



IRINEU JUAREZ SCHÜTZ

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CANOAS, 2020

IRINEU JUAREZ SCHÜTZ

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Trezzi

Coorientador: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S396p Schutz, Irineu Juarez.

As políticas públicas de formação de professores para o ensino religioso na educação básica [manuscrito] / Irineu Juarez Schütz – 2021.

90 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Clóvis Trezzi”.

“Coorientação: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly”.

1. Formação de professores. 2. Políticas públicas. 3. Ensino religioso.
I. Trezzi, Clóvis. II. Pauly, Evaldo Luis. III. Título.

CDU: **37:2**

IRINEU JUAREZ SCHÜTZ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle



Prof. Dr. Henri Luiz Fuchs
Instituto Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis



Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Coorientador – Professor Aposentado da
Universidade La Salle



Prof. Dr. Clóvis Trezzi
Universidade La Salle, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 12 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho

à Ilse, minha companheira, e ao Enzo, meu filho, que nasceu e está crescendo junto a esta etapa do Mestrado;

aos meus familiares, que sempre me incentivaram na formação acadêmica; e a todos que acreditam e trabalham com Ensino Religioso.

AGRADECIMENTO

Neste espaço, registro, muito sensibilizado, especial agradecimento:
aos meus familiares, pelo testemunho e ensinamentos de vida;
à minha esposa, pela pareceria, companheirismo, paciência e compreensão no fazer do dia-a-dia;
ao Enzo, meu filho amado, que veio ao mundo durante a trajetória acadêmica do mestrado, trazendo inspiração, alegria e esperança;
à Universidade La Salle, a todos os professores pela oportunidade de (de)construção de conhecimentos e aprendizagens;
ao Prof. Dr. Evaldo Pauly, por acreditar na importância social que esta pesquisa científica representa, sendo o coorientador do projeto;
ao Prof. Dr. Clóvis Trezzi, pela disponibilidade e prontidão nas orientações e discussões da pesquisa que foram fundamentais para a conclusão desta dissertação;
aos colegas do Curso de Mestrado, que somaram saberes e conhecimentos, contribuindo com a caminhada acadêmica; e
ao Colégio La Salle Santo Antônio, por acreditar que a formação acadêmica é um diferencial na educação e por ser espaço concreto de minha atuação enquanto docente de Ensino Religioso.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de investigar o tratamento dado pela legislação educacional brasileira à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB 9394/96. Insere-se na linha de investigação: Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Tem como ponto de partida o seguinte problema: Qual o tratamento dado à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB 9.394/96? Utilizando revisão documental e bibliográfica, serão analisadas as trajetórias que o Ensino Religioso vem percorrendo na história da educação brasileira, especialmente a partir da LDB 9.394/96, na qual este componente curricular recebe uma abordagem mais pedagógica e menos doutrinária. Com esta mudança paradigmática, num viés pedagógico, o profissional de Ensino Religioso também inicia um processo de mudança em seu perfil, ou seja, passa a ser importante que ele tenha uma habilitação específica para garantir e qualificar esta área de conhecimento. A metodologia de pesquisa oportuniza perceber a importância da formação do professor de Ensino Religioso, enquanto profissional que precisa estar apto para dar conta da área de conhecimento que está sob sua responsabilidade pedagógica. No entanto, passados mais de 20 anos da promulgação da LDB, ainda se constata a inexistência de políticas públicas com diretrizes nacionais concretas para a formação de professores deste componente curricular. Dito de outra forma, ainda existem professores sem habilitação para atuar na área de conhecimento do Ensino Religioso. Diante desse cenário, almeja-se a criação e a conquista de políticas públicas específicas para esse profissional. Como suporte teórico para a pesquisa, os principais autores utilizados como Caron (2017), Ruedell (2005) e Junqueira (2011), permitem realizar uma investigação e análise da trajetória apresentada pelo Ensino Religioso na educação brasileira e nos ajudam a compreender a sua inserção enquanto componente curricular, porém evidenciando a necessidade de uma formação inicial orientada por uma política pública em nível nacional. Conclui-se que, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular, de 2017, o Ensino Religioso vem apresentando indicativos importantes para sua valorização, construindo uma identidade de componente curricular e tendo como consequência vários projetos que contribuem potencialmente para a formação cidadã e integral do ser humano. Entretanto, a investigação realizada também evidenciou o quanto o processo de

formação e habilitação do profissional de Ensino Religioso e de suporte para sua atuação precisa avançar. Ou seja, é necessário: uma maior valorização desse componente curricular, nos espaços escolares, enquanto área de conhecimento; a implantação das diretrizes curriculares para formação e habilitação dos professores, fomentando e criando cursos e espaços para qualificação profissional; uma mudança e avanços na produção de material didático para esse componente curricular, indo ao encontro da diversidade cultural e religiosa.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação de professores. Políticas públicas.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo investigar el tratamiento dado por la legislación educativa brasileña a la formación de profesores de Educación Religiosa en Brasil desde la promulgación de LDB 9394/96. Forma parte de la línea de investigación: Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. Su punto de partida es el siguiente problema: ¿Cuál es el tratamiento dado a la formación de los maestros de educación religiosa en Brasil desde la promulgación de LDB 9.394/96? Mediante la revisión documental y bibliográfica, se analizarán las trayectorias que la Educación Religiosa ha estado pasando en la historia de la educación brasileña, especialmente a partir de LDB 9.394/96, en la que este componente curricular recibe un enfoque más pedagógico y menos doctrinal. Con este cambio paradigmático, en un sesgo pedagógico, el profesional de la educación religiosa inicia también un proceso de cambio en su perfil, es decir, se hace importante que tenga una cualificación específica para garantizar y calificar esta área del conocimiento. La metodología de investigación es de oportunidad para darse cuenta de la importancia de la formación del profesor de Educación Religiosa, como profesional que necesita ser capaz de dar cuenta del área de conocimiento que está bajo su responsabilidad. Sin embargo, más de 20 años después de la promulgación del BDB, todavía no existe una política pública con directrices nacionales concretas para la formación de los maestros de este componente curricular. De otra manera, todavía hay profesores sin cualificación para trabajar en su área de conocimiento. Ante este escenario, el objetivo es crear y conquistar políticas públicas específicas para este profesional. Como soporte teórico para la investigación, los principales autores utilizados como Caron (2017), Ruedell (2005) y Junqueira (2011), permiten realizar una investigación y análisis de la trayectoria presentada por la Educación Religiosa en la educación brasileña y nos ayudan a comprender su inserción como componente curricular, pero destacando la necesidad de una formación inicial guiada por políticas públicas a nivel nacional. Se concluye que, a partir de la implementación de la Base Nacional Común de Currículos, 2017, Educación Religiosa ha presentado importantes indicativos para su valorización, la construcción de una identidad de componente curricular y teniendo como consecuencia varios proyectos que potencialmente contribuyen al ciudadano y a la formación integral del ser humano. Sin embargo, la investigación también mostró

hasta qué medida el proceso de formación y calificación de la educación religiosa y el apoyo profesional para sus necesidades de trabajo para avanzar. Es decir, es necesario: una mayor valorización de este componente curricular, en espacios escolares, como área de conocimiento; la aplicación de directrices curriculares para la formación y cualificación de los docentes, fomentando y creando cursos y espacios de cualificación profesional; un cambio y avances en la producción de material didáctico para este componente curricular, satisfaciendo la diversidad cultural y religiosa.

Palabras clave: Enseñanza religiosa. Formación del profesorado. Política pública.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores com formação na sua área de atuação	50
Quadro 2 – Cursos ativos de Licenciatura em Ciência(s) da Religião no Brasil	51
Quadro 3 – Os saberes dos professores	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEC – Associação de Educação Católica no Brasil
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil
- CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONER – Conselho Estadual de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul
- ER – Ensino Religioso
- ERE – Educação Religiosa Escolar
- FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
- GPER – Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso
- INEP – Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO RELIGIOSO: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
2.1 Brasil Colônia e Império	22
2.2 Brasil República – 1ª fase (até 1934)	26
2.3 Brasil República – 1934-1988	29
2.4 A LDB nº 9.394/96 e o Ensino Religioso	34
2.5 O FONAPER	38
2.6 A BNCC e o Ensino Religioso	40
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO RELIGIOSO	43
3.1. A formação de professores	43
3.2. A formação do professor de Ensino Religioso	48
3.3. O professor: importância e responsabilidades	55
3.3.1 <i>O professor de Ensino Religioso</i>	56
4 DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	59
4.1 Parecer CNE/CP nº 97/99	60
4.2 Acordo Brasil-Santa Sé (2010)	63
4.3 Ensino Religioso: espaço de diálogo e promoção da paz, de abertura à diversidade religiosa e de uma educação intercultural	65
4.3.1 <i>Projeto “Viva a Paz”</i>	66
4.3.2 <i>Diversidade cultural religiosa no ambiente escolar e o Ensino Religioso: benefícios e desafios</i>	67
4.3.3 <i>As histórias de vida de lideranças pela paz: conhecendo referências de vida para a juventude</i>	68
4.4 Perspectivas e desafios do Ensino Religioso	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018	85

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação científica, caracterizada como análise documental e bibliográfica, tem como objeto de estudo a formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB). Insere-se na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Esta linha

[...] investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania; focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas e sociais; e desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas (UNIVERSIDADE LA SALLE, 2020).

O estudo tem como ponto de partida as omissões da LDB no que se refere à formação docente para a área do Ensino Religioso, e discute algumas dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino para encontrar professores capacitados para atuarem na área, bem como a atuação desses professores. Essas omissões parecem indicar que esta área do conhecimento não recebe a mesma importância atribuída à formação docente para cada componente curricular da Educação Básica.

A formação do docente de Ensino Religioso, da forma como é mencionada na legislação educacional brasileira – mormente a Lei nº 9.394/96 –, exige um olhar mais acurado sobre o sujeito educador. Conhecer o perfil desse educador ajuda a compreender as necessidades e implicações para a formação desse profissional. Levando em consideração que se vive em um país laico, considera-se que é preciso continuar caminhando rumo à superação de uma educação monocultural e colonial – que mantém resquícios de doutrinação e proselitismo – para ir ao encontro de uma qualificação na educação integral dos sujeitos em formação, tendo em vista o exercício da cidadania e o acolhimento da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade.

O Brasil é uma república democrática que se caracteriza pela diversidade cultural e religiosa. Em efeito, o Estado tem o dever de proporcionar políticas que qualifiquem as relações sociais numa perspectiva democrática. Assim, resoluções, pareceres e decretos propostos pelo Estado não devem ter como resultado a exclusão e/ou o privilégio de uma instituição/religião. As ações políticas, que provêm do Estado,

devem estabelecer um rumo político-pedagógico compatível com os direitos e para a educação que atenda os diferentes grupos sociais e religiosos.

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular, está cada vez mais consolidado e é aceito pelo sistema de educação, com diretrizes e bases curriculares unificadas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. No entanto, nas práticas educativas este viés intercultural parece não ser tão claramente percebido.

Para as diversas áreas do conhecimento, a LDB (Lei nº 9.394/96) é clara ao prever como formação mínima uma licenciatura na área de atuação, de acordo com os artigos 61 e 62. No entanto, para o Ensino Religioso a mesma lei não exige uma formação específica, como será apresentado ao longo desta pesquisa, podendo passar a ideia de que esta área do conhecimento não tem valor acadêmico. A LDB também dá outros sinais de que o Ensino Religioso não parece ser uma área importante, como, por exemplo, a não obrigatoriedade de matrícula dos alunos.

Por outro lado, a BNCC passou a reconhecer o Ensino Religioso enquanto área de conhecimento específica. Assim, faz-se necessário compreender o perfil do professor(a) de Ensino Religioso que emerge da BNCC, para que este componente curricular dê conta de uma educação integral para o exercício da cidadania e na qual a dimensão religiosa participe da formação humana.

Dentro dos avanços e conquistas, é a partir da LDB nº 9.495/96 que se reconhece uma mudança no foco educacional do Ensino Religioso, que passa de um enfoque catequético e teológico para um enfoque pedagógico. Todavia, a prática educacional sugere uma alteração no perfil do educador desse componente curricular.

Com a nova redação do artigo 33 da LDB, pela Lei nº 9.475/97, proposta pelos legisladores, pretendia-se atender, de um lado, ao caráter obrigatório e universal desta etapa da educação básica e, de outro, assegurar o princípio constitucional da liberdade de crença e a separação republicana entre estado e religião, respectivamente assumidos pelo art. 5º, inciso VI e art. 19 da Constituição Federal. Essa solução política transferiu para os sistemas de ensino, estaduais e/ou municipais, a atribuição de definir o currículo desta disciplina e os processos para habilitar e admitir os docentes da disciplina em questão. Assim, o Ensino Religioso tornou-se o único componente curricular com tais características.

Historicamente, até 1997, com a normativa da LDB, o cargo de professor de Ensino Religioso vinha sendo ocupado, na maioria das vezes, por um líder religioso

ou alguém que tivesse vínculo com alguma igreja, comumente a Igreja Católica (pastoral). A partir da aprovação da LDB, é exigida habilitação. Porém, ao não serem estabelecidas diretrizes nacionais para a formação desse profissional, a escola continuou aceitando trabalhar com profissionais que – de acordo com dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) e que serão apresentados neste trabalho –, em sua grande maioria, não apresentam formação específica para o exercício da docência em Ensino Religioso.

No contexto brasileiro, o Ensino Religioso tem apresentado uma trajetória que o transformou de catequização em área do conhecimento. Assim, realizar um estudo dessa trajetória ajuda a compreender o atual momento histórico, político e religioso que o país vem vivenciando. Nesse contexto, enquanto espaço de formação para a cidadania, o Ensino Religioso exerce um papel relevante no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa.

A motivação para esta pesquisa tem uma relação muito próxima com a trajetória profissional deste pesquisador, que desde 2001 atua como docente de Ensino Religioso em diferentes escolas, privadas e pública. Para melhor compreensão da motivação, segue uma breve apresentação dessa trajetória profissional, narrada – com a licença do leitor – em primeira pessoa do singular.

Em 1999, logo após me formar no curso normal (magistério), ingressei no seminário dos Missionários Redentoristas com o objetivo de me tornar padre. Nessa fase, após o ensino médio, todos são convidados a cursar Filosofia. No segundo ano do curso de Filosofia, em 2000, fui convidado a integrar a equipe do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) de uma escola confessional privada de Porto Alegre. Nessa instituição, a principal atividade era Jornadas de Formação com os estudantes, envolvendo dinâmicas de grupo, reflexões e cantorias; formação de grupos de jovens e catequese na escola. A partir desta inserção na escola, no ano seguinte, em 2001, fui convidado a assumir a docência nas turmas de anos finais do ensino fundamental. Como eu não tinha uma formação específica para atuar como docente de Ensino Religioso, fui contratado por ser seminarista e estar cursando Filosofia. As aulas se resumiam a atividades como dinâmicas de grupo, cantorias religiosas (católicas) e reflexões a partir de textos motivacionais e bíblicos.

Nos anos seguintes, a atuação enquanto docente seguia nesse ritmo. Afinal, era do agrado das famílias – ao menos, não havia reclamações – e também da escola enquanto direção. Pela inexperiência profissional, aos poucos, principalmente a partir

da participação em seminários e cursos oferecidos pela AEC, CNBB, CONER, pude ir percebendo que o tratamento dado à área de conhecimento do Ensino Religioso era diferenciado das demais áreas de conhecimento. Por um lado, havia autonomia de realizar projetos sobre valores sociais e culturais, ou seja, dentro da linha dos valores cristãos. Porém, não havia avaliações (provas) como as das demais áreas de conhecimento. Quando havia algum evento na escola (programações, celebrações, avisos, escolha de representantes) sempre eram ocupadas as aulas de Ensino Religioso, que, segundo a coordenação pedagógica, era a disciplina que não tinha tanto conteúdo.

Em 2007 ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Até a conclusão do curso, muitas mudanças e transformações aconteceram enquanto prática docente, um olhar outro sobre a importância da educação na formação de sujeitos e para o exercício da cidadania. As aulas de Ensino Religioso se tornaram cada vez mais espaços de interação social, de diálogo a partir das diversas experiências de vida, de contato com crenças outras e que estão presentes no nosso cotidiano. Inúmeros projetos eram desenvolvidos de forma interdisciplinar, como, por exemplo, projetos relacionados às seguintes temáticas: Bullying, drogas, gênero, orientação sexual, etnias, racismo, meio ambiente, diversidade cultural, projeto de vida, orientação vocacional.

