


Ensino religioso: contribuição das ciências das religiões e trajetória

Religious education: contribution of the sciences of religions and trajectory

 <https://doi.org/10.23925/ua.v26i41.e57580>

Alexandra Adir Jessuino Bermudes Souza¹

Resumo: O presente artigo teve como objeto o Ensino Religioso enquanto segmento da Educação contemporânea influenciado tanto por forças tradicionais quanto por adventos contemporâneos, como os anseios por liberdade e respeito à diversidade. Além disso, essa disciplina passou por diversas transformações, acompanhando a formação da sociedade brasileira e nos últimos anos pode receber um melhor tratamento à luz das Ciências das Religiões e ter recebido status de área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular, consolidou seu grau de importância na construção da cidadania. É perceptível o fato de que muitos profissionais e famílias ainda não entendem que há um sentido objetivo imposto para desenvolver o componente curricular de Ensino Religioso, que se propõe a desenvolver um conhecimento sobre diferentes religiões, crenças e sobre as culturas dos povos que a professam por meio da linguagem tangível com que manifestam suas verdades.

Palavras-chave: Ciência das Religiões; Ensino Religioso; Estado Laico.

Abstract: The present article had as the Religious Teaching Segment of Contemporary Education influenced both by force and by contemporary advents, such as the yearnings for freedom and respect for diversity as an object. In addition, this discipline has undergone several Brazilian transformations, following the formation of society, better treatment in the light of recent years Religions and having received the status of area of knowledge in the National Common Curricular Base, has consolidated its degree of importance in the construction of citizenship. It is noticeable the fact that many professionals still do not understand that there is a sense to develop the curricular component of Religious Education, which develops a knowledge imposed on the different religions, beliefs and on the cultures of the peoples who profess it through tangible language. with which it manifests its truths.

Keywords: Science of Religions; Religious education; Laic State.

¹ Mestra em Ciências das Religiões,  0000-0001-7332-8865 alexandra.bermudes@hotmail.com.

Introdução

O Ensino Religioso (ER) enquanto componente curricular passou por diversas mudanças, acompanhando, de certa forma, as (trans)formações da sociedade brasileira, que, sistematicamente, recebeu atenção a partir da concepção à luz das Ciências da Religiões. Nesse sentido, o objeto deste estudo é o Ensino Religioso.

Para tanto, é importante frisar a contribuição das Ciências das Religiões com seu conteúdo teórico na reflexão acerca da participação nos estudos. Isso porque essa área perpassa a construção de um ambiente de ensino que possibilite a operacionalização da manutenção de uma educação laica e equânime de forma que o Ensino Religioso esteja presente recebendo a mesma importância que os demais componentes curriculares. Mediante ao modelo proposto pelas Ciências das Religiões que visa práticas pedagógicas que buscam desfazer o vínculo do ER confessional, que fundamenta a metodologia educacional na igreja e confissões religiosas, e atendendo a necessidade “[...] laicidade, vislumbrando enquanto proposta pedagógica, fundamentos que buscam a filosofia, ética, valores e princípios de respeito as religiosidades [...]” (PASSOS, 2007, p. 57). O que pode-se afirmar que a sociedade tem se caracterizado pela diversidade cultural e religiosa, o que exige constante atualização das formas de compreensão da realidade social. E que a religião atrelada às ciências das religiões pressupõe o recebimento simultâneo de questões divergentes, cedendo oportunidade para discussão e diálogo.

Ressalta-se o processo de inclusão do ER enquanto componente curricular de matrícula facultativa, tal como está prescrita na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2016, p. 21) possibilita a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa enquanto aspectos relacionados à temática. E acrescenta-se o desejo de confirmar ou refutar o fato de que o ER promove trabalhos interdisciplinares que contribuem para a tolerância e respeito à diversidade religiosa, configurando-se como hipótese.

O percurso metodológico perpassou pela pesquisa bibliográfica, que proporciona a realização do estudo “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como, livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2017, p. 90). O arcabouço teórico pesquisado foi embasado nas obras de autores/pesquisadores como, por exemplo, Rodrigues, Figueiredo, Junqueira, Ronald

Numbers, Zimmermann e em textos políticos organizados por Bonavides e Amaral, abrangendo relações entre estado e igreja, educação e religião, dentre outros que contribuem para a expansão do entendimento (BONAVIDES; AMARAL, 2002, p. 466).

Ressalta-se, ainda, nesse processo, as diretrizes metodológicas adotadas, tendo em vista os procedimentos técnicos que, concomitantemente, foram adotados. Inicialmente foi realizada uma análise textual (SEVERINO, 2017, p. 42), período que elementos/ideias básicos dos textos pesquisados, relacionados à temática em questão foram identificados de acordo com o (s) autor (res); na sequência passou-se a análise temática (SEVERINO, 2017, p. 42), que permitiu compreender a ideia central, proposição fundamental que o/as autor/as defende/m; e por fim, foi realizada a análise interpretativa onde a compreensão da fonte de informação foi utilizada de forma a explicar, afirmar ou refutar as hipóteses deste estudo. E quanto aos procedimentos técnicos caracteriza-se com pesquisa exploratória (GIL, 2002, p. 41), porque permitiu a interação da autora com o problema, o que certamente facilitou a elaboração e construção do presente trabalho. Dessa forma, entende-se que uma das contribuições da pesquisa será a ampliação do conhecimento teórico no que se refere ao Ensino Religioso que se fundamenta nos preceitos que regulam a educação brasileira democrática e laica. Diante do exposto, considera-se que a formação do cidadão e que o processo escolar, são inquietações da Educação Básica, ou seja, um grande desafio. Em que é possível vislumbrar, uma relação do presente, uma releitura do passado e uma construção do futuro (JUNQUEIRA, 2002, p. 81), um pouco mais próxima do que se idealiza, com tolerância, respeito a diversidade religiosa brasileira e senso crítico.

