


ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR DE ESPANHA E BRASIL: DESAFIOS E CAMINHOS INTERCULTURAIS


ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR DE ESPAÑA Y BRASIL: DESAFÍOS Y CAMINOS INTERCULTURALES

RELIGIOUS EDUCATION IN SPAIN AND BRAZIL'S SCHOOL CURRICULUM: CHALLENGES AND INTERCULTURAL PATHS

Adecir Pozzer*

 <https://orcid.org/0000-0003-1782-5167>

José María Hernández Díaz**

 <https://orcid.org/0000-0001-7604-1544>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: POZZER, A.; DÍAZ, J. M. H. Ensino religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 154-173, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4801>

RESUMO: A interculturalidade tem sido assumida como um paradigma que fomenta o diálogo e os direitos humanos nas sociedades contemporâneas. A religião, por sua vez, tem motivado a convivência e o respeito mútuo e, ao mesmo, intolerâncias e discriminações entre pessoas e diferentes grupos. Historicamente, tem afetado a laicidade da educação e o processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é apresentar como Brasil e Espanha têm discutido e organizado o Ensino Religioso no currículo escolar, enquanto espaço para o estudo das religiões em uma perspectiva crítica de educação intercultural. A metodologia será bibliográfica e documental e os principais referenciais teóricos são Panikkar (2006; 1990) e Moreira & Candau (2007). Consideramos que o estudo das religiões na escola, a partir de pressupostos éticos e científicos, contribui para uma formação cidadã dos alunos e evita a disseminação de preconceitos e violências motivadas por questões religiosas.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Currículo. Brasil. Espanha. Interculturalidade.

RESÚMEN: La interculturalidad ha sido asumida como un paradigma que fomenta el diálogo y los derechos humanos en las sociedades contemporâneas. La religión, por su vez, ha motivado la convivencia y el respeto mutuo y, al mismo tiempo, intolerancias y discriminaciones entre personas y diferentes grupos. Históricamente, tiene afectado la laicidad de la educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo es presentar cómo Brasil y España tienen discutido y organizado la Enseñanza Religiosa en el currículo de la escuela, en cuanto espacio para el estudio de las religiones, en una perspectiva crítica de educación intercultural.

La metodología será bibliográfica y documental y los principales marcos teóricos son Panikkar (2006, 1990) y Moreira & Candau (2007). Consideramos que el estudio de las religiones en la escuela, partiendo de presupuestos éticos y científicos, contribuye a una formación ciudadana de los alumnos y evita la diseminación de preconceitos y violencias motivadas por cuestiones religiosas.

Palabras claves: Enseñanza Religiosa. Currículo. Brasil. España. Interculturalidad.

ABSTRACT: Interculturality has been assumed as a paradigm that promote the dialogue and human rights in contemporary societies. Religion, in its turn, has motivated the coexistence and the mutual respect and, at the same time, intolerances and discriminations between people and different groups. Historically, religion has intervened the secularism of education and the process of teaching and learning. Our goal is to present how Brazil and Spain have discussed and organized Religious Education in the school curriculum, understanding it as a space for the study of religions, considering a critical perspective of an intercultural education. The methodology will be bibliographical and documentary and the main references are Panikkar (2006, 1990) and Moreira & Candau (2007). We believe that the study of religions in school, based on ethical and scientific assumptions, contributes to the students' citizen formation and avoids the dissemination of prejudices and violence motivated by religious questions.

Keywords: Religious Education; Curriculum; Brazil; Spain; Interculturality.

1 Introdução

No Ocidente, a relação entre Estado e religião, especificamente a cristã-católica, é historicamente marcada por acordos, disputas e conflitos. Esse contexto influenciou sobremaneira o processo educacional, pois o Estado, por vários séculos, delegou à Igreja a formação cultural e moral das crianças e jovens. A Igreja, por sua vez, assumiu essa tarefa como sua missão. Com a criação da escola moderna e a partir dos processos de laicização e secularização surgiu a percepção e o gradativo reconhecimento da diferença cultural e religiosa no contexto social e educativo. Os resultados são a afirmação da educação laica e, paralelamente, da liberdade religiosa enquanto um princípio basilar das sociedades democráticas, enquanto um dos direitos humanos.

Embora existam documentos internacionais e legislações próprias que asseguram a liberdade de crença e pensamento, tanto na Espanha, quanto no Brasil, a educação escolar continua sendo espaço de disputas entre perspectivas laicas e religiosas. E o componente curricular Ensino Religioso (ER) é o principal “objeto” de discussão quando este tema é (re)colocado em cena. No entanto, nas últimas décadas temos assistido fenômenos sociais que afetaram concepções e práticas no que diz respeito ao estudo das religiões no currículo escolar. Em Espanha, os fenômenos da imigração e da globalização (que são processos interdependentes) têm ampliado significativamente a diversidade cultural e religiosa dos estudantes que frequentam os centros educacionais. No Brasil, o processo de democratização dos anos 80 e 90, políticas de reconhecimento das diversidades e algumas iniciativas da sociedade civil, como a criação do *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso* (FONAPER), corroboraram sobremaneira a reflexão sobre o conhecimento das diferenças religiosas na educação escolar, enquanto elemento de aprendizagem.

É por isso que, em ambos os países, o currículo escolar tem sido foco de debates, e nele a temática do estudo das religiões tem encontrado ressonância na perspectiva dos diálogos interculturais e dos direitos humanos. Isso se deve ao fato de a religião ser um elemento cultural que, sob diversos pretextos, tem sido utilizada, em muitos casos, para a reprodução de intolerâncias, discriminações e violências de cunho étnico-religioso. E, diante disso, a educação escolar, ao proporcionar o estudo ético e científico das religiões (crítico, portanto), pode contribuir com a aprendizagem da convivência respeitosa entre as diferenças culturais e religiosas (e outras) presentes em ambientes educativos, bem como na sociedade em geral. No entanto, como afirma Viñao Frago (2014), é necessário reconhecer que os estudos desta área ainda não possuem grande reconhecimento acadêmico, além de ser uma matéria controversa.

