

EDUCAÇÃO CRISTÃ X EDUCAÇÃO SECULAR: FUNDAMENTOS, FINALIDADES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Dionatan Mineiro da Silva⁹

RESUMO

Este artigo compara educação cristã e educação secular em quatro eixos: fundamentos teológico-filosóficos, relação com as ciências, desenvolvimento psicológico/identidade e presença pública da religião. Mostra que toda educação é normativa e orientada por crenças. Apresenta implicações curriculares e institucionais — integração de cosmovisão, alfabetização religiosa não confessional, mediação ciência-religião e cultivo de virtudes intelectuais — e indica caminhos de cooperação entre escolas confessionais e sistemas públicos.

Palavras-chave: Educação cristã; Educação secular; Teologia da educação; Filosofia da educação; Pluralismo.

INTRODUÇÃO

O debate “educação cristã × educação secular” costuma ser apresentado como antagonismo entre instrução confessional e formação neutra. Contudo, nenhuma educação é axiologicamente neutra: finalidades, conteúdos e métodos emergem de crenças sobre realidade, conhecimento e pessoa. Assim, comparar modelos implica tornar explícitos seus pressupostos e efeitos formativos.

Este artigo organiza o diálogo em quatro eixos: fundamentos teológicos e filosóficos da educação cristã; a inevitável “direção” pedagógica também em propostas seculares; interações com as ciências e o risco do cientificismo; desenvolvimento psicológico e formação de identidade religiosa em contextos plurais; lugar público da religião e cooperação escola–sociedade. A análise apoia-se em abordagens interdisciplinares recentes sobre religião e educação.

⁹ Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná, Mestrando em Religião pelo Puritan Reformed Theological Seminary em Grand Rapids - MI. Graduado em Teologia e Filosofia, concluindo licenciatura em Pedagogia. Pastor titular na Igreja Batista Peniel em Aparecida de Goiânia e ligado a Baptist Missionary Association of America (BMAA).

1. FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Para abordagens cristãs, teologia e educação mantêm relação constitutiva: crenças sobre Deus, mundo e ser humano informam fins e práticas de ensinar e aprender. Newell observa que “teologia reconhecida ou não é inescapável para o trabalho educativo” e que seu uso consciente clarifica o ensino religioso e o ensino em geral, destacando hermenêutica (com referência a Agostinho) como via abrangente de relação entre teologia e educação (NEWELL, 2025, p. 91-93).

Essa teologia educacional confere unidade teleológica: formar pessoas à luz de um bem último, compreender o conhecimento como participação responsável da verdade e orientar currículos segundo uma antropologia que afirma dignidade, racionalidade e responsabilidade moral. Historicamente, projetos cristãos articularam crença e pedagogia, mostrando como convicções “alimentam” o projeto educativo, assim como filosofias seculares (Platão, Rousseau, Dewey, Freire) também o fazem, por seus próprios fundamentos (NEWELL, 2025, p. 92-94).

Em termos filosóficos, Lewin propõe que discutir religião e educação requer esclarecer “o que é educação”, não apenas “para que serve”, e enfrenta o debate sobre ensino diretivo versus não-diretivo. Sua tese: educar é necessariamente diretivo (LEWIN, 2025, p. 110-112). Se todo ensino orienta, a questão não “é direcionar ou não”, mas que direção e com quais justificativas — algo que a educação cristã torna explícito pela referência teológica, enquanto a secular o faz por referenciais éticos, cívicos ou naturalistas.

A educação cristã se legitima como educação confessional e racional, pois explicita sua normatividade; a educação secular é não-confessional, mas igualmente normativa, ao adotar matrizes filosóficas e políticas. O ponto crítico, portanto, não é “crença versus neutralidade”, e sim transparência dos fundamentos e responsabilidade pública das práticas.

2. CIÊNCIA, CIENTIFICISMO E ESPAÇOS SEGUROS DE REFLEXÃO

Desde o século XIX, a cultura educativa é fortemente moldada pelas ciências naturais. McGrath chama atenção para o cientificismo — a crença de que apenas a ciência produz conhecimento confiável — e seu impacto na exclusão de perspectivas religiosas do discurso educacional (McGRATH, 2025, p. 127-129). Ele argumenta pela criação de espaços educativos seguros para refletir criticamente sobre relações entre ciência e religião (por exemplo, evolução), superando a narrativa de “guerra” e modelos como NOMA quando usados para silenciar questões de sentido e valor (McGRATH, 2025, p. 128-130).

