rua Leonardo da Vinci, 858. Vila Tarumã; Escola Municipal Romilda Ludwig Wiebbling - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Endereço: Estrada Rio da Paz, N° 2838 - Km 03; Escola Municipal Luiz Vianey Pereira- Educação em Tempo integral- Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental- Educação Especial. Endereço: Rua Filosofia, 325. Bairro: Universitário. Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu- Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental- Educação Especial. Endereço: Rua Graciliano Ramos, 1099. Bairro: Alto Alegre. Escola Municipal do Campo Tomaz Antônio Gonzaga- Anos iniciais do Ensino Fundamental. Endereço: Comunidade Jangada Taborda.

<sup>68</sup> O texto sobre o Ensino Religioso foi encontrado nos PPPs das escolas Luiz Vianey Pereira, Maria Fumiko Tominaga e Tomaz Antônio Gonzaga. As demais não discorreram sobre a disciplina nos PPPs analisados.



religiosas, sem a tentativa de impor um dogma ou converter alguém (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).

Ressaltam ainda, que o Ensino Religioso deve seguir a lei, sendo “macro ecumênico, pluralista, inter-religioso e não proselitista” (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).

É possível perceber que os PPPs também fazem referência aos pressupostos das DCE do Paraná, ao defender a laicidade e a formação de um cidadão que respeite a diversidade. Neste sentido, é ressaltado nos documentos que “[...] o Ensino Religioso nas escolas públicas busca contribuir na formação de um novo cidadão e não a criação de um fiel ligado a determinada confissão religiosa” (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).

Deste modo, baseado na Lei nº 9475/1997 e Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/1998, ainda anuncia que o Ensino Religioso deve ser “entendido como área de conhecimento, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, com a finalidade do desenvolvimento integral do ser humano [...]” (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).

A respeito da concepção teórico - metodológica, os documentos destacam o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel como norteador, citando-o e ressaltam que “cada aluno das escolas municipais precisa ser formado no princípio da totalidade e precisa ser humanizado por meio de uma educação que vise à formação de um sujeito integral, crítico e que atue na sociedade com responsabilidade” (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).”

Ainda nos PPPs, foram encontrados dados coletados em questionários socioeconômicos que, entre outros questionamentos, perguntavam a respeito da religião. Desta forma, constatou-se que 100% das escolas pesquisadas tem a maior parte das famílias de religião católica, seguindo como segunda religião mais citada a evangélica. Em nenhuma escola foi declarada outra religião além de católica ou evangélica (CASCAVEL, 2016a; 2017f; 2017g).

Na Escola Municipal Romilda Ludwig Wiebbling foi possível encontrar, além do levantamento da religião das famílias da comunidade escolar, outro questionamento: “Qual das atividades abaixo ocupa maior parte do seu tempo livre?” A religião foi a terceira mais votada, com 30% das respostas, ficando atrás de TV e

cinema. (CASCAVEL, 2015d; p. 19). No documento da mesma escola, encontra-se a seguinte afirmação acerca dos questionários acima citados<sup>69</sup>:

A comunidade escolar segue linha religiosa muito parecida, sendo os dos segmentos mais significativos famílias de religião católica e famílias de religião evangélica, não havendo contradições nem concorrência entre os alunos em relação a sua religiosidade (CASCAVEL, 2015d; p.19).

Desta forma é possível grifar o fato de, em todas as escolas pesquisadas, as únicas religiões declaradas são as de matriz cristã.

Seguindo a análise, houve o acesso às atas de Pré-Conselho<sup>70</sup>.As atas analisadas são bastante semelhantes, pois todas tratam somente de questões comportamentais dos alunos. Em outras disciplinas, é possível encontrar narrativas relacionadas a conteúdos das mesmas, mas no Ensino Religioso faz-se referência somente aos aspectos comportamentais (CASCAVEL, 2008a; 2008b; 2017a; 2017b).