Após o término do curso de licenciatura em Pedagogia, cursei uma pós-graduação em nível de especialização em Ensino Religioso – para garantir a legalidade no exercício da docência nesta área de conhecimento – que serviu para ingressar na rede pública de educação no município de Sapucaia do Sul mediante concurso público. Como o concurso era para 20 horas semanais e a carga horária semanal por turma era de apenas um período, a minha carga horária foi dividida em três escolas. Isso fez com que a correria de deslocamento fosse muito grande para dar conta desta realidade. No entanto, o acolhimento dos estudantes para com as aulas de Ensino Religioso era muito receptivo e esperado por todos. Nesse período, continuava lecionando em duas escolas privadas de Porto Alegre.

Após dois anos em um ritmo frenético – tendo como média 30 turmas diferentes e 60 horas semanais de trabalho –, vendo um esgotamento profissional se apresentando e sentindo a ausência de um espaço para estudo e pesquisa, a decisão foi pela diminuição da carga horária semanal. Assim feito, foi possível continuar minha formação e meus estudos acadêmicos. Atualmente atuo em apenas uma escola

particular de Porto Alegre e apenas no turno da manhã, podendo me dedicar mais à preparação e ao planejamento das aulas, havendo tempo para leituras e cursar o mestrado.

Nestes dois últimos anos, pude perceber o quanto é importante ter um tempo para planejamento fundamentado em leituras e pesquisas, tornando a aula mais significativa, construindo vínculos mais fortes com as vidas e contextos dos estudantes e o quanto isso traz uma maior satisfação e realização enquanto profissional desta área de conhecimento. Realmente, o professor Irineu de 15 anos atrás e suas aulas de Ensino Religioso passaram por um processo de muita mudança e transformação. Hoje vejo o quanto aprendemos a cada dia e o quanto estar preparado profissionalmente faz a diferença na sala de aula e na vida pessoal do docente e dos discentes.

Nestas jornadas de trabalho, em vários espaços e lugares diferentes, o convívio e o contato com professores que ministravam as aulas de Ensino Religioso – alguns para cumprir carga horária, outros para cobrir as turmas que não tinham professor habilitado –, propiciaram identificar alguns fatores que me causaram e ainda causam questionamentos e dúvidas. Quem é o professor de Ensino Religioso? Qual a sua qualificação/habilitação? Como o Ensino Religioso é visto e tratado pela coordenação/direção da escola? Como o Ensino Religioso é acolhido pelos estudantes? Qual é o papel do Ensino Religioso no espaço escolar? Como o Ensino Religioso contribui para construção de uma sociedade mais justa e fraterna? Eis algumas das motivações que me levaram a querer fazer esta investigação científica. Encerra-se, aqui, minha narrativa pessoal.

No relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio 2016-2018 (BRASIL, 2018a) é possível visualizar uma discrepância quanto à formação adequada para a área de conhecimento em que lecionam. Ou seja, no tocante específico ao docente na área do conhecimento de Ensino Religioso do ensino fundamental, o relatório apresenta a menor adequação de formação docente, passando de 3,3% em 2013 para 4,4% em 2016, enquanto que na área de conhecimento de Língua Portuguesa, neste mesmo período, era de 63,7%.

Nesse cenário, o componente curricular Ensino Religioso se apresenta diante de muitos desafios e obstáculos na formação do docente. Na educação brasileira, apesar de existir uma normativa recentemente aprovada – Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018 –, na prática, enquanto oferecimento de cursos de

licenciatura em Ciências da Religião, não se visibiliza sua concretude (BRASIL, 2018). A maioria dos estados brasileiros não apresenta uma formação inicial para o professor deste componente curricular.

Na ausência dessa normatização, quem começa a pensar e oportunizar a formação do docente para o referido componente curricular é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, que, desde a origem em 1995, vem elaborando propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a normatização da licenciatura em Ciências da Religião.

Desde 1996, com a LDB nº 9.394/96 apresentando outro cenário, tanto no que diz respeito à formação docente (Art. 62), quanto ao Ensino Religioso (Art. 33 da Lei nº 9.475/97) até 2018, com a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciaturas em Ciências da Religião (Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018) e a inserção do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento específica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, passados mais de 20 anos, ainda não existe uma política pública federal para a formação superior dos docentes de Ensino Religioso que permita seu reconhecimento e validade nacional.

Ao ser considerado uma área de conhecimento e componente curricular da educação básica, colocada no mesmo nível dos demais componentes curriculares, o Ensino Religioso precisa ser pensado também na perspectiva pedagógico-escolar. Ao longo de mais de 20 anos, a partir da LDB (1996), muitas mudanças educacionais e sociais ocorreram. Também o perfil do professor de Ensino Religioso vem apresentando alterações. A investigação na busca de compreensão do perfil desse profissional contribui para a organização de uma formação inicial, continuada e permanente.

Diante desse contexto, elege-se como problema de pesquisa o seguinte: Qual o tratamento dado à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB nº 9.394/96? Partindo desse problema, o trabalho investiga a legislação educacional brasileira desde 1996, procurando nela elementos que remetam à formação de professores de Ensino Religioso.

Com o objetivo de investigar o tratamento dado pela legislação educacional brasileira à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB nº 9.394/96, a pesquisa tem como objetivos específicos: Analisar a trajetória do componente curricular do Ensino Religioso no Brasil a partir da LDB nº 9.394/96; contextualizar o objetivo do Ensino Religioso enquanto área de

conhecimento; posicionar, a partir da legislação e dos relatórios públicos sobre educação no Brasil, a formação do docente de Ensino Religioso em relação com as outras áreas do conhecimento; identificar necessidades formativas para profissionais de Ensino Religioso e possibilidades viáveis.

De toda essa problemática e objetivos, emerge a presente pesquisa, que se divide em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução. O segundo capítulo traz uma investigação documental para apresentar e contextualizar a trajetória do Ensino Religioso na história da educação brasileira, iniciando no período do Brasil Colônia, perpassando as diversas constituições federais, as leis de diretrizes e bases, contribuição de entidades civis nesta trajetória, de forma especial o FONAPER e, por fim, a BNCC como marco importante de referência para este componente curricular. O terceiro capítulo apresenta um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil. Explora, de forma mais detalhada, a formação específica do professor de Ensino Religioso, destacando a importância da qualificação profissional para este componente curricular. O quarto capítulo traz uma reflexão a partir de críticas necessárias diante dos diferentes tratamentos que esse componente curricular vem tendo, considerando, de modo especial, o Parecer nº 97/99 e a Concordata Brasil-Santa Sé. Também são apresentados perspectivas e desafios para elaboração de políticas públicas na formação do docente de Ensino Religioso a partir de experiências e projetos desenvolvidos por este componente curricular, demonstrando sua contribuição enquanto área de conhecimento na formação para a cidadania e refletindo sobre a urgência de uma formação qualificada em nível acadêmico deste profissional. O quinto capítulo consiste nas considerações finais, apresentando as conclusões da pesquisa.

Nesta pesquisa será realizada uma revisão documental complementada com pesquisa bibliográfica. Segundo Pádua:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

De acordo com Gil,

a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos

da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. (GIL 2002, p.62-3)

No decorrer da história, o Ensino Religioso passou por várias alterações enquanto legislação, pareceres, normativas e diretrizes. O intuito é fazer uma pesquisa documental para visualizar e compreender os diferentes aspectos que foram constituindo o Ensino Religioso enquanto componente curricular até as recentes normativas aprovadas (2018) em âmbito nacional.

Enquanto pesquisa bibliográfica, que segundo Köche (2011, p. 123), tem como objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa, serão analisados os caminhos percorridos nos processos de formação do professor de ensino religioso, desde o século XIX até os dias atuais, a partir das normas e exigências estabelecidas nos diferentes momentos da história. Nesta fase, busca-se fundamentar nos estudos realizados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), entidade civil que congrega pesquisadores e professores de Ensino Religioso do Brasil e contribui nas discussões sobre o currículo dessa área junto ao Ministério da Educação. Também serão tomadas como fontes teóricas os autores Sérgio Junqueira, Lourdes Caron e Pedro Ruedell. Junqueira apresenta uma ampla bibliografia de pesquisa e investigação sobre o componente curricular do ensino religioso, desde a questão curricular como também a formação dos professores. Caron (2010) destaca-se na investigação de políticas de formação de professores de ensino religioso, trazendo elementos que ajudam na compreensão do perfil do atual professor de ensino religioso. Soma-se também o autor Ruedell como referência nos estudos de investigação e reflexões sobre o ensino religioso enquanto área de conhecimento na educação brasileira.

Por fim, será feita uma revisão bibliográfica também em artigos e teses realizadas no campo da formação de docentes do Ensino Religioso para contextualizar o atual cenário de práticas que envolvem o componente curricular do Ensino Religioso. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 182),

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

O desafio de analisar a trajetória do componente curricular do ensino religioso a partir de diferentes teóricos para assim perceber a importância de uma reflexão aprofundada sobre a habilitação e formação inicial do professor de ensino religioso nos instiga a perceber a relevância de políticas públicas nacionais concretas para a formação dos professores de ensino religioso.

Compreender as políticas públicas existentes sobre a formação do docente de Ensino Religioso parece ser um caminho que leva a pensar necessidades prementes para qualificar a educação brasileira. Garantir a formação dos professores do Ensino Religioso é um desafio permanente, presente nas práticas educacionais. A necessidade de políticas públicas concretas para a formação de professores de Ensino Religioso, diante de toda a trajetória que este componente curricular vem apresentando, é preocupação relevante no atual cenário educacional em um estado laico.

2. ENSINO RELIGIOSO: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo traz um resgate histórico das trajetórias que o Ensino Religioso vem apresentando desde o período colonial até os dias atuais. Esse histórico serve, posteriormente, como fonte de análise para a questão das políticas públicas na formação do professor de Ensino Religioso em nível nacional. Para uma melhor compreensão e contextualização desse histórico, são apresentados diferentes momentos e contextos da história e trajetória, assim divididos: Brasil Colônia e Império; Brasil República (até 1934); Brasil de 1934-1988; LDB nº 9.394/96 e o Ensino Religioso; FONAPER; e a BNCC.

2.1 Brasil Colônia e Império

A educação religiosa teve origem na relação íntima entre estado e religião, de modo especial a Igreja Católica, enquanto esferas de poderes nos períodos colonial e imperial do Brasil. A Igreja Católica, dentre os diversos privilégios que tinha junto ao Estado, mantinha o monopólio do ensino, onde o ideário da concepção católica era o modelo de evangelização. Segundo Andrade (2018, n.p.),

Nesse contexto, a Companhia de Jesus em 1549 se tornou responsável pela tarefa de defender os preceitos católicos no Novo Mundo e, por isso, as primeiras bases educacionais do Brasil foram católicas, basicamente jesuíticas, e tinham como objetivo básico a imposição da cultura portuguesa nessas terras.

Parece claro que este trabalho trata de educação escolar, ou de ensino religioso no contexto escolar. Mas convém reforçar a ideia de que, quando se fala na educação que a Companhia de Jesus monopolizava no Brasil Colônia, é desta educação que se está falando. Fausto (2002, p. 37) faz a seguinte ponderação:

[...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável, teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná–Paraguai.

É necessário mencionar, também, nesta pesquisa que nos primeiros 49 anos de existência do Brasil, antes da chegada dos jesuítas, a presença dos frades franciscanos foi marcante na evangelização e na educação. Sangenis e Mainka (2019) mencionam essa atuação, discutindo a ausência deste fato na historiografia da educação brasileira. De fato, a Companhia de Jesus só chegou ao Brasil em 1549 e a partir daí teve como tarefa principal a abertura de escolas e a evangelização dos povos nativos. Até então, essa tarefa cabia aos franciscanos que, se não abriram escolas, tiveram uma atuação significativa na catequese.

Além dessa ponderação, estava em andamento a Reforma Protestante, que se apresenta como enfrentamento aos domínios da Igreja Católica, fazendo com que ela se sentisse no dever de reagir frente a este novo cenário. Contudo, o protestantismo só chegou ao Brasil no século XIX, quando o cenário religioso no Brasil ainda era predominantemente católico.

A Companhia de Jesus, que marcou profundamente a educação inicial no Brasil com a abertura das primeiras escolas, iniciou o processo de catequização dos indígenas e a educação para as elites colonizadoras. Enquanto educação formal, os padres jesuítas são considerados os primeiros professores no Brasil.

Como consequência desse processo de educação inicial, segundo Albuquerque (1993, p.18),

o projeto educacional jesuítico obteve resultados significativos, tais como: “a transmissão de uma educação homogênea — mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de ‘homem culto’, ou seja, letrado e erudito — plasmando, de norte a sul, uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva, de filhos de colonos e órfãos, trazidos de Portugal, com meninos índios e mestiços, elidindo a distinção de raças e dissolvendo costumes não europeus; a contraposição da escola e da Igreja à autoridade patriarcal da casa-grande.

No entanto, com a chamada reforma pombalina, Marquês de Pombal, temendo que a Companhia de Jesus se tornasse um Estado dentro do Estado português, expulsou os jesuítas do Brasil em 1759. Em consequência, educação assumiu princípios laicos. Sobre isso, Andrade (2018, n.p.) expõe:

No século XVIII, devido às influências Iluministas, o 1º Ministro português, Marquês de Pombal, objetivando incluir Portugal no rol das nações modernizadas expulsou, em 1759, os Jesuítas do Brasil, tornado a educação baseada em princípios laicos. Doze anos após essa expulsão, foram

implantadas as “Aulas Régias”, primeira experiência de ensino público no Brasil.

Com a ideia de restabelecer um ensino renovado e modernizado, emerge um ensino voltado às ciências experimentais, despertando o interesse maior pelo ensino superior. De acordo com Carvalho (1980, p. 51),

[...] os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...]. O Iluminismo atingia Portugal, finalmente.

Ainda conforme Carvalho (1978, p. 139),

[...] seu objetivo superior foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

Com a Independência do Brasil, em 1822, inicia-se um novo cenário educacional, de modo especial com a primeira constituição brasileira, de 1824, que marcou o início do período imperial. Porém, o regime do padroado¹ se mantém, ou seja, a Igreja Católica Apostólica Romana continua sendo a religião oficial do país, tendo papel importante na educação e organização social. Andrade (2018, n.p.) assim descreve este período:

No regime de Padroado, o imperador pode designar pessoas para o preenchimento dos cargos eclesiásticos mais significativos e, por outro lado, o Clero ganhava proventos do Estado, transformando-se em funcionários públicos e dependentes do Estado. Portanto, a Constituição de 1824 selou a união entre coroa e religião. As relações entre Estado e Igreja reaparecem no campo educacional, uma vez que a Lei de Instrução de 1827 aborda o ensino religioso: *Art. 6º – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...] e os princípios de moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana [...]*. Essa forma de organização da escola imperial se manteve de forma inconstante até a proclamação da República em 1889.

¹ O regime do padroado consiste no direito concedido pelo papa ao rei de Portugal de organizar e administrar os assuntos religiosos.

A Igreja também mantinha o monopólio em diversos setores sociais, segundo Mariano (2002, n.p.),

[...] dada a debilidade dos recursos humanos e técnicos da burocracia estatal, as autoridades eclesiásticas católicas não só dominavam a educação, a saúde pública e as obras assistenciais, como detinham total exclusividade na concessão de registros de nascimento, casamento, óbito.

Sendo a primeira Constituição do Brasil Império a mais duradoura, indo de 1824 a 1891, o Brasil assumiu a manutenção do clero enquanto funcionários públicos, como despesa para os cofres públicas, selando a união entre Estado e Igreja. Com o passar do tempo surgiram dificuldades para a manutenção desses encargos, iniciando-se um distanciamento entre a Igreja e o Estado.

Esse distanciamento resultou na presença cada vez maior de protestantes no Brasil. O Imperador Pedro II começou, aos poucos, revelar sua admiração pelos mesmos, principalmente no que tange aos conhecimentos por eles apresentados em relação aos serviços de transporte, iluminação e construção. No entanto, esta admiração era notada pelos católicos, fato que originou uma certa desconfiança para com o Imperador.