1 A contribuição das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso: movimento de construção conflituosa entre religiões

Enquanto o conhecimento teológico tende a explicar assuntos que envolvam, por exemplo, a finalidade do homem na Terra, a existência, a eternidade e a relação do homem com Deus, o conhecimento científico busca explicar a natureza, suas causas e fenômenos mais imediatos. Entretanto, em relação a muitas temáticas, essas duas vertentes não seguiram caminhos isolados, pelo contrário, têm se cruzado ao longo dos séculos. Nesses cruzamentos, se por um lado ocorrem diálogos e consensos, por outro, surgem inflamadas discussões

diante de pontos de vista divergentes e ideias conflitantes sobre os assuntos em voga (RICETO; COLOMBO, 2019, p. 254). A ciência e a religião possuem uma convivência antagônica desde os primórdios da idade média as quais foram intensificadas pela necessidade de dominação por parte da Igreja Católica que em determinado momento necessitava buscar sua manutenção enquanto instituição religiosa hegemônica (RICETO; COLOMBO, 2019, p. 254).

De fato, desde os primórdios da humanidade, ciência e religião se relacionam. Por vezes, as crenças religiosas influenciaram o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, este provocou mudanças, por vezes profundas, em doutrinas religiosas. A ideia de uma divindade sempre esteve presente para a espécie humana e, de certa forma, ditou a conduta do ser humano sobre diversos aspectos da vida, principalmente em relação à sua visão sobre os fenômenos da natureza (RICETO; COLOMBO, 2019, p. 172).

Tanto a ciência quanto a religião podem ser entendidas como criações humanas, portanto, sujeitas a modificações e adaptações ao longo do tempo. Em determinados momentos da antiguidade, os corpos celestes foram identificados pelo homem como as principais divindades. Ciência e religião se entrelaçam na busca de um melhor entendimento dos fenômenos naturais, ou seja, a aproximação entre os dois campos de conhecimento era maior que o afastamento em suas interpretações. De alguma forma, ciência e religião têm sido relacionadas como entidades em conflito. No entanto, segundo Ronald Numbers (2009, p. 251), esse entendimento é considerado mito, pois quando o tema está voltado para “Mitoses e Verdades na Ciência e na Religião”, é lamentável que os “[...] mesmos mitos antigos que temos corrigido repetidamente continuam a ter vida própria e a ser amplamente conhecidos pelo público em geral. Um dos maiores desafios [...] é esclarecer os mitos que ainda persistem desde o passado [...]”. Nesse sentido, “[...] o público leigo, na medida em que pensa de alguma maneira a respeito dos problemas relacionados à ciência e à religião, tem a certeza de que a religião institucionalizada sempre se opôs ao progresso científico” (NUMBERS, 2009, p. 251).

A palavra citada de Galileu relacionando o estudo natural dos corpos celestes e a doutrina bíblica: a Bíblia não nos diz como são feitos os céus, mas o que devemos fazer para chegar até lá. Recorde-se também que foram muitos os religiosos que propugnavam pela liberdade acadêmica (PAIVA, 2002, p. 564). Assim, tem-se o modo de conflito pelo

materialismo científico e o literalismo bíblico: ao se tomar como realidade fundamental do universo a matéria, ou se tomarem os enunciados bíblicos, sem a compreensão do gênero literário no qual foram moldados, o conflito é inevitável, pois a contradição entre os dois pontos de partida é óbvia. O modo de independência reconhece que não há medida comum entre ciência e religião no que diz respeito aos métodos e às linguagens. A posição de independência não é em si hostil nem à religião nem à ciência, mas é difícil de ser mantida, porque um objeto comum psicologicamente exige, em algum momento, a convergência dos olhares. Uma expressão clássica desse modo é fornecida pela Academia Nacional de Ciências, dos Estados Unidos: “A religião e a ciência são reinos separados e mutuamente excludentes do pensamento humano, cuja apresentação no mesmo contexto leva a mal-entendidos, tanto da teoria científica como da crença religiosa” (PAIVA, 2002, p. 564). Como exemplo desse conflito entre o material e o impalpável temos a citação de Barbour que afirma que se levamos a Bíblia a sério, porém não literalmente, podemos aceitar sua mensagem central sem aceitar a cosmologia pré-científica na qual ela foi expressa, como o universo em três camadas, com o céu em cima e o inferno em baixo, ou os sete dias da história da criação. Os autores do Gênesis acreditavam que a morte começou como castigo do pecado humano. Hoje sabemos que a morte estava presente muito tempo antes da chegada dos seres humanos, e que ela era uma necessária característica da criação por evolução. Mas a morte ameaça os seres humanos de um modo singular, intensificado pela violação das relações com Deus e com o próximo, o que constitui o pecado humano (PAIVA, 2002, p. 564).

Paiva ressalta em seu livro que alguns estudiosos, acreditam que hoje em dia cientistas e teólogos compartilham de uma interface que pode ser denominada “busca de sentido”. Explica que enquanto as religiões tradicionais fornecem uma moldura abrangente de sentido, as ciências oferecem uma moldura abrangente de causalidade. São molduras distintas, com convergências e discrepâncias, mas procura-se hoje com interesse acadêmico, uma forma de articulá-las (PAIVA, 2002, p. 564). Em “Comparando os objetivos e métodos da ciência e religião na formação de professores”, Henrique e Silva analisam os resultados de uma atividade desenvolvida, na Universidade de São Paulo (USP), durante curso de História da Cosmologia, em que foram discutidas diferentes teorias sobre a origem do universo. O objetivo dos autores foi o de

investigar as concepções sobre a natureza da ciência, particularmente sobre as relações entre ciência e religião, estabelecidas pelos licenciados. O artigo relata que tanto visões que se aproximavam da ciência, quanto as de cunho religioso, foram explicitadas pelos alunos durante a atividade (RICETO; COLOMBO, 2019, p. 173). Quando indagados sobre que postura o professor de ciências deveria adotar em sala de aula, como, por exemplo, sobre o tema criacionismo x evolucionismo, 25% dos alunos opinaram que não se deveria falar sobre religião, 25% defenderam que se deveria falar, mas a partir da perspectiva evolucionista, e 50% argumentaram sobre a importância da discussão ser realizada de forma neutra. Em "História da ciência e religião: uma proposta para discutir a Natureza da Ciência", Forato, Pietrocola e Martins (2007), têm como foco principal mostrar que a ciência não é somente oriunda do pensamento racional desenvolvido pelo positivismo. O episódio abordado pelos autores é o da elaboração e do desenvolvimento das ideias de atração e repulsão desenvolvidas por Isaac Newton (1643-1727). Os autores buscam evidenciar a importância de utilizar não apenas métodos científicos na construção do conhecimento, mas também processos baseados em ideias metafísicas (RICETO; COLOMBO, 2019, p. 173).