As atas em questão são de dois períodos distintos: 2008 e 2017. Em 2008 iniciou-se o trabalho com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel. Em 2017 foi publicada a normativa 196/2017, da Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2017d) que altera a oferta da disciplina em questão. Esta se deu após a decisão do Conselho Municipal de Educação que, por meio da deliberação nº 3 de 2017, determina que a disciplina de Ensino Religioso “será ministrada nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel Estado do Paraná, em um dos anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais” (CASCAVEL, 2017e). Pautada na LDB 9394/96, a deliberação esclarece, em seu artigo 3, as novas determinações a serem seguidas:

- I- o (a) responsável legal do (a) aluno (a), deverá manifestar sua opção negativa ou positiva pela disciplina de Ensino Religioso no ato da matrícula;
- II- o (a) aluno (a) uma vez matriculado, deverá frequentar as aulas e só poderá se desligar da disciplina através da manifestação formal, do seu responsável legal;

---

<sup>69</sup>Nos documentos das demais escolas, não há conclusões sobre os dados.

<sup>70</sup>As atas citadas são dos períodos de 2008 (período em que iniciou-se o trabalho com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel) e 2017 (período de nova normativa, que veremos mais adiante).

III-as aulas de Ensino Religioso serão ofertadas no horário regular de aulas do estabelecimento de ensino, com carga horária definida pela Secretaria Municipal de Educação;

IV- o planejamento deve ser realizado de forma a atender os conteúdos propostos para a disciplina;

V- os conteúdos ministrados devem ser registrados no Livro de Registro de Classe;

VI- a disciplina não terá avaliação para fins de promoção e/ou de registro de nota;

VII- a anotação de frequência segue os critérios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9.394/96 em relação ao percentual geral de frequência escolar para fins de aprovação ou não no respectivo ano escolar; VIII- as aulas de Ensino Religioso serão ministradas por professor regente. (CASCAVEL, 2017e)

Desta forma, até 2016, as aulas de Ensino Religioso eram realizadas em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2017, as aulas passaram a ser ministradas somente para as turmas de 5º ano (CASCAVEL, 2017d). Não foram encontrados, nas escolas pesquisadas, registros de famílias não aceitando as aulas de Ensino Religioso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, vale ressaltar a importância de ampliar as discussões acerca do objeto frente às proposições instituídas ao Ensino Religioso no bojo das relações do modo de produção capitalista.

Face aos esforços empreendidos, na prerrogativa de investigar o processo histórico de constituição do Ensino Religioso nas escolas da rede pública municipal de Cascavel – PR, buscou-se verificar os fundamentos filosóficos da religião, os aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil e no Paraná.

Nessa perspectiva, verificou-se que a disciplina de Ensino Religioso está intrinsecamente ligada aos fundamentos filosóficos que também constituem a religião: homem, espiritualidade e religiosidade. Ademais, o homem é concebido como um ser que suplanta as determinações biológicas, para além das necessidades eminentemente humana de luta pela sobrevivência, ou seja, cria, pensa e explica o mundo em que vive (LEONTIEV, 2004).

Este homem, em diferentes épocas e locais da história, conduz seus pensamentos e direciona suas ações para alcançar uma determinada esfera transcendental, não obstante, busca explicações para sua vida, fatos, objetos e desejos em uma forma de pensamento, classificada por alguns estudiosos como espiritualidade.

Todavia, a espiritualidade pode envolver um sistema de crenças, ligar-se às diversas religiões, ser relativa aos aspectos psicossociais do indivíduo, mas, acima de tudo, é uma forma cognitiva que pode orientar o ser humano em sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os seus semelhantes, podendo, até mesmo, substituir a razão. Respectivamente, ela se vincula a questão cultural, por tratar-se de uma especificidade do ser humano, consubstanciada em elementos presentes na religiosidade.

A religiosidade está na forma individual e no caráter pessoal de cada um, em relação com a espiritualidade. Refere-se assim à crença e/ou prática religiosa de um indivíduo, constituindo-se conforme o grau de desenvolvimento e envolvimento entre indivíduo e religião, estilos de vida, formas de comportamento e modelos de convívio social, não se limitando a uma doutrina religiosa.