Essa aproximação do Imperador Pedro II com os protestantes e o descontentamento foi assim descrito por Reily (2003, p. 161):

O Imperador Dom Pedro II recebeu com simpatia os missionários protestantes. Multiplicaram-se os casos de contatos amistosos com missionários de diversas denominações. Contrariamente a esta simpatia, cresceu com a “questão religiosa” a luta entre o Imperador com a Igreja Católica, que acabou por lhe valer a inimizade da hierarquia e a perda do apoio da Igreja.

A partir de 1870, aumentaram as reivindicações, principalmente por parte de liberais e republicanos portugueses, pela separação da Igreja e o Estado, tendo como objetivos a liberdade de culto e a extinção do ensino de religião nas escolas oficiais do Estado.

O positivismo também foi uma forte referência no embasamento e consolidação da separação da Igreja e Estado. Sobre o tema, Martins (2001, p. 56-58) descreve:

O que aconteceu foi que a doutrina positivista – baseada nas ciências exatas, no conhecimento racional e pregando a Ordem e o Progresso – contrapunha-se às ideias românticas e não muito objetivas que caracterizavam o Segundo

Império. A doutrina positivista correspondia de certa forma a um anseio generalizado das camadas letradas do país que esperavam do governo projetos mais consistentes, [...] que favorecessem o liberalismo. [...] Oferecendo mudanças, que passavam pela separação entre Igreja e Estado, pelo trabalho e educação para todos, pela defesa da ordem e do progresso, combatendo os privilégios [...] positivistas ortodoxos foram poucos, que inclusive propunham uma 'ditadura republicana para a manutenção da ordem. No geral adotou-se o positivismo como rótulo de uma conduta ideal de oposição a Monarquia.

Dessa maneira, se consolida o fim do Brasil Império, com a instauração da República em 1889, o que oficializa a separação da Igreja e o Estado e este sendo declarado como Estado laico. Reflexão sobre este assunto é realizada no próximo tópico.

2.2 Brasil República – 1ª fase (até 1934)

Com o fim do Brasil Império, inicia-se um novo processo político e educacional no Brasil. O Decreto nº 119A determinou, oficialmente, ainda no governo provisório, a separação da Igreja com o Estado, o que foi reproduzido na primeira constituição republicana, em 1891. O decreto trazia a seguinte redação:

Art. 1º E' prohibido à autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear diferenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto. (BRASIL, 1890).

Com a Constituição de 1891, define-se a laicidade do Estado, há um rompimento entre a Igreja e o Estado. Isso atinge, também, a educação, tornando a educação pública de caráter laico. Esta luta foi fundamentalmente cristalizada por republicanos liberais e positivistas, que conseguiram legalizar a laicização do ensino na Carta Magna de 1891, no art. 72, § 6º: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos." (BRASIL, 1891).

A laicidade instaurada recebe diferentes interpretações e discursos. Um dos principais redatores da constituição foi Rui Barbosa, que se inspirou na legislação da laicidade moderada nos Estado Unidos e não na laicidade radical francesa. Ele admitia

o Ensino Religioso confessional na escola pública: “A escola não fornece o Ensino Religioso: mas abre as portas da sua casa, sem detrimento do horário escolar, ao Ensino Religioso, ministrado pelos representantes de cada confissão” (BARBOSA, 1947, p. 309). Porém, outros líderes, liberais e positivistas, lutavam contra o Ensino Religioso no ensino público, defendendo o total banimento da Igreja dos espaços públicos. Mas, com a laicidade, o rompimento da Igreja com o Estado não acontece de forma instantânea e radical. Nas palavras de Giumbelli (2000, p. 155), “[...] em nosso regime de 'separação' pululavam os vínculos, compromissos, contatos, cumplicidades entre autoridades e aparatos estatais e representantes e instituições católicas.”

Compreender a laicidade é essencial para perceber que a mesma não proíbe as práticas religiosas, ela garante de forma democrática, o exercício da liberdade religiosa e inclusive a liberdade para a não profissão de uma religião. Segundo Cury (1996, p. 76),

[...] a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição “provisória”) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos.

Rui Barbosa, a partir da inspiração nos Estados Unidos, afirma:

Na República norte-americana a superfície moral do país estava mais ou menos igualmente dividida entre uma variedade notável de confissões religiosas. No Brasil o catolicismo era a religião geral; o protestantismo, o deísmo, o positivismo, o ateísmo, exceções circunscritas. De modo que, enquanto nos Estados Unidos a igualdade religiosa constituía uma necessidade sentida, mais ou menos, no mesmo grau, por todas as comunhões, entre nós ela representava tão somente aspirações da minoria. A liberdade de cultos veio satisfazer, em boa justiça, à condição opressiva dessas dissidências maltratadas pela exclusão oficial, mas não invertê-la contra a consciência da maioria. [...] (BARBOSA, 1903, p. 353).

Percebe-se, na declaração de Rui Barbosa, que a Igreja Católica, com a separação do Estado, garante legalmente sua liberdade de exercício religioso em diferentes espaços sociais, com a justificativa de que todas as religiões também têm a liberdade de culto. Porém, num país que viveu durante muito tempo tendo como religião oficial o catolicismo, é fato de que a maioria do povo brasileiro pertença a este credo religioso, garantido, desta forma, uma maior visibilidade a ela.

A partir do processo de separação entre Estado e Igreja, foi se desenvolvendo uma nova compreensão de Estado, havendo um deslocamento do religioso da esfera estatal para a privada, sendo a laicidade uma nova referência do Estado em formação (CURY, 2004). Porém, o Estado laico não compreende um estado sem fé, um estado não religioso; ele apenas não assume uma ou outra religião. “Estado laico não é Estado sem fé, ateu ou que se antepõe a símbolos de convicções religiosas, mas tão somente Estado não confessional, sem religião oficial ou obrigatória.” (CAPEZ, 2009, n.p.).

De acordo com o Observatório da Laicidade do Estado – OLE ([2011], n.p.),

A posição laica é imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes. A posição laica não implica a rejeição de qualquer religião. Implica, isto sim, o não envolvimento no proselitismo nem nas disputas entre elas pela fé dos crentes, nem na crítica a qualquer delas ou a todas elas pelos não crentes.

Ainda segundo Bobbio (1986, p. 670), o Estado leigo, diferentemente do Estado confessional,

[...] assume, como sua, uma determinada religião e privilegia seus fiéis em relação aos crentes de outras religiões e aos não crentes. É a esta noção de Estado leigo que fazem referência as correntes políticas que defendem a autonomia das instituições públicas e da sociedade civil de toda diretriz emanada do magistério eclesiástico e de toda interferência exercida por organizações confessionais; o regime de separação jurídica entre o Estado e a Igreja; a garantia da liberdade dos cidadãos perante ambos os poderes.

É importante destacar que a origem da concepção de laicidade foi, nessa época – e atualmente continua sendo –, um argumento na defesa de um ensino religioso que respeita e acolhe a diversidade cultural e religiosa existente em nossa sociedade. Na época, a ideia era rejeitar a Igreja enquanto instituição social, pois ela mantinha o controle da escola, da educação religiosa e da moral (FAUSTO, 1984). Segundo Leite (2011, p. 45), “[...] nem a liberdade religiosa, nem relativa laicidade identificadas no período marcam realmente a separação total entre Estado e religião implicada pela ideia de laicismo.”

No período de 1891 até 1930, em um cenário de laicidade, onde há a garantia da liberdade de culto, com a ausência de uma educação religiosa na esfera pública, chegaram ao Brasil diversas instituições religiosas que criavam seus próprios colégios – ganhando espaço as escolas e colégios confessionais –, que davam ensino religioso

de acordo com a própria doutrina. É notório o quanto a primeira fase do Brasil República não estabeleceu um laicismo radical, ou seja, o distanciamento da Igreja não foi tão notável ou radical, havendo uma forte aproximação com a esfera estatal (GIUMBELLI, 2002). Dentro deste pensamento Leite (2011, p. 51) destaca:

[...] o que se verifica é que, na prática, a República brasileira conheceu apenas um modelo de laicidade. É verdade que houve debates sobre o tema, e de uma forma que talvez não tenha se repetido ao longo da história do país, mas o que se impôs na realidade foi um modelo de cooperação e proximidade entre Estado e religião, com o previsível destaque à religião majoritária.

Com a liberdade de ensino atribuída aos diferentes estados brasileiros, várias experiências de inclusão do ensino da religião foram realizadas. Segundo Cury (1993), destacam-se estados como Minas Gerais, Ceará, Rio Grande de Sul, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina, que tiveram uma flexibilização no ensino leigo, mantendo ou reintroduzindo o Ensino Religioso nas escolas públicas. A partir destas experiências se inicia um processo de reaproximação da Igreja com o Estado. Figueiredo (1996, p. 84) exemplifica:

O movimento em favor da segurança do ER nas escolas públicas do Brasil, encontrou então, em Minas Gerais, um terreno fértil para o lançamento de sementes que, ao germinarem, foram cultivadas e transformadas em árvores frutíferas, onde as novas sementes, por sua vez multiplicadas, chegaram às regiões mais distantes do país.

Em decorrência, entende-se a preocupação dos escolanovistas, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando a garantia de uma educação laica para todos, pois na prática isto não estava acontecendo.

2.3 Brasil República – 1934-1988

No ano de 1931, Getúlio Vargas assumiu o governo (provisório), buscando colocar o Brasil no contexto da industrialização. Devido ao agravamento da crise socioeconômica e política, houve a reaproximação do Estado com a Igreja. Reintroduziu-se, neste ano, o Ensino Religioso, de caráter confessional, nas escolas públicas, com base no Decreto nº 19.941/1931:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º 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.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931)

É importante destacar que esta introdução não foi algo tranquilo, houve uma enorme indignação, de modo especial dos escolanovistas. Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2007), no qual diversos intelectuais brasileiros – entre eles Fernando de Azevedo (redator), Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles – defendiam uma educação mais igualitária, gratuita e laica.

Sendo o Ensino Religioso ofertado de forma facultativa e fora do horário oficial de aulas, a Igreja se mobilizou para garantir o seu ideal na constituição seguinte. Todavia, os escolanovistas também se mobilizaram para garantir o ensino laico e gratuito. Cecchetti e Santos (2016, p. 139) assim descreveram este contexto:

Reconhecendo que novamente a proposta de obrigatoriedade do ER havia sido substituída pela oferta facultativa e fora do horário letivo oficial, restou à Igreja continuar sua mobilização, a fim de garantir seus propósitos na nova Constituição. Para isso, almejando contar com o maior número de representantes na Assembleia Constituinte, foi fundada a Liga Eleitoral Católica (LEC), em 1932, a fim de fortalecer a eleição de parlamentares indicados pela Igreja. Na Assembleia Constituinte, o debate foi acalorado. De um lado, os Pioneiros da Educação Nova defendiam uma escola pública única, laica e gratuita, com neutralidade escolar em relação ao ER. De outro,

parlamentares ligados à LEC lutavam pela legalização e efetivação da disciplina na escola, defendendo o direito de os pais escolherem o tipo de educação desejada para seus filhos.

A mobilização da Igreja Católica, a partir da Liga Eleitoral Católica (LEC), garantiu a manutenção da relação Igreja e Estado e, na Constituição de 1934, o presidente Getúlio Vargas oficializou o ensino religioso na rede pública. O artigo 153 refere que:

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).

Dessa maneira, a introdução e manutenção do Ensino Religioso nas escolas teve um caráter ideológico, como traz Junqueira (2002, p. 36):

Ao identificar “formação moral” com a educação religiosa e transferir desta forma para a Igreja a responsabilidade da formação moral do cidadão, o governo não apenas responde às exigências dos educadores católicos, que reclamavam para a igreja essa tarefa, mas também se mostra fiel à sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade.

O Ensino Religioso continua sendo facultativo, mas há uma mudança que no decreto anterior não estava contemplado: a inclusão no horário escolar.

Na Constituição de 1937, houve uma modificação, atendendo principalmente o pedido dos escolanovistas, que defendiam um ensino único, laico e gratuito. Foi retirada a obrigatoriedade do Ensino Religioso, como se observa:

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1946 ratificou a concepção de ensino religioso da Constituição de 1937. Porém, nasceu nessa época o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve sua aprovação em 1961 como Lei nº 4.024/61. Esta apresenta, em seu art. 97, o dispositivo sobre o ensino religioso como disciplina normal dentro do currículo comum, de matrícula facultativa e sem ônus para o Estado, com a seguinte redação:

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).

Segundo Junqueira (2001, p. 9), a partir da Lei nº 4.021/61, o Ensino Religioso “[...] quer garantir a estrutura de cristandade, desejo herdado do período colonial.”

Também Severino (1986, p. 70) analisa o contexto do Ensino Religioso nesse período como grande aliado político educacional, expondo que:

[...] no processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo, que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria.

Percebe-se neste artigo, o início da desvalorização do componente curricular e de seu profissional. Ou seja, o Estado não assume a remuneração desse profissional e mantém a matrícula facultativa. Segundo Figueiredo (1996), há uma discriminação do profissional no espaço escolar, pois ele não participa dos projetos escolares, ficando excluído do cotidiano escolar, dificultando o seu entrosamento com os colegas e direção e isso, de certa forma, era uma realidade no cotidiano escolar até há pouco tempo atrás.

Quanto à prática do Ensino Religioso no contexto educacional até os anos 70, há a predominância de um doutrinamento por parte da Igreja Católica. Sobre o tema, Ruedell (2005, p. 34-35) destaca:

Pesquisas feitas sobre a prática do ensino religioso nas escolas revelam que, de forma habitual, até a década de 1970, o conteúdo e a metodologia eram de índole catequista. Os livros-texto eram predominantemente catecismo e histórias bíblicas. [...] A identificação da instrução religiosa como catecismo ou talvez como catequese escolar confirmava, assim, o caráter doutrinário confessional do ensino religioso, o que dava a seus opositores um argumento de peso.

Na Constituição de 1967, os ministros dos governos militares mantiveram o Ensino Religioso e, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692/71, os cofres públicos reassumiram os custos de sua realização. Além disso, o Ensino Religioso é estendido para o 2º grau, conforme refere o artigo 7º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.” (BRASIL,1971). Corroborando, Fuchs (2012, p. 27) afirma:

Com a Lei nº 5.692/71, o referencial do Ensino Religioso passou a ser o Interrelacional, com base nas articulações entre as diferentes confissões cristãs, e lentamente, mais tarde, assumiu as diversas tradições religiosas. Nesse referencial, é considerado tudo aquilo que é comum a várias dessas confissões religiosas. A base são as Ciências Humanas e o eixo, a Teologia. A Bíblia é o texto usado de forma geral, numa interpretação que favoreça o diálogo entre as diversas propostas.

Portanto, o Ensino Religioso começa a se fazer presente no sistema escolar, porém, sem uma clara orientação didática e desembocando “[...] numa discriminação à disciplina que passa a estar na escola, mas ainda não é da escola.” (FUCHS, 2012, p. 28).

Nesse contexto, percebe-se que aos poucos o Ensino Religioso vai deixando de ser privilégio apenas da Igreja Católica – o catecismo vai deixando a escola – e inicia um novo debate em torno da passagem de um Ensino Religioso catequético para um Ensino Religioso voltado para um olhar mais integral do ser humano. Busca-se uma nova identidade para esta disciplina. Destacam-se os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), desde 1974, como um espaço de discussões sobre a nova identidade do Ensino Religioso, favorecendo posteriormente a inclusão nas discussões da próxima constituição.

A Constituição de 1988 garantiu:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

A partir dessa constituição, começam a ser elaborados e discutidos projetos para implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a qual foi promulgada em 1996 com o número 9.394/96. É a partir desta nova lei que

acontece uma mudança importante no Ensino Religioso enquanto componente curricular na educação pública brasileira. Essa mudança é abordada no tópico a seguir.

2.4 A LDB nº 9.394/96 e o Ensino Religioso

A partir da LDB nº 9.394/96, o Ensino Religioso inicia uma nova trajetória. Em seu artigo 33 tem-se:

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. (BRASIL, 1996).