Para a educação cristã, esse diálogo importa por duas razões: primeiro, afirmar o valor intrínseco da investigação científica como leitura da criação; segundo, resistir ao reducionismo que colapsa perguntas sobre significado e finalidade em descrições empíricas. Em escolas seculares, tais espaços são igualmente desejáveis para desenvolver alfabetização científica e competência em questões de cosmovisão, sem proselitismo.

Em termos didáticos, é crucial explicitar aos estudantes a diferença entre método científico e cientificismo. O primeiro descreve um conjunto de práticas para investigar causas, testar hipóteses e produzir conhecimento empírico; o segundo é uma tese filosófica que pretende reduzir todas as questões de verdade e valor ao que é mensurável. Para evitar confusões, o currículo pode trabalhar com uma “matriz de perguntas”: *como funciona?* (ciências naturais), *o que é?* (metafísica), *como sabemos?* (epistemologia), *o que é bom e justo?* (ética/política), *qual o sentido?* (filosofia da religião/teologia). Ao tornar visíveis esses níveis, a escola imuniza contra reducionismos e permite que estudantes reconheçam a legitimidade de múltiplos referenciais sem dissolver os critérios próprios de cada um.

Quanto aos espaços seguros de reflexão, eles não são zonas neutras de consenso, mas ambientes regulados por procedimentos: co-planejamento entre Ciências e Filosofia; protocolos de diálogo (turnos de fala, distinção fato–valor, registro das melhores objeções ao próprio lado); e rubricas de avaliação que premiem rigor argumentativo e virtudes intelectuais (humildade, coragem, justiça epistêmica, caridade interpretativa). Na prática, controvérsias com alto teor público (evolução, origem do

cosmos, bioética, crise ambiental) podem ser tratadas com “dupla abordagem”: aula de ciências focada em dados e métodos; seminário filosófico-religioso para implicações existenciais e morais. Assim, a escola forma letramento científico e competência para discutir sentido, sem proselitismo nem censura.

3. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO, IDENTIDADE RELIGIOSA E VIRTUDES INTELECTUAIS

A psicologia do desenvolvimento oferece pistas sobre como contextos educativos contribuem para a formação religiosa e espiritual. Kelley e Lapsley revisam limitações metodológicas que dificultam inferências causais e propõem deslocar o foco de transmissão estática para identidade reflexiva e escolhida (KELLEY; LAPSLEY, 2025, p. 143-145). Três áreas de influência educacional são destacadas: (1) desenvolvimento da cognição religiosa; (2) maturidade espiritual; (3) formação de virtudes intelectuais que promovem tolerância (KELLEY; LAPSLEY, 2025, p. 144-145).

Para a educação cristã, isso implica metodologias que combinem tradição e agência: catequese robusta com processos de deliberação informada, práticas comunitárias e exercícios de virtudes como humildade intelectual, justiça interpretativa e caridade hermenêutica. Em contextos seculares, o mesmo arcabouço recomenda currículos que reconheçam identidades religiosas como dimensões legítimas do self, evitando tanto o isolamento sectário quanto a diluição forçada da convicção pessoal.

4. RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO: ENTRE PLURALIZAÇÃO E TEOLOGIA PÚBLICA

A pluralização religiosa e o debate sobre laicidade reconfiguram o lugar da religião na educação pública. Weisse documenta a centralidade crescente do diálogo inter-religioso em políticas europeias como via para convivência e combate a preconceito e exclusão, com ênfase em abordagens escolares que articulem teologia dialógica e prática social (WEISSE, 2025, p. 315).

Pirner propõe a teologia pública como base teórica para conectar religião e educação pública, tornando “tesouros das tradições religiosas” acessíveis e benéficos ao bem comum, independentemente de crenças pessoais (PIRNER, 2025, p. 635-636).

Historicamente, muitos sistemas migraram de instrução confessional para estudos religiosos multi-fé (“aprender sobre e a partir da religião”), com preocupação por direitos humanos e diversidade (PIRNER, 2025, p. 636).

A distinção útil aqui é entre “aprender em” (confessionalidade) e “aprender sobre/desde” (estudos descritivo-críticos). Em escolas cristãs, o primeiro é legítimo como missão institucional, desde que haja transparência e respeito à legislação; em escolas seculares, o segundo favorece literacia religiosa, reduz viés e fortalece cidadania democrática — sem impedir que estudantes pratiquem sua fé fora do espaço curricular prescrito.

5. ESTÉTICA, ÉTICA PÚBLICA E TEMAS TRANSVERSAIS

A interface entre estética e religião revela como imagens, símbolos e artes educam afetos e imaginação moral, dimensões muitas vezes negligenciadas em currículos estritamente proposicionais. Viladesau destaca que religião opera primariamente no nível de imagem e símbolo, e que estética e religião são integradoras da vida humana, estando intrinsecamente envolvidas na educação humanística (VILADESAU, 2025, p. 207-209).

Entre temas transversais, a crise ambiental exige discernimento moral e político na educação religiosa, equilibrando a verdade sobre riscos, a vulnerabilidade emocional dos estudantes e estratégias de responsabilidade coletiva (GOTTLIEB, 2025, p. 670-672). Aqui, escolas cristãs podem contribuir com uma ética da criação e práticas comunitárias; escolas seculares podem integrar perspectivas religiosas como recursos de motivação moral e imaginação cívica, sem confessionalizar (GOTTLIEB, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação cristã e educação secular não se opõem como “crença versus neutralidade”, mas como projetos teleológicos distintos que compartilham a direcionalidade inerente ao ato educativo. A primeira se orienta por uma teologia da verdade, da pessoa e do bem comum; a segunda, por referenciais filosófico-políticos igualmente normativos. Em sociedades pluralizadas, o caminho fecundo não é privatizar convicções nem impô-las, mas assumir a dupla exigência de transparência de

fundamentos e responsabilidade pública, criando ambientes intelectualmente honestos, esteticamente formativos e socialmente responsáveis, onde as diferenças possam disputar com caridade e cooperar com justiça.

Dessa tese decorrem implicações práticas claras para escolas cristãs e confessionais: primeiro, um currículo integrado por cosmovisão, que explicita antropologia, epistemologia e télos educativo e articule fé e disciplinas sem paralelismos ou rejeições acríticas do saber secular; segundo, uma direcionalidade responsável, persuasiva e justificável, aberta ao exame crítico; terceiro, formação de identidade reflexiva, que una tradição, agência, virtudes intelectuais e participação comunitária; e quarto, pedagogia estética (artes, símbolos, práticas litúrgicas) como cultivo da imaginação moral e do senso do belo.

No âmbito das redes públicas ou seculares, as prioridades são: alfabetização religiosa não confessional (“aprender sobre/desde” religiões) para ampliar compreensão mútua, cidadania e prevenção de preconceitos; espaços seguros para controvérsias de ciência-religião, nos quais perguntas de sentido sejam mediadas sem proselitismo nem censura; e promoção de virtudes intelectuais — humildade, coragem, abertura e justiça epistêmica — convergentes com os objetivos da educação para a cidadania.

Por fim, a cooperação entre ambas se concretiza por projetos interinstitucionais (debates, semanas temáticas, ações ambientais) regulados por respeito à consciência, vedação de aliciamento e liberdade de argumentação pública em linguagem acessível, bem como por formação docente em diálogo inter-religioso e facilitação de controvérsias, ancorada em políticas que reconheçam a dignidade e a igualdade na vida comum. Com isso, a diferença entre educação cristã e educação secular deixa de ser dicotomia estéril e torna-se diferença produtiva: ambas, ao assumirem seus fundamentos, submeterem-se ao escrutínio público e cooperarem em torno de bens compartilhados, formam pessoas intelectual e moralmente íntegras, capazes de conviver no dissenso e agir com responsabilidade em uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). **The Oxford Handbook of Religion and Education**. Oxford: Oxford University Press, 2025. (Oxford Handbooks). Disponível

em: <https://academic.oup.com/edited-volume/60325>. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.001.0001. Acesso em: 17 ago. 2025.

KELLEY, Katheryn; LAPSLEY, Daniel. **Psychological perspectives on religion and education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 143-172. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.12. Acesso em: 17 ago. 2025.

LEWIN, David. **Philosophical approaches to religion and education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 109-126. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.9. Acesso em: 17 ago. 2025.

MCGRATH, Alister E. **Natural science approaches to religion and education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 127-142. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.11. Acesso em: 17 ago. 2025.

PIRNER, Manfred L. **Religion, education, and public theology**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 635-650. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.40. Acesso em: 17 ago. 2025.

VILADESAU, Richard. **Arts and aesthetic approaches to religion and education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 207-234. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.14. Acesso em: 17 ago. 2025.

WEISSE, Wolfram. **Interreligious dialogue in theology and religious education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 314-330. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.22. Acesso em: 17 ago. 2025.

GOTTLIEB, Roger S. **Religious education and the environmental crisis: moral, spiritual, and political questions**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 670-684. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.58. Acesso em: 17 ago. 2025.

NEWELL, Ted. **Theological approaches to religion and education**. In: GEARON, Liam Francis; KUUSISTO, Arniika (org.). *The Oxford Handbook of Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2025. p. 91-108. DOI: 10.1093/oxfordhnb/9780198869511.013.8. Acesso em: 17 ago. 2025.