O objeto de estudos das ciências da religião é estabelecer um entendimento do fenômeno da religião na sociedade e não é a religiosidade ou as religiões. Uma vez que a religião, no singular, genérico, suficientemente vago para caberem nesse termo a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral e a ética religiosas, o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião em um determinado território..

O conceito de territorialidade, herdado da biologia/zoologia, enfatiza a ideia de uma territorialidade inata. Dessa forma, a territorialidade é um comportamento humano presente em todos os grupos sociais. As representações simbólicas presentes na cultura fornecem o substrato teórico na elaboração desta territorialidade, que confere identidade ao grupo social representado. Portanto, "toda cultura se encarna, para além de um discurso, em uma forma de territorialidade" (VEIRA; SILVA, 2020, p. 6).

Assim, devemos partir do ponto de vista de que é materialização de uma territorialidade, logo dá visibilidade a esta. Pensando assim, fica fácil concluir que é pela existência de uma territorialidade que se cria um território. Logo, não existe território à margem da territorialidade.

Convencionou-se dimensionar o território nas esferas cultural, econômica, social e natural, mas pensamos que não é uma ideia inteligente, visto que fragmentaríamos demais sua estrutura. Nesse sentido, as dimensões cultural e social resumiram bem sua estrutura. Nesse sentido, o aspecto cultural merece ser lembrado, como também, o aspecto social, uma vez que o território é produto de uma formulação simbólica e é o palco das relações sociais. Cabe-nos, apenas, diferenciar estes dois aspectos, uma vez que o social é político, econômico, objetivo e linear; enquanto o cultural é simbólico, ideológico e subjetivo.

É necessário, portanto, que o território seja percebido nessas duas esferas, pois ele materializa realidades sociais e culturais. Sendo assim o território não deve ser pensado ignorando sua dimensão social (política/jurídica) uma vez que ele pode ser definido como “uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano (...). Dessa forma, o território é posto, como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe dá identidade” (ROCHA, 2008, p. 128-142). Igualmente, sua dimensão cultural precisa ser admitida, uma vez que a territorialidade está estribada num discurso recheado de mitos, símbolos e heróis (VIEIRA; SILVA, 2020, p. 6).

Todo estudo em ciências da religião pode ser um estudo de outra área, de maneira que, como já afirmei anteriormente, não há a possibilidade de uma exclusividade inequívoca das ciências da religião. Por exemplo, minha dissertação de mestrado poderia também ser defendida na área da pedagogia; minha tese de doutorado teria lugar certo também na psicologia da religião. São vários os componentes curriculares que dialogam nas ciências da religião.

As grandes teorias que surgem a partir do século XVII, substitutas da cosmologia aristotélica e cristã, são grandes narrativas seculares que traduzem novas formas de organização social do mundo ocidental, cujo referencial passa a ser o indivíduo portador de direitos. A relação entre indivíduo e sociedade assume contornos mais precisos com o ideário iluminista do século XVIII, para chegar às teorias liberais, socialistas e comunistas do século XIX. No nível filosófico representam concepções novas e o fundamento epistemológico passa a ser o indivíduo portador de direitos naturais (PAIVA, 2010, p. 8).

Esse entendimento é fundamental para que se possa alicerçar os períodos posteriores da civilização onde temos quase paralelamente o surgimento dos Estados nacionais, do Estado de direito e da sociedade civil, e nas primeiras análises sociológicas, Marx, Durkheim e Weber fornecem chaves analíticas das mais abrangentes para o entendimento do processo de secularização da sociedade moderna. São, em suma, mudanças profundas em direção a uma visão de mundo secularizada e centrada no indivíduo (PAIVA, 2010, p. 8).

Não é por outra razão que o interesse sociológico pela mudança ocorrida na esfera religiosa não deve restringir-se à descrição das mudanças ocorridas nas esferas católica e protestante, mas deve enfatizar, sobretudo, sua relação com as outras esferas da vida. Como diria Bourdieu, é preciso ver de que maneira o habitus religioso está presente nas respectivas visões de mundo, particularmente naquelas que nos interessam, as do Brasil e dos Estados Unidos. Isso partindo ainda da premissa de que a racionalização ocidental, que traz nova autonomia dessas esferas, não significa tampouco que as pessoas ajam racionalmente o tempo inteiro (PAIVA, 2010, p. 10). Há valores religiosos que resultam ser direcionamentos para a formação de visões de mundo específicas, ou seja, traduzem exigências às quais os atores se veem obrigados a seguir e, que levam a uma ação social determinada, para usar a concepção weberiana de ação orientada por valor, quando a ação não tem sentido no resultado, mas, sim, na sua própria especificidade e obedece a um “mandato” que o ator sente dirigido a ele (PAIVA, 2010, p. 10).

A essa figura do sujeito corresponde uma figura inédita do Estado. Na era teológico-política, o poder político encontra seu princípio de instituição na transcendência. Originário da providência divina, ele está a serviço da ordem de Deus e lhe cabe escrever no direito positivo os decretos da lei luminosa. Nada disso subsiste no mundo laico: proveniente da vontade dos seres que ele dirige, o poder está a serviço do homem e de seus direitos (PORTIER, 2011, p. 11).

2 A trajetória do Ensino Religioso contemporâneo

Com base nos princípios constitucionais e legais, a maioria das instituições escolares no Brasil, tanto públicas quanto privadas, optou por oferecer em caráter facultativo o ensino religioso. Entretanto, não há evidências de que as instituições escolares tenham seguido rigorosamente a orientação de que, na definição dos conteúdos da disciplina, habilitação e admissão dos professores ou orientadores credenciados, fossem consultadas

previamente as entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas, o que serviria como balizador de suas atividades. Tal orientação caiu por terra com a edição do Decreto n. 7.107, resultante de um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, no qual se previa que o “ensino católico, aberto também a outras confissões religiosas” deveria ser oferecido aos estudantes do ensino fundamental (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859).