Ao apontar na sua redação a não remuneração dos profissionais pelos cofres públicos, bem como o caráter confessional presente, a lei foi recebida com muitas críticas por diversos movimentos e entidades de ensino. Por isso, o texto foi reformulado pela Lei nº 9.475/97, que deu uma nova redação ao artigo 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

É a partir desta nova redação que se percebe uma mudança de paradigma, passando de uma educação religiosa até então considerada teológica para um ensino religioso num viés pedagógico, ou seja, ele é inserido como um componente curricular paralelo aos demais componentes curriculares.

Ruedell (2005, p. 42-43) destaca algumas características marcantes nesta nova conceituação para o Ensino Religioso:

- O ER é “parte integrante da formação básica do cidadão”. Constitui elemento insubstituível de educação e desenvolvimento pleno da pessoa humana e de construção de uma sociedade justa e solidária.
- O ER é “disciplina do currículo escolar”, conforme prescreve a Constituição Federal, que enfatiza tratar-se de uma “disciplina dos horários normais das escolas públicas” (Art. 210, §1º). Como tal, insere-se no sistema de ensino e na escola. Seu lugar próprio é a escola. Está sujeito à organização, à didática e a outras características e exigências escolares.
- O ER é ministrado com “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”. São-lhe vedadas quaisquer formas de proselitismo. Por isto, não é catequese ou doutrinação de determinada denominação religiosa não se reveste mais de caráter confessional, como vinha sendo desde sua implantação no Brasil.
- Os sistemas de ensino são os gestores do ER na respectiva rede escolar e não mais as autoridades religiosas. A eles cabe a responsabilidade de regulamentar os procedimentos para definir os conteúdos do ER. Para isto, “ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas”.
- Os sistemas de ensino também “estabelecerão normas para a habilitação e admissão de professores” de ER. O conjunto das disposições legais da Lei 9.394/96, com referência à formação dos profissionais da educação, também se aplica à preparação e habilitação de professores de ensino religioso, a ser feita em nível superior, como norma geral.

A partir dessas características, percebe-se um novo Ensino Religioso, o qual vai se inserindo plenamente no ambiente escolar, deixando de ser um espaço das confissões religiosas para ser um espaço pensado a partir de uma área de ensino e conhecimento.

O Padre Roque Zimmermann (1998), relator da Lei nº 9.475/97, também faz sua ponderação a partir desse novo olhar para Ensino Religioso:

Pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objetivo a busca da compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma religião. (ZIMMERMANN, 1998, p. 9).

Essa nova perspectiva do Ensino Religioso enquanto componente curricular, sendo uma área de conhecimento, sugere mudanças nas práticas escolares. Em um primeiro momento se pensa logo sobre a formação do profissional que vai se responsabilizar pelo ensino desta área de conhecimento. Anísia Figueiredo (1999, p. 93) faz um alerta importante sobre a questão ideológica:

Resta saber o que realmente sustenta tais interesses; quem são os interessados; que mecanismos de controle utilizam para chegarem ao legislativo em que se dão tais negociações; a quem realmente interessaria a questão; para que fins; a que resultados conseguem chegar; há concretização do que é proposto na teoria, ou fica a ilusão de uma aparente realidade a qual muitos consideram como conquista.

Nesse novo contexto, em que se consolida uma nova disciplina na educação escolar, um marco histórico na política da educação brasileira, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação assume o papel de normatizar o Ensino Religioso como componente curricular, sendo uma área de conhecimento a partir do Parecer nº 04/1998 e da Resolução nº 02/1998. No entanto, enquanto normatização de diretrizes de formação nacional para docentes desta área de conhecimento, há um posicionamento desfavorável, ou seja, os relatores do Parecer nº 97/99, mesmo tendo ciência da Lei nº 9.475/97 – pois citam dois de seus parágrafos para justificar seu posicionamento – delegam a tarefa aos diferentes sistemas de ensino dos estados e municípios, assim concluindo:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional. (BRASIL, 1999).

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou documentos e resoluções norteadoras para novas políticas na educação dentro da área de conhecimento do Ensino Religioso, destacando-se a Resolução nº 04/2010 (BRASIL, 2010c), a Resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2010e) e o Parecer nº 11/2010 (BRASIL, 2010b).

A Resolução nº 04/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, apresenta como norteador os seguintes artigos:

Art. 5º [...] direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2010c).

Na mesma resolução, em seu artigo 14, é referido e mantido o Ensino Religioso como área de conhecimento, parte integrante no desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o exercício da cidadania:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010c).

A Resolução nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, em seu artigo 15 mantém novamente o Ensino Religioso como uma área de conhecimento, o que é reafirmado no parágrafo 6º deste artigo, com a seguinte redação:

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o Artigo 33 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2010e).

No Parecer nº 11/2010, o Conselho Nacional da Educação apresenta os componentes curriculares de acordo com as suas áreas de conhecimento, ficando:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;
 - d) Arte;
 - e) Educação Física.
- II – Matemática.
- III – Ciências da Natureza.
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História;
 - b) Geografia.
- V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010b, p. 13).

No entanto, a partir desta reorganização, o Conselho Nacional de Educação não aprofunda a área de conhecimento do Ensino Religioso como sendo também um componente curricular. Historicamente, a partir do momento em que se iniciaram movimentos para discussão e reflexão para a inclusão do Ensino Religioso já na Constituição de 1988 e após sua garantia na LDB nº 9.394/96, no artigo 33, também na reformulação do artigo 33 da LDB com a Lei nº 9.475/97, tendo após a aprovação da Resolução nº 02/98 já citado anteriormente, tem-se como referência o FONAPER como movimento e entidade que procura articular e apresentar reflexões, pareceres e resoluções junto ao Conselho Nacional de Educação sobre a área de conhecimento do Ensino Religioso. A trajetória que o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER²) vem realizando ao longo dos anos como espaço de reflexão e diálogo sobre o Ensino Religioso é tema do próximo tópico.

2.5 O FONAPER

Em 1974, teve início o movimento chamado ENER, Encontros Nacionais de Coordenadores e Professores de Ensino Religioso. Esses encontros eram promovidos pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), com o intuito de promover a formação dos professores e também realizar discussões em torno da organização curricular do Ensino Religioso.

Em 1995, teve início o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, entidade que até atualmente promove encontros, discussões e reflexões referentes ao componente curricular do Ensino Religioso, tanto na discussão de diretrizes nacionais curriculares como também Diretrizes Nacionais para Formação de Professores:

O FONAPER, que é uma organização laica, sem fins lucrativos e posicionamento político-partidário, vem proporcionando a ampliação de debates sobre os fundamentos epistêmicos e pedagógicos do ER, enquanto

² O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. O FONAPER é um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias, propostas e ideias na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola.

área de conhecimento da Educação Básica, concebendo a escola não como espaço para ensinar uma dada religião ou conteúdo de qualquer natureza confessional, mas um espaço de apropriação de conhecimentos relacionados a diversidade cultural religiosa brasileira e mundial, levando educadores e educandos à reflexões acerca das diversas experiências religiosas presentes em seu meio sócio histórico. (COSTA; PAZZA; CECCHETTI, 2018, p. 68).

O FONAPER esteve presente, inicialmente, na construção de princípios para garantir a inclusão do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento na LDB nº 9.394/96. Os compromissos do FONAPER são:

- 1 - Garantir que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso em todos os níveis, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
- 2 - Definir junto ao Estado o conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
- 3 - Contribuir para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;
- 4 - Exigir um investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como lhes garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários. (FONAPER, 1997, p. 28)

Com as dificuldades na formulação de políticas públicas para a formação de professores de Ensino Religioso, o FONAPER vem se apresentando como um espaço de formação e capacitação de professores, apontando diretrizes formativas e curriculares a partir desta área de conhecimento.

Segundo Caron (2007, p. 135), o FONAPER desempenha um papel importantíssimo para a disciplina de Ensino Religioso:

O papel principal do FONAPER é de consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao ER, com vistas às seguintes finalidades: I- exigir que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza; II- contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente; III- subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas; IV- contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana; V- reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento; VI- promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais; VII- realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER.

Após a aprovação da nova redação do artigo 33 da LDB nº 9.394/96, com a Lei nº 9.475/97, considerando os artigos 61 e 62 d LDB que tratam especificamente da formação de professores, constata-se que o Ensino Religioso continua sendo uma área de conhecimento sem diretrizes nacionais específicas para a formação dos professores. Diante desse contexto, em 04 de setembro de 1997 o FONAPER divulgou as seguintes reivindicações para habilitação e admissão de professores para esta área:

1. Fazer parte do quadro permanente do magistério federal/estadual ou municipal
2. Ser portador de diploma de licenciatura em Ensino Religioso. Caso não existam profissionais devidamente licenciados, o sistema de ensino poderá preencher os cargos de professores com profissionais. * Portadores de diploma de especialista em Ensino religioso (mínimo de 360 h/a), desde que seja portador de diploma de outra licenciatura. * Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida no DEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/aula.
3. Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo.
4. Comprometer-se com os princípios básicos de convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação.
5. Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 1997, p. 32).

Essas reivindicações foram entregues ao Conselho Nacional de Educação pelo FONAPER, porém, nunca foram colocadas em prática enquanto Diretrizes Nacionais para habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso.

2.6 A BNCC e o Ensino Religioso

A partir da nova redação dada ao artigo 33 da LDB, com a Lei nº 9.475/97, há uma mudança significativa na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, o Ensino Religioso continua sob responsabilidade dos estados e municípios para organização curricular. Inicialmente, o FONAPER aponta diretrizes curriculares nacionais, porém não são políticas públicas garantidas nacionalmente. Todavia, há alguns avanços, garantindo o ensino e a valorização das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Destaca-se a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o

[...] estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira; o negro e o índio na

formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Em 2017, a BNCC apresentou as competências e habilidades específicas para a área de conhecimento do Ensino Religioso para o ensino fundamental (I e II). Segundo orientação da própria BNCC:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017, p. 435).

Percebe-se que a BNCC, a partir desta redação, apresenta caminhos e estudos que proporcionam uma nova dimensão pedagógica para o Ensino Religioso, um ensino com embasamento inter-religioso, sem proselitismo e que vai ao encontro de uma educação para a cidadania.

Diante desse pressuposto, a BNCC apresenta as seguintes competências que devem ser garantidas pelo componente curricular do Ensino Religioso no ensino fundamental:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p. 433).

Estas competências sugeridas pela BNCC são consequência de reflexões e estudos feitos a partir da LDB nº 9.394/96. Enquanto Base Nacional Comum

Curricular, a inclusão de competências e habilidades específicas do Ensino Religioso é um marco histórico no avanço da educação nacional brasileira, tornando-se parâmetro para o ensino dessa área de conhecimento.

A partir da contextualização histórica da trajetória realizada pelo Ensino Religioso em diferentes contextos da história da educação brasileira, no próximo capítulo será desenvolvido o contexto histórico da formação dos professores na educação brasileira, dando um enfoque especial à formação do docente de Ensino Religioso.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO RELIGIOSO

A formação de professores, de um modo geral, já vem sendo muito discutida e dialogada na educação. No intuito de resgatar alguns elementos históricos sobre a temática, são apontados alguns autores e pensadores que remetem à formação de professores ao longo da história da educação. A partir deste resgate histórico é analisada, especificamente, a formação de professores de Ensino Religioso na educação brasileira. Pensar a práxis que se desenvolve na sala de aula é pensar o profissional que assume uma responsabilidade com uma área de conhecimento específica. No entanto, a qualidade de seu trabalho reside em sua preparação para que, de maneira profissional, possa exercer e dar conta de conhecimentos, habilidades e competências que esse componente curricular requer.

3.1. A formação de professores

Com a preocupação de pensar e refletir sobre a formação inicial e continuada do professor, retomam-se alguns elementos históricos que contextualizam e resgatam esta trajetória no mundo da educação formal. Destaque-se, em um primeiro momento, João Batista de La Salle³, que teve grande contribuição na formação pedagógica. No século XVII, a França vivia grandes tensionamentos culturais e políticos – reinava uma grande miséria, fome, mortalidade infantil, epidemias e outros sérios problemas sociais. Um dos principais fatores era a ausência de uma medicina mais avançada e a escassez de alimentos, de modo especial no meio rural onde se localizavam 80% da população da França neste período (LEUBET; PAULY; SILVA, 2016). Diante deste contexto, La Salle se sensibilizou e começou a pensar a educação, de maneira especial das crianças pobres da época, dedicando-se à educação popular.

³ João Batista de La Salle nasceu em Reims, França, a 30 de abril de 1651. Seu pai era magistrado do Tribunal Superior de Reims e sua mãe pertencia à nobreza. Doutor em Teologia pela Sorbonne em 1680, La Salle dedicou-se à educação dos filhos dos artesãos e dos pobres que vagavam pelas ruas de Reims e Paris do século XVII. Gradativamente, comprometeu-se com a educação e a formação dos professores, e, com eles, criou a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, conhecidos como Irmãos Lassalistas. Faleceu a 7 de abril de 1719, em Ruão, França. Foi proclamado santo em 15 de maio de 1900. Em 15 de maio de 1950, o Papa Pio XII declarou São João Batista de La Salle Padroeiro Universal dos Professores e Estudantes de Magistério. Na Igreja Católica, sua Festa Litúrgica é comemorada no dia 7 de abril (HENGEMÜLE, 2012).

Na época, a educação era muito desigual e pouco valorizada. Ou seja, uma minoria apenas tinha acesso às escolas. Além disso, havia falta de recursos e ausência de professores qualificados e de formação de professores. E é neste aspecto que esta pesquisa procura identificar a preocupação em garantir uma formação de professores já naquela época. La Salle começou a pensar a escola para as crianças pobres. Percebendo que a formação de professores era um primeiro passo para a garantia de uma educação de qualidade, criou um espaço de ensino para a formação docente. Sobre o tema, Saviani (2009, p. 143) descreve:

A necessidade da formação docente [que] já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres.

No Brasil, a formação de professores tem suas origens logo após a sua independência. Saviani (2009, p.144) continua:

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Nessa formação foi se instaurando um padrão esperado de professor, ou seja, a preocupação estava centrada no domínio dos conhecimentos que este deveria transmitir (Escola Nova), sem a preocupação didática e pedagógica. Em 1932 foram criados os primeiros institutos de educação, como sendo um espaço de Escola dos Professores (SAVIANI, 2009). É neste contexto que inicia uma preocupação didático-pedagógica com a formação de professores.

Em 1939, segundo Saviani (2009, p. 146), começam a se organizar e implantar cursos de Pedagogia e de licenciaturas.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Nesse sentido, também se consolidou um padrão de escolas normais, sendo aprovado, em nível nacional, o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como lei orgânica do ensino normal.

Em 1971, agora já em um contexto social modificado a partir do golpe militar de 1964, o campo educacional também requer mudanças. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) alterou a denominação do ensino primário e do médio para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Com isso, desapareceram as escolas normais e se instituiu a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. Em seus artigos 29 e 30 a lei dispõe:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30- Formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM);

b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura Plena (BRASIL, 1971)
§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Para Curi (2004, p. 59), “[...] a promulgação da LDBEN 5692/71 diminuiu o tempo da formação profissional do futuro professor. Essa legislação unificou os currículos da 1ª série do 2º grau, provocando prejuízos para formação específica do professor.”

Iniciou-se, a partir de 1980, uma ampla discussão, criando-se movimentos para reformulação de cursos de pedagogia e licenciaturas, tendo como referência o princípio da “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68-69).

Com o final da era do regime militar, surgiram movimentos e mobilizações em busca de alternativas organizacionais e um melhor suporte para a formação de

professores. A Constituição de 1988 abriu espaços e alternativas para esta nova fase de formação docente. Saviani (2005, p. 21) expõe:

Efetivamente, a nova Constituição do País, promulgada em 05 de outubro de 1988, abria caminhos nesta direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a este dispositivo iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se após diversas vicissitudes, à Lei 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A LDB nº 9.394/96, especificamente referente à formação de professores, no artigo 13, estabelece o perfil do profissional corresponsável pela operacionalização dos princípios pedagógicos:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Já os artigos 61 e 62 da LDB fixam orientações e norteadores para o processo de formação docente, que vai além da formação inicial. Eis o texto:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. (BRASIL, 1996).