Neste artigo, procuramos situar conceitualmente o tema da interculturalidade, perspectiva que tem provocado

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizando doutorado sanduiche na Universidade de Salamanca (USAL), entre agosto 2018 e junho 2019 (O presente trabalho conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001). Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Hermenêuticas da Cultural, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC), “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB) e “SUR Paidéia” (Univ. de la Republica del Uruguay).
E-mail: pozzeraedecir@hotmail.com

** Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca (USAL). Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Coordinador del Programa de Doctorado en Educación por la Universidad de Salamanca. Director de Historia de la Educación – Revista Interuniversitaria. Director de AULA – Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Director del Grupo de Investigación GIR: Helmántica Paideia.
Correo electrónico: jmhd@usal.es

um repensar das concepções e práticas socioculturais. Na sequência, apresentamos alguns aspectos históricos presentes no debate do ensino religioso (ER) em Espanha e Brasil. Por fim, tratamos de refletir sobre desafios e caminhos possíveis à construção de currículos interculturais, em que o estudo das religiões seja parte da formação integral e cidadã dos alunos da educação básica, na constante observância dos princípios da laicidade na educação e da liberdade de crença e pensamento.

2 Interculturalidade: breves considerações

A interculturalidade, embora seja um termo recente na literatura filosófico-educacional, está atrelada aos estudos multiculturais. A ideia do multicultural está associada a valorização das distintas culturas enquanto legítimas, muito embora o multiculturalismo carregue a síndrome do colonialismo, de que existe uma supracultura superior a todas as outras, com capacidade de oferecer hospitalidade e condescendência às demais (PANIKKAR, 1990). Já a interculturalidade, sem desconsiderar o valor intrínseco em cada uma delas, pressupõe o intercâmbio, o encontro e a aprendizagem mútua na convivialidade entre pessoas e grupos distintos culturalmente.

Mas essa inter-relação não é tão simples como parece ser. Por quê? De acordo com Panikkar (2006), para um diálogo ser verdadeiramente intercultural, isto é, para que o encontro seja de fato uma comunicação entre culturas, ele não pode partir, *a priori*, de uma perspectiva dialética. Explicamos. A dialética, na ótica ocidental, pressupõe um conjunto de regras prévias que os interlocutores devem seguir. Significa que os dialogantes devem aceitar previamente a racionalidade de uma determinada lógica. “El diálogo dialéctico presupone la aceptación de un campo lógico y personal al que se atribuye o reconoce una validez o jurisdicción puramente ‘objetiva’” (p. 52).

A tensão se encontra justamente no fato de que nem todas as culturas racionalizam da mesma maneira. Ou seja, cada cultura desenvolveu saberes, conhecimentos e formas específicas próprias de legitimá-los, de se relacionar com o *outro*³, com a natureza e com a transcendência. Por essa razão, a imposição de certas regras como pressupostos desconsidera as possíveis incompatibilidades existentes entre os interlocutores, comprometendo aquilo que se considera uma defesa radical da alteridade em um verdadeiro diálogo intercultural.

Diante disso, Panikkar (2006) propõe uma saída, qual seja, o *diálogo dialogal*, basilar para a interculturalidade. Este tipo de diálogo não possui a pretensão de vencer o outro, vencendo-o dialeticamente, ou buscando uma verdade comum sob as regras da dialética. Não é uma disputa medieval numa *arena*. É, antes de tudo,

3 Para Levinas (1980), o *outro* significa aquilo que não pode ser traduzido ou conceituado; é rosto, presença que interpela, convoca e desafia.

uma interação que possui como pressuposto a confiança recíproca, onde os interlocutores se aventuram no desconhecido e vão estabelecendo suas regras na medida em que progride o diálogo.

O diálogo dialogal é uma espécie de confrontação entre dialogantes que se ouvem em busca de compreensão daquilo que o *outro* deseja dizer. É assimétrico. E essa assimetria precisa ser sustentada durante a interação pelos interlocutores. Não se sabe previamente onde se chegará, embora todos operemos com certa intencionalidade. No entanto, é difícil medir o grau de interesse ou a intenção dos interlocutores antes mesmo do diálogo ocorrer. Deste modo, é necessário que os interlocutores se disponham ao diferente e evitem levar o diálogo ao campo da *arena*, da luta. O esforço tem de ser empreendido para manter-se na ágora espiritual do encontro, e mesmo que haja a tendência de deslocar-se para a *arena*, a ágora se torna ainda mais indispensável, por que “en el ágora se habla, en la arena se lucha” (Panikkar, 2006, p. 53).

Mas, e quando um interlocutor se nega ao diálogo, como ocorre com frequência em conflitos entre pessoas e pequenos grupos, tanto em contextos educacionais ou em outros? Neste caso, as “regras” não são apenas normas procedimentais, senão atitudes existenciais. Isto é, o diálogo dialogal não se reduz a uma estratégia para definir quem possui a razão, mas requer, antes de tudo, uma atitude de abertura para o diálogo de toda pessoa (Panikkar, 2006). E aqui entra fundamentalmente a escola enquanto tempo e espaço de formação para capacitar e qualificar as pessoas na busca comum da verdade, da justiça e do entendimento, que supere interesses egocêntricos ou particularistas previamente estabelecidos.

Uma educação intercultural, orientada pelo diálogo dialogal, procura construir e desenvolver concepções e práticas curriculares que não se restrinjam a um discurso teórico, mas que tenham um fundamento antropológico, de modo a ser duradouro o suficiente para não ficar reduzido a meras estratégias utilitaristas. Por isso, “el diálogo no puede conducirse en abstracto y en general no implica la venganza del ‘ojo por ojo’, sino el coraje del ‘ojo a ojo’” (Panikkar, 2006, p. 55).

Por fim, o mesmo autor considera que na terra da razão “pura” há que se recuperar a dimensão amorosa em torno do conhecimento, pois o saber possui uma relação embrionária com o “sabor”, o “saborear”. “Un verdadero diálogo debe ser humano, y el hombre es algo más que la sola razón” (p. 56). Deste modo, consideramos que o paradigma da interculturalidade no contexto da escola e do estudo da diversidade cultural e religiosa, com base em pressupostos éticos e científicos, pode proporcionar interações e intercâmbios que desenvolvam capacidades objetivas e intersubjetivas para a convivência respeitosa entre alunos, professores e demais pessoas. Isto por que todo processo formativo integral, só pode ser assim denominado se

congregar no diálogo dialogal a intersubjetividade e os distintos usos da razão.