Constata-se então que, a religião é um produto humano social que se apresenta na forma de cultura, e como tal se constitui de forma diversa, contraditória, com intensidade diferente, conforme o meio, os interesses sociais e políticos envolvidos. Na forma de se expressar socialmente, a religião apresenta diversos elementos e sentidos, como o sagrado, mito, rito, símbolos religiosos e etc.; os quais se confundem, formando uma unidade que compõe formas de religiosidade.

Concernente aos fundamentos filosóficos da religião, os escritos clássicos de Locke possibilitaram discussões acerca da constituição burguesa e da tolerância religiosa. A partir de Agostinho de Hipona foram abordados os fundamentos da filosofia cristã, basilar na discussão da religião enquanto institucionalização. Com base em Durkheim refletiu-se acerca dos aspectos sociológicos da religião, bem como da laicidade da educação. Os aspectos críticos sobre a religião foram contemplados na retórica de Weber, fundamental para a compreensão sobre a influência da religião na formação do espírito social, no caso, a sociedade capitalista.

Entretanto, para entender os fundamentos de constituição da disciplina de Ensino Religioso em Cascavel, foi preciso também conhecer o processo histórico de constituição desta disciplina no Brasil, que teve seu início antes mesmo do período colonial. É importante salientar que, embora não se disponha de muitos registros, e o modelo de educação da época difere-se dos moldes da contemporaneidade, os povos indígenas que habitavam o Brasil, muito antes da chegada dos portugueses, possuíam suas crenças e religiões, que se misturavam às suas histórias e explicações sobre o sentido da vida e da morte.

Na etapa inicial de (re)colonização do território brasileiro, conhecida como período colonial, a religião católica se impôs como predominante, contrapondo-se as formas religiosas indígenas e as africanas; em decorrência da grande influência da religião e da igreja católica sobre os povos europeus que vieram para cá.

Notadamente, a religião permeava todas as etapas da educação. Assim, a educação escolar era organizada e seguia os ideais formativos conforme a concepção de ensino da Igreja católica, formalizando a fé na perspectiva cristã, que predominou na formação cultural em vários sentidos, inclusive político.

Essa herança cultural também influenciou a constituição da República brasileira, principalmente no que se refere à perspectiva de formação escolar. Nesse sentido, apesar do Estado Republicano brasileiro se declarar laico, se responsabilizar pela manutenção, organização e indicação das diretrizes da escola pública, na história republicana brasileira, as instituições religiosas estiveram presentes e exerceram forte influência sobre a destinação dos recursos públicos e concepções educacionais, até mesmo sobre o currículo escolar e a formação de professores.

No desenvolvimento desta pesquisa, verificando como a religião, principalmente a católica, esteve presente na constituição histórica do povo brasileiro e, conseqüentemente, sobre a constituição da cidade de Cascavel.

Nesse aspecto, é imperativo citar a LDB 9.394/96, em vigor. Esta, com base na Constituição Federal Brasileira, especifica, na redação do artigo 33, que o Ensino Religioso, além de ser disciplina escolar é uma área de conhecimento relevante à formação básica do cidadão. Ademais, firmada nos princípios da democracia burguesa, adverte que o Ensino Religioso é facultativo, devendo respeitar a diversidade cultural religiosa, responsabilizando os sistemas de ensino pelos procedimentos, definição dos conteúdos, pela elaboração de normas para a formação e admissão de professores, devendo inclusive ser ministrado sem ônus para os cofres públicos. Entretanto, em que pese o valor político da LDB 9.394/96, o Ensino Religioso nas escolas ainda é um tema em debate.

É interessante notar na conjuntura de discussão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o componente Ensino Religioso não evidencia o ensino da religião, mas o ensino da ciência da religião, sem explicitar claramente a formação que este professor deverá ter.