Após essa referência dada para a formação de professores constante na LDB nº 9.394/96, várias resoluções e pareceres foram sendo homologados e discutidos ao longo dos anos, ajustando e adequando a formação de acordo com as áreas de

conhecimento. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi a regulação da formação docente de acordo com a normatização da Base Nacional Comum Curricular. Destaca-se a Lei nº 13.415/17, que altera o artigo 62 da LDB nº 9.394/96, ficando a seguinte redação:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR) (BRASIL, 2017)

A partir da inclusão do parágrafo 8º, começou-se a pensar uma base curricular para a formação de professores da educação básica tendo referência a BNCC. Com isso, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação. Este documento também apresenta princípios relevantes para a política de formação de professores para a educação básica:

- (a) formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, dos jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- (b) valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e das práticas específicas da profissão;
- (c) colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- (d) garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- (e) articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes;
- (f) equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- (g) articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- (h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- (i) compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;
- (j) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 13).

Como se observa, trata-se de um referencial idealizado para a formação docente, cuja execução nem sempre constatada na prática.

Diante de diretrizes, resoluções e pareceres aprovados que expressam a preocupação e a garantia da formação de professores, passa-se a abordar agora a formação de professores especificamente para o Ensino Religioso.

3.2. A formação do professor de Ensino Religioso

Como já referenciado anteriormente sobre as diretrizes que orientam a formação e habilitação de professores, o Ensino Religioso sempre teve um tratamento e processo diferenciado quanto a políticas e práticas de formação, com compreensões e concepções diversas. Historicamente, até 1997, com a normativa da LDB, o cargo de professor de Ensino Religioso vinha sendo ocupado, na maioria das vezes, por um líder religioso ou alguém que tinha vínculo com alguma Igreja, comumente a Igreja Católica (pastoral).

No imaginário de grande parte da população, o Ensino Religioso se apresenta como um componente curricular de interpretações ambíguas. Caron (2010, p. 271) assim relata esta ambiguidade de compreensão:

O Ensino Religioso na História da Educação Brasileira [...] soa como disciplina curricular ambígua, de conflitos entre a liberdade religiosa, de ser disciplina curricular e, ao mesmo tempo, administrada e gerenciada ora pelos sistemas de ensino, ora por instituições religiosas. Em alguns momentos, é uma disciplina da área de conhecimento entre a dinâmica de (re)construção e de (in)exclusão do sistema escolar; em outros encara desafios quanto à interpretação da legislação de ensino e à exigência de formação de professores de ER, ora contando com iniciativas animadoras, ora se deparando com ausência de efetivas políticas públicas inclusivas de formação de professores para esta disciplina.

Por não haver uma diretriz nacional concreta para a licenciatura de professores de Ensino Religioso, com políticas públicas específicas, até o ano de 1995, ela vinha sendo pensada e oportunizada em outros espaços. Caron (2010, p. 272) descreve:

Enquanto não existia curso de Licenciatura Plena com habilitação específica para formação de professores de ER, entidades religiosas e educacionais confessionais buscavam suprir essa carência promovendo a formação, por meio de cursos, seminários, encontros e outras modalidades. Entre elas destacam-se a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam); o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic); o Conselho Evangélico Latino-Americano de Educação Cristã (Celadec); a Associação de Escolas Católicas do Brasil

(AEC/Brasil); a Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL) e Secretarias de Educação estadual e municipal.

A partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, em seu artigo 33 reformulado pela Lei nº 9.475/97, os sistemas estaduais e municipais ficaram autorizados a estabelecer e normatizar a habilitação e admissão de professores de Ensino Religioso. Em 1999, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE nº 97/99, referente à formação de professores de Ensino Religioso, estabelecendo:

[...] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional [...], competindo aos Estados e municípios organizarem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores. (BRASIL, 1999, p. 4).

Diante desse parecer, estados e municípios estão encarregados da organização dos conteúdos e normas para a habilitação e admissão de professores, ou seja, há uma ausência de políticas públicas nacionais para organizar diretrizes para esse componente curricular.

A partir do referido parecer, muitas iniciativas municipais e estaduais vêm sendo realizadas para dar conta da formação do professor de Ensino Religioso. Alguns estados começam a oferecer cursos de licenciatura específica em Ciência(s) da(s) Religião(ões) para a habilitação do profissional em nível superior. O Estado de Santa Catarina foi o primeiro a oferecer o Curso de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, em 1996, seguido de outros. De acordo com pesquisa realizada por Junqueira (2010. p. 67),

Santa Catarina foi o primeiro a elaborar e autorizar, em 1996, o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, seguido, no decorrer dos anos, por Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

Nesses Estados, pela primeira vez na história brasileira, a formação de docentes para o Ensino Religioso trilharia os mesmos passos e seguiria os mesmos trâmites previstos para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento [...].

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) após a promulgação da LDB nº 9.394/96, previa que 70% dos professores do ensino fundamental, de todas as modalidades, possuísem formação específica de licenciatura plena. (BRASIL, 2001). Entretanto, dados publicados pelo

Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentados na sequência, mostram que há um crescimento no número de professores, em todas as áreas de conhecimento, que atuam com licenciaturas e/ou estão realizando cursos de formação no Brasil.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu, em sua Meta 15, que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2014). Segundo o INEP, do Ministério da Educação, em 2017 78,4% dos docentes apresentavam formação inicial no Ensino Superior, sendo que em 2013 era de 74,7% e em 2009, de 67,6%. Porém, a presença de professores que atuam em áreas para as quais não apresentam titulação continua sendo uma realidade, “[...] pois o fato de o professor ser portador de diploma em curso de licenciatura não significa que ele esteja em exercício na área de conhecimento para a qual é habilitado.” (PORTO, 2014, p.151).

Em 2016, o percentual de docentes nos anos finais do ensino fundamental com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionavam era de 50,9%, passando para 53,2% em 2019, segundo relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio 2018-2020 (BRASIL, 2020). No tocante ao docente da área de conhecimento do Ensino Religioso no ensino fundamental, verifica-se a menor adequação de formação docente, passando de 3,3% em 2013 para 4,4% em 2016. No Quadro 1, a seguir, do relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio 2016-2018 (BRASIL, 2018a), é possível visualizar a discrepância quanto à formação adequada com a área de conhecimento em que lecionam.

Quadro 1 – Professores com formação na sua área de atuação

Área de Conhecimento	Porcentagem de adequação
Língua Portuguesa	63,7%
Educação Física	63,4%
Ciências	60,0%
História	56,0%
Matemática	56,0%
Geografia	52,5%

Língua Estrangeira	49,9%
Artes	32,0%
Ensino Religioso	4,4%

Fonte: Tabela adaptada do gráfico elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2016): Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por disciplina. Indicadores 15C e 15D – Brasil – 2016.

Nesse cenário, o componente curricular Ensino Religioso se apresenta diante de muitos desafios e obstáculos no que se refere à formação do docente. A maioria dos estados não apresenta uma formação inicial para o professor desse componente curricular.

Atualmente, de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC 2020), existem, em atividade, cadastrados 25 cursos de Ciência(s) da Religião para formação em licenciatura, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Cursos ativos de Licenciatura em Ciência(s) da Religião no Brasil

Instituição	Categoria Administrativa	Local	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Pública Federal	Sergipe	Presencial
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Privada sem fins lucrativos	Paraná	A Distância
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	Pública Estadual	Pará	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	Pública Estadual	Rio Grande do Norte	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO	Privada sem fins lucrativos	São Paulo	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Pública Estadual	Minas Gerais	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Pública Estadual	Vários Municípios	A Distância
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Pública Federal	Vários Municípios	A Distância

Faculdades EST	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
Centro Universitário do Paraná	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
FACULDADE BOAS NOVAS DE CIÊNCIAS TEOLÓGICAS, SOCIAIS E BIOTECNOLÓGICAS	Privada sem fins lucrativos	Manaus - AM	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ	Pública Municipal	São José - SC	Presencial
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Pública Municipal	Brusque - SC	Presencial
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Pública Municipal	Rio do Sul- SC	Presencial
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Pública Federal	Paraíba	Presencial
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Privada sem fins lucrativos	Canoinhas - SC	Presencial
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	Privada sem fins lucrativos	Curitibanos - SC	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Pública Federal	Juiz de Fora - MG	Presencial
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	Privada sem fins lucrativos	Vários Municípios	A Distância
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Pública Estadual	Manaus- AM	Presencial

Fonte: Tabela 2: Ministério da Educação – Sistema e-MEC. Relatório da Consulta Textual. Resultado da Consulta por: Curso - nome do curso - Ciência(as) da Religião - Licenciatura - Cursos Ativos. Acesso em: 05 nov. 2020.

Em 2018, após 22 anos da promulgação da LDB nº 9.394/96, constatou-se um avanço – considerado um marco importante na história da educação – com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, pela Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018 (Anexo A), contemplando o objetivo enquanto formação de professores de Ensino Religioso. Entretanto, quanto ao oferecimento de cursos de licenciatura em Ciências

da Religião, na prática a situação é outra. Como visto no Quadro 2, os 25 cursos oferecidos estão assim distribuídos: 13 cursos são da categoria privada, sendo dois na modalidade presencial e 11 a distância; 04 na categoria pública federal, sendo uma na modalidade a distância e três na modalidade presencial; 05 na categoria pública estadual, sendo quatro na modalidade presencial e um na modalidade a distância; e 03 na categoria pública municipal, na modalidade presencial.

Além dos cursos de licenciatura enquanto formação inicial para a formação de professores de Ensino Religioso, também são oferecidos cursos de formação continuada e especialização em nível de pós-graduação para completar a formação inicial do professor. Com isso, muitos professores que possuem graduação (licenciatura) nas diversas áreas de conhecimento, buscam completar sua formação a partir de cursos e pós-graduações para suprir a sua necessidade para a docência de Ensino Religioso.

Até aqui tratou-se da leitura dos diferentes e diversos contextos relacionados à formação de professores de todas as áreas de conhecimento, e especificamente do professor do componente curricular Ensino Religioso. No próximo tópico aborda-se a importância do professor no universo educacional, bem como o seu papel e sua responsabilidade para com princípios e fins da educação. A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 2º, fixa: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

3.3. O professor: importância e responsabilidades

O professor ocupa um espaço de extrema importância e responsabilidade no contexto educacional. São muitos pesquisadores e autores que discorrem sobre esta temática, trazendo a conhecimento a identidade do professor e sua formação no universo educacional. Nesse campo, alguns pensamentos e argumentos sobre esse profissional e sua formação, como também o papel que ele assume junto ao processo educacional, são analisados.

Ser professor, historicamente implica desenvolvimento de habilidades e competências que resultam no processo de ensino e aprendizagem para com os educandos, ou seja, a sua atuação profissional. Esse desenvolvimento acontece

durante sua formação profissional, seja ela inicial e/ou continuada. Para Pimenta e Lima (2012, p. 86), a competência que se atribui à identidade do professor engloba teoria e prática, uma visão global, ou seja,

é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades.

O tornar-se professor direciona a pensar sobre trajetórias a serem trilhadas até chegar à prática pedagógica. Segundo Bragança (2012, p. 210), três etapas que fazem parte deste contexto:

A pré-formação, que compreende a escolarização formal e experiências anteriores à formação profissional, especificamente voltadas para a docência; a formação inicial, destinada a preparação profissional que habilita e assegura o exercício da docência; e a formação contínua, por meio de iniciativas formais que visam à continuidade dos processos de estudo e de aperfeiçoamento profissional.

O professor também deve ter consciência de seu papel enquanto educador, sendo ele um ato político, como coloca Nóvoa (1995, p. 17):

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as 9 esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.

Em efeito, Nóvoa (1995) também alerta para um saber que vai além da matéria que o professor leciona – é um saber que vai ao encontro do aluno de forma integral, aumentando as exigências para o professor, ou seja:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma (NÓVOA, 1995, p. 100).

Já para Tardif (2010, p. 39), o professor é aquele que

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Para o pesquisador, os saberes docentes só se tornam significativos quando os professores se encontram e se defrontam com as situações do dia a dia do trabalho, isto é, a partir da inserção do professor em seus contextos profissionais. E complementa:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

O autor apresenta quatro pilares que fundamentam o saber docente: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais (TARDIF, 2011), os quais são descritos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior pré-profissionais	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2011, p. 63.

Sobre a formação docente, Tardif (2008, p.241) destaca que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”. Percebe-se o quanto a formação de professores está atrelada ao currículo – não se pode pensar o currículo isolado da formação dos profissionais.

Em complemento, Libâneo (2006) destaca três grandes objetivos da educação. O primeiro deve dar conta de preparar e capacitar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida dentro de contexto técnico informacional; o segundo objetivo é educar para a cidadania crítica e participativa; e o terceiro objetivo é a formação ética.

A partir desse pequeno apanhado de autores reconhecidos, e que são referência no campo da educação, no próximo tópico aponta-se a importância do professor de Ensino Religioso.

3.3.1- O professor de Ensino Religioso

Ao longo da história da educação brasileira, o professor de Ensino Religioso foi mudando o seu perfil de acordo com os novos contextos sociais e novas necessidades educativas. Nesta história, a partir de muitas reflexões, diálogos e da construção de caminhos que cada vez mais acolhem a diversidade e pluralismo religioso, o professor vem assumindo o papel de garantir estes espaços de diálogo e reflexão, independentemente do seguimento ou não de uma religião por parte dos estudantes.

Como já mencionado no capítulo 2, até a aprovação da LDB nº 9.394/96, o professor de Ensino Religioso era um profissional que tinha um vínculo direto com a Igreja, tornando as aulas um espaço de ensino catequético. A partir daí, o professor é desafiado a buscar uma formação para dar conta de um currículo acolhedor com o pluralismo religioso, garantindo espaços de diálogo e reflexões a partir das vivências dos estudantes e aprofundando o fenômeno religioso de acordo com os conhecimentos apontados pelas diretrizes curriculares nacionais, integrando os aspectos religiosos com as culturas.

É sabido que nenhum processo educativo se constitui eficaz sem a responsabilidade de um bom educador. O professor deve tornar os espaços escolares em espaços de construção de saberes, de partilha, de convivência, despertando para um olhar crítico e aberto ao novo, transformando o espaço escolar em um espaço educativo. Porém, esta transformação acontece à medida que ocorra uma formação

e valorização do profissional que atua nestes espaços. No Brasil, no Ensino Religioso, ainda se caminha em passos lentos quanto à garantia e exigência de formação e habilitação do profissional deste componente curricular. Muitos profissionais buscam, por conta própria, uma formação dentro desta área de conhecimento para dar conta do fazer pedagógico em Ensino Religioso.

Segundo Scussel (2007, p. 145), o professor de Ensino Religioso tem muitos desafios: “Ele precisa estar aberto ao outro, conviver com o diferente, conhecer e acolher as verdades de fé das tradições religiosas e precisa ter clareza da sua religiosidade para acolher a experiência religiosa do aluno.” Neste sentido, também Benincá (2001, p. 54) expressa a importância da experiência religiosa enquanto investigador: “O mínimo que se requer do investigador é que possua experiência religiosa e uma pré-compreensão do fenômeno religioso”. Neste viés, o professor tem o desafio de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem, espaço de partilhar e construir saberes que dão significado para o nosso viver.

É preciso que sejam criadas oportunidades para favorecer o professor no que diz respeito ao desenvolvimento de sua religiosidade. São vitais para que a experiência do professor antecipe a do aluno, questionando sua própria religiosidade, identificando a qualidade de suas experiências e, reconhecendo-as como suas e particulares, desenvolva condições adequadas ao seu processo de crescimento interior. (PURIFICAÇÃO, 2004, p. 33)

Paulo Freire já ressaltava: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1998, p. 25). No Ensino Religioso, a partilha de experiências a partir da vivência do professor se torna um espaço de diálogo inter-religioso, onde já não acontece uma mera transmissão de conhecimentos e informações religiosas, como foi ao longo da história da educação brasileira. Rubem Alves (2006, p. 13) afirma:

É fácil identificar, isolar e estudar a religião como o comportamento exótico de grupos sociais restritos e distantes. Mas é necessário reconhecê-la como presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir.