A escola é, em certa medida, esse espaço por excelência em que diferentes identidades e alteridades convivem ensinando e aprendendo mútua e concomitantemente. É ela que cria as condições democráticas para os alunos aprenderem a suspender (mesmo que temporariamente) aspectos identitários seus e, ao mesmo tempo, acolherem o *outro* na sua diferença (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013), na dinâmica e complexidade intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente dialogal.

3 O Ensino Religioso na Espanha

A questão religiosa, seja do ponto de vista educacional ou não, sempre tem sido conflitiva na sociedade espanhola (GALEOTE, 2004). Ademais, para compreender a situação atual, faz-se necessário recordar alguns aspectos históricos que demarcam a disputa pela manutenção ou não do estudo da religião no currículo escolar, bem como a sua forma de oferta, acordos e concessões. Nossa proposta, neste tópico, não será o de esgotar o tema, por ser demasiado amplo e complexo⁴, mas sinalizar alguns elementos que possibilitem compreender como o ER é tratado no currículo espanhol, assim como as tensões que perduram ou surgem com novas questões socioculturais, como é o caso da imigração.

Sabe-se da grande influência católica na cultura e história da educação espanhola, desde o período medieval, forjada nas lutas contra o domínio árabe e, como consequência, contra o islã. Mesmo com a criação de um sistema educacional, no início do século XIX, fundado em princípios franceses de educação, como a organização em níveis de ensino, pressupostos da instrução pública, a formação e profissionalização do corpo docente, somente por volta de 1931 que a laicidade da educação é proposta como princípio na educação escolar. É o período da II República⁵, marcada por um movimento de transformação da cultura popular, em que se visou assegurar o direito a educação primária para toda criança, ideal atingido somente a partir dos anos 70. “La única excepción efectiva y radical a la utilización de la escuela como un espacio público para el adoctrinamiento y el proselitismo católico fue la adoptada en 1931, durante la II República” (VINÃO FRAGO, 2014, p. 24).

A Constituição de 1931 ressaltou o caráter republicano e democrático das instituições públicas. A liberdade de crença e o direito de praticar de forma livre qualquer religião foram reconhecidas pelo Estado, devendo as manifestações públicas serem autorizadas pelo Governo. No conjunto das grandes mudanças, esteve a secularização dos cemitérios, a regulamentação do casamento e do divórcio, a submissão de toda e qualquer organização religiosa à legislação tributária, controle da atividade econômica das ordens religiosas e até a expulsão destas, em caso de desobe-

4 Para um estudo com maiores detalhes, sugere-se consultar o livro *Religión en las aulas: Una materia controvertida*, de Antonio Viñao Frago, publicado em 2014, resultado de um estudo apresentado no Seminário Internacional “Laicidad, religiones y educación en la Europa del Sur en el siglo XX”, celebrado en Lisboa del 3 al 5 de mayo de 2012. Neste artigo, fazemos uso de algumas citações.

5 Mais especificamente, a II República foi proclamada no dia 14 de abril de 1931. Em 1936 ocorre o golpe militar que castigou Espanha devido a guerra civil que durou até 1939. Somado a grave crise econômica, o regime republicano sucumbiu e implantou-se o regime autoritário, dirigido pelo general Francisco Franco (Payne, 2006).

diência às leis constitucionais. Pela primeira vez, o Estado espanhol deixava de ter uma religião oficial - do ponto de vista legal, o que afetou diretamente os princípios e a organização educacional. Reafirmando esse caráter laico da educação, deveria se ensinar a história geral das religiões (GARCIA PÉREZ, 2016). Essa proposta, segundo Viñao Frago (2014), remete à posição de Francisco Giner de los Ríos, que dizia: “Si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela - añadía - es esa de la tolerancia positiva, no escéptica ni indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias (GINER DE LOS RÍOS, 1922, p. 68).

As medidas adotadas em favor de uma educação laica geraram fortes reações defensivas por parte do catolicismo, o qual se tornou um agente estratégico na Guerra Civil, ao atuar junto aos nacionalistas, assim como atesta Romero Salvadó (2008, p. 166):

Na verdade, não foram os insurgentes que pediram o apoio da Igreja, mas essa que se juntou a eles, de corpo e alma. Logo a aliança entre espada e altar foi recriada. Nesse casamento de conveniência a Igreja Católica ofereceu seus poderosos serviços aos rebeldes militares. A posição da Igreja não era só o resultado da perseguição realizada em outra zona do país, mas também consequência da tentativa de reconquistar sua privilegiada posição, que fora desafiada desde 1931. [...] Na ausência de qualquer objetivo que não fosse a tomada do poder, o catolicismo também teve o papel importantíssimo de unificar todos aqueles que aderiram à insurreição.

Durante o franquismo (1939-1975), a Igreja Católica recuperou parte de seus privilégios e o caráter de religião oficial. Foi um período de mútuas concessões. Na verdade, salvo poucos intervalos, o catolicismo foi considerado “la médula de la Historia de España” (VINÃO FRAGO, 2014, p. 32), pois, mesmo em plena Guerra Civil, fez constar no plano de estudos do *Bachillerato* (período do ensino secundário que precedia o ensino superior), de 20 de setembro de 1938, o dever dos alunos estudarem os “[...] principios fundamentales de la Religión Católica y las primeras nociones del Catecismo [...]; Moral; Evangelios; Liturgia; Historia de la Iglesia y Apologética” (Idem). Em 1943, aprovou-se a Lei de *Ordenación de la Enseñanza Universitaria*, cujo objetivo era o de manter a união religiosa da Europa, através do estudo dos dogmas e da moral católica, além das normas do direito canônico, em cursos obrigatórios de “cultura superior religiosa” (*Ibidem* p. 33). A forma de consolidação e manutenção do predomínio católico, especialmente na educação primária e secundária, ocorreu através da *Concordata* assinada entre o Vaticano e o governo de Franco, em 1953, na qual se previu o ensino dos “princípios do dogma e da Moral da Igreja Católica”.