Em 2017, outro desdobramento marca as discussões acerca da disciplina: o plenário do Supremo Tribunal Federal – STF autoriza a oferta do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas; como decorrência do acordo assinado com a Santa Sé, ainda no ano de 2008. A finalidade do decreto em questão é a legalização do ensino da religião nas escolas públicas, para alunos que queiram cursar a disciplina.

Conseqüentemente, por meio de um breve panorama dos aspectos históricos do Ensino Religioso no Brasil, buscou-se compreender também o Ensino Religioso no Paraná.

Como vimos, a regulamentação da oferta da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais ocorreu somente em 2002, com a aprovação da Deliberação 03/02 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná; seguida de uma Instrução, que estabelecia as normas para a disciplina na rede estadual de ensino.

Esse fato culminou em uma série de formações e discussões sobre a disciplina, envolvendo professores que a ministravam, resultando na aprovação da Deliberação que instituiu novas normas para o Ensino Religioso no Paraná e, posteriormente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso. Caracterizado como um produto final, mas não conclusivo desse processo, o documento propõe a implementação de um Ensino Religioso laico e de forte caráter escolar.

Ou seja, a partir da legislação preconizada em âmbito nacional e das orientações do Estado do Paraná, constituiu-se o Ensino Religioso no município de Cascavel, focalizado nesta pesquisa. No tocante a esse município é interessante ressaltar, desde o período em que pertencia a comarca de Foz do Iguaçu, a existência da igreja católica na praça central, assim como a escola para os filhos dos colonos, estrutura esta mantida após sua emancipação, em 1952, demarcando na história da educação brasileira a influência da igreja.

Nesse período, a igreja católica, mesmo não sendo mais considerada a religião oficial do Estado brasileiro, continuou a predominar no poder político, pela educação e tradição de seus fieis, ou como forma de instituição, a qual, na ausência do Estado, contribuía na educação, na saúde e na manutenção da ordem.

Os registros históricos datam nesse contexto, a fundação de igrejas de outras correntes do cristianismo na cidade de Cascavel, apresentando, mesmo em menor quantidade, influências na política e na educação. Contudo, as matrizes religiosas não cristãs tiveram pouca influência na cultura social de Cascavel, conforme constatado por meio de consulta aos registros de matrículas nas escolas, sendo que 90% dos alunos declaram ser de religiões de matriz cristã, enquanto o restante não declarou nenhuma religião.

Objetivando compreender a realidade educacional no município, sua forma cultural e religiosa, foram retomados aspectos da (re)colonização da região, da constituição da educação escolar e do debate consoante ao Ensino Religioso. Para isso, empreendeu-se a análise dos aspectos teóricos e legislativos, contemplando documentos norteadores.

Dentre esses documentos destaca-se o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP): Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais; proclamado como resultado da sistematização de um trabalho coletivo, desenvolvido entre 2005 e 2006, implementado em 2007, inclusive em Cascavel. Neste documento norteador o Ensino Religioso é contemplado.

Outro documento é o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que efetivamente norteia a educação no âmbito da rede pública municipal. Também proclamado, conforme consta no documento, como produto de elaboração coletiva, envolvendo professores e demais profissionais da equipe pedagógica da rede; cujas discussões e estudos ocorreram concomitantemente aos da AMOP, entretanto, a elaboração ocorreu entre os anos de 2004 e 2007; fomentado pelas equipes pedagógicas frente à falta de um consenso no tocante a unicidade de concepções de ensino na rede municipal. Entretanto, neste documento, o Ensino Religioso não é contemplado.

Por fim, há que se considerar os esforços da AMOP e da SEMED no sentido de ofertar a disciplina de Ensino Religioso na concepção do Materialismo Histórico Dialético, que tem como premissa o acesso ao conhecimento elaborado, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de uma consciência ampla de sua realidade, podendo transformar a realidade social.

O Currículo da AMOP não preconiza a oferta do Ensino Religioso na perspectiva da fé. Nesse caso, não prevê que o aluno deva repetir os preceitos da fé e as orações em sala. Apesar de visar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade, a perspectiva teórica aponta que o ensino da religião não se limite a passar informação sobre as diferentes formas de religião, seus mitos e suas simbologias. Mas, essa perspectiva, fundamentada em uma metodologia de ensino apropriada, pressupõe que o professor, ao trabalhar sobre as religiões, busque fazer com que o aluno reflita sobre sua vida, suas crenças,



sobre as instituições religiosas e suas influências sobre as pessoas e a sociedade.

Tal perspectiva, apesar de avançar no ideal da consciência sobre a religião na vida humana, na atividade do ensino em sala de aula, conforme se pode observar pelas atas de avaliação registradas nas escolas, muitas vezes, limita-se ao respeito à diversidade e ao comportamento do aluno como principais objetivos do Ensino Religioso.

Desse modo, é possível afirmar que o município de Cascavel, ao discutir e realizar o Ensino Religioso na educação escolar, se manteve no limite das instituições religiosas, principalmente as pautadas no cristianismo, embora faça esforços para refletir sobre a religião como produto humano e/ou como produto da espiritualidade, própria do desenvolvimento das faculdades superiores humanas. Neste sentido, o objeto da disciplina foca na moral e na tradição burguesa do respeito e da tolerância religiosa, com exceção do 5º. Ano que trata das instituições religiosas.

Percebe-se, então, uma distinção entre as perspectivas teóricas contidas no Currículo que orienta o plano de ensino em Cascavel e o conteúdo especificado na disciplina. No caso, o ideal de emancipação do homem pelo conhecimento e pelo desenvolvimento da capacidade crítica, acaba por se ater na moral burguesa e na manutenção das relações essenciais à preservação da tônica capitalista.

Considera-se, portanto, que por meio das ações de formação continuada e espaços para a reflexão acerca da disciplina, seja possível fortalecer a formação pedagógica, a fim de estabelecer uma concepção de Ensino Religioso enquanto aspecto relevante ao desenvolvimento das faculdades superiores humanas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que é religião?** São Paulo: Edições Loyola, 2008. 131 p

AMARILIO Ferreira Junior e MARISA Bittar. **Pluralidade Linguística, Escola de bê-á-bá e Teatro Jesuítico no Brasil do Século XVI.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 171-195, abril 2004 171 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf>. Acesso em 13/12/2017

AMOP. **Currículo Básico Para Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, Cascavel/PR, AMOP, 3 ed. 2015

AMARO, João Paulo. **Sentimento psicológico de comunidade: Uma revisão.** *Análise Psicológica* (2007): p.25. Disponível em: <<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/93/1/AP%2025%281%29%2025-33.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2017

ANDRADE, F.A.G. **O Colégio Marista no Contexto da Urbanização de Cascavel (1962-1989)**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2016

BRASIL, **Artigo nº 153, de 19 de dezembro de 1934.** Regulamenta o Ensino Religioso. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 de julho de 2017

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1934.** Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616437/artigo-153-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>>. Acesso em: 24 de maio de 2017

\_\_\_\_\_. **Informativo acordo Brasil Santa Sé- 2017.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo879.htm>>. Acesso em: 29 de maio de 2017. A

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 09/03/2017

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de junho de 2017

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 de junho de 2017

\_\_\_\_\_. **Segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.** 2016. s/p. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/versao-2/principios/1%20%20SOBRE%20A%20CONSTRU%20C%87%20C%83O%20DE%20>

[UMA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR%20PARA%20O%20BRASIL.pdf](#) . Acesso em 18/01/2017

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Ensino Religioso**/ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. – São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

BRASILEIRO, Marislei de S. E. **Ensino Religioso na Escola: o papel das Ciências das Religiões**. 2010. 230f. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, 170 Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos**. Florianópolis, março, 2004

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental- anos iniciais. Cascavel, PR. Progressiva. 2008

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008- Coleção Primeiros Passos; 13

COLODEL, J. A. **Obrages& companhias colonizadoras**: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960. Santa Helena: 1998. Apud. DEITOS, 2004, p. 59

DELORS, J [et al.]. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF.: MEC: UNESCO, 1998

DEITOS, Nilceu Jacob. **Presença da Igreja no Oeste do Paraná: A construção do imaginário católico (1930- 1990)**. 2004. 250 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004

DERISSO, José Luis. **O Ensino Religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a lei nº 9475/97**. 2007. 126p. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo-SP

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

DIREITO ADMINISTRATIVO E OUTRAS MATÉRIAS DE DIREITO PÚBLICO – SERVIÇOS **Ensino religioso em escolas públicas**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo879.htm>>. Acesso em: 17/12/2017.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa-** O sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes.1968

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes. 1992

FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. 4º vol. (economia e cultura). São Paulo: Difel, 1984

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 1998

FAVORETO, Aparecida. **Reforma educacional como necessidade social: Intelectualidade brasileira na década de 30**. In: Anped Sul, IX, 2002, Florianópolis

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): O Discurso do PCB e de seus intelectuais**. Curitiba, 2008. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>>. Acesso em: 13/12/2017

FAVORETO, Aparecida. **Anísio Teixeira e a década de 30 no Brasil: uma tentativa de entender a relação educação e sociedade**. s/d. Unicamp. Disponível em: <<http://principo.org/ansio-teixeira-e-a-dcada-de-30-no-brasil-uma-tentativa-de-ente.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2017

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7ed. Positivo. Curitiba; 2009. p. 711

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999

GNOATTO, Emma; RIPPLINGER, Heliane Mariza Grzybowski. **Formação de Professores na Rede Municipal, na Região Oeste do Paraná – Da criação do Departamento de Educação na AMOP à produção de Cadernos Pedagógicos**. XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática. Campo Mourão. 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/RELATOS/autores/REA020.PDF>>. Acesso em: 17/12/2017

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970)**. Cascavel: Edunioeste, 2008

HAESBAERT, R. **A noção de rede regional: Reflexões a partir da migração “gaúcha” no Brasil**. Revista Território, ano III, n. 4, jan./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/04\\_5\\_haesbaert.pdf](http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/04_5_haesbaert.pdf)>. Acesso em 15/01/2017

KOVÁCS, Maria Júlia. **Espiritualidade e psicologia–cuidados compartilhados**. O mundo da saúde 31.2 (2007): 246-55. Disponível em: <[https://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/53/12\\_Espiritualidade.pdf](https://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/53/12_Espiritualidade.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2017

LEONTIEV, Alexis, 1904-1979 **O desenvolvimento do psiquismo** -, 2- ed. -- São Paulo: Centauro,2004

LIMA, Ricardo Pereira Santos; FERREIRA, Anselmo Tadeu. **As particularidades do conceito alma no pensamento de Agostinho**. Horizonte Científico 6.2

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978.& Debates.2005

LUDWIG Feuerbach; **A essência do cristianismo**/ tradução e notas de José Silva Brandão.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MARCHI, Euclides. **O sagrado e a religiosidade: vivências e mutualidades**. História: Questões

MARCHI, Euclides. História: **Questões & Debates**, Curitiba, n. 43, p. 33-53, 2005. Editora UFPR

MARX, Karl. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003

MOURA, Sérgio Lobo; ALMEIDA, José Maria Gouvêa. A Igreja na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo III, v. 2, livro 9, 1997, p. 327. Apud. (DERISSO, 2006, p. 33)

NAGEL, Lizia Helena. **Educação colonial: escolástica ou burguesa?**. Revista Educação em Questão 6.2 (1996): 24-38.

NATH, Valdecir Antonio. **História e Memória: A Constituição Histórica da Rede Municipal de Ensino de Cascavel (1950 a 1980)**. 118 f. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2010

NÓBREGA, Manuel. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006

PARANÁ, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Ensino Religioso**. 2008

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso**.2008. 72 f. Governo do Estado do Paraná- Secretaria de Estado da Educação do Paraná- Departamento de Educação Básica

PEINADO, Maria Rita Sefrian de Souza . **Santo Agostinho: proposta de educação cristã e estratégias de ensino**; (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá - Maringá, 2010

PIAIA, Vander. **A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel: as singularidades de uma cidade comum**. 2004. 213 f. Tese (Doutorado em História).

Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004

PIRES, J. Herculano. **Agonia das Religiões**. São Paulo. Paideia. 10ed. 2009

PELETTI, Amilton Benedito. **O Currículo Do Município De Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as Políticas Nacionais de Educação da Década de 1990**. 127 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2012

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. **Educação, Civismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/1559-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1559-0.pdf)>. Acesso em: 10/08/2017

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. **A formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais: conversas sobre o ântropos, thréskeia e epistême**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. 253 p

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 475p

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005

SILVA, Eliane Moura & KARNAL, Leandro. **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo – volume 1**, Secretaria de Estado da Educação-UNICAMP, São Paulo, 2002

SILVA, Eliane Moura. **Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania**. Revista de Estudos da Religião 2 (2004). Disponível em:<  
<http://www.gper.com.br/noticias/704d69024118c780ef65d25f5f62cbb7.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2017

SILVA, Antonio Nascimento & SANTOS, José Deriblado Gomes dos. **O Ensino Religioso sob a ótica da ontologia marxiana: primeiras aproximações**. III ENNTEFH - Encontro Norte-Nordeste de Trabalho, Educação e Formação Humana. 2012. s/p

SPERANÇA, Alceu; SPERANÇA, Carlos. **Pequena história de Cascavel e do Oeste**. Cascavel – PR: J. S. Impressora Ltda. 1980

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste. Campus de Foz do Iguaçu. V. 8. 2º semestre de 2006. Disponível em >. Acesso em: 23 de junho de 2017

THOMÉ, Sérgio Aantônio. **A Primeira Escola Primária de Cascavel**. Monografia. 71 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2005

VECHIA, Ariclê. **O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e o Estado.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 7, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/210>>. Acesso em: 12 de maio de 2017

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2 ed. Pioneira Thomson. São Paulo, 1997

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2 ed. Pioneira Thomson. São Paulo, 1997. p. 13

WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia das religiões.** Unesp. São Paulo, 2012

ZANINI, M.C. C. **Um olhar antropológico sobre fatos e memórias da migração italiana.** Scielo. p. 521-527. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n2/09.pdf>>. Acesso em 10/01/2017

## DOCUMENTOS MUNICIPAIS

**Ata Nº 35/08.** Escola Municipal Romilda LodwigWiebbling, Cascavel/PR, 2008a.

**Ata Nº 32/08.** Escola Municipal Luiz Vianey Pereira. Cascavel/PR, 2008b.

**Projeto Político Pedagógico,** Escola Municipal Luiz Vianey Pereira. Cascavel/PR, 2010a.

CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Informativo-** junho/2012. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** junho/2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** julho/2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** agosto/2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** setembro/2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** novembro/2014. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2014e.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** maio/2015. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** junho/2015. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Informativo-** agosto/2015. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**, Escola Municipal Romilda LudwigWiebbeling. Cascavel/PR, 2015d.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**, Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu. Cascavel/PR, 2015e.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**, Escola Municipal Luiz Vianey Pereira. Cascavel/PR, 2016a.

**Ata Nº 62/17**. Escola Municipal Romilda Ludwig Wiebbeling, Cascavel/PR, 2017a.

**Ata Nº 53/17**. Escola Municipal Luiz Vianey Pereira. Cascavel/PR, 2017b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL. **Informativo-** agosto/2017. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Portaria Municipal Nº 196/2017/ADM/SEMED**. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel/PR, 2017d.