O decreto causou não só um desconforto entre os grupos de múltiplas pertencas religiosas no país, como também uma distorção legal complexa ao confrontar as orientações das diretrizes e mesmo a própria Constituição. Uma iniciativa da Procuradoria Geral da República (PGR), em agosto de 2017, reacendeu fortemente a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas e indiretamente influenciou as escolas privadas brasileiras que também oferecem a disciplina ensino religioso aos seus alunos (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859).

A Procuradoria-Geral da República (PGR) encaminhou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a oferta de Ensino Religioso nas escolas públicas na modalidade confessional ou relacionada a uma religião específica, solicitando a suspensão da eficácia do dispositivo I do Artigo 33 da LDB e do Artigo 11 do Decreto n. 7.107.

O argumento principal da referida ADI foi de que o Ensino Religioso nas escolas públicas, para estar em harmonia com o que determina a Constituição Federal, deveria ser de natureza não confessional, ou seja, os conteúdos programáticos deveriam estar centrados na história, nos aspectos sociais, nas práticas e doutrinas das religiões e formas de religiosidade, sem qualquer caráter catequizador por parte dos professores, abrindo espaço para posições não religiosas. Segundo a PGR, essa seria uma forma de garantir efetivamente a laicidade do Estado brasileiro e sua neutralidade em relação às manifestações religiosas da população brasileira (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859).

Ao mesmo tempo que se percebe uma ampliação quantitativa no pluralismo religioso brasileiro, percebe-se também o aumento da radicalização de posições em um mercado que disputa fiéis, obrigando a religião a se fundamentar discursivamente para legitimar-se. Logo, a noção de doutrina religiosa muda consideravelmente e, segundo Junqueira, com

ela alteram-se os parâmetros discursivos, o que acaba permitindo questionar a ideia de que exista um lugar próprio da religião (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860). Esse é o cenário da secularização que se verifica no Brasil, paradoxos e contradições que colocam para o ensino religioso grandes desafios em relação aos períodos passados, em que havia uma religião predominante e um número pouco expressivo de outras religiões (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859).

O primeiro desafio do ensino religioso nas instituições escolares está diretamente ligado à sua estruturação como componente curricular, aceitando que a sociedade brasileira é uma sociedade secularizada e que as futuras gerações surgiram num contexto pós-secular. Existe, por parte dos professores responsáveis pelo componente curricular, a continuidade de um pensamento de negação ou mesmo afastamento em relação ao conceito de educação religiosa e sua análise crítica (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859). No Brasil, o Ensino Religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve quatro eixos centrais. Os quatro eixos, que são: a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade sociológica e antropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, tornam-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico (CURY, 2004, p. 190).

No Brasil a trajetória do Ensino Religioso iniciou-se com a colonização portuguesa e a inquietação das autoridades da época era articular o ensino das letras, da matemática com o ensino da religião, auxiliada pelo regime de padroado (JUNQUEIRA, 2002, p. 13). A educação era conduzida pela Igreja Católica, os padres eram os professores e os catequizadores, os decretos e leis punham a catequese em primeiro plano. A partir dos anos 1980 buscou-se uma melhor estruturação do Ensino Religioso ao crescer uma Mobilização Nacional Pró-Ensino Religioso, a ditadura militar começa a perder força e sai do poder com a eleição direta e tem início de um novo sistema político e com a redemocratização do país, novos ares da liberdade levam grupos envolvidos diretamente com o Ensino Religioso a promoverem novas discussões (JUNQUEIRA, 2002, p. 12-13). Em "A Educação Católica no Brasil" discorre especialmente como os jesuítas realizaram seu trabalho missionário via educação para por meio de escolas disseminar a fé católica em consonância com o Estado ao qual a Igreja Católica estava subordinada funcionando como um de seus departamentos.

Analisam-se os percalços da componente curricular no contexto histórico do país com

a contribuição de documentos legais que permeiam essa caminhada, preliminarmente tendo por base as pesquisas de Anísia de Paulo Figueiredo, que analisa o Ensino Religioso na escola de 1500 a 1998 (FIGUEIREDO, 2010). A partir da Constituição de 1988 passa a ser abordada a criação no ano de 1995, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) cujo objetivo foi acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores que lutavam pela promoção do Ensino Religioso no âmbito escolar conforme o relevante trabalho de Sérgio Junqueira em “O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil” publicado em 2002. O Deputado Padre Roque Zimmermann junto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), o FONAPER e o MEC elaboraram o Projeto de Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB, aprovado em 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997, p. 01).

As questões propostas dentro das perspectivas do FONAPER estavam baseadas no “Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar” produzido pela CNBB em 1996 e nos próprios Referenciais Curriculares do Ensino Religioso na educação pública configurando o Ensino Religioso dentre as dez áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e a religião como marco essencial e permanente para a existência humana. Sobre a necessidade de uma formação teórica e prática consistente, tanto na área da pedagogia quanto na área específica da religiosidade, Sérgio Rogério Azevedo e colaboradores contribuem com “A formação de professores do Ensino Religioso: uma visão do contexto histórico-legislativo no Brasil” publicado em 2007 (JUNQUEIRA, 2002, p. 14).

Através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 12/97, a Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a inclusão do Ensino Religioso para efeito da “totalização do mínimo de 800 horas”. O parecer diz que “a resposta é não”, devido ao fato de a matrícula ser facultativa e a componente curricular fazer parte da liberdade das escolas. A mesma Câmara, em resposta à solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que pedia maior explicitação do assunto âmbito das 800 horas obrigatórias no ensino fundamental, se pronunciou, através do parecer n. 16/98, de modo a incentivar o ensino religioso interconfessional e ecumênico e a confirmar o desenvolvimento de “um currículo com 840 (oitocentas e quarenta) horas anuais, o que propicia, com grande facilidade, o cumprimento do preceito

legal do ensino religioso”. Além disso, no histórico do parecer, o relator enuncia que a normatividade vigente implica na oferta regular, “para aqueles alunos que não optam pelo ensino religioso, nos mesmos horários, outros conteúdos de formação geral [...]”.²

Por sua vez, o Conselho Pleno do CNE pronunciou-se sobre a formação de professores para o ensino religioso por meio do parecer CP/CNE nº 097/99, na medida em que a nova redação incumba ao poder estatal a definição das normas para habilitação e admissão dos professores de ER. Diz o parecer, em vários trechos importantes (CURY, 2004, p. 183-191);

Nesta formulação [da lei nº 9.475/97] a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino. Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino. [...] A Lei nº 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão de professores. [...]. Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. [...]. Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos [...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, n.p.).

Outro ponto, posto na lei nº 9.475/97, refere-se à oitiva obrigatória de “entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Portanto, o que transparece é a necessária articulação do poder público dos sistemas com essa entidade civil multirreligiosa que, a rigor, deveria representar um fórum de cujo consenso emanava a definição dos conteúdos dessa componente curricular. Nesse caso, é complicado que um texto legal imponha a existência de uma entidade civil, sendo que alguma denominação religiosa pode não a aceitar (CURY, 2004, p. 183-191).

Formalmente o ER está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

2 Projeto de Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB, aprovado em 22 de julho de 1997.

Nacional de 1996, a qual esclarece e regulamenta a atuação docente sob duas vertentes que o trabalho é para ser desenvolvido, na docência e em outras atividades: “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2016, p. 21). Essas outras atividades estão correlacionadas ao período de planejamento e de diálogo que deve existir entre o/a docente e a gestão. Contudo, na prática esse diálogo ainda é pouco promovido, o que faz com que a prática pedagógica fique fragilizada e enfraquecida, ocasião em que o proselitismo pode ser difundido e as orientações curriculares ficarem ausentes no desenvolvimento das atividades docentes.

Vê-se, pois, que o ensino religioso ficaria livre dessa complexidade político-burocrática caso se mantivesse no âmbito dos respectivos cultos e igrejas em seus espaços e templos. Mas, dada a obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas e o caráter facultativo de sua frequência para o conjunto dos alunos, importa refletir um pouco sobre aspectos da religiosidade que podem ser úteis em favor da tese da importância da religião (CURY, 2004, p. 183-191).

A composição religiosa do país passou por grandes mudanças nas últimas décadas, ficando evidenciado o declínio do catolicismo e um avanço dos grupos evangélicos e do grupo daqueles que se declaram sem religião. Na década de 1940, os católicos representavam 95,3% da população, ao passo que, entre 1940 e 1980, a taxa de adesão ao catolicismo caiu seis pontos percentuais e outros 24,6 pontos percentuais nos 30 anos seguintes, chegando a 64,7% da população em 2010 (CARVALHO; RAMOS, 2017, p. 3). Vale ressaltar que, nesse último período, o avanço dos sem religião e dos evangélicos foi significativo. Em 1980, o grupo dos sem religião representava 1,6% da população, aumentando para 8% em 2010, o que significa uma variação de 6,4 pontos percentuais (equivalentes a 13,4 milhões de habitantes). Os evangélicos, por sua vez, cresceram de 6,6% para 22,2% da população, representando o segmento religioso que mais se expandiu no Brasil no último período intercensitário, com um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas, ou de 15,6 pontos percentuais (CARVALHO; RAMOS, 2017, p. 4).

As mudanças pelas quais passou o país nas últimas décadas em relação à composição religiosa da população chamam a atenção para as possíveis consequências sociais, econômicas e culturais do pertencimento religioso. A literatura educacional tem indicado que entre as variáveis mais significativas para explicar o desempenho dos alunos

estão a posição social, o sexo e a cor (BARBOSA, 2009, p. 20; CARVALHO; 2004, p. 11-40).

Além disso, mais recentemente, diversas pesquisas têm apontado também para a possível influência da religião – conforme declarada pelas famílias – nos resultados das escolas de alto desempenho, preocupação que motivou o estudo ora apresentado. De acordo com Regnerus, a socialização religiosa, entendida a partir do envolvimento nas atividades correlatas à determinada filiação religiosa, pode ser uma forma de proporcionar integração e motivação para o sucesso escolar, num processo que normalmente funciona à parte de sistemas particulares de crenças.

O excesso de informações acerca de cenários nos quais a religiosidade se converte em conflito e práticas de alteridade do outro nem sempre se coaduna, todavia, com possibilidades efetivas de experiência, ainda que se convertam em marcos discursivos facilmente transformados em representações sociais. Se por um lado, tais representações favorecem a construção de estereótipos e modos de olhar o outro, por outro lado a informação em excesso pode ser contraposta a situações educativas nas quais o contato efetivo com a lógica do outro se transforme em fator que favoreça o pensamento (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 13). Somos tomados, quase todos os dias, por dezenas de notícias acerca de guerras de origem religiosa; de ações “terroristas” do Estado Islâmico; das atrocidades produzidas pelas ações do Estado de Israel contra os palestinos na Faixa de Gaza; de conflitos e violências cometidas em função de diversidade religiosa em inúmeras cidades brasileiras; de discursos que incitam o ódio religioso e se convertem em elementos identitários em grupos religiosos que se diferenciam pela estratégia “nós” x “eles”; por situações derivadas de decisões em torno de usos políticos da Memória que se expandem para espaços, práticas e monumentos religiosos. Isso, mesmo que na educação em que nas Diretrizes e Base da Educação Nacional o ER é mantido como área do conhecimento, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1961, p. 20; BRASIL, 1971, p. 03; BRASIL, 1996, p. 07) assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013, p. 35). A LDB de 96 estabelece que o ER respeite a laicidade do Estado Brasileiro e a diversidade cultural religiosa, residindo na efetivação dessa área do conhecimento de forma não confessional e não proselitista (HOLMES; PALHETA, 2015, p. 253). O que é reafirmado nas

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DCNDH), nas DCNs (BRASIL, 2013, p. 35.) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 245), haja vista que retoma valores na garantia do tripé dos direitos humanos, democracia e paz. Nesse ínterim, ressalta-se que a lei n. 9.475, de julho de 1997, que modificou o artigo 33 da atual LDB, marcou o “[...] Ensino Religioso em um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental [...]” (PASSOS, 2007, p. 13). Colocando o ER como parte integrante da formação básica do cidadão e como disciplina dos horários normais do ensino fundamental, mas isso já era assegurado pela legislação anterior, o que acrescenta é que “[...] assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro e veda quaisquer formas de proselitismo” (CARON; MARTINS FILHO, 2020, p. 17).

Apesar de a sociedade brasileira expressar uma diversidade religiosa, ainda há preconceitos e racismo religioso, conforme dados de uma pesquisa feita pela Globo, conforme noticiado pelo G1, em que no Datafolha publicado em janeiro de 2020 pelo jornal Folha de São Paulo aponta que:

[...] 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos, e 10% não têm religião. Ainda de acordo com o levantamento, as mulheres representam 58% dos evangélicos e são 51% entre os católicos.

A pesquisa foi feita [...] com 2.948 entrevistados em 176 municípios de todo o país. [...].

Religião dos brasileiros

Católica: 50%

Evangélica: 31%

Não tem religião: 10%

Espírita: 3%

Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras: 2%

Outra: 2%

Ateu: 1%

Judaica: 0,3% (G1, 2020, n.p.)

A diversidade religiosa é compreendida como valores religiosos e sentido da vida, que no Brasil, é formada pela influência cultural religiosa (TOSTE, 2021), haja vista que a cultura contém o que é necessário para a formação, instrução e educação (MORIN, 2004). O que ainda representa a influência da Igreja Católica na formação cultural de variados países com a implantação de escolas concatenadas ao ensino religioso na formação dos indivíduos da elite. E o papel da educação em perspectiva religiosa da Reforma Protestante desencadeada por Martinho Lutero no século XVI e sua luta pela implantação da escola elementar para todos, surgindo assim pela primeira vez a ideia de uma educação universal. Na França Charles Démiá, em 1666, defende a educação popular, o pedagogo Compaure visou a educação religiosa nas escolas e João Batista de La Salle fundou em 1684 o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. No século XVIII desponta o iluminismo do qual participam aristocratas, eclesiásticos e pessoas comuns na vertente conhecida como o Século das Luzes, do iluminismo e da Ilustração dando poder à razão humana para reorganizar o mundo obscurecido pela Idade Média (TREZZI, 2010, p. 4). Alguns monarcas para não perder o poder se viram perante o desafio de alterar a postura e investir em seus súditos e a via escolhida foi a educação, pois, com as mudanças que vinham se sucedendo “a consciência de nação vinha sendo maturada em torno da importância da educação, exigindo um sistema educacional nacional e a criação de uma escola pública aberta a todos” (JUNQUEIRA, 2011, p. 30).

Somente nos últimos meses assistimos, por exemplo, à presença dos lobbies religiosos nas diversas instâncias legislativas buscando interditar medidas que faculte o tratamento das questões atinentes à liberdade religiosa e de gênero; à Deputados Federais brasileiros transformando o Congresso Nacional em espaço de prática religiosa de caráter confessional, a uma criança umbandista agredida fisicamente por praticantes de religiões evangélicas, à depredação do túmulo de líder espírita, bem como a inúmeras outras notícias que revelam o recrudescimento de circunstâncias nas quais o diálogo inter-religioso se inviabiliza ou em que vigora o desrespeito em relação às diferentes opções religiosas ou agnósticas, conquanto estejamos num contexto democrático.

Suzanne Citron, ao discutir as relações entre o Ensino de História, disciplina que se coloca analogamente em linha de frente quanto trata-se de aceitação dos fatos, a

partir da ação mediadora de uma Pedagogia da Memória envolvendo a relação com a Memória Nacional, alerta para algo que pode servir como um importante pano de fundo também para o cenário que envolve esse diálogo religioso. Segundo ela, uma pedagogia da Memória não apagará as identidades constituídas no seio das práticas de sociabilidade, mas as fará diferentes no tocante à condição do diálogo e do respeito para com o outro, tornando os sujeitos mais abertos à condição de ensejar uma perspectiva de pluralismo por meio de uma ética que seja capaz de proscrever o racismo, o dogmatismo e o maniqueísmo (VIEIRA; SILVA, 2020, p. 113-131).

Vieira identifica que a escola é uma instituição onde ocorre a inserção social e que o direito à educação é universal. Sendo assim, torna-se um lugar onde não deve possuir qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito, o que faz com que este seja um espaço onde há uma diversificação cultural. Pois, ali estão presentes todos os tipos de classes sociais, raças, etnias, religiões, gênero, orientação sexual, entre outros. Nem sempre aconteceu desta forma. Uma vez que, no período colonial do Brasil, a educação somente era oferecida para uma minoria, que eram os donos da terra (AVILA, 1995 apud VIEIRA; SILVA, 2020, p. 113-131). E ainda assim, dentre eles, havia exclusões, pois mulheres e filhos de primogênitos também não tinham direito ao ensino, naquela época. E permaneceu assim, enquanto durou a economia exportadora agrícola. Percebe-se então, que neste período, “a necessidade de manter os desníveis sociais possuía, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades, a escola possuía como função ajudar a manter os privilégios.

Com a vigência da Constituição Federal de 1988, a criação da LDB, e outras reformas que houve na história da educação do país, a educação tornou-se um direito a todos, sem restrição. E não mais um espaço apenas para os privilegiados. Esse tipo de acesso, oferece uma oportunidade de pessoas com diferenças culturais possam conviver de forma democrática, contribuindo para a construção de valores. Isso faz com que seja necessário conviver com diferentes realidades, onde se apresentará várias demandas sociais a serem analisadas e confrontadas. São as chamadas expressões da questão social, que também estão inseridas no âmbito escolar (GOMES, 1999 apud SILVA; FERREIRA, 2014, p. 10).

Para Libâneo, a escola possui uma estrutura de organização interna, que dá a ideia de que

existe um ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo. Normalmente, tal estrutura (organização interna) possui um organograma que mostra as inter-relações dos setores. Os elementos que compõem a estrutura organizacional básica da escola, com os setores, são: conselho da escola, direção, setor técnico-administrativo (secretaria escolar, limpeza, multimídias), setor pedagógico (conselho de classe, coordenação pedagógica, orientação educacional), instituições auxiliares, e, corpo docente (professores) e alunos (PEREIRA, 2017, p. 25). No setor pedagógico não consta, em suas ramificações, a equipe multidisciplinar, no qual seria um setor de grande ajuda para o tratamento das demandas escolares. Pois essa ajuda não seria somente na questão do ensino dentro da sala de aula, pois esse já é alcançado pelo professor (PEREIRA, 2017, p. 25). Mas sim, questões do cotidiano, tanto psicológicas quanto sociais, que muitas vezes o professor não está capacitado para isso, assim como os profissionais da área.

Henry Giroux quando esclarece que a diferença entre o pluralismo e a experiência da democracia, não se reduz à equivalência de interesses variados, mas, antes, a uma experiência social em que “vozes e tradições diferentes existem e florescem ao ponto de escutarem as vozes de outros, comprometerem-se com uma tentativa contínua de eliminar formas de sofrimento subjetivo e objetivo e manterem condições por meio das quais o ato de comunicar e viver amplie, ao invés de restringir, a criação de esferas públicas democráticas” (GIROUX, 2004, p. 359-365).

Assim, consideramos pertinente que os docentes enfrentam a questão coletivamente sabendo discernir concepções e crenças de âmbito privado e a sua atuação como profissionais face à ética pública e republicana, na qual comparecem diferentes posições étnicas, sociais, religiosas e de gênero, mas com impedimentos capitaneados por grupos e pessoas que se debatem contra o compromisso da educação com a agenda contemporânea dos direitos humanos. Nessa medida, longe de ser um relativista cultural ou um profissional alheio ou neutro, o docente é um sujeito cuja ação está articulada a práticas profissionais promovidas por outros sujeitos e está inevitavelmente convocado à agenda emancipatória constitutiva da educação pública da qual não escapam o conflito e o dissenso, num contexto irremediavelmente interativo e marcado sob o ponto de vista ético.

Sob essa ótica, a prática educativa exercita-se consciente de sua própria parcialidade e como forma de autoridade, assumindo posicionamentos sensíveis aos jogos de poder e à alteridade, rompendo fronteiras que impedem a promoção das interações com as múltiplas experiências e dos mais variados posicionamentos frente às questões coletivas, sociais e subjetivas das quais participam os estudantes e os docentes. Trata-se de uma noção de autoridade profissional docente enraizada em interesses democráticos e na promoção de relações sociais emancipadoras, que, nesse caso, configura-se como um projeto educacional que enseja a política como condição de liberdade e compreende o significado da relação entre a ação pedagógica e o poder, mas também o lugar da negociação da diferença no bojo da profissão. Trata-se enfim de um discurso e de uma prática de crítica imprescindíveis para a realização da educação como sustentáculo das liberdades contra as formas de dominação e de supressão da alteridade (GIROUX, 2004, p. 359-365).

A escola pública laica, portanto, não é local de culto religioso nem de doutrinação religiosa. Mas toda manifestação religiosa apresenta-se como um corpo doutrinário, uma ritualística com cerimônias, cultos, votos, exteriorização cultural da fé e encenações que incorpora, a seu modo, a cultura material por meio de objetos, vestimentas e gestualidades, além de adorações e fidelidades às tradições (PEREIRA, 2017, p. 103). Nesse ponto caberá a discussão acerca dos limites e potencialidades da ação educativa voltada ao estudo e à valorização de manifestações religiosas afro-brasileiras (mas não somente, evidentemente) num contexto de afirmação de pertencimentos culturais, no qual as religiosidades de matriz africana saem da invisibilidade que historicamente conferiu-se a elas e entram na cena pública como um dos veículos de configuração identitários, educativa e política, partícipes da luta afirmativa pelo direito à diferença, pelo fim do racismo e pela igualdade racial. Mais uma vez, não se trata de doutrinação, mas do direito à aprendizagem da cultura em seu sentido plural e identitário (PEREIRA, 2017, p. 110).

Se por um lado a temática religiosa vem se projetando como uma questão posta na contemporaneidade – opondo sujeitos e atores sociais em trincheiras distintas na sociedade por outro lado, em nome de opções religiosas por vezes travestidas em discursos sociais voltados a grandes coletivos tem se imputado a escolas e seus currículos tentativas de

normatização e regulação pautadas por forte conservadorismo e intolerância (PEREIRA, 2017, p. 103). É o que se observa no debate contemporâneo em torno do Programa Escola Sem Partido, por exemplo, quando é possível verificar seus sujeitos enunciantes, a partir de suas filiações religiosas e/ou partidárias, sem que tais dimensões sejam vinculadas aos seus enunciados, propostos como unidades de sentido neutras e visando a produção de supostos consensos sociais (PEREIRA, 2017, p. 103).

O grande problema nesse caso envolve o fato de que tal omissão, associada a um discurso pautado mais nos argumentos de autoridade moral, do que em uma discussão sobre ética. Cria cenários nos quais a captura e difusão desse discurso pelo público em geral ocorre sob forte apelo de uma lógica maniqueísta que opõe crianças e jovens, ao mesmo tempo em que opõe famílias e escolas, bem como práticas culturais distintas no interior da escola, hierarquizando-as, em muitos casos, de modo subliminar, mas, por vezes, de modo explícito (PEREIRA, 2017, p. 103).

Em relação a esse último aspecto é o que se observa, por exemplo, em práticas nas quais o tratamento da Lei 11.645 de 2008 é interdito por professores com orientação religiosa neopentecostal. Desse modo, sob a égide de um discurso que propõe uma atitude de neutralidade em face de qualquer “doutrinação religiosa” assiste-se a notável articulação de grupos religiosos voltados à contenção de toda e qualquer pauta que garanta a reflexão, no espaço escolar, dos aspectos constitutivos da diversidade sociocultural e religiosa da sociedade brasileira.

Conclusão

O estudo investigativo realizado permitiu compreender que o campo das religiões no Brasil responde de forma gradual às inflexões dos tempos modernos. Assim a globalização cultural e econômica se unificou em um único processo e esteve presente nessa formação de uma sociedade diversificada, porém tão conflituosa, quanto temática, a partir da inserção da religião como ponto de pauta.

Verifica-se o cuidado necessário e respeitoso no meio de ensino ao tratar o/a aluno/a enquanto seguidor de determinado segmento religioso. Apesar disso, mesmo com a diversidade religiosa e opções pessoais, é notável como ainda persistem atitudes

de intolerância e de descumprimento do caráter laico da escola, em detrimento a determinadas práticas que envolvem o respeito a essa própria diversidade e inclusão religiosa.

Isso porque mesmo com a transversalidade e a diversidade da pauta religiosa ainda é possível encontrar grupos religiosos conservadores que mantêm um rígido controle de seus adeptos, buscando afastá-los de uma condição contemporânea que a vida moderna impõe e isso inclui os espaços coletivos como temos na escola. Essa, entretanto, conforme pesquisa realizada, sempre se constituiu enquanto uma forma de dominação persistente do cidadão comum ou de uma classe dominante sob uma classe dominada. Fato que confere a esse espaço público tornar-se alvo de controle dos segmentos conservadores de diversas crenças, ou seja, a religião continua exercendo influência nas práticas culturais e educacionais do brasileiro.

De um modo geral pode-se inferir que, mediante a compreensão do estudo, há certo nível de tensão existente entre os campos da religião e da educação, seja no âmbito de valores ou nos sentidos mais amplos e práticos do cotidiano, como os conhecimentos transversais que envolvem os espaços de ensino. Nesse sentido ao que se refere a democratização dos espaços de ensino e o Estado laico, é possível que haja a manutenção dos esforços dos profissionais ligados à gestão escolar e do ensino, no sentido de garantir que exista receptividade, respeito às diferenças, tendo em mente que o aspecto do sagrado é diretamente ligado a formação subjetiva, familiar e social dos indivíduos, em consonância a garantia da inclusão religiosa no espaço público da escola de caráter laico.

Ressalta-se ainda, que em resposta a questão problematizadora, de identificar quais as implicações da gestão democrática no desenvolvimento do Ensino Religioso (ER) na escola pública, responde-se que, é preciso atentar para três aspectos básicos que influenciam sobremaneira no desenvolvimento da gestão democrática no ambiente escolar. O primeiro aspecto diz respeito a superação da visão hierarquizada e fragmentada do ambiente escolar, trata-se de um espaço, de um território que precisa ser de todos, portanto, cada parte é parte do todo, todos são fundamentais; o segundo aspecto relacionado ao primeiro, refere-se à participação e responsabilização. Numa gestão

democrática não há considerações para atitudes autoritárias ou centralizadoras, e a escola se constitui a partir das tomadas de decisão, que se forem coletivas, terá a satisfação da construção da cidadania e do respeito. O terceiro aspecto perpassa os dois primeiros, numa perspectiva de garantir que o equipamento escolar seja de caráter laico ao consolidar a inclusão religiosa de forma tolerante e respeitosa, considerando a diversidade existente, num exercício de associar as contribuições que o componente de Ensino Religioso pode oferecer para a produção de conhecimento e de reconhecimento de que a atualidade não comporta atitudes de negação.

Referências

- BARBOSA, Maria Lígia de O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argumento, 2009.
- BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2002, v. 1-9.
- BRASIL Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 jul. 1997.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da educação: LDB. Lei 9.394 de 1996*. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 fev. 2023. p. 20.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 8 fev. 2023. p. 3.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 fev. 2023. p. 7.

BRASIL. Projeto de Lei nº 9.475/97. Altera o artigo 33 da LDB, Brasília, 1997.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival José. *Ensino Religioso: uma história em construção*. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.) *Ensino Religioso: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

CARVALHO, Cynthia Paes de; RAMOS, Maria Elizabete Neves. Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*. v. 33, 2017.

CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. Regional Sul III. Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer 097/97: sobre a formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

CRAVER, Samuel. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Brasil, o Ensino Religioso na escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. v.2

FONAPER. FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Religioso. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

G1. 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. *Portal G1*, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 8 fev. 2023.

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

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. Pedagogia marginal como resistência pós-moderna. In: OZMON, Howard Augustine; CRAVER, Samuel. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLMES, Maria José Torres; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir et al. (org.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004 apud SARQUIZ, Moisés Manir. *A prática Educativa de Valores Humanos Universais através do Ensino Religioso com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

NUMBERS, Ronald L. Mitos e verdades em ciência e religião: uma perspectiva histórica. *Archives of Clinical Psychiatry* (São Paulo), v. 36, p. 250-255, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/tQvf4sbWNsQDnM7KTzZjxsr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.

PAIVA, Angela Randolpho. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

PAIVA, Geraldo José de. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 561-567, 2002.

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

PEREIRA, Júnia Sale; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 99-120, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661108>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. “Estado laico”. Brasil Escola. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/estado-laico.htm>. Acesso 8 fev. 2023.

RIBEIRO, J. C. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Olho d’Água; Loyola, 2009.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 254, p.169-190, 2019.

RODRIGUES, Elisa. A formação do estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre, laicidade e esfera pública. *Horizonte- Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 11, n. 29, p.149-174, 2013.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Luís Gustavo Teixeira da. *Religião e política no Brasil*. Latinoamerica. *Revista de Estudos Latinoamericanos*, n. 64, p. 223-256, 2017.

TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Diversidade Religiosa: uma breve análise das influências Cultural, Psicológica, Filosófica e Política na sociedade. *Revista Unitas*, v. 9, n. 2, p. 77-103, 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 1013-1031, 2020.



ZIMMERMANN, Padre Roque. *Ensino Religioso: uma grande mudança - Propostas para mudar a LDB. Substitutivo que apresenta o Ensino Religioso como parte integrante da nova lei.* Brasília: Centro de Documentação e Informações/Coordenação de Publicações, 1998.

Submetido em 07/03/2022

Aprovado 13/02/2023