Fundamentalmente, o currículo escolar era a doutrina católica, não sendo reconhecido oficialmente outra religião (GARCIA PÉREZ, 2016).

As mudanças passaram a ocorrer após a morte de Franco, ocorrida em 1975. Em 1978, promulgou-se uma nova constituição, pela qual se instituiu um regime monárquico com organização democrático-parlamentar. Nesta constituinte, proíbe-se qualquer discriminação com base em origem, raça, sexo, religião ou condição pessoal e social, assegurando a liberdade política, ideológica, religiosa e de culto a todos os espanhóis. No campo educacional, a Constituição passou a assegurar que o poder público é responsável por garantir o direito dos pais para que os filhos tenham formação religiosa e moral de acordo com as próprias convicções.

Para regulamentar o ER de acordo com as convicções de cada aluno, já assegurado aos católicos através da Concordata de 1953, reafirmado por intermédio de um outro acordo estabelecido com o Vaticano em 1979, o Estado espanhol editou dispositivos específicos prevendo a inclusão do estudo da religião judaica (1981), da Igreja Adventista do Sétimo Dia (1983) e da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (1984-1985) no currículo escolar. Como essas denominações religiosas não dispunham de estrutura para financiar esse trabalho, o interesse foi diminuindo e buscou-se outras estratégias. Isso fez com que o Estado firmasse acordos de cooperação com a Federação de Entidades Religiosas Evangélicas, a Federação de Comunidades Israelitas e a Comissão Islâmica, através das leis: *Lei 24/1992*, *Lei 25/1992* e *Lei 26/1992*, de 10 de novembro, respectivamente. Em abril de 1996, outros convênios foram firmados, cuja finalidade era repassar uma compensação econômica às pessoas integrantes das entidades religiosas evangélicas e islâmica pelos serviços prestados, desde que o número de alunos atendidos fossem superior a dez. “En ningún caso existiría, pues, relación contractual o laboral alguna de los profesores con la administración educativa, ni ésta abonaría los haberes al profesorado de modo directo” (VIÑAO FRAGO, 2014, p. 75).

Em meio a avanços e estagnações, seja em âmbito legal ou pedagógico, em 2002, é aprovada a *Lei Orgânica da Qualidade do Ensino*, durante o governo do Partido Popular (1996-2004), tornando a educação religiosa obrigatória em todos os níveis, sob uma denominação ampla chamada *Sociedade, Cultura e Religião*. Desconsiderou-se, em certa medida, o preceito constitucional de que todas as religiões receberiam tratamento igualitário. Sendo esse ensino parte integrante do currículo oficial, sua oferta ocorria de duas formas: confessional e não-confessional. Na prática, os alunos que optassem pela via não-confessional estudavam conteúdo definido pelo governo numa perspectiva sociocultural. Já os que optassem pelo confessional, tinham o conteúdo definido pelas autoridades eclesiásticas (García Pérez, 2016). Essa política acabou por contemplar a

religião predominante, o catolicismo, em detrimento às demais denominações minoritárias, praticamente inexistentes (VIÑAO FRAGO, 2014).

O retorno do Partido Socialista ao governo, em 2004, alterou novamente alguns encaminhamentos relacionados a educação religiosa na escola. Através da *Lei Orgânica da Educação* nº 2, de 3 de maio de 2006, foi novamente suprimido o caráter obrigatório do ensino da religião, considerada uma questão privada. Em seu lugar, a referida lei criou uma nova disciplina obrigatória ao currículo, denominada *Educação para a Cidadania* (Garcia Pérez, 2016). Isso causou reações do clero católico, que considerou uma afronta a Constituição e uma expressa desvalorização da religião em sua dimensão pública, além de afetar os acordos existentes com o Vaticano sobre o ensino católico.

A pressão fez com que o Governo removesse a nova disciplina, reincorporando o ensino da religião no currículo, no entanto, sob outra organização. Na atualidade, os pais podem solicitar, no ato da matrícula, ou o ensino da religião de acordo com a sua confessionalidade, ou a disciplina *Valores Culturais e Sociais*, no ensino primário, e *Valores Éticos*, no ensino secundário. Ambas possuem o mesmo valor optativo, sendo que se deve optar por uma delas (GARCIA PÉREZ, 2016).

A verdade é que somente podem optar pela aula de religião os alunos adeptos das denominações religiosas que possuem acordo firmado com o Estado espanhol. Neste caso, o catolicismo, o islamismo, o judaísmo e os evangélicos cuja denominação integra a *Federação de Entidades Religiosas Evangélicas*. Mas, na prática, como apontam os estudos de Viñao Frago (2014), a grande maioria opta pelo catolicismo, até porque há diferentes entendimentos sobre esse modelo de organização: o catolicismo e islamismo estão de acordo com o ER confessional, fragmentando os alunos de acordo com as convicções religiosas. A comunidade judaica de Espanha sugere a retirada desta disciplina do currículo e a *Federação de Entidades Religiosas Evangélicas* sugere que haja uma disciplina que aborde o fenômeno religioso na sua multiplicidade. O fato é que com o processo de secularização, o número de estudantes pertencentes a religião católica tem diminuído gradativamente. Entre o período de 1998-1999 a 2009-2010 as matrículas nos anos iniciais das escolas públicas diminuíram 12,64%. Já nos anos finais a diminuição foi ainda maior, de 22,23%. Nos centros concertados, onde se incluem as escolas confessionais, a diminuição do número de matrículas foi menor. Na educação primária, no mesmo período de 1998-99 a 2009-10, a diminuição foi de 5,49% e na educação secundária de 10,92%. A matrícula das demais denominações religiosas tem se mantida estável neste período. O que cresceu, especialmente nos centros públicos, foi a matrícula na disciplina *Valores Culturais e Sociais*, no ensino primário, e *Valores Éticos*, no ensino secundário, chegando a atingir até 10% (VIÑAO FRAGO, 2014, p. 81-82).