Pensar o professor de Ensino Religioso em um contexto de pluralismo religioso e cultural, diante de diferentes vivências de religiosidades presentes em uma sala de aula, é pensar em dinamismo educacional com o objetivo de desenvolver e construir

no educando a dimensão religiosa em sua formação enquanto ser humano. Diante desta realidade, Scussel (2007, p. 147) faz a seguinte consideração:

Nesta perspectiva, o professor precisa estar preparado, ser sensível ao pluralismo religioso e cultural e trabalhar a partir de um ponto de partida mais universal para o ser humano, como as perguntas sobre o sentido da vida, a busca humana pelo sagrado, pelo transcendente. É a partir das perguntas que surgiram as religiões, e é através delas que acontece o processo de aprendizagem. O professor de Ensino Religioso não é aquele que dá respostas doutrinárias às perguntas dos alunos, mas aquele que os questiona e os ajuda na construção de suas verdades de fé, nas suas crenças e nas convicções religiosas e os auxilia a construir um sentido para a sua vida.

Percebe-se, na citação, características que vão ao encontro da identidade de professor de Ensino Religioso e que terão como consequência a garantia de um espaço de diálogo, reflexões, partilhas e pesquisas enquanto construção e desenvolvimento da dimensão religiosa.

Este é o resgate histórico da formação do professor enquanto profissional que está, *a priori*, qualificado para o exercício da docência dentro da sua área de conhecimento, tendo responsabilidade e compromisso junto ao educando e com a educação em sentido amplo. No próximo capítulo são apresentadas possibilidades de diálogo e perspectivas no contexto histórico do professor de Ensino Religioso, embasando a necessidade de consolidar políticas públicas para a formação de professores deste componente curricular.

4. DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A realidade da história do Ensino Religioso enquanto componente curricular – relacionando Diretrizes Curriculares Nacionais e diferentes contextos históricos com identidades de professores que foram se constituindo e continuam se construindo ao longo da história – oferece dados e informações para se refletir e pensar alguns diálogos e perspectivas que possam colaborar na construção de políticas públicas para a formação do professor de Ensino Religioso. Neste sentido são apresentadas algumas críticas e reflexões a partir de fatos que merecem um olhar outro, trazendo perspectivas de mudança e transformação na prática educativa e, conseqüentemente, apontando para a necessidade de implantação de políticas públicas de formação docente.

As críticas são desenvolvidas a partir de dois fatores que influenciam diretamente na prática docente do Ensino Religioso. O primeiro se refere ao Parecer CNE nº 97/99 e o segundo, ao Acordo Brasil–Santa Sé, estabelecido pelo Decreto nº 7.107/2010. Dentro do viés de apontar perspectivas, tem-se como principal referência a BNCC, a qual contempla o Ensino Religioso como área de conhecimento, apresentando diretrizes curriculares nacionais para este componente curricular. Desta maneira, o Ensino Religioso se consolida como componente curricular, superando situações/problemas/dúvidas sobre quais competências e habilidades devam ser desenvolvidas por este componente curricular. A BNCC inspira e contribui na elaboração e desenvolvimento de projetos da área de conhecimento do Ensino Religioso que vão ao encontro de seu objetivo, assim expresso:

Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. (BRASIL, 2017, p. 433).

Na medida em que se tem declarada a base comum curricular de um componente curricular, tem-se, por consequência, a necessidade de se dar conta do desenvolvimento das competências e habilidades propostas. Para isso, é recomendável a participação de um profissional qualificado. Ou seja, para contribuir de forma coerente e fundamentada enquanto prática docente, não se pode delegar

responsabilidades a pessoas que apresentam habilitação em outras áreas de conhecimento, e/ou se ocupam do Ensino Religioso apenas para preencher carga horária.

A partir da BNCC, vários projetos que são apresentados ao longo deste capítulo, o Ensino Religioso começa a se consolidar como um espaço diferencial dentro do contexto pedagógico, sendo reconhecido e visto com identidade própria, com um fazer pedagógico próprio, tornando-se um componente cada vez mais valorizado e essencial na formação de sujeitos. Inicialmente, são abordadas as críticas a partir do Parecer CNE nº 97/99 e do Acordo Brasil–Santa Sé, pelo Decreto nº 7.107/10.

4.1 Parecer CNE/CP nº 97/99

Uma primeira reflexão é referente ao Parecer CNE/CP nº 97/99, onde o Conselho Nacional de Educação expressa sua isenção na elaboração de diretrizes nacionais para habilitação do profissional de Ensino Religioso, fixando:

Não cabendo à União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional. (BRASIL, 1999, p. 4).

Para justificar sua neutralidade, o parecer segue afirmando:

Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida. (BRASIL, 1999, p. 4).

A conselheira e relatora do Conselho Nacional de Educação, professora Eunice Durhan⁴, ao receber solicitações de orientações dos Institutos Superiores de Educação interessados em oferecer licenciaturas nesta área de conhecimento, a partir da Lei nº 9.475/97, fez a seguinte argumentação:

⁴ <http://lattes.cnpq.br/2890343748562669>

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções. (BRASIL, 1999, p. 3).

A partir dessa argumentação, a relatora conclui: “Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que a formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas” (BRASIL, 1999, p. 3).

No Brasil, diante de uma rica diversidade cultural e religiosa, é imprescindível que todas as pessoas se sintam acolhidas e respeitadas enquanto cultura e o cultivo das suas religiosidades. No entanto, para garantir o respeito a esta diversidade, o regramento social – o estabelecimento de normativas nacionais – requer ações que garantam e protejam a liberdade cultural e religiosa.

Silva (2015, p. 274) aponta para a importância da intervenção do Estado no campo religioso:

o Estado deve intervir no campo religioso no aspecto externo e formal, criando um marco jurídico e estabelecendo as garantias necessárias para que todas as pessoas, individualmente e em comunidade, possam desenvolver livremente e espontaneamente suas atividades religiosas. Ainda segundo o referido autor, o Estado deverá garantir a liberdade religiosa, deverá inclusive fomentar o religioso como um valor do homem e da sociedade e até favorecê-lo positivamente, mas, em nenhum caso, deverá definir, intervir ou controlar a vida religiosa.

Para Durkheim (2008), a educação é um fenômeno sociológico que, enquanto fato social, atua no processo de preparação cultural dos indivíduos para uma vida em sociedade, ensinando cultura e normas sociais para que o indivíduo possa integrar-se a um grupo social e viver mediante a diversidade social em que se encontra. Logo, a escola, enquanto instituição social, tem o dever de estabelecer critérios e orientações para que este ensino dê conta da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade, para que não haja privilégios ou exclusões destas culturas e/ou religiões.

Nesse sentido, a decisão do Conselho Nacional da Educação de não interferir e manter sua neutralidade, mediante o estabelecimento de Diretrizes Nacionais Curriculares, vai contra o processo de uma instituição social, que tem o dever de estabelecer orientações e normas para os cidadãos. Para que haja organização e

coesão social, as normas são o “[...] produto da vida em comum e exprimem as suas necessidades. São até, na maior parte, obra das gerações anteriores.” (DURKHEIM, 2007, p. 45). Para o sociólogo, as instituições sociais são essenciais para manter a ordem social.

Brighouse (2011), um pesquisador estadunidense, em sua obra “Sobre Educação”, discorre sobre a função da escola a partir da pergunta: Qual a missão da escola? Em efeito, discorre sobre o papel do professor em desenvolver a capacidade de reflexão na criança, para que esta possa fazer seus próprios julgamentos sobre os valores que adotarão na vida. Neste sentido, o Estado (escola) tem o dever de garantir que toda criança viva bem: “Assim, para garantir que toda criança tenha a oportunidade de viver bem, o Estado precisa assegurar que ela tenha a oportunidade real de adotar bons modos de vida diferentes daquele em que os pais tentam iniciá-la.” (BRIGHOUSE, 2011, p. 18). No entanto, Brighouse (2011, p. 134) afirma: “A sociedade faz exigências imensas a escolas e professores e, extraordinariamente, lhes dá pouco apoio”, ou seja, o Ensino Religioso se torna um componente curricular, porém, não tem uma orientação curricular nacional que garanta uma prática que vá ao encontro do pluralismo religioso presente em nossa sociedade.

A partir da aprovação do parecer do Conselho Nacional da Educação, poucas oportunidades de formação foram oferecidas em nível superior para professores de Ensino Religioso. Cury (2018, p. 324) faz uma importante distinção entre habilitação e formação a partir da avaliação do parecer:

[...] deve recuperar a distinção nele posta em que se diferencia a formação da habilitação. A formação é aquela qualificação que se adquire ao término de um curso de ensino superior autorizado e expresso em um diploma em vista de uma presença no âmbito profissional. Já a habilitação é o reconhecimento de uma capacidade por uma autoridade pertinente compatível com uma atividade qualquer. Pode ser o registro em um órgão corporativo (supondo, no caso, formação prévia) ou uma carteira de motorista (não supõe formação de ensino superior). Assim, toda a formação prevê uma habilitação, mas nem toda habilitação supõe uma formação de ensino superior. No caso do ensino religioso, dada a sua natureza peculiar, em outras legislações, essa habilitação era dada por uma autoridade eclesiástica. O Parecer não impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas ... evitando que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino.

Essa definição traz evidenciada a contradição que continua existindo, de um lado a laicidade da educação estatal e de outro, a necessidade de se oferecer o Ensino

Religioso obrigatoriamente no sistema de ensino, mesmo que com matrícula facultativa.

4.2 Acordo Brasil–Santa Sé (2010)

À medida que vai se avançando na busca de concretizar cada vez mais um Ensino Religioso que possa garantir um diálogo inter-religioso, um espaço de acolhimento da diversidade cultural e religiosa, principalmente a partir de diretrizes curriculares já apontadas pelo FONAPER (1997), em 2008 inicia-se um processo de concordata entre o Brasil e a Santa Sé, sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. No artigo 11 desta concordata, promulgada pelo Decreto nº 7.107/2010, acordou-se que:

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 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. (BRASIL, 2010a).

Entre os diversos dispositivos acordados para a Igreja Católica, no artigo 11, há uma referência ao artigo 19 da Constituição Brasileira, que estabelece:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
II - recusar fé aos documentos públicos;
III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. (BRASIL, 1988).

Muitas indagações e questionamentos foram realizados, mesmo antes da assinatura da concordata, por várias entidades civis e acadêmicas na defesa do Estado laico. Uma das iniciativas criadas em 2007, a partir do debate em torno da temática do Estado laico e de uma possível concordata, foi o Observatório da Laicidade do Estado (OLE), como expõe Fischmann (2009, p. 568):

Um exemplo de iniciativa acadêmica relevante, por essa época, é a criação do Observatório da Laicidade do Estado (OLE), junto ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, da UFRJ. Iniciado em 2007, tem reunido pesquisadores de diferentes áreas e instituições, em esforço de cooperação coletiva na coleta e análise de documentos, além de haver promovido seminários e mesas redondas sobre a concordata.

O OLE, que continua sendo uma grande referência nos assuntos relacionados à laicidade do Estado,

[...] focaliza o processo de construção da laicidade do Estado, no Brasil e em outros países, em suas dimensões políticas, culturais e ideológicas, seus avanços e recuos. Para alcançar esse objetivo, realiza pesquisas, promove eventos acadêmicos e divulga seus resultados. Divulga, também, documentos de pessoas e grupos empenhados nessa construção, assim como trabalhos sobre laicidade na ordem do dia. (OLE, [2011], n.p.)

Diante da promulgação da concordata, ainda em 2010, a Procuradoria-Geral da República interpôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439 (BRASIL, 2010e). O objetivo era dar interpretação conforme a Constituição, ou seja, que o Ensino Religioso facultativo continuasse sendo garantido, assim como sua prática de ensino não pudesse ser de ordem confessional, preservando a laicidade do Estado. Em 27/09/2017 a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439 foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como improcedente. Desta forma, a maioria dos ministros do STF compreendeu que o Ensino Religioso nas escolas públicas pode ter um caráter confessional. Ou seja, atualmente, nas escolas públicas, pode ser oferecido um ensino religioso confessional, privilegiando uma religião em detrimento às demais.

Perante a BNCC aprovada em 2017 – que tem como embasamento um diálogo inter-religioso com ausência do proselitismo, trazendo em uma das competências a compreensão, a valorização e o respeito às diferentes manifestações religiosas – percebe-se que o resultado do julgamento da referida ação como improcedente vai na contramão deste documento. Há, portanto, retrocesso da afirmativa da confessionalidade, algo que vinha sendo superado desde a reformulação do artigo 33 da LDB a partir da Lei nº 9.475/97.

4.3 Ensino Religioso: espaço de diálogo e promoção da paz, de abertura à diversidade religiosa e de uma educação intercultural

O Ensino Religioso, a partir da BNCC, vem fortalecendo e construindo espaços importantes para a formação humana e integral e para a cidadania. Na medida em que traz para dentro da sala de aula vivências, experiências de diversas manifestações religiosas, um contato com a diversidade cultural, começa-se a oportunizar e construir um caminho de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz, conforme prevê a BNCC.

Na trajetória realizada pelo componente curricular Ensino Religioso, especialmente a partir do artigo 33 da LDB reeditado pela Lei nº 9.475/97, que marcou uma mudança no olhar pedagógico para esta área de conhecimento, a BNCC, 20 anos depois, é o marco importante que consolida uma identidade para esse componente curricular. Ademais, com o reconhecimento como área de conhecimento, o Ensino Religioso apresenta um rol de competências e habilidades que contribuem para a educação humana e cidadã. Todavia, mesmo com esse reconhecimento do Ensino Religioso pela BNCC, ainda é perceptível a ausência de programas de formação inicial e continuada para professores deste componente curricular. O professor de ERE que quer e busca qualificação, domínio e competência, se depara com uma oferta reduzida de opções para esta formação.

A diversidade religiosa e cultural, realidade apontada na BNCC, perpassa em diferentes práticas na docência do ERE. Diante deste contexto, pensar o docente e sua formação tornam-se imprescindíveis. Miranda, Cunha e Rédua (2018, p. 49) afirmam:

[...] discutir a formação deste professor, sem desmerecer as demais áreas, se torna sensível, preocupante e gritante, perante o multiculturalismo, a laicidade brasileira e o papel do professor frente estas questões, o que desponta uma tamanha inquietude quanto às políticas desta formação em todo o território nacional, sobre as normativas para a habilitação e admissão dos professores, que acabam por lotações supostamente desabilitadas e com o objetivo de complementação de carga horária.

São inúmeras experiências e os projetos realizados nas aulas de Ensino Religioso, em diversos lugares do Brasil, que vão ao encontro do diálogo inter-religioso, da diversidade de manifestações religiosas e da educação intercultural. A

seguir são analisados alguns projetos selecionados para demonstrar a riqueza de diversidade presente nas aulas desse componente curricular.

4.3.1 Projeto “Viva a Paz”

O projeto “Viva a Paz” (BANDEIRA; SANTOS; HOLMES, 2018), desenvolvido nas aulas de Ensino Religioso, teve como problemática a contribuição das religiões para o problema da violência presente nas escolas e na comunidade. O trabalho teve como objetivos, geral e específicos, os seguintes:

Objetivo Geral: Desenvolver com toda comunidade escolar, a implantação de uma cultura de paz, para fortalecer o respeito pela diversidade religiosa, refletindo sobre os valores universais, cultivando através das boas atitudes um processo de mudanças, em toda comunidade escolar, para minimizar a violência dentro da escola, numa perspectiva de que alcance para além de seus muros. Objetivos Específicos: a) Sensibilizar toda a comunidade escolar para o desenvolvimento desse projeto; b) Refletir sobre os valores éticos e universais no seio de toda comunidade escolar envolvendo principalmente a família; c) Pesquisar com os alunos o que podemos fazer para desenvolver um trabalho de respeito pela igualdade e diversidade de um modo geral, principalmente a diversidade religiosa, onde existe certa intolerância contra o credo religioso de cada um. (BANDEIRA; SANTOS; HOLMES, 2018, p. 111).

Para sua construção e execução, o projeto buscou inspiração em estudos de pacifistas que marcaram a humanidade, como Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Chico Mendes, entre outros. Dentre os resultados, destacam-se as seguintes considerações finais:

Na construção deste projeto destacamos três pontos importantes a serem considerados como:

- 1- Uma educação voltada para a cidadania;
- 2- O respeito às diferenças de um modo geral, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos e todas;
- 3- O cultivo do processo de humanização no cotidiano escolar para uma cultura de paz, em que as pessoas deem sentido à vida. (BANDEIRA; SANTOS; HOLMES, 2018, p. 111).