O grande fluxo migratório das últimas décadas e o acentuado processo de globalização fez de Espanha, assim como grande parte dos países europeus, um território marcado por uma ampla e significativa diversidade cultural e, conseqüentemente, plural na questão religiosa. Neste sentido, cabe pensar: em que medida a atual organização curricular contempla esse fenômeno nos centros educativos? Que aportes e implicações o paradigma da interculturalidade traz à educação espanhola?

A nosso ver, a educação escolar não pode abdicar do debate sobre a diversidade religiosa, desde que de uma perspectiva científica, ética e filosófica, pois o respeito à pluralidade de crenças e filosofias de vida tem de ser apreendido através de pressupostos teórico-metodológicos das ciências da religião, em perspectivas críticas da interculturalidade. Neste sentido, e a título de enunciação de um projeto que representa parte dos desafios educacionais contemporâneos em Espanha, citamos uma proposta realizada pelos cristãos socialistas, ligados ao Partido Socialista da Espanha, publicada no ano de 2018, em seu sítio eletrônico⁶.

Longe de ser uma questão político-ideológica, o pressuposto que nos interessa é a sua dimensão formativa *aconfessional*, *inter-religiosa* e *intercultural*, centrada em uma disciplina capaz de abordar cientificamente o conjunto dos fenômenos religiosos (doutrinas, ritos, símbolos, territórios sagrados, valores éticos) no contexto espanhol. Esta perspectiva se aproxima da proposta da *Federação de Entidades Religiosas Evangélicas* e do *Manifesto de Cosgaya*, de 21 de fevereiro de 2004, no qual 18 professores e investigadores espanhóis de diferentes disciplinas sugerem a criação de uma área de conhecimento própria, de modo a evitar confusões entre o tratamento confessional e o tratamento científico e acadêmico, tanto na investigação do fenômeno religioso, quanto no seu estudo em contextos educativos. Neste sentido é que os cristãos socialistas, tomando por base experiências de países como Finlândia, Suécia, Noruega, Reino Unido e Suíça, sugerem o seguinte encaminhamento:

I - Una asignatura obligatoria (implantada en todo el tramo educativo público), que tenga en cuenta una “enseñanza cultural de las religiones y de la competencia espiritual”, dentro de un modelo NO CONFESIONAL.

II - Una asignatura cuyo contenido curricular lo determinen las autoridades educativas contando con la colaboración de las autoridades religiosas respectivas.

III - Una asignatura que cuente con un profesorado cuyo estatus académico sea equivalente al del resto del profesorado y que debería formarse con un Plan de Estudios en Ciencias de la Religión y Competencia Espiritual, en el marco del sistema universitario español, construido y elaborado

6 A proposta, na sua íntegra, encontra-se disponível em: <<http://web.psoe.es/cristianos/news/870002/page/religion-escuela-solucionfinlandesacxpsoe.html>> Acesso em 18 de fev. de 2019.

por la autoridad académica, y también con la colaboración de las autoridades religiosas respectivas. Es necesario para ello implementar un nuevo grado universitario, con su máster de adaptación pedagógica y sus oposiciones públicas respectivas, para poder impartir esta nueva asignatura.

IV - Una asignatura que tenga como referencia la Constitución Española, concretando esto en un artículo 27.1 que propone como objeto de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad humana”, del cual no puede ser excluida la competencia espiritual.

V - Una asignatura cuyos contenidos tengan en cuenta las raíces cristianas, católicas, de nuestro país y el hecho de que sea esta la religión más profesada por sus ciudadanos.

VI - Una asignatura como herramienta frente a los fundamentalismos y fanatismos⁷.

⁷ Extraído do mesmo sítio eletrônico acima citado.

Assim, se capacitaria os alunos para o diálogo no seu sentido profundo, possibilitando o reconhecimento do aspecto sagrado (em seu sentido transreligioso) do ser humano e de toda forma de vida, sem ferir os princípios da laicidade do Estado, a liberdade de crença e pensamento, bem como as instituições religiosas. No entanto, como assinala Viñao Frago (2014) ao final de seu estudo, é bem provável que o ER em Espanha continue sendo uma matéria controvertida e questionada por muito tempo ainda, pois há um peso social e político da Igreja Católica, bem como um sólido e bem assentado subsistema educativo católico, tanto nas instituições educativas privadas, quanto nas públicas, resultado dos acordos firmados no período do franquismo.

4 O Ensino Religioso no Brasil

O Brasil é um país que possui, desde as suas origens, uma diversidade de culturas autóctones, cada qual com suas crenças e práticas espirituais fortemente relacionadas com a natureza e a vida em coletividade. Os processos de colonização, escravidão, imigração e, mais recentemente, globalização contribuíram com a ampliação e complexificação da diversidade cultural e religiosa, tanto no âmbito social, quanto no educacional.

A partir do Brasil Colônia introduziu-se e consolidou-se o predomínio do cristianismo católico. Sua afirmação ocorreu em paralelo à invisibilização e negação de outras formas de crença e práticas religiosas, especialmente das populações indígenas e afro-brasileiras. Para Castro-Gómez (2005), a autossuficiência da cultura greco-romana e do catolicismo advém da *divisão tripartida do mundo* proposta por Heródoto (485-425 a. C.), de que o mundo era constituído por três grandes regiões: Europa, Ásia e África. Esse ideário é representado no *orbis terrarum* de Abraham Ortelius (1527-1598), um dos primeiros

atlas moderno utilizado para demarcar a circularidade da terra, confirmando o predomínio desse entendimento por um período de aproximadamente dois mil anos.

Esse imaginário encontra-se fundamentado no discurso religioso, especificamente no relato bíblico de Noé⁸. Neste texto, seus três filhos foram incumbidos de povoar os três continentes, sendo que *Sem* ficou responsável por povoar a Ásia, *Cam*, o filho considerado maldito, a África e, *Jafet*, o primogênito e predileto de Noé, a Europa.

[...] As três partes do mundo conhecido foram ordenadas hierarquicamente segundo o critério de diferenciação étnica: os asiáticos e os africanos, descendentes de aqueles filhos que segundo o relato bíblico caíram em desgraça frente a seu pai, eram tidos como racial e culturalmente inferiores aos europeus, descendentes diretos de Jafet, o filho amado de Noé (Castro-Gómez, 2005, 55).

O imaginário político-cultural-religioso europeu contribuiu com a dizimação de povos e culturas ao longo dos 500 anos da América Latina pós Conquista, reproduzindo-se através da colonialidade do poder, do ser e do saber (DUSSEL, 2016). O julgamento moral com base na origem ou cor da pele, elucidado por Kant (1923), por exemplo, na obra *Physische Geographie*, ainda possui expressões no cenário formativo brasileiro. Dizia ele que “[...] la humanidad existe en su mayor perfección (*Vollkommenheit*) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos” (p. 316).

O fato é que a aliança entre o catolicismo e o poder, tanto colonial quanto imperial, permaneceu hegemônico quanto à formação moral e identitária, assim como o controle de hospitais, orfanatos, atos cívicos e ritos sociais. As primeiras constituições reconhecem a Igreja Católica como religião oficial. Por isso, a educação escolar no Brasil nasce com o selo do catolicismo e o ensino da religião sendo parte integrante do currículo. Um exemplo disso está expresso no art. 6º do Decreto de 15 de outubro de 1827, no qual o imperador exige que os professores dediquem atenção especial à leitura, à escrita, à aritmética, aos princípios da moral cristã e à doutrina da Igreja Católica (BRASIL, 1827).

Isso ocorre após a reforma pombalina, responsável por introduzir os ideais iluministas e por expulsar a Companhia de Jesus do país, em 1759. Essa reforma representou o primeiro descompasso oficial entre a Igreja e o Estado e, para muitos, inaugurou um novo modelo de educação, caracterizada como “laicização e modernização do ensino” (Figueiredo, 1995). Há autores, porém, que contestam essa versão, pois na prática deu-se continuidade a educação católica, uma vez que os professores que permaneceram possuíam formação jesuítica.

8 No livro de Gênesis 9, 25-27 relata-se que: “[...] 25 e disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos será de seus irmãos. 26 Disse mais: Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo. 27 Alargue Deus a Jafé, e habite Jafé nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo”.

A instauração do regime republicano (1890) demarca o papel do Estado frente à religião. Assegura-se a liberdade religiosa e de culto a todo brasileiro. Secularizam-se os ritos públicos e instaura-se o ensino laico na escola, um dos temas mais polêmicos que, segundo Figueiredo (1995), centrava-se na compreensão da laicidade. Chegou-se à exclusão do ER do currículo escolar, embora alguns estados da federação mantivessem sua oferta devido a articulações do clero católico local ou regional. Em alguns casos, com oferta facultativa (CECCHETTI; SANTOS, 2016).

Necessitando de apoio para realizar mudanças estruturais e sociais, o governo de Vargas (1930-1945) acabou firmando acordos com a Igreja. No campo educacional, regulamentou a instrução religiosa para o primário, secundário e normal, por intermédio do *Decreto n.º. 19.941*, de 30 de abril de 1931. Em seu art. 4º, definiu-se que “[...] a organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas” (BRASIL, 1931).

A estrutura da oferta obrigatória e da matrícula facultativa, bem como da abordagem confessional do ER no currículo escolar, é mantido nesta perspectiva na Constituição de 1934 e nas subsequentes. Com a redemocratização do país, após o período ditatorial (1964-1985), iniciam-se experiências de ER interconfessional e criam-se associações de professores e investigadores. Esses movimentos, que contaram com apoio de setores da Igreja Católica e de outras confissões religiosas, além de entidades educacionais, resultaram na criação do FONAPER, em 26 de setembro de 1995. A grande mudança paradigmática ocorreu com a publicação da *Lei n.º. 9.475/97* que alterou o art. 33 da *Lei n.º. 9.394/96*. O ER manteve-se de oferta obrigatória por parte da escola e com matrícula facultativa para o aluno, no entanto, de caráter não confessional. Fora concebido como parte integrante da formação básica do aluno, devendo seu currículo abordar a diversidade cultural religiosa, sendo vedado toda e qualquer forma de proselitismo na escola pública. Abriram-se possibilidades para o estudo intercultural das religiões, inclusive as minoritárias, que historicamente foram invisibilizadas, exotizadas e até perseguidas, como as de perspectiva indígena, afro-brasileiras, asiáticas e outras. Na prática, mesmo considerando alguns avanços na abordagem da diversidade religiosa no currículo escolar, o predomínio do imaginário cristão-católico exerce grande influência, especialmente em regiões ou escolas em que não há professores com formação específica, o que significa uma maioria dos estados brasileiros.

Desde a publicação do art. 33 da referida lei, até o momento, inúmeras universidades públicas e privadas criaram cursos de formação de professores, em nível de graduação em Ciências da Religião ou Ensino Religioso. Sistemas de ensino elaboraram currículos para esta disciplina escolar e investiram em formação continuada de

professores, tanto dos anos iniciais quando dos anos finais do ensino fundamental. Associações, universidades e grupos de pesquisa promoveram debates, seminários, congressos e uma produção científica razoável que vem configurando a identidade epistêmica e pedagógica enquanto área de conhecimento para a Educação Básica. Isso tudo fez com que o Ministério da Educação incluísse o ER na construção da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada em dezembro de 2017. Este documento estabeleceu diretrizes curriculares em uma perspectiva aconfessional e intercultural, cujos objetivos gerais são:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017).

Para a docência nesta área, isto é, para tratar ética e cientificamente o conhecimento das religiões, o Conselho Nacional de Educação publicou *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião*, através da *Portaria n.º 1.403*, publicada no dia 28 de dezembro de 2018. Nela se prevê uma formação que contemple a diversidade do fenômeno religioso, tendo em vista as suas narrativas, práticas, manifestações, princípios e valores, a partir de pressupostos como o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania crítica. Essa formação docente vem fortalecer a proposta de ER contida na BNCC, de um currículo que contemple e valorize o estudo das distintas religiões, de forma científica e respeitosa.

Em paralelo a esse percurso do ER no campo educacional, a Santa Sé firmou uma *Concordata* com o Governo brasileiro no ano de 2008, na cidade do Vaticano, aprovada por meio do *Decreto Legislativo n.º 698/2009* e promulgado por meio do *Decreto n.º 7.107/2010*, prevendo que esse ensino atendesse a confessionalidade de cada aluno. Do ponto de vista curricular e organizacional da escola e dos sistemas de ensino, é praticamente impossível ser atendido devido a diversidade religiosa existente na sociedade brasileira. Por ferir o princípio da laicidade do Estado e a liberdade de crença e pensamento, houve contestações judiciais, com destaque a *Ação Direta de Inconstitucionalidade* (ADI 4439), proposta pela Procuradoria-Geral da

República (PGR), que teve por objeto o artigo 33, caput e §§ 1º e 2º, da *Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – “LDB”)*, e o artigo 11, § 1º do “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”.

A tese defendida pela Procuradoria-Geral da República⁹ foi a de que a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro (CF/1988, art. 19, I) com o ER nas escolas públicas (CF/1988, art. 210, § 1º) consiste na adoção de modelo não-confessional. Assim, a disciplina teria como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo posições não-religiosas, “*sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores*”, devendo ser ministrada por professores regulares da rede pública de ensino, e não por “*pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas*” (STF, 2017, p. 9).

Devido à relevância do tema e de seu caráter interdisciplinar, pois envolve aspectos políticos, religiosos, filosóficos, pedagógicos e administrativos, o relator da ação, o então Ministro Luís Roberto Barroso convocou uma audiência pública, realizada no dia 15 de junho de 2015. Foram ouvidos representantes do sistema público de ensino, de grupos religiosos e não-religiosos e de outras entidades da sociedade civil, bem como de especialistas com reconhecida autoridade no tema. Das 31 entidades convidadas e aceitas para se manifestarem na audiência, 23 foram favoráveis a procedência da ação da PGR. Mesmo assim, o STF procedeu com o julgamento em 27 de setembro de 2017, considerando que, do ponto de vista jurídico, o art. 11 do Acordo, que prevê a oferta do ER católico, e de outras confissões religiosas, não fere o princípio da laicidade. No momento, tem-se um entendimento jurídico que conflitua com a legislação educacional e desconsidera a dimensão pedagógica e curricular construída nas últimas décadas.

Os desdobramentos desta decisão, no âmbito da gestão educacional, dependerão muito da clareza dos gestores quanto às condições operacionais e pedagógicas da oferta do ER confessional, isto é, de acordo com o interesse e crença de cada estudante. Por isso, consideramos mais plausível e racional a escola oferecer o estudo das religiões numa perspectiva aconfessional, conforme prevê a legislação educacional do país, de modo a proporcionar o conhecimento da diversidade cultural e religiosa e fomentar o respeito aos ideais de uma educação democrática, cidadã e intercultural.

5 Currículo intercultural: desafios e perspectivas

No tocante ao currículo escolar, tanto na Espanha como no Brasil, existem aspectos que se diferenciam e outros que são muito similares. É evidente que em ambos

9 A ADI 4439 gerou a mobilização de entidades nacionais, resultando na admissão, por parte do STF, de uma série de *amici curiae*: (i) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; (ii) Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER); (iii) Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); (iv) Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); (v) Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro (GLMERJ); (vi) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; (vii) Conectas Direitos Humanos; (viii) ECOS – Comunicação em Sexualidade; (ix) Comitê Latino-Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM); (x) Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DHESCA Brasil); (xi) Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; (xii) Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS); (xiii) União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro (UJUCARJ); (xiv) Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul; (xv) União dos Juristas Católicos de São Paulo (UJUCASP); (xvi) Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE); (xvii) Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da USP e (xviii) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ – Clínica UERJ Direitos. Apenas a CNBB, a CRB, a ANEC, a UJUCARJ, a UJUCASP, a Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul e a ANAJURE manifestaram-se contrariamente ao pleito da PGR. Todos os demais se posicionaram no sentido da procedência dos pedidos formulados pela PGR (STF, 2017, p. 12).

predomina uma cultura cristã-católica que, sob diferentes perspectivas, procura se fazer presente na escola, seja através do aparato legal do Estado, seja por meio da influência cultural. O fato é que a presença dessa cultura predominante está fortemente vinculada ao currículo oculto e, por vezes, muito mais que na própria proposta curricular formal. A construção de currículos interculturais depende, portanto, de um movimento que transcenda o currículo oficial, embora seja ele o instrumento imprescindível para as transformações do currículo oculto. Ou seja, é o currículo formalmente planejado e desenvolvido que oferece referenciais para problematizar o que está culturalmente dado, bem como para valorizar e (re)conhecer outras racionalidades.

Moreira e Candau (2007) definem o currículo oculto como o conjunto de atitudes e valores transmitidos de forma subliminar através das relações sociais e das rotinas estabelecidas no dia-a-dia da escola. Para eles, o currículo oculto é constituído por “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (p.18).

Na sua amplitude, portanto, o currículo é compreendido como um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento veiculado no contexto escolar, através das inúmeras relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo formativo, as quais contribuem com a construção da identidade dos alunos. Em síntese, o currículo está associado ao “[...] conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

É em torno do currículo que as “coisas” acontecem no contexto escolar. Ele é, em outras palavras, “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (*Ibidem.*, p. 19). Um currículo intercultural, portanto, não é dado à priori ou reduzido simplesmente a uma aplicação/reprodução de uma determinada racionalidade, em detrimento de outras. Ele vem a ser, fundamentalmente, um processo de diálogo dialógico, de encontro, convivência e transformação (FREIRE, 1987), tornando a escola uma espécie de mini-ágora, na qual se pode exercitar de forma autêntica a interculturalidade enquanto atitude de abertura e solidariedade.

No entanto, Rubem Alves (2010) afirma que é corrente ainda propostas curriculares de escolas fundamentarem-se em pressupostos de que o conhecimento pode ser apreendido de acordo com uma ordem lógica pré-determinada. Isto é, ignora-se que a aprendizagem somente tem lugar enquanto resposta aos desafios vitais relacionados com as experiências cotidianas dos que participam dos processos educativos.

Diante disso, percebe-se que o planejamento e o desenvolvimento de currículos interculturais ocorrerão na medida em que a decolonialidade do saber permear os processos educativos na sua integralidade. Parece redundante, mas, isso só se faz, fazendo. Vale destacar que a interculturalidade opera por lógicas opostas à da colonialidade, fazendo com que os alunos, ao acessarem um conjunto de saberes e interpretações sobre determinados fatos ou fenômenos, ampliem o horizonte de compreensão de si mesmos, do outro e do mundo. Isto inclui o seu mundo, donde se encontra a espiritualidade e/ou filosofia de vida em seu sentido existencial.

Considerações finais

Considerando que a religião é um elemento cultural e sua influência afeta a construção da identidade das pessoas e a organização das sociedades, como desconsiderá-la do currículo escolar? O que vimos de forma sintetizada é que tanto Espanha quanto Brasil, e assim se poderia dizer de muitos outros países ocidentais, possuem um histórico de disputas e concessões entre Estado e Igreja (historicamente a Católica e, mais recentemente, outras denominações cristãs).

Não obstante, a Modernidade e, mais especificamente, a contemporaneidade, vêm impondo à educação escolar uma série de desafios a serem enfrentados, ocasionando um certo esvaziamento de sentido e exigindo mudanças no interior da escola, ou seja, em sua dimensão curricular. Com isso, não estamos fazendo a defesa de que seja a religião a portadora de sentido à educação, ou mesmo o ER enquanto disciplina escolar.

Na verdade, o estudo da diversidade religiosa é apenas um elemento a mais que constitui aquilo que compreendemos por educação intercultural. O desenvolvimento de uma educação nesta perspectiva se caracteriza por incluir no debate curricular a espiritualidade humana, ao invés de expurgá-la. Desta forma, respeita-se o princípio da laicidade da educação, ao mesmo tempo em que se questiona concepções e práticas proselitistas na escola pública. Sendo assim, potencializa-se a capacidade dos alunos conviverem e respeitarem diferentes identidades e alteridades em contextos educativos e sociais, basilares para a vida democrática e cidadã. Contribui-se, assim, para a construção de culturas de paz, o que implica também em questões e escolhas políticas. Neste sentido, Hans Küng (2005, p. 9) constatou de que “[...] não haverá paz entre as nações enquanto não houver paz entre as religiões, não haverá paz entre as religiões sem diálogo entre as religiões”.

Desenvolver a capacidade do diálogo intercultural: talvez seja esta uma das grandes contribuições do currículo do ER em Espanha e Brasil, assim como o é, ou pode ser, em outros países. Consideramos, por fim, que o ER na escola, desde que a partir de pressupostos éticos e científicos,

contribui para uma formação integral e intercultural, e pode evitar a disseminação de preconceitos e violências motivadas por questões religiosas, o que afrontaria os direitos humanos e a liberdade de crença e pensamento. Mas, dificilmente isso será possível, se não houver uma formação inicial e continuada de professores à altura deste desafio.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2010.

BRASIL. (1827). **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em 17 fev. 2019.

_____. (1931). **Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção 1, 6 mai. 1931, p. 7191. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 16 de fev. 2019.

_____. (1997). **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 15 de fev. 2019.

_____. (2010). **Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm> Acesso 24 de fev. 2019.

_____. (2017). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF, 2017.

_____. **Portariano 1.403, publicada em 28/12/2018, Seção 1, Pág. 131**. Dispõe sobre a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em 25 de fev. de 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**.

1 ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 2, apr./jun. 2016, p. 131-141.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31 n.º. 1 Brasília, Jan./Apr. 2016, p. 51-73.

ESPAÑA. (1953). **Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español**. Concordato de 27 de agosto de 1953, ratificado por las Cortes el 24 de octubre de 1953, y publicado en el BOE el 19 de octubre, Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1976-18294>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. (1978) **Constitución Española**. Disponível em: <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. (1979). **Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre asuntos económicos**, firmado en Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29490>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. (1943). **Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española**. Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/1943/BOE-A-1943-7181-consolidado.pdf>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. **Ley 26/1992, de 10 de noviembre**. Aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/10/26>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. **Ley 25/1992, de 10 de noviembre**. Aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/10/25>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. **Ley 24/1992, de 10 de noviembre**. Aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/10/24>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. (2002). **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**. Madrid. Disponível em: < <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>> Acesso em 23 de fev. de 2019.

_____. (2006). **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Madrid. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>> Acesso em 23 de fev. de 2019

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA PÉREZ, Sandra. **Educación Religiosa en los Centros Públicos**. 2016. Disponível em: <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14110/Garcia_Perez.pdf?sequence=1> Acesso em 15 fev. 2019.

GINER DE LOS RÍOS, Francisco. **La enseñanza confesional y la escuela. Obras completas**. Madrid, La Lectura, t. VII, 1922, p. 67-78.

GALEOTE, Géraldine. La religión en el sistema educativo de la España actual. **Pandora: revue d'études hispaniques**, n^o. 4, 2004, p. 257-270.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

KANT, Immanuel. **Physische Geographie**. Berlin: Akademie Ausgabe of the Gesammelten Schriften, 1923.

KUNG, Hans. **Para que um ethos mundial?** Religião e ética em tempos de globalização. São Paulo, Loyola, 2005.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica**. Traducción Germán Ancochea. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

_____. **Sobre el Diálogo Intercultural**. Traducción y Presentación de J. R. Lopez de la Osa. Salamanca: Editorial San Esteban, 1990.

PAYNE, Stanley G. **El catolicismo español**. Barcelona, Editorial Planeta, 2006.

PSOE – Partido Socialista de España. **Religión y Escuela - Documento aprobado en 4ª Asamblea Federal**, 2018. Disponível em: <<http://web.psoe.es/cristianos/news/870002/page/religion-escuela-solucionfinlandesacxpsoe.html>> Acesso em 24 de fev. 2019.

ROMERO SALVADÓ, Francisco J. **A Guerra Civil Espanhola**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=314650271&ext=.pdf>> Acesso em 23 de fev. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Religión en las aulas: Una materia controvertida**. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2014.

Recebido em: 18/03/2019

Aprovado em: 21/04/2019

Publicado em: 11/05/2019