De acordo com a BNCC, uma das competências do Ensino Religioso é desenvolver a cultura da paz. Assim, esse projeto mostra o quanto este componente curricular se apresenta como um espaço de diálogo, de promoção e de construção da cultura de paz.

4.3.2 Diversidade cultural religiosa no ambiente escolar e o Ensino Religioso: benefícios e desafios

A escola é um espaço que reúne uma diversidade cultural religiosa muito grande. O desafio é o reconhecimento e o acolhimento dessa diversidade enquanto espaço democrático e de tolerância ao diferente. Neste sentido, Tostes (2019, p. 116) apresenta o projeto “Diversidade Cultural Religiosa no Ambiente Escolar”, o qual tem por objetivo

[...]constatar os benefícios das aulas de ensino religioso no reconhecimento e ampliação de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa, propiciando o respeito e tolerância às diferenças em concomitância com a Base Nacional Comum Curricular.

O diálogo proporcionado nas aulas de Ensino Religioso, diante das diferentes manifestações religiosas, vai ao encontro de um convívio sadio, onde, em meio à pluralidade, cada cidadão percebe e compreende o valor do respeito e da tolerância ao diferente. E para além disso, cada um consegue manifestar a sua identidade enquanto sujeito que carrega uma história, uma cultura, uma religião. Segundo Tostes (2019, p. 119),

O indivíduo é levado a um diálogo enriquecedor e humilde, em que reine a busca constante da compreensão do diferente, com o sincretismo universal se aproximando do pluralismo. [...] Nesse novo tempo o povo não adquire simplesmente novos conhecimentos para somar com o que já tinham, mas acontece algo profundamente mais significativo: o novo conhecimento adquirido transforma o conhecimento anterior do povo a respeito de si mesmo, da sua cultura e de sua religião, trocando os centros abstratos e únicos de entendimento e abdicando da própria centralidade.

Percebe-se o Ensino Religioso como um espaço rico de acolhimento da diversidade cultural e religiosa, construindo caminhos e projetos de vida onde os sujeitos se sintam representados a partir das suas histórias de vida e trajetórias sociais.

4.3.3 As histórias de vida de lideranças pela paz: conhecendo referências de vida para a juventude

A temática das histórias de vida de lideranças sociais que lutaram pela paz é o que inspira e move discussões e apresenta referências para os estudantes, enquanto protagonistas da sua história e trajetória na vida social. O projeto desenvolvido nas aulas de Ensino Religioso, apresentado pelo professor Tiago Pavinato Klein (2018), traz em sua essência o estudo de lideranças pela paz, com o intuito de serem referência de vida para a juventude na atualidade. A partir da pesquisa e estudo da biografia e causas defendidas por essas lideranças, abre-se espaço na sala de aula para um debate sobre o sentido da vida, sobre sonhos e lutas, sobre ética e cidadania, projeto de vida, etc.

Nesse sentido, e com base na BNCC, o Ensino Religioso traz reflexões e temáticas como:

- Ética e pensamento crítico – eixo que norteia a busca por uma formação com atitudes questionadoras diante dos problemas sociais e ambientais em que o estudante se encontra inserido.
- Solidariedade e sociabilidade – eixo que intenta a conscientização e a inserção dos educandos e educandas como sujeitos participativos, sobressaindo uma formação que proporcione a valorização do bem comum. (LINS; CRUZ, 2017, p. 144-45).

Segundo Klein (2018, p. 321), as pesquisas realizadas envolveram personalidades e instituições que tivessem algum vínculo com a construção da paz e da dignidade humana:

As personalidades iam desde lideranças conhecidas, como Malala, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, passando por brasileiros como Dom Hélder Câmara, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Paulo Evaristo Arns, Dorothy Stang, Zilda Arns, Marielle Franco, instituições como Anistia Internacional, Médico Sem Fronteiras, Mães/Avós da Praça de Maio. Um levantamento de prêmios Nobel da Paz das últimas décadas também foi realizado, trazendo nomes atuais da luta pelos direitos humanos (como a primeira mulher negra a recebe o Nobel da Paz, Wanghari Maathai, ou a iraniana Shirin Ebadi).

A partir desse estudo, Klein (2018, p. 322) ressalta a riqueza que este tipo de atividade representa para a formação dos estudantes:

A primeira parte da atividade, com a realização dos infográficos e apresentação para a turma, foi extremamente rica. A pesquisa realizada pelos estudantes realmente caminhou de encontro com a proposta, com eles

podendo conhecer histórias de vida que, de alguma forma, dedicaram-se para a construção do bem comum. Nas apresentações dos trabalhos apareceu a riqueza das pesquisas e a construção gráfica do material, além de rodas de conversa sobre as personalidades. Foi perceptível a descoberta por parte dos estudantes de personalidades ou instituições que eles não conheciam e a possibilidade de outras perspectivas de vida.

Percebe-se o potencial e a importância que o Ensino Religioso possui na formação dos estudantes e também a relevância da inserção de temáticas transversais no currículo escolar:

Ao estabelecer o diálogo com desses temas, pretende-se trazer questões que possam se contrapor a conceitos paradigmáticos, cientificistas a respeito de temas como homossexualidade, racismo, homofobia, entre outros, levando a uma quebra da indiferença, do rancor, do acobertamento ou de exclusões. Portanto o ER tem como potencial tarefa ser o componente curricular que possibilita trabalhar e desenvolver uma leitura de mundo atravessada pela religiosidade, para que cada indivíduo possa conhecer, compreender e respeitar a dimensão integral do ser humano [...] (VERGNE, 2017, p. 337).

A diversidade cultural e religiosa presente nesse projeto vai ao encontro da leitura de mundo que é construída junto aos estudantes, propiciando o conhecimento de experiências que inspiram projetos de vida em prol da construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

4.4 Perspectivas e desafios do Ensino Religioso

A partir das trajetórias, histórias e práticas descritas e refletidas até agora, passa-se a abordar perspectivas e desafios lançados ao Ensino Religioso enquanto componente curricular, ressaltando-se o disposto na BNCC em relação ao reconhecimento e à necessidade de qualificar a formação do professor de Ensino Religioso.

A própria BNCC, ao reconhecer o Ensino Religioso como área de conhecimento, conferindo-lhes competências e habilidades, reforça a importância de uma formação profissional para dar conta desse currículo. O desafio é não reproduzir, enquanto professor, práticas que contribuam para o silenciamento de temas polêmicos presentes no contexto social e familiar. Sobre essas temáticas, Salles e Gentilini (2018, p. 861) afirmam:

Tais questões estão relacionadas a situações cotidianas como, por exemplo, a união homoafetiva, o feminismo, a liberação ou não das drogas e suas consequências, a discriminação étnica e de gênero, a violência generalizada, os crimes contra a natureza e os animais, a questão dos refugiados, o terrorismo, etc. Entendemos que não cabe à disciplina ensino religioso estabelecer padrões comportamentais, para a sociedade, menos ainda orientar suas escolhas. Mas cabe, seguramente, fornecer aos alunos a possibilidade de discuti-los, segundo suas crenças e valores, em um ambiente de esclarecimento maduro e não de doutrinação religiosa de qualquer espécie.

O professor, enquanto mediador e pesquisador, precisa garantir a possibilidade de oferecer espaços para que questões desse tipo sejam manifestadas e discutidas, não havendo espaço de privilégio ou supremacia de uma manifestação sobre as demais. Em outras palavras, o professor precisa garantir que todas as formas legítimas de expressão sejam acolhidas e valorizadas pela educação promovida pelo estado democrático de direito.

A diversidade religiosa e cultural presente na sala de aula, em pleno século XXI, não pode ser ignorada. Apesar da aprovação do STF (2018) de um Ensino Religioso confessional, a laicidade do Estado nas práticas escolares deve ser garantida a partir do acolhimento da diversidade, indo ao encontro do respeito e da tolerância religiosa. Salles e Gentilini (2018, p. 861) ressaltam:

De nada valerá o esforço de estabelecer-se a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, ainda que de caráter facultativo, nas instituições escolares, se sua orientação for de caráter confessional. Uma educação religiosa confessional não é mais do que uma catequese e uma sociedade ética não deveria pautar-se por uma doutrina específica, mas pela legitimação de todas as expressões religiosas, além de inseri-las no contexto histórico de sua formação[...].

O reconhecimento do pluralismo religioso e da diversidade cultural perpassam pelo professor e este, enquanto profissional, tem a incumbência de garantir uma formação cidadã, contribuindo para uma cultura de paz e de tolerância. Brighthouse (2011, p. 24) propõe para a escola pública laica que o

contato com opiniões morais é melhor quando se permite que os seus proponentes se dirijam às crianças no ambiente controlado da sala de aula. Embora o argumento instrumental esteja ligado ao humanismo liberal, que é anátema para muitos sectários religiosos, é provável que a implementação da educação que facilite a autonomia exija uma atitude nuançada para com a exposição da criança à religião na escola. A criança só poderá ser autônoma na aceitação ou rejeição de pontos de vista religiosos se vivenciar uma discussão séria.

O espaço da sala de aula, sendo um lugar onde o educando possa se sentir acolhido e aceito, torna-se um ambiente significativo na (des)construção de sujeitos que vivem e convivem com diferentes valores e crenças. O contato com a diversidade amplia o reconhecimento do outro e desperta o sujeito para a alteridade.

Provavelmente, aprendemos mais sobre como se articulam os diversos modos de vida e se eles seriam adequados para nós por meio de contatos com quem vive de forma diferente. A escola que facilita a autonomia se constituirá de crianças e adultos vindos de diversos ambientes, com pontos de vista divergentes e sobre como levar a vida. Uma escola com crianças muçulmanas, hinduístas, ateias, católicas e judias será melhor do que outra em que todas as crianças são católicas. Mantendo-se iguais todos os outros fatores. Uma escola em que os professores têm fé e origem étnicas variadas e demonstram entusiasmos pessoais diversificados será melhor do que outra em que todos são “farinha do mesmo saco”. (BRIGHOUSE, 2011, p. 21).

Nesse sentido, as práticas de aulas e projetos desenvolvidos nas aulas de Ensino Religioso, como partilhadas as experiências anteriormente, mostram o reconhecimento e a importância deste componente curricular, contribuindo para uma formação integral e cidadã e fomentando atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.

A BNCC propõe um Ensino Religioso não confessional, trazendo a perspectiva da interculturalidade, superando uma educação de lógica etnocêntrica e monocultural, que produzia e legitimava o conhecimento religioso nos espaços públicos. A ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais até a aprovação da BNCC de 2017 propiciava a reprodução de saberes num viés proselitista e catequético no componente curricular Ensino Religioso. Moreira e Candau (2007, p. 18) constata um olhar direcionado para a questão do currículo oculto que acontece no ambiente escolar:

A palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

Relacionando o currículo oculto com a questão religiosa, percebe-se a existência de discriminações e preconceitos relacionados, principalmente, a algumas expressões e identidades religiosas. Enquanto professor de Ensino Religioso, presenciou-se vários casos de discriminação, como por exemplo: “Pede para fulano

consultar o pai de santo para ver se aprova de ano”; “Devem ter feito uma macumba para ter dado certo”; “Não fala deste assunto que ela é crente”. Esses exemplos remetem para a importância de se trazer esses assuntos para dentro da sala de aula, de discuti-los enquanto elementos de aprendizagem. No entanto, a qualificação e preparação do professor, de modo especial o docente de Ensino Religioso, é fundamental.

Nesse sentido, ganha importância a perspectiva da decolonialidade, rompendo com um saber colonial, monocultural e etnocêntrico. Sobre esse modo de pensar, Pozzer e Palheta (2019, p. 79) expõem: “A decolonialidade do saber no ER perpassa pela qualidade do estudo do conhecimento religioso, priorizando uma relação equânime entre diferentes racionalidades e/ou cosmovisões.” Os mesmos autores ainda reforçam a perspectiva intercultural, afirmando:

A Interculturalidade, enquanto movimento episte(m)etodológico, busca romper com imposições de lógicas que se sobrepõem a outras, produzindo invisibilizações, exotizações e estigmatizações como formas violentas e agressivas de negar a dignidade humana e o reconhecimento das alteridades. A decolonialidade do saber no Ensino Religioso, portanto, ocorrerá na medida em que a escola for capaz de criar espaços de respeito e reconhecimento das distintas crenças, manifestações religiosas e filosofias de vida. (POZZER; PALHETA, 2019, p. 80).

Partindo do pressuposto de que as diretrizes curriculares propostas pela BNCC são pensadas para todos os estudantes, no sentido da universalização, constata-se que é direito dos estudantes ter acesso a esse currículo. Assim, é preciso assegurar o direito ao Ensino Religioso enquanto área de conhecimento, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento, espaço de interação, acolhimento e diálogo. E, em estreita relação, a qualificação do professor é que vai dar concretude e visibilidade para essa perspectiva. O docente precisa assegurar esse direito aos estudantes, precisa romper com a cultura homogênea, precisa consolidar uma prática no viés da alteridade e da interculturalidade.

De outra parte, a qualificação das aulas de Ensino Religioso também perpassa pelos recursos e material de apoio que são oferecidos para os docentes deste componente curricular. Nas escolas públicas, no Brasil, infelizmente, o material oferecido, de modo especial os livros didáticos, não tem contribuído para uma abertura para a diversidade cultural e religiosa.

Segundo um estudo financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2010, sobre a laicidade e a educação, pelas pesquisadoras Diniz, Lionço e Carrião, as religiões cristãs têm presença em 65% dos livros didáticos e as demais não ultrapassam o índice de 12%, destacando-se as religiões afro-brasileiras e indígenas, que são citadas em apenas 3 e 2% dos livros respectivamente. Os líderes religiosos mais citados nos livros foram Jesus Cristo (81%) e Gandhi (21%). (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 862).

O desafio perante a produção de material didático que é oferecido aos professores deste componente curricular continua sendo uma realidade que precisa de avanços e mudanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das trajetórias realizadas pelo componente curricular Ensino Religioso é uma forma de reconhecimento da importância desta área de conhecimento na educação brasileira. Entre os avanços e superações, também existem retrocessos e atrasos. Ou seja, houve o reconhecimento enquanto componente curricular, porém, não houve avanços nas diretrizes para a formação e habilitação dos profissionais da área, e, se houve, foram passos tímidos, tentativas isoladas de propostas em algumas regiões do país. Nesse sentido, o tratamento dado ao Ensino Religioso, nos diferentes contextos históricos e cenários políticos, demonstra uma grande fragilidade, desde a compreensão da relevância deste componente curricular na contribuição para a formação cidadã até a consolidação, na prática, das diretrizes de habilitação e formação de professores para a área.

O reconhecimento do fenômeno religioso como integrante da diversidade cultural brasileira leva a pensar um Ensino Religioso que acolha esta diversidade, que traga para sala de aula vivências e experiências, que instigue a curiosidade e o conhecimento dessa diversidade, que reconheça o ser humano na sua integralidade. Mas, além disso, pensar o profissional desta área de conhecimento é essencial para uma educação religiosa de qualidade.

Percebe-se um reconhecimento do Ensino Religioso enquanto componente curricular, desde sua inserção enquanto área de conhecimento a partir da BNCC. O documento traz suas competências e habilidades, que se tornam referências importantes para o fortalecimento do Ensino Religioso, construindo-se e consolidando uma identidade enquanto componente curricular e tendo como consequência vários projetos que contribuem potencialmente para a formação cidadã e integral do ser humano.

Ao apresentar os dados históricos desta trajetória, desde leis, resoluções, pareceres, diretrizes, formação, constatou-se a urgente necessidade de políticas públicas nacionais para a habilitação e formação de professores de Ensino Religioso, em consonância com o contexto histórico-social brasileiro, que apresenta uma grande diversidade cultural e religiosa. O resultado apontado pelo relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2016-2018 deixa evidente a falta de qualificação do docente de Ensino Religioso na educação brasileira. Conforme o estudo, há apenas 4,4% de profissionais habilitados e formados para o exercício da docência em

Ensino Religioso. Percebe-se, pois, a urgência em buscar estratégias que possam dar conta dessa profissionalização.

Tendo como base a prática docente deste pesquisador como professor de Ensino Religioso por 20 anos, constata-se a importante contribuição que este componente curricular apresenta na formação de sujeitos, na formação de uma consciência crítica e na formação para o exercício da cidadania. Para tanto, buscou-se garantir, na sala de aula, um espaço de vivência e partilha de experiências, espaço de pesquisa, reflexões e debates sobre a diversidade cultural e religiosa presente em nosso contexto social. A partir do estudo e do diálogo sobre temáticas sociais – como gênero, etnia, raça, orientação sexual, drogas, bullying – que desenvolvem uma cultura de paz, que despertam para a alteridade e que instigam a interculturalidade, percebeu-se que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento que abre inúmeras possibilidades de desenvolver uma aprendizagem significativa, de se tornar referência na formação integral do ser humano. Em decorrência do dito, a docência no Ensino Religioso exige qualificação do profissional para compreenda a dimensão de sua responsabilidade e o papel que o componente curricular representa no contexto educacional.

A contextualização via pesquisa documental e revisão bibliográfica da trajetória que o Ensino Religioso apresenta na história da educação brasileira evidenciou o quanto este componente curricular precisa avançar para consolidar-se como área de conhecimento, tornando-se, efetivamente, um espaço para superação da visão etnocêntrica e monocultural, um espaço em que a diversidade cultural e religiosa sejam bem acolhidas e estudadas, um espaço de construção da paz a partir do desenvolvimento da alteridade no viés da interculturalidade.

A pesquisa apresenta, a partir da contextualização histórica do perfil do professor de Ensino Religioso, o quanto é essencial a formação acadêmica deste profissional, o quanto o reconhecimento desta área de conhecimento perpassa pelo perfil do professor. Desta forma, pode-se vislumbrar projetos e aulas de Ensino Religioso que sejam significativos e importantes para a educação brasileira. Entretanto, em função da falta de professores habilitados e formados para esta área de conhecimento, ainda ocorrem aulas num viés catequético e proselitista.

No sentido e em efeito do anterior, é preciso ressaltar, cada vez mais, a importância do profissional qualificado para o componente curricular do Ensino Religioso, um profissional que seja apaixonado pelo exercício da docência, um

profissional que busque e procure se atualizar na sua formação acadêmica, um profissional que tenha na sua jornada formativa uma formação adequada com a sua prática docente, tornando responsável pela educação proposta pela BNCC.

Conclui-se, a partir da investigação realizada, que: o processo de formação e habilitação do profissional de Ensino Religioso precisa avançar; é necessária uma maior valorização deste componente curricular enquanto área de conhecimento nos espaços escolares; é necessária a implantação de diretrizes curriculares para formação e habilitação dos professores, fomentando e criando cursos e espaços para qualificação profissional; e, é necessária uma mudança e avanços enquanto produção de material didático neste componente curricular, indo ao encontro da diversidade cultural e religiosa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. C. Educação e modernidade no Brasil. *In: FÓRUM NACIONAL AS BASES DO DESENVOLVIMENTO MODERNO*, 5., 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Nobel, 1993.

ALVES, Rubem. **O que é religião?** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRADE, Renata. A trajetória do Ensino Religioso na Educação Brasileira. *In: Revista Senso*, n. 07, n.p., maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/religiao/trajetoria-ensino-religioso-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 14 out. 2020.

BANDEIRA, M. J. G.; SANTOS, M. C. P.; HOMELS, M. J. T. Projeto de Ensino Religioso: Viva a Paz. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15. ed., 2018, Vitória – ES. **Anais...** Florianópolis: FONAPER, v. 1, p. 110-115, 2019. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 22 nov. 2020.

BARBOSA, Rui. **Discurso pronunciado na Colação de Grau de Bacharel em Ciências e Letras** – Colégio Anchieta. Friburgo, 1903.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primario e várias instituições complementares da Instrução Publica** [1883]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, (Obras Completas de Rui Barbosa, v. X, tomo I) 1947.

BENINCÁ, Elli. O ensino religioso e a fenomenologia religiosa. *In: KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. O ensino religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas-princípios includentes*. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 119-a, de 7 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. 1890.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.941**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 21 dez 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475/97. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Documento introdutório. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 97/99. Assunto:

Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Aprovado em 06/04/99. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em 28 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro 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. Brasília, DF: 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7107.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010c.

BRASIL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439.** Relator: Ministro Ayres Brito. Diário da Justiça Eletrônico, 5 ago. 2010d. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010e.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Brasília, DF: Inep, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovado em 07/11/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 de out. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRIGHOUSE, Harry. **Sobre a educação.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAPEZ, Fernando. O Estado laico e a retirada de símbolos religiosos de repartições públicas. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 69, out. 2009. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6791. Acesso em: 29 set. 2020.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores ao Ensino Religioso**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

CARON, Lurdes. Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Pistis Práxis**, Teologia Pastoral, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/PISTIS?dd1=3655&dd99=pdf. Acesso em: 10 jul. 2011.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CECCHETTI, E.; SANTOS, A.V.: O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *In: Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n. 2, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/loja/Downloads/26790-Texto%20do%20artigo-139151-1-10-20160422%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/loja/Downloads/26790-Texto%20do%20artigo-139151-1-10-20160422%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA, Mara Rosane; PAZZA, Neusa M. V.; CECCHETTI, Elcio. O protagonismo do FONAPER na construção de um ensino religioso não confessional no Brasil. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE) I CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) (CLAEICIR)*. **Anais...** Natal/RN, 19 a 21 de outubro de 2017.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 17, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na primeira Constituinte Republicana. *In: FÁVERO, Osmar. A Educação nas constituintes brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 69- 80, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade no ensino superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 27, n. 65/1, p. 311-327, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/6581/4266>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DURKHEIM, Emile. A Educação, a sua natureza e o seu papel. *In: Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

DURKHEIM, Emile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, poder, ilusão**: um estudo sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina "sui generis" no interior do sistema público de ensino. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – PUCSP. São Paulo, 1999.

FISCHMANN, Roseli. A Proposta de Concordata com a Santa Sé e o Debate na Câmara Federal. *In.*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

FONAPER – FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. **Caderno Temático**, Curitiba, n. 1, [s.d.].

FONAPER – FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUCHS, Henri Luiz. **As políticas educacionais e o currículo a partir do ensino religioso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Unilasalle, Canoas, 2012.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica** : teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUMBELLI, Emerson Alessandro. **O fim da religião: controvérsias acerca das "seitas" e da "liberdade religiosa" no Brasil e na França**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFRJ, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2000.

GIUMBELLI, Emerson. **O fim da religião**: Dilemas da Liberdade Religiosa no Brasil e na França. São Paulo: Attar/PRONEX, 2002.

HENGEMÜLE, E. Introdução geral. *In.*: **J. B. La Salle. Obras completas de São João Batista de La Salle**. (Vol. I - A, p. VII-LXXVI). Canoas, RS: Unilasalle, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **EDUCERE–Revista da Educação**. Toledo, PR, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.unipar.br/educere/article/view/821/718>. Acesso em: 06 jun. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. *In.*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). **Educação Religiosa**: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, PUCSP, p. 62-84, 2010. Disponível em: www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

KLEIN, Tiago Pavinato. As histórias de vida de lideranças pela paz: conhecendo referências de vida para a juventude. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15. ed., 2018, Vitória, ES. **Anais...** Florianópolis: FONAPER, v. 1, p. 318 – 324, 2019. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 22 nov. 2020.

LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *In: Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, p. 31-60, 2011.

LEUBET, Ângelo E.; PAULY, E. L.; SILVA, V. L. Contribuições de João Batista de La Salle para a constituição da escola moderna. **Revista Brasileira De História Da Educação**, Maringá, PR, v. 16, n. 4 (43), p. 32-93, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40727>. Acesso em: 23 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos – Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 21. ed. São Paulo: Loyola. 2006.

LINS, Eunice Simões; CRUZ, Josilene Silva da. Objeto de estudo, objetivos e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs). Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 143-147.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO, Ricardo. Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso. *In: Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, 3, Equipo NAYa, 2002. ISSN:0329-0735. **Portal eletrônico**. Disponível em: https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

MARTINS, Ana Luiza. **O despertar da República**. São Paulo: Contexto, 2001.

MIRANDA, A. M. J. O.; CUNHA, R. C.; RÉDUA, Ashbell Simonton. Possibilidades na formação docente de ensino religioso. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15. ed., 2018, Vitória, ES. **Anais...** Florianópolis: FONAPER, v. 1, p. 49 – 56, 2019. Disponível em: <https://fonaper.com.br/biblioteca/anais/anais-xv-seminario-nacional-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-religioso/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLE – Observatório da Laicidade do Estado. O que o Estado laico não é. **Site institucional: nepp-dh.ufrj.br**. Rio de Janeiro, [2011]. Disponível em: www.nepp-dh.ufrj.br/ole/index.html. Acesso em: 28 set 2020.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Zélia Granja. Processo de profissionalização docente no Brasil: tensões e desafios. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitária*, n. 33, p. 149-163, 2014.

POZZER, A.; PALHETA F. S. B. Ensino religioso na BNCC e decolonialidade do saber. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15. ed., 2018, Vitória, ES. **Anais...** Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 76-82. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 22 nov. 2020.

PURIFICAÇÃO, Maria Cecília de Souza e Castro da. Educador aprendiz, *In: Revista Diálogo*, ano IX, n. 34, 2004.

REILY, Duncan Alexander. **História documental do protestantismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: ASTE, 2003.

RUEDELL, Pedro. **Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich**: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais. São Leopoldo, Unisinos, 2005. Tese (Doutorado) –Unisinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-07-04T104408Z-344/Publico/fundamentacao%20antropologico%20cultural.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANGENIS, L. F. C.; MAINKA, P. J. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da História e da História da Educação na época colonial – um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. *In: Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100502. Acesso em: 29 out. 2020.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 856-875, jul./set 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-856.pdf>. Acesso em: 12 dez 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 30 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), p. 143-155, 2009.

SCUSSEL, Marcos André. **Religiosidade Humana e fazer educativo**. 2007. (Dissertação de Mestrado) – PUCRS, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucrs>

.br/dspace/bitstream/10923/2798/1/000388465-Texto%2BCompleto-0.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o ensino religioso nas escolas públicas de um Estado laico: perspectiva jusfundamental. **Revista de Informação Legislativa**, ano 52, n. 206, abr./jun. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/loja/Downloads/Liberdade%20religiosa%20e%20ensino%20religioso.pdf. Acesso em: 29 set 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Diversidade cultural religiosa no ambiente escolar e o ensino religioso: benefícios e desafios. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15. ed., 2018, Vitória, ES. **Anais...** Florianópolis, FONAPER, v. 1, p.116-120, 2019. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNIVERSIDADE LA SALLE. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação. Linha 2: Gestão, educação e políticas públicas. Canoas, RS, 2020. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Introdução à parte V. *In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs). Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 335-342.

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1998.

ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018**ANEXO II****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018(*)**

() Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 583/2001 e 67/2003, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 60/2014, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 8 de setembro de 2016, com fundamento no § 1º do art. 210 da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e considerando o Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 28 de dezembro de 2018, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino.

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

Parágrafo Único - Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.

Art. 3º O curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar:

I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a

estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;

II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;

IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz.

(*) Resolução CNE/CP 5/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 64 e 65. 2

Art. 4º O egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá estar apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;

II - Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos nas diferentes etapas e modalidades de educação básica;

III - Relacionar os conteúdos específicos da Ciência da Religião e as abordagens teórico-metodológicas do Ensino Religioso de forma interdisciplinar e contextualizada;

IV - Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem;

V - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver;

VI - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a disseminação de conhecimentos;

VII - Compreender criticamente os dispositivos legais e as normativas curriculares enquanto componentes fundamentais para o exercício do magistério;

VIII - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico escolar; e

IX - Mediar debates, pesquisar e assessorar espaços não formais de ensino, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.

Art. 5º No decorrer do curso de licenciatura em Ciências da Religião os estudantes deverão desenvolver as seguintes competências:

I - Apropriar-se dos elementos constituintes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, estéticos e éticos, para

entender e explicar a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

II - Conhecer as manifestações religiosas e filosofias de vida em diferentes tempos, espaços e territórios, a fim de promover a valorização e o respeito à diversidade de saberes e experiências socioculturais peculiares às religiões;

III - Analisar as relações entre as tradições/movimentos religiosos e os campos da cultura, arte, política, economia, saúde, sexualidade, ciência, tecnologias, mídias e meio ambiente para construir leituras críticas de mundo no contexto do exercício da cidadania;

IV - Exercer a docência do Ensino Religioso em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em espaços formais e não formais, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, com vistas a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos;

V - Reconhecer a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver, para valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades;

VI - Posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz;

VII - Investigar e propor a resolução de situações-problema com base nos conhecimentos específicos de sua formação.

Art. 6º O curso de licenciatura em Ciências da Religião, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, estrutura-se nos seguintes núcleos:

I - Núcleo de formação geral, que articulará:

a) Formação acadêmica, assegurada por meio da apropriação de conhecimentos estruturantes do Campo das Humanidades, incluindo as relações entre pesquisa e metodologia

científica, leitura e produção de textos, ciências e fenômenos religiosos;

b) Formação pedagógica, assegurada pelo estudo e pesquisa dos fundamentos da Educação, dos seus dispositivos legais, princípios didáticos, processos de organização da Educação Básica (gestão, currículo e avaliação), saberes da profissão e da identidade docente;

c) Formação inclusiva, assegurada pelo estudo das relações entre educação e diversidade, direitos humanos e cidadania, educação ambiental, educação especial, relações étnicas e raciais, de gênero, de geração e de classes sociais, língua brasileira de sinais (LIBRAS), em conformidade com o § 2º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

II - Núcleo de formação específica, que articulará:

a) Formação específica em Ciências da Religião, assegurada por meio da/do:

1. Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião;
2. Apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos);
3. Estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos;
4. Estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros;
5. Desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz.

b) Formação específica em Ensino Religioso, assegurada por meio da:

1. Apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista, necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
2. Análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso.

III - Núcleo de estudos integradores, que proporcionará enriquecimento curricular por meio de:

a) atividades de caráter científico e cultural, tais como: eventos, produções de textos (comunicações científicas, artigos, capítulos e livros, monografias, roteiros de investigação e ou performances), estudos de casos, visitas, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problemas, projetos de extensão, projetos culturais e artísticos e residência docente, dentre outros;

b) atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso;

d) atividades de comunicação e expressão que favoreçam a aquisição e a apropriação de recursos de linguagem que facilitem a comunicação e argumentação com base em fatos e informações confiáveis.

Art. 7º O curso de licenciatura Ciências da Religião terá a carga horária mínima de 4.320 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 (oito) semestres assim distribuídos:

I - 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas do Núcleo de Formação Específica;

II - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

III - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio obrigatório em Ensino Religioso na educação básica;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas do Núcleo de Estudos Integradores.

Art. 8º Nos termos do Projeto Pedagógico do Curso, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - Componentes curriculares, seminários e atividades de natureza teórico-prática para introdução e aprofundamento de estudos, situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais;

II - Práticas de docência em Ensino Religioso que possibilitem aos licenciandos a observação, acompanhamento, planejamento e avaliação de aprendizagens;

III - atividades complementares, como a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, projetos de pesquisa e extensão e atividades de monitoria;

IV - Estágio obrigatório em Ensino Religioso em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em espaços formais e não formais.

Art. 9 O Estágio obrigatório inclui o desenvolvimento de atividades de observação, planejamento e intervenção nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar a experiência da docência em Ensino Religioso.

Art. 10. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação destas DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para graduados não licenciados reger-se-á pelo disposto no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 11. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação destas DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para portadores de outras licenciaturas reger-se-á pelo disposto no artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 12. A formação continuada para docentes do Ensino Religioso deve atender o disposto nos artigos 15 e 17 do CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Art. 13. Os cursos de licenciatura em Ciências da Religião a serem criados pelas instituições de educação superior deverão obedecer às diretrizes estabelecidas na presente Resolução.

Art. 14. A implantação e a execução desta Resolução deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI