



**Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Centro de Ciências do Homem – CCH
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Sociais – PPGPS**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADAS AO ENSINO
RELIGIOSO NO BRASIL: as regulações estaduais sob a perspectiva comparada**

EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
Abril de 2020**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADAS AO ENSINO
RELIGIOSO NO BRASIL: as regulações estaduais sob a perspectiva comparada**

EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como requisito parcial das exigências para a obtenção do título de Doutor em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
Abril de 2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pelo autor.

V297

Vargas, Evandro Francisco Marques.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADAS AO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL : AS REGULACOES ESTADUAIS SOB A PERSPECTIVA COMPARADA / Evandro Francisco Marques Vargas. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

285 f.

Bibliografia: 244 - 268.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2020.

Orientador: Leandro Garcia Pinho.

1. Formação docente. 2. Ensino religioso. 3. Secularização. 4. Laicidade. 5. Ciências da religião. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

**POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADAS AO ENSINO
RELIGIOSO NO BRASIL: as regulações estaduais sob a perspectiva comparada**

EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como requisito parcial das exigências para a obtenção do título de Doutor em Políticas Sociais.

APROVADA 01/04/2020.

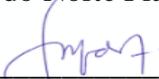
BANCA EXAMINADORA:



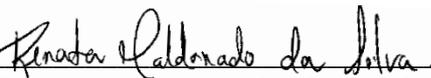
Prof.^a Dr.^a Elisa Rodrigues (Ciências Sociais – UNICAMP)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF



Prof. Dr. Fábio Py Murta de Almeida (Teologia – PUC-RJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez (Educação – PUC-RJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof.^a Dr.^a Renata Maldonado da Silva (Educação – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral (Sociologia e Direito – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
(Suplente membro interno)

Prof.^a Dr.^a Juçara Gonçalves Lima Bedim (Educação – UFRJ)
Universidade Iguazu - UNIG
(Suplente membro externo)

Para Suelen e Maitê, pelo apoio, amor e alegrias
que trouxeram à minha vida.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo amor, dedicação e incentivo ao longo de minha formação.

A minha esposa Suelen, pelo apoio incondicional e compreensão nos momentos de afastamentos e deslocamentos, minha mais tenra gratidão.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro por possibilitar o desenvolvimento regional do Norte Noroeste Fluminense.

Ao Programa de pós-graduação em Políticas Sociais, que me possibilitou mais do que formação, um lugar em que pude encontrar amigos e fortalecer laços profissionais.

Ao meu orientador Leandro, por acreditar no projeto inicial e por tornar possível a conclusão desta tese. Pela indicação da literatura para aprimorar o objeto de pesquisa, pelas leituras atentas e criteriosas nas provas dos textos, enfim, pela amizade, profissionalismo e fineza no trato.

Aos Professores do programa de Políticas Sociais, pelos momentos de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Em especial aos Professores: Marcos, Sílvia, Renata e Fábio, pelo acompanhamento e rigor acadêmico na leitura e avaliação enquanto membros das bancas ao qual o projeto passou desde o meu ingresso no programa.

A Professora Elisa, pelo aceite em participar no exame de qualificação e pela primorosa contribuição de crivo acadêmico para este trabalho.

Aos amigos de jornada, que dividiram o peso das Disciplinas assim como as alegrias da conquista de cada etapa. Em especial a Francine, sempre atenta e solícita em dar o seu apoio no âmbito acadêmico, e ao Diogo pela guarida e conversas em seu lar nos dias em que precisei pernoitar em Campos. Muito obrigado amigos.

A CAPES, que por meio da PROAP garante o financiamento do Programa.

A FAPERJ, que por meio da bolsa de Demanda Social, tornou possível a realização deste trabalho.

Quando o debate entre ciência e religião é encenado, os adjetivos sofrem uma inversão quase perfeita: é da ciência que se deve dizer que alcança o mundo invisível do além, que é espiritual, milagrosa, que sacia e edifica a alma. E é a religião que deve ser qualificada como local, objetiva, visível, mundana, não-milagrosa, repetitiva, obstinada, de robusta compleição (LATOUR, 2004, p. 360).

RESUMO

O Ensino Religioso (ER) no Brasil foi regulamentado como disciplina, de matrícula facultativa, pelo parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição Federal (CF) de 1988, regulado pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, alterado pela Lei nº 9.475 de 1997. Esta última estabelece aos sistemas de ensino a orientação quanto aos procedimentos para a definição dos conteúdos e as normas para habilitação e admissão dos professores. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, coletou-se material para análise dos diferentes contextos das políticas de Ensino Religioso por todo o Brasil. A partir daí, houve a identificação de um problema: a pluralidade na formação docente exigida para este componente curricular. Pluralidade esta que tem (visto que já é constatado pela pesquisa acadêmica sobre o tema, além de congressos e seminários para formação docente nessa área) influenciado a prática docente para o ER confessional e não confessional. O objetivo desta tese foi analisar, sob o prisma da análise comparada em Block (1993), as regulamentações estaduais para a formação, habilitação e admissão dos docentes de Ensino Religioso no Brasil, com ênfase nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, no intuito de comparar as políticas educativas nestes dois formatos do ER no território nacional. Desta forma, o estudo de base comparativa permitiu compreender como os estados brasileiros vêm compondo suas leis para regulamentar a oferta da formação docente do ER em seus sistemas de ensino estaduais. A metodologia de análise comparativa subsidiou a investigação sobre como os Estados têm tratado o tema do ER, permitindo interpretações variadas sobre a implementação desta disciplina, principalmente no que tange a exigência de formação docente para este componente curricular da escola pública. A pesquisa levou em consideração dois momentos principais: num primeiro, a proposta foi de (1) tratamento das fontes regulatórias – leis, pareceres, decretos, resoluções, portarias, entre outros – que determinam a implementação do ER pelos estados brasileiros; num segundo, a partir das categorias que emergiram dos diferentes tipos de implementação do ER pelos sistemas estaduais públicos de ensino pelo Brasil, se realizou (2) a análise desse material, no intuito de confrontar (3) como o ER vem sendo implementado nas escolas públicas estaduais e os (4) debates sobre o processo de formação inicial para a profissionalização destes docentes (NÓVOA, 1992); por meio da análise dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Os resultados apontam um vínculo entre a construção da cientificização dos conteúdos para esse componente curricular que mantém relação com a modificação na identidade e no papel social deste docente advinda com as mudanças entre sociedade e religião apreendidas na conceituação de secularidade e

secularização dada por Taylor (2010), desde o século XIX, mas que ganhou novo fôlego na virada do século XXI. Processo esse que envolve discussões acerca dos limites do Estado laico para a escola pública em termos da regulação e da participação da sociedade civil na construção social dos interesses que imbricam o campo religioso com o político na disputa pela hegemonia.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino religioso. Secularização. Laicidade. Ciências da religião.

ABSTRACT

Religious Education (RE) in Brazil regulated as a discipline, with optional enrollment, by the first paragraph of Article 210 of the Federal Constitution (CF) of 1988, regulated by Article 33 of the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) of 1996, amended by Law No. 9,475 of 1997. The latter establishes guidance for education systems as to the procedures for defining content and the rules for the qualification and admission of teachers. Through bibliographic and documentary research, material was collected for analysis of the different contexts of Religious Education policies throughout Brazil. From there, a problem was identified: the plurality in teacher training required for this curricular component. This plurality has (since it is already verified by academic research on the subject, in addition to congresses and seminars for teacher training in this area) influenced the teaching practice for confessional and non-confessional RE. The objective of this thesis is to analyze, under the prism of comparative analysis in Block (1993), the state regulations for the training, qualification and admission of Religious Education teachers in Brazil, with emphasis on the States of Minas Gerais and Espírito Santo, in order to compare the educational policies in these two formats of the ER in the national territory. In this way, the comparative base study allows us to understand how Brazilian states have been composing their laws to regulate the provision of ER teacher education in their state education systems. The comparative analysis methodology was intended to subsidize the investigation on how the States have treated the theme of RE, allowing different interpretations on the implementation of this discipline, mainly with regard to the requirement of teacher training for this curricular component of the public school. The research took into account two main moments: at first, the proposal is the (1) treatment of regulatory sources - laws, opinions, decrees, resolutions, ordinances, among others - that determine the implementation of the ER by the Brazilian states; in a second, from the categories that will emerge from the different types of ER implementation by state public education systems in Brazil, it is intended (2) to perform the analysis of this material, in order to confront (3) how ER is being implemented in state public schools and (4) debates about the initial training process for the professionalization of these teachers (NÓVOA, 1992); through the analysis of undergraduate courses in Sciences of Religion. The results suggest a link between the construction of scientific content for this curricular component that is related to the change in the identity and the social role of this teacher arising from the changes between society and religion apprehended in the concept of secularity and secularization given by

Taylor (2010), since the nineteenth century, but which gained new momentum at the turn of the 21st century. This process involves discussions about the limits of the secular state for the public school in terms of regulation and the participation of civil society in the social construction of interests that overlap the religious field with the political in the dispute for hegemony

Keywords: Teacher training. Religious education. Secularization. Laicity. Sciences of religion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sumário do Ratio Studiorum.....	78
Figura 2 – Distribuição percentual da população, por grupos de religião – Brasil – 2000/2010	134
Figura 3 – Abrangência do PAR.....	144
Figura 4 – Cobertura de vagas por cursos de licenciatura para formação docente em Ensino Religioso.....	197
Figura 5 – Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica.....	210
Figura 6 – Currículo do Espírito Santo componente curricular Ensino Religioso – 1º ano..	213
Figura 7 – Currículo de Minas Gerais componente curricular Ensino Religioso – 1º ano....	214
Gráfico 1 – Distribuição das publicações por ano.....	58
Gráfico 2 – posição dos autores quanto ao ER.....	72
Gráfico 3 – Porcentagem da classificação dos níveis de qualidade dos artigos selecionados.	72
Gráfico 4 – Total de Concursos nos Estados que habilitam o ingresso em Ciências Humanas.	117
Gráfico 5 – Total de concursos nos Estados que habilitam o ingresso em qualquer área.....	120
Gráfico 6 – Total de concursos por Estados que habilitam o ingresso com área específica.....	123
Quadro 1 – Mapeamento da produção em ensino religioso no portal CAPES (2012-2017).....	60
Quadro 2 – Inventário dos resumos e palavras-chave nos artigos selecionados.....	62
Quadro 3 – Relação dos artigos com título, autores, periódico, ano e nível de qualidade.....	96
Quadro 4 – Modelos de Ensino religioso segundo Passos.....	110
Quadro 5 – Diretórios de Pesquisas no CNPq sobre Ensino religioso.....	101
Quadro 6 – História da Formação de Professores de ER.....	167
Quadro 7 – Bloco curricular do 1º Ciclo em Ciências Humanas (UFJF).....	223
Quadro 8 – Disciplinas de formação acadêmica (UFJF).....	223
Quadro 9 – Disciplinas de formação acadêmica (FUV).....	224
Quadro 10 – Disciplinas de Formação Pedagógica (UFJF).....	225
Quadro 11 – Disciplinas de Formação Pedagógica (FUV).....	225
Quadro 12 – Disciplinas de formação inclusiva (UFJF).....	226

Quadro 13 – Disciplinas de formação inclusiva (FUV).....	227
Quadro 14 – Disciplinas de fundamentos na área de Ciências da Religião (UFJF).....	229
Quadro 15 – Disciplinas de fundamentos da área de Ciências da Religião (FUV).....	230
Quadro 16 – Disciplinas de formação nas matrizes religiosas (UFJF).....	230
Quadro 17 – Disciplinas de formação nas matrizes religiosas (FUV).....	231
Quadro 18 – Disciplinas sobre correntes filosóficas e movimentos não religiosos (UFJF)..	231
Quadro 19 – Disciplina de formação específica em Ensino Religioso (UFJF).....	233
Quadro 20 – Disciplinas de formação específica em Ensino Religioso (FUV).....	233
Quadro 21 – Distribuição do Estágio Obrigatório na matriz curricular (FUV).....	235
Quadro 22 – Carga horária curso Ciências das religiões (FUV).....	236
Quadro 23 – Carga horária curso Ciência da Religião (UFJF).....	237
Tabela 1 – Denominações religiosas representadas no CONERES em 2014.....	184
Tabela 2 – Cursos de Licenciatura em Ciência da Religião.....	198
Tabela 3 – Cursos de Licenciatura Presencial em Ciências da Religião.....	199
Tabela 4 – Curso de Licenciatura Presencial em Ciências das Religiões.....	201
Tabela 5 – Curso de Licenciatura Presencial em Ensino Religioso.....	202

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABHR – Associação Brasileira de História das Religiões
- AC – Acre
- ACREPA – Associação dos Cientistas da Religião do Estado do Pará
- ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AL – Alagoas
- ANPTECRE – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião
- AP – Amapá
- AM – Amazonas
- ASPERSC – Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina
- BA – Bahia
- BNCC – Base Nacional Curricular comum
- BR – Brasil
- CACIR – Centro Acadêmico de Ciências da Religião
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCBE – Confederação Católica Brasileira de Educação
- CCPER – Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso
- CE – Ceará
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CES – Câmara de Educação Superior
- CP – Conselho Pleno
- CIER – Conselho de Igrejas para a Educação religiosa Escolar
- CIERGO – Comissão Interconfessional de Ensino Religioso
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMERE – Comissão de Educação Religiosa Escolar
- CONER/DF – Conselho de Ensino Religioso do Distrito Federal
- CONER/SC – Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso de Santa Catarina

CONIC – Conselho Nacional das Igrejas Cristãs
CP – Conselho Pleno
CF – Constituição Federal
CTC-EB – Conselho Técnico-Científico de Educação Básica
CRE – Ciência(s) da(s) Religião(ões)
DAER – Departamento Arquidiocesano de Ensino religioso
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
DOAJ – Directory of Open Access Journals
EAD – Educação a distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ETD – Educação Temática Digital
ER – Ensino Religioso
ERE – Educação Religiosa Escolar
ES – Espírito Santo
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GPER – Grupo de Pesquisa Educação e Religião
GO – Goiás
IBFC – Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação
IES – Instituições Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Anísio Teixeira
IPFER – Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião
ISER – Instituto de estudos da religião
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC – Liga Eleitoral Católica
MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MT – Mato Grosso
MS – Mato Grosso do Sul
NUCEPE/UESPI – Núcleo de Concurso e Promoção de Eventos da Universidade Estadual do Piauí

OLE – Observatório da Laicidade do Estado
OSC – Organizações da Sociedade Civil
PA – Pará
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PB – Paraíba
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PE – Pernambuco
PEE – Planos Estaduais de Educação
PEED – Plano Estratégico Estadual/Distrital
PEI – Planejamento Estratégico Institucional
PGR – Procuradoria Geral da República
PI – Piauí
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programme for International Student Assessment
PLC – Projeto de Lei da Câmara
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Paraná
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RELER – Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso
REP’S – Revista Eventos Pedagógicos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REVER – Revista de Estudos da Religião
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR – Roraima
RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina
SE – Sergipe
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento do Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SOTER – Sociedade Teologia e Ciências da Religião
SP – São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
TO – Tocantins
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFBP – Universidade Federal da Paraíba
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNC – Universidade do Contestado
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNINGA – Centro Universitário Ingá
UNINTER – Centro Universitário Internacional
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
URI – União das Religiões Unidas

USJ – Centro Universitário Municipal de São José

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 AS INTERFACES ENTRE SABER, PODER, SOCIEDADE, ESTADO E IGREJA NA POLÍTICA EDUCATIVA	29
1.1 Ciência, interdisciplinaridade e formação docente para o ensino religioso .	29
1.2 Estado e secularização: efeitos sociais, culturais e políticos para a orientação do sentido na formação educacional.....	38
1.3 A dessecularização e a ampliação da religião no contexto público brasileiro: impactos no campo educacional	50
1.4 Um exame do estado da arte em periódicos acadêmicos sobre ensino religioso no Brasil (2012-2017)	56
2 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA FORMAÇÃO, HABILITAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	77
2.1 Religião, sociedade e educação: trajetórias brasílicas.....	77
2.2 Formando docentes para o Ensino Religioso	94
2.3 Estratégias e táticas na formação do docente em Ensino Religioso no Brasil.	103
2.4 Participação da sociedade civil nas regulações sobre o ER no Brasil.....	113
3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE	137
3.1 A configuração da formação docente em Ciências da Religião na política nacional de formação docente no Brasil.....	153
3.2 A Formação docente para o Ensino Religioso no CNE pós LDB.....	160
3.3 A descentralização das políticas educacionais para o credenciamento, habilitação e ingresso de professores para Ensino Religioso no Espírito Santo e em Minas Gerais	170
3.3.1 Formação, habilitação, ingresso e credenciamento docente em Minas Gerais....	173
3.3.2 Formação, habilitação, ingresso e credenciamento docente no Espírito Santo ...	181
4 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA O ENSINO RELIGIOSO.....	190

4.1 A cobertura dos cursos de Licenciatura em Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil.....	195
4.2 Uma análise comparativa entre a matriz curricular de dois cursos de formação docente no Espírito Santo e em Minas Gerais à luz das DCNs para as Ciências da Religião e da BNCC	208
4.2.1 A organização dos conteúdos pós BNCC no Espírito Santo e em Minas Gerais	211
4.2.2 A estrutura curricular de dois cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Espírito Santo e em Minas Gerais pós DCNs-CRE.....	218
CONCLUSÃO	239
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICE A – CONTEÚDO DAS LEGISLAÇÕES REFERENTES À HABILITAÇÃO / INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE POR ESTADO.....	269
APÊNDICE B – QUADRO COM NORMAS LEGAIS SOBRE CARGA HORÁRIA E O CURRÍCULO DO ER.....	275
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (UFJF).....	282
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE BACHARELADO E OU LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO (UFJF)	285

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) é um tema que vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas, principalmente a partir de sua regulamentação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996, acionando uma disputa recorrente na questão da laicidade do Estado brasileiro no tocante à inserção deste componente¹ no currículo da educação básica. Esse processo é determinado por intermédio da *positivação de leis* (Constituição Federal – CF – de 1988, art. nº 210²; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – art. nº 33; e a Lei nº 9.475/97) que mobilizam a sociedade civil e política, seja em busca da legitimação – e, assim, garantindo a *efetivação* desta positivação – seja para problematizar/denunciar e deslegitimar essa mesma positivação. Por positivação toma-se aqui como fundamentação o preceito jurídico positivo, que reveste a lei por meio de um contrato, ou sentença, como uma tecnologia que visa a resolução de conflitos, em detrimento de outros tipos de criação de normas como as consuetudinárias (revelação, costumes). Assume-se, todavia, que estas normas positivas sejam oriundas de:

[...] valores emergentes dos embates políticos prévios [que] configuram o substrato inicial para criação das normas, consubstanciando a razão de existência do ordenamento jurídico. Com efeito, a atividade criadora do direito é voltada para o fim de disciplinar a multiplicidade de ações e omissões possíveis no cenário social e econômico, com enfoque na proteção de determinados interesses e na promoção de certos valores. O elemento anímico do legislador é, então, condicionado pela moral compartilhada em determinado contexto histórico. Daí que a relação de complementaridade entre direito e moral é verificável desde o nascedouro do preceito normativo (ZANON JR, 2010, p. 123).

Desta feita, este trabalho procura situar a questão legal (positivação) para o objeto de pesquisa (formação docente para o Ensino Religioso), com o debate travado quanto à sua implementação (efetivação) no âmbito da produção acadêmica na área das Políticas Sociais. Para tal, estabelece (1) uma historicização dos divergentes posicionamentos quanto ao tema, seguida da elaboração de (2) um mapeamento dessa produção, que discute, em conjunto com a literatura disponível, os debates essenciais para a compreensão deste tema. Dada à

¹ Dentre os componentes curriculares que integram a base nacional comum, inclui-se o Ensino Religioso (§ 1º, alínea f). cf. Resolução CNE/ CEB nº 4/2010.

² Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a 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.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

diversidade de temáticas que atravessa, decidimos mapear essa produção dentro do campo interdisciplinar. Tendo como premissa que a interdisciplinaridade é uma perspectiva epistemológica:

[...] em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões (COIMBRA, 2000, p. 58).

Assim, partimos aqui de nosso campo original de formação (História), adotando como perspectiva teórica e metodológica o cruzamento de três instrumentos do trabalho em História da Educação: a periodização (ER pós LDB), o tratamento com as fontes (documentos históricos) e a relação entre passado e presente (NEVES, COSTA, 2012), para então estabelecer nexos, e o atravessamento do tema por meio da articulação lógica com interlocutores de outras disciplinas (Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ciência da Religião).

O levantamento e a coleta de material para análise dos diferentes contextos das políticas de Ensino Religioso por todo o Brasil vêm sendo realizados desde a pesquisa de mestrado em 2012. A partir de então, houve a identificação de um problema: a pluralidade na formação docente exigida para este componente curricular. Pluralidade esta que provavelmente vem influenciando a prática docente para o ER. Assim, parte-se dos dados e análises já levantados em anos anteriores de pesquisa, e da descoberta de novos dados e legislações sobre o tema. Percebe-se, hodiernamente, pela própria abertura suscitada pela LDB, uma variedade de regulações em todo o território nacional acerca da oferta do ER. Desta forma, o estudo de base comparativa permite compreender como os estados brasileiros vêm compondo suas leis para regulamentar a oferta do ER em seus sistemas de ensino estaduais. Nesse sentido seguimos a perspectiva de Marc Bloch (1993) que delimita dois aspectos imprescindíveis (1) a similaridade dos fatos e (2) e a dessemelhança nos espaços onde estes fatos ocorrem. No caso dessa pesquisa a similaridade esta na questão problema colocada aqui, a formação docente para o ER, que delimitada pela LDB como responsabilidade dos entes federados se diferencia nos estados de MG e ES conforme desenvolvido no capítulo 4. Portanto, se trata aqui de uma análise comparativa de sociedades contiguas no tempo e no espaço que tem influências mútuas uma sobre as outras, o que permite identificar de maneira mais acurada semelhanças e diferenças.

A metodologia de análise comparativa escolhida para esta pesquisa está calcada na perspectiva de que o método comparativo “é extremamente fecundo, mas desde que não saia do geral; não pode servir para reconstituir os detalhes. [...] Mas essas grandes ideias comuns a toda ou a quase toda humanidade evidentemente receberam aplicações diversas, de acordo com os lugares e as circunstâncias.” (BLOCK, 1993, p. 69-70). Essa noção é aplicada nesta pesquisa sob um enfoque geográfico (territorial), que vem no intuito de subsidiar como os estados têm tratado o tema do ER, permitindo interpretações variadas sobre a implementação desta disciplina, principalmente no que tange a exigência de formação docente para este componente curricular da escola pública. Tendo em conta que a derivação desse quadro comparativo visa apreender a formação docente como inserida no quadro mais amplo de uma cultura escolar, o que leva a refletir sobre a relação entre a construção da cientificização dos conteúdos e sua relação com a mudança na identidade e no papel social do docente advinda das mudanças entre sociedade e religião apreendidas pelos conceitos de secularidade e secularização (TAYLOR, 2010) desde o XIX, mas que ganham novo fôlego na virada do século XXI. E que acompanham as discussões acerca dos limites do Estado laico para a escola pública em termos da regulação e da participação da sociedade civil na construção social dos interesses em disputa entre igreja, Estado e sociedade civil para a formação docente e dos conteúdos curriculares.

Este trabalho tem o intuito de responder às seguintes questões de pesquisa: como, a partir da LDB de 1996 e das leis específicas para o ER, vêm se delineando as políticas de formação, habilitação e ingresso de professores voltadas a essa disciplina? E quais os interesses/conteúdos estão sendo selecionados para o currículo de ensino religioso e como reverberam nas políticas de formação de professores de ensino religioso, investigando até que ponto a interlocução das instituições religiosas, na definição dos conteúdos, não ultrapassa a baliza do Estado laico, uma vez que diferentes atores e agências acionam o conceito de democracia e cidadania para justificar seus argumentos, favoráveis ou contrários ao Ensino religioso nas escolas públicas?

O termo laico desenvolve-se em torno de duas vertentes, uma norte-americana e outra francesa. A americana, refinada pelo termo laicidade, sob o princípio da liberdade religiosa, e a francesa, refinada no termo laicismo, sob o princípio da neutralidade, compreendido como “a ausência e proibição de qualquer tipo de ensino de religião na escola, bem como a manifestação religiosa nos estabelecimentos públicos” (CARON, 2007, p. 75). Neste caso, expressam o contraste mais profundo de natureza histórico-social.

Nestes termos, a disputa entre estas duas vertentes pode ser enquadrada enquanto uma disputa pela mobilização e pela orientação da conduta dos cidadãos, conforme Gramsci já havia formulado no tocante às relações entre ciência, religião e senso comum. “O problema da religião, entendida não no sentido confessional, mas no laico, de unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela: mas por que chamar esta unidade de fé de ‘religião’, e não de ‘ideologia’ ou, mesmo, de ‘política’?” (GRAMSCI, 1999, p. 96).

O problema então é colocado da seguinte maneira: até que ponto a influência das ideias e grupos religiosos é admissível no Estado? É evidente que estes grupos disputam pela consolidação da visão de mundo de sua religião. Ao que tudo indica, enquanto ideologias, essas influências ou interesses buscam a legitimação pelo Estado de seu *ethos*, compreendido a partir de Geertz (1989, p. 103), que o pensa como “o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos”, visando legitimar sua visão de mundo, “o quadro que fazem do que são as suas coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre a ordem” (GEERTZ, 1989, p. 104).

Neste sentido, esta pesquisa contribui com a proposta de discussão abarcada na relação entre Estado e políticas educacionais no âmbito escolar, enfatizando o debate circunscrito tanto à seleção dos conteúdos curriculares quanto à profissão do educador (sua construção e formação), para colaborar com a produção de conhecimentos no âmbito Histórico-educacional do componente curricular Ensino Religioso, que reconheça concretude do fato religioso, e sua pertinência como objeto de estudo, mas, que vede as consciências de investidas alienantes por meio de direitos e deveres de ambas as proposições (laicistas e confessionais).

De forma a dar uma estrutura para a interdependência dessas questões de pesquisa foi delimitado como objetivo geral: refletir, sob o prisma da análise comparada, as legislações estaduais para a formação, habilitação e admissão dos docentes de Ensino Religioso no Brasil. De forma que a análise comparativa possibilite um exame sistemático, não só para montar um quebra-cabeça com a superposição dos conteúdos legais, mas no exame de como o mesmo problema pode atravessar diferentes representações e práticas sociais distintas. Para tal, a ideia foi relacionar as diferentes regulações das políticas educacionais refletidas nas diversas modalidades e formatos atuais para o ER no território nacional, colaborando com o debate acerca da flexibilidade na relação entre formação e profissionalização docente (NÓVOA, 1992).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

O motivo que impulsiona a realização desta pesquisa está na importância de esboçar as implicações do fenômeno religioso nos espaços públicos, tendo por destaque o debate republicano no campo educacional, para a formação do docente em Ensino religioso, levando em conta a perspectiva supracitada.

E, para verificar a pertinência das questões de pesquisa com o objetivo geral, esta pesquisa adotou como ações atitudinais e procedimentais os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar como os principais agentes institucionais e sociedade civil organizada vêm exercendo influência na configuração do ER no Brasil (capítulo 1);
- discutir as configurações/regulações dos sistemas de ensino estaduais brasileiros para o ER (capítulo 2);
- analisar o atual debate sobre formação docente no cenário nacional por meio da análise da Política Nacional de Formação Docente instituída pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016³, no Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTC-EB/Capes), comparando-a com as normatizações implementadas para a formação dos docentes em ensino religioso nos sistemas estaduais de ensino do ES e de MG, face ao regime de colaboração (capítulo 3);
- analisar a configuração dos conteúdos elaborados pelos sistemas de ensino de Minas Gerais e Espírito Santo, em parceria com as entidades religiosas, com os propostos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). E a cobertura dos cursos de formação docente em ER no território nacional, dando ênfase à comparação entre duas IES: uma privada (EAD) e outra pública (Presencial) que oferecem o curso de Ciências da Religião (CRE), a fim de comparar suas estruturas curriculares com as previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para CRE e pela BNCC (capítulo 4).

A relevância desta pesquisa para o debate está em articular e colocar em relevo a discussão sobre produções intelectuais de diversos campos do saber, tais como o histórico, o sociológico, o antropológico, o jurídico e o religioso, sobre a controvérsia na questão da formação do professor e levando-se em consideração a disputa entre as vertentes laicistas e

³ O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, revogou as alterações dos Decretos nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, e do nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

religiosas, pela construção dos conteúdos para o Ensino Religioso no contexto atual e, além deste ponto, em refletir sobre o papel desempenhado pelo pacto federativo em possibilitar a emergência de indefinições para o ingresso na carreira docente deste componente curricular. Componente este que, por sua natureza epistemológica, ainda é objeto de debates acerca de sua identidade enquanto área científica, bem como dos desafios com relação aos limites para a laicidade do Estado, conforme, por exemplo, pode ser observado no “ziguezague” com relação à inserção desta disciplina na BNCC. Tudo isso, vale lembrar, no intuito de evidenciar aqui experiências que buscam superar essas dificuldades com relação à formação inicial para este componente curricular na literatura acadêmica, aprofundando-se na discussão sobre a cobertura territorial da oferta de cursos de formação inicial para esses profissionais em instituições públicas e privadas (confessionais).

O levantamento das legislações dos sistemas de ensino estaduais nos vinte e seis estados e no Distrito Federal foi realizado por meio da consulta em dois acervos digitais que disponibilizam fontes primárias relacionadas ao Ensino Religioso: o Observatório da Laicidade do Estado (OLE) e o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER). Além destes acervos citados, investigou-se nos sites das Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Assembleias Legislativas Estaduais e Diários Oficiais o acesso de informações complementares sobre a habilitação para o ingresso na carreira docente. Tais documentos estão compreendidos enquanto corpus de análise para a pesquisa, tendo como ênfase a determinação das normativas contidas nos seguintes recortes temáticos: a formação, a habilitação e o ingresso na carreira docente. Com o feixe de dispositivos legais e normativos levantados e analisados pretendeu-se demonstrar que é plausível o ingresso de docentes com formação inicial precária, uma vez que não havia uma diretriz para a formação/habilitação inicial regulatória clara.

Um dado levantado na análise desta pesquisa apresenta um novo encaminhamento para o problema da precariedade na formação inicial deste docente. Na forma de um contraponto a essa falta de perspectiva na formação inicial do docente em ER, presente nas legislações anteriores, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Ciência da Religião (DCNs), homologadas em 28 de dezembro de 2018. Este documento elaborado por conselheiros do CNE e especialistas nas áreas de educação e Ciência da Religião apresenta uma guinada na regulação da formação docente para o ER nos sistemas públicos de educação pelo MEC.

O desenho de pesquisa aqui almejado será suscitado e levado a termo em duas partes compostas por dois capítulos cada. Na primeira parte, a proposta é pela seleção e tratamento

das fontes regulatórias – leis, pareceres, decretos, resoluções, portarias, entre outros – que determinam as implementações do ER pelos estados brasileiros. Essa primeira parte comporta os capítulos 1 e 2, em que foi proposto discutir a contextualização histórica para a fundamentação do tema. A ideia foi balizar a discussão com os conceitos de secularização (ASAD, 2003; GIUMBELLI, 2008; TAYLOR, 2010) e dessecularização (BERGER, 1999) e analisar o estado da questão na literatura acadêmica, no intuito de mapear um pouco os aportes teóricos suscitados ao tema atualmente, bem como orientar a pesquisa documental (ARÓSTEGUI, 2001), que foi realizada por meio do levantamento das leis, pareceres, resoluções, tramitações no congresso, nas câmaras legislativas dos Estados, Conselhos Estaduais e obras literárias que abordam o tema.

Na segunda parte, foi realizada uma análise comparada destes dados para construção de categorias analíticas que emergiram dos diferentes tipos de implementação do ER pelos sistemas estaduais públicos de ensino pelo Brasil. Em seguida foi delimitada a ênfase comparativa na qual se tomou como critério os aspectos relacionados à formação, habilitação e ingresso na carreira docente. Processo esse que se espera situado no debate mais amplo sobre a construção e reflexão/avaliação das políticas educacionais atuais em vigor ou em discussão no país.

Esta segunda parte comporta os capítulos 3 e 4, nos quais se discutiu a metodologia de análise comparativa escolhida para esta pesquisa, com o intuito de subsidiar a investigação sobre como os estados têm tratado o tema do ER, permitindo interpretações variadas sobre a implementação do ER, principalmente no que tange a exigência de formação, habilitação e ingresso na carreira docente para este componente curricular da escola pública, com a ênfase comparativa nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Derivado desse quadro comparativo, a proposta foi de apreender a formação docente como inserida no quadro mais amplo da própria cultura escolar pública brasileira. Usou-se como técnicas de pesquisa inicialmente a coleta documental, seguida da análise de conteúdo (BARDIN, 2002), almejando, assim, um processo de impregnação com os dados levantados para a realização da categorização destes (VERGARA, 2009; GOMES, 2002), com o objetivo de responder as questões de pesquisa.

Ainda na segunda parte, a proposta foi analisar e articular o histórico de desenvolvimento curricular do ER nos dois sistemas estaduais sob a ingerência das denominações religiosas, preceituado a partir da LDBEN (1996), com a cobertura e configuração dos cursos de licenciatura que habilitam os docentes de Ensino Religioso. Os desdobramentos desse entendimento revelaram duas lacunas: (1) a pluralidade (nacional) de

oferta de formação inicial conforme os entendimentos e perspectivas legais oferecida nos conselhos estaduais de educação (CEE); e a (2) inexistência de parâmetros definidos pelo CNE para a formação deste docente. Os debates polarizados sobre o ER encontram um espaço de síntese, fruto de um novo entendimento para a normatização para a formação em ER, no seio das discussões do CNE com a sociedade civil organizada. Esta nova faceta tem sua legitimação na homologação das DCNs e da BNCC.

Com efeito, pretendeu-se, com isso, compor um quadro perceptivo das controvérsias (LATOIR, 2011) acerca das diferentes *modalidades*⁴ (positivas e negativas) e “perfis” do ER pelo Brasil, delimitando como os sistemas de ensino do ES e de MG se aproximam e se diferenciam na aplicação de suas leis estaduais, para a formação e habilitação docentes, bem como na definição dos conteúdos deste componente curricular, de forma a regular o ER em seus territórios (TEDESCO, 2010). No plano conceitual, a análise buscou refinar os conceitos de “descentralização” (ARRETCHE, 1996; 1999) e “centralização” (ARRETCHE, 2012; MACHADO; PALOTTI, 2015) nas políticas educacionais, bem como confrontá-los com a categoria analítica “anomia jurídica” (CUNHA, 2012; 2013). Com efeito, a ênfase na análise articula dois elementos-chave para a compreensão das políticas sociais: a regulação e a participação. O trabalho tomou como limite de abordagem a formação docente no âmbito estadual, uma vez que a formação inicial nas séries iniciais não pressupõe a especialização em uma determinada disciplina.

⁴ Esta terminologia é tomada enquanto método pelo estudo da controvérsia na construção dos fatos científicos, conforme Latour, 2011.

1 AS INTERFACES ENTRE SABER, PODER, SOCIEDADE, ESTADO E IGREJA NA POLÍTICA EDUCATIVA

O objetivo deste capítulo é analisar as relações de poder que se estabelecem na sociedade por meio dos saberes legitimados pelo Estado na política educativa. Destarte, este capítulo busca sustentar como argumento central da análise as interfaces entre as políticas educativas para o Ensino Religioso (ER) e as organizações da sociedade civil (OSC), com as diferentes denominações religiosas, para buscar apreender o atual debate (disputa) em torno da construção (legitimação) dos saberes e valores (currículo) para esse componente curricular, que passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018. Todavia, o ER já havia sido positivado como componente curricular em 2010 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil 2010a), e desde 1998 foi delimitado enquanto área de conhecimento (BRASIL, 1998). Este capítulo se apresenta dividido em quatro seções. A primeira seção (1) situa o objeto de estudo – formação docente para o ensino religioso – e as políticas sociais no escopo do campo interdisciplinar. Apresenta também um levantamento acerca da oferta de formação inicial dos docentes para esse componente curricular. A segunda seção (2) visa construir uma reflexão sobre a relação entre os conceitos de Estado e secularização selecionados por meio de revisão da literatura para identificar as organizações da sociedade civil (OSC) que, de alguma forma, tiveram e têm influxo na orientação do sentido na formação educacional e as tensões resultantes deste debate no plano cultural e político que se manifestam contemporaneamente sob diversas tonalidades em diferentes campos do saber. A terceira seção (3) apresenta uma reflexão sobre o conceito de dessecularização e a ampliação da religião no contexto público brasileiro, com ênfase nos impactos sobre o campo educacional. Por fim, na quarta seção (4), elaborou-se um estudo de estado da arte sobre o ER para mapear e discutir, por meio da produção científica, mais especificamente na literatura disponível no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os tópicos essenciais que hoje os pesquisadores escolhem para apreender este tema.

1.1 Ciência, interdisciplinaridade e formação docente para o ensino religioso

Esta parte da pesquisa procura relacionar a discussão em torno do objeto de pesquisa (formação docente para o Ensino Religioso) à produção acadêmica interdisciplinar, com ênfase no campo das Políticas Sociais. O recorte desta pesquisa utiliza como baliza a

articulação lógica entre educação, cultura, política e cidadania nas políticas educacionais no contexto do Estado democrático de Direito. Para tal, estabelece uma fundamentação histórica de divergentes posicionamentos quanto ao tema, seguida da elaboração de uma sistematização dessa produção, que discute, em conjunto com a literatura analisada, os debates essenciais para compreender as relações constitutivas do tema, tendo como premissa que a interdisciplinaridade é uma perspectiva epistemológica, que busca o atravessamento da fronteira entre os conhecimentos da ciência e da sociedade.

O conceito de epistemologia é, pois, empregado de modo bastante flexível. Segundo os autores, com seus pressupostos filosóficos ou ideológicos, e em conformidade com os países e os costumes, ele serve para designar, quer uma teoria geral do conhecimento (de natureza mais ou menos filosófica), quer estudos mais restritos interrogando-se sobre a gênese e a estrutura das ciências, tentando descobrir as leis de crescimento dos conhecimentos, quer uma análise lógica da linguagem científica, quer, enfim, o exame das condições reais de produção dos conhecimentos científicos. Qualquer que seja a acepção que dermos ao termo "epistemologia", a verdade é que ela não pode e nem pretende impor dogmas aos cientistas. Não pretende ser um sistema, a priori, dogmático, ditando autoritariamente o que deveria ser o conhecimento científico. Seu papel é o de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista linguístico, sociológico, ideológico, etc. Daí seu caráter de disciplina interdisciplinar. E como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências, etc. (JAPIASSU, 1979, p. 38-39).

A interdisciplinaridade começa a ser discutida enquanto conceito na França na década de 1960, por Georges Gusdorf. Na década de 1970, o conceito se consolida após um Seminário Internacional na Universidade de Nice. Segundo Coimbra (2000), dois nomes se destacam na busca da interdisciplinaridade como necessidade científica.

Jean Piaget (filósofo e pedagogo suíço, 1896-1980) e Ludwig von Bertalanffy (cientista, biólogo e naturalista austríaco). Cada qual, a partir da visão interdisciplinar forjada por suas respectivas disciplinas no contato com tantos diferentes ramos do saber, ofereceu sólidos elementos para a construção da interdisciplinaridade de nossos dias (COIMBRA, 2000, p. 61).

Na década de 1980, o conceito configura certa expressividade na comunidade acadêmica e surgem as primeiras críticas quanto as suas conceituações, por meio da apresentação das contradições epistemológicas.⁵ Por outro lado, desenvolvem-se estudos em

⁵ Este é um ponto de convergência que a pesquisa debruçou, tal como a interdisciplinaridade passou por um momento de problematização epistemológica, o ER, assim como outros campos do conhecimento, também

busca de uma construção metodológica de diretriz sociológica. Na década de 1990, retoma-se a construção epistemológica na busca de uma teoria própria para a interdisciplinaridade, desta vez, com base num projeto antropológico. (FAZENDA, 1999). Segue-se, então, a busca por explicitações teóricas em diferentes formulações: desde a teoria geral dos sistemas à teoria da complexidade. Processo este que implica em novas visões de mundo acerca do fazer científico. Emprega-se, nesta perspectiva, o conceito de visão de mundo [cosmovisão] que deriva da tradição alemã do termo *Weltanschauung* (KANT, 2016), uma vez que este conceito permite englobar diferentes circunstâncias históricas e sociais circunscritas em uma determinada sociedade. Neste caso, a comunidade científica nos tempos recentes.

Nesse sentido, as discussões retomam antigas contradições presentes em questões colocadas desde as origens da ciência na antiguidade, por meio de abordagens contraditórias como a atomística e a holística. Esta discussão será atualizada durante a modernidade, onde irão revelar-se na oposição entre dedução e indução (LEFEBVRE, 1975), ou empirismo e racionalismo. E que atualmente estão postos entre a cultura geral e a especialização. (CASANOVA, 2006). Portanto, tal qual a interdisciplinaridade, nosso objeto de estudo, a formação docente para o ER, segue em busca de uma síntese para a desagregação do conhecimento. Essa busca é o que move as pesquisas que o tomam enquanto fase “pré-paradigmática” e que geram tensões com o campo consolidado.

A consideração da religião como objeto de estudo, mesmo que mais tranquila no âmbito do pensamento e das ciências modernas, ainda não foi assimilada pelo senso comum das ciências, particularmente de certos setores de recorte positivista. Dessas dificuldades decorre, certamente, a maior delas: a admissão da necessidade pedagógica do estudo da religião para a educação do cidadão. O cidadão moderno, a quem o Estado tem o dever de educar, é o cidadão laico por princípio; de outro modo, aqui se configuraria ingerência do mesmo Estado nas convicções de fé dos sujeitos livres que o integram (PASSOS, 2011, p. 115).

A questão da religião como objeto de estudo também encontra um tensionamento nos campos em disputa de uma sociedade multicultural. De um lado, há toda uma tradição de conhecimento ancorada no estudo da religião no campo das doutrinas específicas (teologias), ou seja, estuda-se a religião a partir de uma perspectiva da confessionalidade (catequese, ministério). Como representante desta perspectiva situa-se a atuação de Alceu Amoroso Lima

apresenta um dilema epistemológico. Mas, esse fato não deve constituir-se em argumento para deslegitimar uma área de conhecimento, ou Disciplina, e sim ser entendido como parte de uma rotina do trabalho intelectual, que tem entre os seus objetivos ampliar os horizontes por meio do acionamento de diferentes tradições do conhecimento que atravessam as formulações teóricas e metodológicas.

(1893-1983). Todavia, após a década de 1970, no seio desta vertente serão levantadas questões concernentes à ampliação do estudo da religião para o estudo da religiosidade, e da cultura religiosa, sem o viés catequético, conforme preconizado por Wolfgang Gruen (2005), com a proposição de uma nova epistemologia para o Ensino Religioso calcada em outra epistemologia da Ciência da Religião.

No final dos anos de 1960 e início dos de 1970, eu lecionava Língua e Literatura Inglesa, Cultura Religiosa e Catequética, na então Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, de S. João del-Rei, além de Ensino Religioso nos cursos ginásial e colegial do vizinho colégio. Anos duros de autoritarismo e repressão; bons anos de despertar político e revolta dos jovens. Nessa situação tão densa de ‘existencialidade’, apesar de meu empenho, minhas aulas de Cultura Religiosa e de Ensino Religioso não pegavam mais. (Certo dia, uma excelente aluna de inglês disse-me com todas as letras: “Gruen, toleramos suas aulas de Cultura porque gostamos de você e de suas aulas de Inglês; mas não se iluda: essa Cultura, conosco, é tempo perdido”). Percebi que eu estava propondo respostas a perguntas que eles não faziam e que nem lhes interessavam; seus questionamentos, em geral não formulados, eram bem outros. Graças a uma série de circunstâncias favoráveis, fui levado a repensar e pesquisar o modelo dessas aulas. Aos poucos, foi-se delineando o esboço de uma nova teoria – hoje diríamos, epistemologia, do Ensino Religioso. Mudamos nossa prática, primeiro em casa, depois em outras escolas da cidade; afinal, a problemática não era apenas nossa. Passamos a debatê-la com educadores e autoridades do sistema. Notem a seqüência: primeiro veio a necessidade, o grito, a prática; depois, a teoria, aperfeiçoando nosso agir. Em 1975 fui transferido para Belo Horizonte. Daqui, a idéia criou asas por diversos Estados da Federação e fora do País. [...] Apresentei o novo modelo (1975 e 1976, 350 h/aula), que foi bem assimilado e acolhido. Hoje, com a colaboração de diversos setores, é o Ensino Religioso adotado oficialmente no Brasil, ainda com resquícios do passado, na prática e mesmo na legislação, mas caminhando (GRUEN, 2005, p, 17-18).

No início da trajetória da escolarização do ER, a formação foi enviesada pelo cariz catequético que ainda se manifesta, entre outros fatores, pelo peso do passado da herança colonizadora e ação jesuítica, que, nesta tradição, toma a primeira orientação para a formação específica para este docente nos quadros eclesiais. O que favoreceu a manutenção da tradição confessional, para este componente curricular, nos planos legais e pedagógicos.

Todavia, a partir de 2018, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do docente em ER ancorada nas ciências da Religião, observa-se um novo patamar no embate entre essa vertente (confessional), que tem como contraponto uma formação deste docente voltada para a prática pedagógica em um viés fenomenológico (antropológico), que visa propiciar um cariz inter-religioso ao propor a especialização na formação e habilitação do docente em ER em Ciência da Religião. Conforme revelam as DCNs para este curso em seu artigo 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 (BRASIL, 2018, p. 1).

Neste sentido, os estudos sobre o fenômeno religioso, a linguagem religiosa e a história das religiões são tomados enquanto um conjunto de conhecimentos derivados da produção de saber humana.

Vale lembrar que esta discussão sobre visão de mundo para o ER envolve o trabalho intelectual em diferentes áreas de conhecimento (Educação, Teologia, História, Sociologia, Antropologia, Ciência da Religião, etc) que refletem sobre o sentido atribuído ao ofício. E que buscam reiterar uma identidade profissional forjada em meio ao diálogo para substanciar uma unidade. Todavia, esta tonalização disciplinar é construída com o aporte interdisciplinar.

Na esteira deste processo, torna-se emblemática a obra “As Revoluções Científicas”, do físico Thomas Kuhn, que sistematiza o movimento das descobertas científicas por meio do conceito de paradigmas, bem como a discussão de como a comunidade científica delibera acerca da validade destes novos conteúdos de maneira progressiva, passando da fase pré-paradigmática para um paradigma emergente. Esta obra permite-nos perceber como a Ciência é contruída dentro de “comunidades de sentido”. Logo, pode-se perguntar: quais os sentidos foram construídos para a interdisciplinaridade?

Com efeito, a interdisciplinaridade é a busca de uma síntese, e, em seu atual estágio de desenvolvimento, objetiva avançar sobre os limites da especialização, como um esforço de convergência entre diferentes disciplinas. E esta preocupação estende-se ao ser e ao saber, num movimento de integração entre as diferentes formas tradicionais do conhecimento. Para Coimbra (2000), a interdisciplinaridade é como uma vocação necessária para a Ciência, desde que remetida a uma interface com a interinstitucionalidade, em busca de novos procedimentos científicos para a construção de uma nova sociedade, reflexo e objeto de um novo estilo de civilização. Pombo (2006), de certa maneira, diverge dessa abordagem de Coimbra (2000).

Pombo (2006) toma como fundamento a perspectiva sociológica e destaca a atuação na perspectiva interdisciplinar pela ação da pesquisa por meio de “práticas interdisciplinares”; essa posição de seus argumentos não assenta a interdisciplinaridade na verve ontológica desenvolvida por Coimbra (2000). Ainda que Pombo (2006) reconheça que o crescimento do

conhecimento resulte de um reordenamento das disciplinas, sua análise baseada em vertente norte-americana desenvolve que as interciências, ou ciências de fronteiras, citando o exemplo das recentes Ciências Cognitivas, por não terem um “programa conceitual unificado” e uma “determinação rigorosa enquanto modo de investigação”, tornam difícil a delimitação do que seria uma investigação interdisciplinar. E por isso as enquadra enquanto “práticas”, apresentando um esboço de suas tipologias.

Teixeira (2004) também parte de uma perspectiva sociológica, mas, com base na vertente francesa, vislumbra um avanço na discussão acerca de um marco teórico para a prática interdisciplinar no contexto da pós-graduação brasileira. Embora o faça se atendo às análises dos problemas e limites dessa prática, para a certificação científica destas pesquisas, bem como as dificuldades encontradas pelos programas interdisciplinares decorrentes dos critérios de avaliação a que estas pesquisas estão submetidas.

A questão da avaliação e da certificação do conhecimento gerado a partir das práticas interdisciplinares é, portanto, um dos desafios centrais deste “campo”. Nessa perspectiva, a evolução recente é alentadora. Diversas revistas científicas, diferentes eventos internacionais têm-se apresentado manifestamente interdisciplinares. Da mesma forma, muitas revistas conceituadas sensibilizaram-se ao diálogo interdisciplinar, abrindo-se à colaboração das ciências do mundo natural, da vida, da sociedade e do homem. Estas instâncias (revistas, congressos, seminários) fortalecem a certificação do conhecimento produzido de maneira interdisciplinar e funcionam como instâncias de auto-avaliação de suas práticas. (TEIXEIRA, 2004, p. 66).

Em seu texto, Teixeira (2004) apresenta uma saída para a dualidade da interdisciplinaridade: se prática de pesquisa ou metodologia de pesquisa. Ao realizar uma reflexão teórica sobre as práticas interdisciplinares, Teixeira (2004) ressalta que as questões de ordem práticas vivenciadas por esta perspectiva metodológica precisam ser levadas em conta nos critérios de validação e certificação científica. Uma vez que são dificuldades inerentes de um campo em processo de construção e consolidação.

A interdisciplinaridade não exclui ou nega uma formação disciplinar. Aliás, é desejável que ela parta de um campo. Os campos consolidados em paradigmas não perdem sua expressão ou valor científico, a especialização foi o que permitiu que chegássemos ao atual nível de vivência da complexidade. Todavia, o crivo crítico de cada especialidade pode ter um ganho com essa abertura para a cultura geral.

De modo parecido com a interdisciplinaridade, nosso objeto de pesquisa formação docente para o ER apresenta raízes longínquas temporalmente, e contém uma discussão acerca de sua legitimidade posicionada em duas vertentes antagônicas, uma americana e outra

francesa – neste quesito há uma inversão em relação à interdisciplinaridade: a tradição americana é favorável ao ER, já a francesa é desfavorável (HOFF, 2017).

No flanco dos que defendem a emergência do campo, existem reflexões epistemológicas que buscam legitimar cientificamente o campo, por meio de pesquisas relacionadas com essas preocupações teóricas na formação docente, de habilidades e competências para o exercício da docência, na construção de uma identidade profissional, e mesmo na profissionalização docente, na legitimidade jurídica e pedagógica da disciplina.

No flanco dos antagonistas, existem práticas de pesquisa que mostram os resultados negativos da relação entre Estado/religião/educação, no tocante à discriminação e práticas de intolerância/racismo e violações de direitos humanos. Nestes grupos, a construção teórica sustenta-se por meio do rigor dos paradigmas consolidados em disciplinas especializadas, principalmente da sociologia, ressoando em eventos acadêmicos da sociedade civil organizada.

Logo, a tensão na busca da (des)legitimação do campo envolve o mesmo problema que Teixeira (2004) identificou nas interdisciplinaridades: a avaliação e os critérios de certificação científica. Na última seção deste capítulo iremos analisar quais os critérios tem sido mobilizados pelos “flancos”, contrários e favoráveis ao ER. Este percurso é uma forma de analisar como as políticas educacionais para o ER foram regulamentadas pelas secretarias de educação situadas no recorte temporal e geográfico adotado. Com efeito, estas controvérsias impulsionaram um processo de cientificação para o ER para fazer frente as críticas ao modelo confessional como representação desta disciplina.

Por extensão, cumpre ressaltar que o ER no Brasil é um tema presente na construção histórica que tem como áreas de referência científica o campo da Educação (Pedagogia) e as Ciências da Religião. Outras áreas no campo das humanidades, como a Filosofia, a História, a Sociologia, o Direito, a Teologia e a Antropologia, também abordam a religião, no entanto estes campos se relacionam discursivamente com o pensamento, como uma forma de distinguir a influência da religião no comportamento e ação social. Nesse sentido, a religião enquanto objeto de estudo pode ser abordada interdisciplinarmente, sob diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, tomada enquanto disciplina (componente curricular), o ER se apresenta como uma disciplina específica. O processo desta disciplinarização ganha contorno na consolidação da área de Ciências da Religião no Brasil. Este campo, ainda que plurimetodológico, interessa especificamente pelo fenômeno/fato religioso, como construção discursiva. Logo, enquanto outras áreas das ciências humanas abordam a religião de fora para

dentro, as Ciências da Religião abordam a religião, como um campo particular do social e do humano com múltiplos objetos de pesquisa.

Um marco divisor desse movimento de fora para dentro, na abordagem entre religião e política, pode ser encontrado no seio da ciência política, por meio da obra *O príncipe*, de Nicolau Maquiavel, que desvela o caráter temporal do poder. Miceli, ao escrever na introdução da edição brasileira do livro *A economia das trocas simbólicas*, de Pierre Bourdieu, destaca:

A Religião serve aos interesses extra religiosos na medida em que instaura um sistema de símbolos ordenados em torno de uma ética. Na verdade não passa de um sistema de regras e normas, de um *habitus* que orienta as condutas e os pensamentos dos leigos, de acordo com uma doutrina que justifica a ordem social prevalecente numa determinada sociedade (BOURDIEU, 1982, p. LIX).

Bourdieu (1982), por meio do conceito de Campo religioso, irá explicar a formação de um grupo de trabalhadores intelectuais que, ao tornarem-se especializados, pela burocratização e racionalização, irão construir representações com o objetivo de possibilitar a produção do sentido. E como esse corpo será de fundamental aporte para manter a legitimação da dominação de um grupo social, pela construção de sistemas simbólicos:

Os “sistemas simbólicos” distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de *especialistas* e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo: a história da transformação do mito em Religião (ideologia) não se pode separar da história da constituição de um corpo de produtores especializados de discursos e de ritos religiosos, quer dizer, do progresso da divisão do trabalho religioso, que é, ele próprio, uma dimensão da *divisão do trabalho religioso*, que é, ele próprio, uma dimensão do progresso da divisão do trabalho social, portanto, da divisão em classes e que conduz, entre outras consequências, a que se *desapossam* os laicos dos instrumentos de produção simbólica (BOURDIEU, 2007, p. 12-13).

Essa estrutura irá compor o *capital religioso*, que irá inculcar um *habitus* religioso: “princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social” (BOURDIEU, 1982, p. 57).

De outra forma, as produções simbólicas tornam-se instrumentos de dominação, e as ideologias compostas por um caráter religioso alcançam bastante eficácia para a legitimação, pois, ao elevarem-se ao nível do sagrado, do não mundano, praticamente anulam qualquer tipo de desconstrução desses discursos. Nesse sentido:

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre a função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para manutenção da ordem política (BOURDIEU, 1982, p. 69).

Com efeito, esse processo vislumbra a perspectiva teórica do *habitus*. “Por meio deste conceito compreende-se também que o dominado aceita a dominação não simplesmente por conformar-se com ela, mas por incorporar valores que realmente o fazem acreditar na legitimidade da dominação” (MENDONÇA, 2012, p. 22).

Assim, “a transformação social como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica, e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44). Esse processo é categorizado pelos autores como “violência simbólica”, uma vez que ele não se dá sob a forma de coerção física, mas envolve consentimento e dominação. O desdobramento do impacto teórico dessa perspectiva para o ambiente educativo gera posições como a de Mendonça em que:

[...] para estes autores, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social, por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição reforça um *habitus* em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente, na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à *ação pedagógica*, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável. Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do *arbitrário cultural* (MENDONÇA, 2012, p. 23, grifo do autor).

Sem desconsiderar a validade teórica dessa perspectiva, aqui se problematiza tal posição. Frente a ela, e ao levar-se em conta a noção de dialética, que a realidade, por ser contraditória, tem, em seus elementos constitutivos, ao mesmo tempo, a identidade e distinção entre conceito e realidade. Essa perspectiva abarca o referencial teórico gramsciano de Estado Ampliado.

Ao aprofundar sua análise sobre essas relações de poder no Estado, Gramsci aborda uma questão epistemológica que é fundamental à compreensão de suas formulações sobre as especificidades da sociedade civil e da sociedade política e dos vínculos que ambas mantêm entre si: trata-se da distinção entre o *conceito da realidade* e a realidade em movimento (*in fieri*). O autor se detém no exame das relações entre esses dois termos, mas, sobretudo, na diferença entre eles. Seu esforço teórico para identificar os problemas que levaram a uma espécie de “indistinção” entre esses termos, problemas com os quais ele estabelece um vivo debate, pode ser entendido como parte de suas tentativas de fazer um “acerto de contas” com as tendências idealistas e/ou positivistas que tinham impregnado a concepção marxiana e lhe impossibilitavam captar modificações que se processavam na esfera estatal. Queria,

assim, reconstruir as possibilidades teóricas e metodológicas de uma análise dialética do Estado (SOARES, 2000, p. 55).

Assim, assume-se que a escola pode manter um *ethos* para além da reprodução. Sendo espaço de reflexão ao levar em conta o conflito de classe como perspectiva política ideológica. Mas também como um local de debate e reflexão sobre a realidade com intenção de transformar por meio da emancipação.

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e redefine continuamente na luta – e por meio da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2007, p. 81).

A presente pesquisa contribui para a elaboração de uma síntese para essa contradição. Isso porque, na perspectiva assumida aqui, o saber integral (MORIN, 2000), para ser alcançado, necessita das diversas formas de conhecimento, não só o mítico/religioso e o científico, mas também os do senso comum, o filosófico e o artístico. Ou seja, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem no ER esteja ancorado em uma perspectiva reflexiva, a partir das vivências concretas e dos fenômenos, sobre a vida em sociedade e como o fenômeno/fato religioso está presente implicitamente nestes diferentes conhecimentos, sendo portanto legítimo tomar o fato religioso enquanto ponto de partida para reflexão sistematizada que a escola pode oferecer por meio de uma disciplina programática.

E para tal abordagem ser alcançada no ER faz-se premente que o docente tenha uma sólida formação disciplinar, mas também uma formação humanista, que dê conta de compreender as vicissitudes do tempo em que se vive e fazer um processo de acompanhamento cognitivo dos discentes, orientando-os para que deem sentido à experiência. Com esse fito, na próxima seção será feita uma análise das interfaces entre Estado e Religião nas políticas educativas para a orientação do sentido.

1.2 Estado e secularização: efeitos sociais, culturais e políticos para a orientação do sentido na formação educacional

Neste momento, a proposta é construir uma reflexão sobre a relação entre os conceitos de Estado e secularização selecionados por meio de revisão da literatura, para identificar as organizações da sociedade civil (OSC) que, de alguma forma, tiveram e têm influxo sobre

estes conceitos e as tensões resultantes deste debate no plano cultural e político, que se manifestam contemporaneamente em diversas tonalidades e em diferentes campos do saber.

O campo de conhecimento das políticas sociais cobre a esfera do pensamento político e, por isso, está diretamente relacionado ao conceito de poder, um conceito polissêmico que tem, em seu interior, uma ampla gama de questões envolvidas. Desta forma, delimitou-se, em referência ao conceito de política, a ação de um ou mais grupo social para obter do Estado representação legal de interesses por meio da implementação de políticas públicas favoráveis, ou a ação de bloquear também por meio de políticas públicas o interesse de grupos antagonistas.

Segundo Coutinho (2004), existem três perguntas básicas sobre as quais giram as reflexões sobre as políticas: 1) Como os interesses são representados?; 2) De quem são os interesses representados?; 3) Qual é a justificativa para representar interesses?. A primeira questão envolve o problema da legitimidade, portanto, da hegemonia. As duas últimas referem-se claramente a identificar a natureza e a estrutura do Estado.

O próprio Estado também é alvo de representação dos interesses, que se manifesta em diferentes concepções teóricas. A teoria liberal de Locke está baseada na busca do interesse pessoal, vista como fator positivo, racional e benéfico à ordem social e ao progresso da civilização. No contratualismo lockiano, a ordem política existe para garantir a livre expansão dos direitos naturais do indivíduo, por isso, o pensamento liberal toma como postulado a limitação do poder, em um Estado-mínimo. O jovem Marx irá criticar, com a publicação do *Manifesto Comunista* de 1848, esse Estado liberal caracterizado pela rigorosa seletividade, denominado como “Estado restrito”, uma vez que não representa o interesse de todos, só o dos proprietários. Essa leitura foi uma inovação para a teoria social e para o pensamento político. Ao definir o Estado em sua relação com os interesses, Marx apresenta-o como instituição que representa os interesses comuns de uma classe, o interesse da classe burguesa, proprietária dos meios de produção. Nesta concepção está implícita a ideia de que o Estado não representa os interesses de cada um dos indivíduos, mas tão somente os interesses individuais que não contrariem os de uma classe dominante.

Outro enfoque de como são representados os interesses em um Estado liberal encontra-se no conceito de “seletividade estrutural”, proposto por Claus Offe. Segundo Offe (1984), o que define a natureza de classe de um Estado são seus padrões de seletividade, ou seja, os critérios que adota para selecionar o que deve ser e o que não deve ser objeto de política pública. Nesse tipo de estado, o critério básico de seletividade é negativo, consistindo na proibição de intervir na ordem econômica, no mundo privado. O desvelamento oferecido

pela teoria social de Marx coincide com o aumento da luta pelos direitos sociais durante a segunda metade do século XIX. Com a pluralização dos atores sociais, a partir de múltiplos interesses, sempre postos em discussão e em debate, assume peso cada vez maior a busca de consenso entre governantes e governados na busca pela hegemonia. “Gramsci observou que toda relação de hegemonia implica um maior ou menor grau de coesão aos interesses da classe ou grupo sobre o qual se quer exercer hegemonia” (COUTINHO, 2004, p. 113).⁶

Desse modo, para obter a base material para o consenso, as classes dominantes precisam fazer concessões às classes dominadas, permitindo que alguns de seus interesses sejam representados no Estado pela formulação de políticas públicas. Configura-se, então, o que Gramsci conceitua como “Estado ampliado”, no qual a sociedade civil passa a ter maior participação no Estado. Por conseguinte, a busca pelo consenso num cenário plural traz novos desafios para a hegemonia, pois o sentido ideológico da orientação cultural fragmenta-se em diversas concepções de mundo. O Estado situado com essa natureza e estrutura precisa de um arcabouço cultural sólido, que restabeleça a relação orgânica, naquele momento já atrelado a um contexto não só moderno, mas também industrial. O pensador sardo identifica que a força da religião se dá justamente pela busca em manter uma unidade hegemônica entre dois estratos sociais distintos:

A força das religiões, notadamente da Igreja Católica, consistia e consiste no seguinte fato: que elas sentem intensamente a necessidade de união doutrinal de toda a massa “religiosa” e lutam para que os estratos intelectualmente superiores não se destaquem dos inferiores. A Igreja Romana foi sempre a mais tenaz na luta para impedir que se formassem “oficialmente” duas religiões, a dos “intelectuais” e a das “almas simples”. Esta luta não foi travada sem que ocorressem graves inconvenientes para a própria Igreja; mas estes inconvenientes estão ligados ao processo histórico que transforma toda a sociedade civil e que contém, em bloco, uma crítica corrosiva das religiões, o que torna ainda mais necessária a capacidade organizativa do clero na esfera da cultura, bem como a relação abstratamente racional e justa que a Igreja, em seu âmbito, soube estabelecer entre os intelectuais e o povo simples (GRAMSCI, 1999, p. 99).

Outra instituição destacada pelo autor supracitado que contribui para a formação cultural é a escola. “A escola — em todos os seus níveis — e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (GRAMSCI, 1999, p. 112). Logo, a esse caráter quantitativo das duas instituições na organização da cultura há um atenuante qualitativo:

⁶ No original: Gramsci observo que toda relación de hegemonía implica un mayor o menor grado de concesión a los intereses de la classe o grupo sobre el cual se quiere ejercer hegemonia.

[...] deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos à periferia nacional, como os professores e os padres. E isso ocorre porque o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato (GRAMSCI, 1999, p. 112).

Pretende-se refletir a partir destes excertos, escritos no período do cárcere de Gramsci, sobre a importância de retomar a função unificadora da cultura através da análise da relação entre religião e o Estado no contexto atual. Sintetizando essa relação no ensino religioso, propomo-nos a operar com o conceito de secularização para balizar a atual configuração do Estado laico no Brasil.

Entende-se que na relação entre religião e Estado há inegavelmente elementos constitutivos fundacionais em comum, com efeito, no berço das civilizações surgem as teocracias. Nestas sociedades, a orientação para o sentido fazia-se dentro de um reservatório social do sentido com sistemas hierárquicos de saber e valor.

Esta estrutura se caracteriza pela proporção diferenciada entre conhecimento geral, que é proporcionado a todos os membros de uma sociedade e o conhecimento específico que é limitado. [...] Configurações de valores superiores foram transformadas em sistemas de valores por peritos religiosos e, mais tarde, também filósofos desde as antigas culturas mais avançadas. Estes sistemas pretendem explicar e regular significadamente (teodicéias) a conduta do indivíduo, tanto na relação com a sociedade e nas rotinas do dia-a-dia, quanto na superação de suas crises em vistas das realidades que transcendem o cotidiano. Ao controle da produção do sentido associa-se a comunicação de sentido. Através da educação ou da doutrinação orientada visa-se que o indivíduo só pense e faça o que corresponde às normas da sociedade (BERGER/LUCKMANN, 2004, p. 20–23).

Esta orientação de sentidos era buscada sob a égide do monopólio. Condições diferentes serão encontradas na modernidade, que diferem no grau de coerência nos sistemas de valores pelo desenvolvimento e aumento da competitividade interna e externa na produção, comunicação e imposição de sentido. Todavia, mantêm-se o vínculo entre o crer e o poder, pois a autoridade das instituições é sustentada pela capacidade de produzir credibilidade (CERTEAU, 1998, p. 278).

Entretanto, houve um determinado momento histórico e geográfico em que esta inter-relação entre religião e Estado atingiu seu ápice e a indefinição entre estes limites não parecia ser mais arrazoada (absolutismo monárquico) e, tampouco, ajuizava uma representação dos interesses públicos, do novo grupo social que passa a disputar a hegemonia política (burguesia). Portanto, o movimento histórico social não mais justificava os interesses

representativos presentes no discurso dos grupos que se beneficiavam no antigo regime da relação entre religião e Estado.

Segundo José Raimundo Maia Neto, “o conceito de laicidade do Estado é moderno. Só surge no final do século XVII (e o processo de sua institucionalização só começa no final do XVIII) a partir das filosofias políticas elaboradas por Espinosa, Locke e Bayle num grande esforço intelectual em defesa da tolerância religiosa” (MAIA NETO, 2018, p. 20).

Mas o que seria um Estado laico? O antropólogo brasileiro Ranquetat Jr sustenta, a partir da etimologia do termo, que laico “se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso” (RANQUETAT JÚNIOR, 2008, p. 4).

O conceito de laicidade derivado daquele termo irá se tornar um dos pilares dos Estados Modernos, fruto da separação entre Estado e Igreja. Nesse projeto surge o Estado-Nação, e, entre um dos seus aparatos legais, está o seu protagonismo na formação de sujeitos cidadãos, por meio do desenvolvimento de um conjunto de tecnologias, que, segundo outro antropólogo saudita (ASAD, 2003), produz sensibilidades estéticas e moralidades diferentes das religiosas, por isso, denominadas seculares.

Nesse contexto, urge e ganha legitimidade a formulação de teoria social que vislumbra maior automatização de outras esferas da sociedade em suas relações com a religião: a secularização.

Todavia, em que consiste a secularização? A perspectiva desenvolvida aqui segue de perto as ideias do filósofo canadense Charles Taylor (2010), que compreende o movimento da secularidade em três sentidos/formas: (1) a secularidade “como espaços públicos secularizados” (p. 35), ou seja, uma sociedade que descoloca a religião, ou a sua falta, para o âmbito privado. Essa primeira forma de entendimento sobre a secularização segue a perspectiva de Casanova (1994) e tem como “concepção padrão” o entendimento de diferenciação das esferas seculares (economia, ciência, Estado), tidas como emancipação destas em relação às normas e instituições religiosas; (2) a secularidade como “o declínio da crença e da prática” (TAYLOR, 2010, p. 35) nos espaços públicos, neste contexto há um entendimento de que a secularidade dá-se em termos de espaços públicos que foram “supostamente esvaziados de Deus ou de qualquer outra referência a uma realidade derradeira” (TAYLOR, 2010, p. 14).

Essa corrente da teoria da secularização (2) segue a “diferenciação” e “autonomização” das diferentes esferas dirigidas por um processo de “racionalização” que

pode ser visto por Berguer (1985). Já a secularidade no terceiro sentido (3) é posta como “novas condições de crença” (TAYLOR, 2010, p. 35). Essa mudança traçada pelo filósofo canadense consiste em uma nova feição para a experiência que incita a “passagem de uma sociedade em que a fé em Deus é inquestionável e, de fato, não problemática, para uma na qual a fé é entendida como uma opção entre outras, e, em geral, não a mais fácil de ser abraçada” (TAYLOR, 2010, p.15).

Esta redefinição do papel da secularidade coaduna com o nosso interesse aqui de pensar em uma síntese para os dilemas encontrados na formação docente para o ER. Com efeito, este é o contexto global em uma sociedade plural, no interior da qual “a opção padrão pode ser diferente de outras, embora os habitantes de cada um estejam bem cientes das opções privilegiadas pelos outros e não possam simplesmente descartá-las como se fossem um inexplicável erro exótico” (TAYLOR, 2010, p. 36). E a característica principal desta concepção é a de pôr um ponto final no reconhecimento ingênuo do transcendente, tornando-o reflexivo.

Afinal, como destaca outro antropólogo brasileiro, Giumbelli (2008a), a presença da religião e das religiosidades transita entre os espaços públicos e privados brasileiros, logo, seguem de perto as proposições de Asad (2003), que rejeita uma definição universal de religião em favor de uma “antropologia do secularismo”, uma vez que o “secular” e o “religioso” constituem pares indissociáveis na modernidade (GIUMBELLI, 2008a, p. 11). E segue a perspectiva proposta por Tal Asad de que é preciso “problematizar ‘o religioso’ e ‘o secular’ como categorias claramente diferenciadas, mas também investigar as condições nas quais essa diferenciação é afirmada e sustentada como tal” (ASAD, 2006 p, 298 apud GIUMBELLI, 2008a, p. 11).

No caso brasileiro, os efeitos deste debate irão instalar-se no período da transição entre a monarquia (regime de padroado) e a República (Estado laico). Marcado pelo pressuposto da liberdade religiosa, a separação entre Estado e religião (laicidade) dar-se-á mediante a retirada do clero nos processos decisórios oficiais e do enquadramento dos discursos religiosos em âmbito eclesiástico (proselitismo) (CIARALLO, 2011, p.98). Todavia, a herança cultural da economia teo-política da dominação colonial deixou lastros difíceis de serem superados pelo processo democrático nos países latino-americanos (QUADROS, 2009, p. 32), principalmente nas agendas relacionadas à sexualidade e aborto, mas também em temas mais profundos como o machismo e a obediência subservientes à hierarquia, fenômenos ainda presentes na cultura brasileira.

Com fito de refinamento conceitual é preciso ressaltar que o paradigma secularização e o conceito de laicidade remetem a processos históricos e sociais alinhavados, mas não representam a mesma coisa. Essa distinção é necessária como forma de problematizar a pretensão de separar a tênue linha da esfera privada da esfera pública. Enquanto o Estado (esfera pública) se laiciza separando-se de forma jurídica (formal) da religião por meios institucionais, a secularização é um processo diferente em que a sociedade (esfera privada) se seculariza sem controles externos no plano cultural. A esfera privada não se deixa regular pela separação jurídica entre Igreja e Estado. Desta feita, o indivíduo pode transitar entre um e outro, entre Igreja e Estado, sem dar-se conta das diferenças entre esses domínios de poder; as religiões se utilizam dessa indefinição na conduta do fiel para legitimarem a sua permanência no domínio de poder do Estado. Conforme será apontado em breve. Mas antes será preciso resgatar o lastro do passado para desenvolver essa reflexão.

A herança colonial pode ser notada na disputa pela direção intelectual que os quadros clericalistas passam a exercer na esfera da sociedade civil para influenciar/pressionar tomadores de decisão. Gramsci, ao analisar a reimplantação do Ensino da religião nas escolas elementares e médias italianas na reforma feita por Giovanne Gentile (1875-1944), ministro da instrução pública no regime fascista, nota que este “justificou seu ato através da concepção hegeliana da religião como filosofia da infância da humanidade” (GRAMSCI, 1999, p. 364). E reflete, logo a seguir, que essa concepção “tornou-se um mero sofisma e uma maneira de prestar serviços ao clericalismo” (GRAMSCI, 1999, p. 365).

Não seria esse posicionamento válido também para o Brasil no caso da reimplantação do ensino religioso nas escolas públicas? Essa é uma questão que em certa medida já foi respondida por pesquisadores do ensino religioso, os quais sugerem que essa seria uma medida dos clérigos católicos insatisfeitos com a queda do regime de padroado. Todavia essa tensão entre Estado e igreja católica já havia se renunciado anteriormente nas reformas pombalinas (1759), quando o Secretário do Estado dos Negócios Interiores do Reino português, Marques de Pombal, buscou laicizar o ensino, pela expulsão dos Jesuítas do território português, e determinou que a ação educativa nas colônias fosse feita por leigos, instituindo, assim, as aulas-régias.

De fato, logo após a instauração do regime republicano houve uma conjuntura propícia ao Estado laico. As liberdades religiosas e de culto deram origem a novos modelos educacionais com as inovações da pedagogia moderna, tendo inclusive inflexões no

documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932⁷. Nesse sentido, pode-se afirmar que foi quebrado o monopólio da orientação do sentido contido no regime de padroado e na pedagogia jesuítica, ainda que este monopólio não estivesse intacto, conforme visto na reforma pombalina, a instituição católica lograva de ampla vantagem enquanto campo de poder religioso. Com efeito, a igreja católica tinha que competir com o Estado e com outras denominações religiosas pela direção cultural dos valores. É possível dizer que um estágio embrionário de pluralismo foi alcançado.

Outrossim, há que se destacar aqui que um movimento contraditório pode ser identificado na relação entre sociedade civil e Estado num cenário plural. Se de um lado a modernidade permite a ampliação do “espaço público” para outros atores e agentes; por outro, mantém as mesmas arenas em que são travadas as disputas do sentido objetivo e racional finalista. As três grandes instituições – econômicas, políticas, religiosas – (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 34) continuam exercendo controle sobre produção, comunicação e reprodução dos conteúdos culturais.

Todavia, nas sociedades modernas, as três grandes instituições se desligaram dos sistemas supraordenados de “sentido de comunidade”, e tendem a maior autonomia entre elas. Nesse sentido, segundo os autores supracitados, pode-se deduzir que a modernidade possibilitou uma sociedade propensa a crises, uma vez que essas instituições incorrem em maiores heterodoxias umas com as outras? Em certo sentido sim, todavia, uma nova área definida socialmente como “espaço privado” pode ter a pretensão de integrar a vida dos atores num sistema supraordenado, que inverte a lógica prevalecendo enquanto “comunidades de sentido”. E, assim, constituirão os pressupostos para outra coisa: a coexistência de diferentes ordens de valores na mesma sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 35).

A partir dessas colocações podemos aprofundar a discussão sobre a realocação do religioso nas esferas públicas e privadas. Assim, de acordo com o entendimento de Rodrigues (2015) sobre a discussão que envolve a legitimidade do ER em relação à metodologia de ensino, definição de conteúdos e formação/capacitação para esse componente curricular:

O que não chega a constituir impeditivo, mas também não ajuda no desenrolar dessa controvérsia é o argumento que afirma ser a lógica da religião incompatível com o Estado moderno. Esse argumento pretende convencer que o ambiente escolar não é lugar para o trato de religião, porque seria assunto do âmbito privado e a escola seria instituição pública, cuja finalidade seria o tratamento de temas que contribuem para a formação do indivíduo. Tal argumento não considera, entretanto, que a religião

⁷ Documento disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em 06 mar. 2019.

pode ser entendida como sistema classificatório (para usar uma designação sociológica típica da escola francesa durkheiminiana), segundo o qual indivíduos em diferentes grupos sociais elaboram normas para a vivência social, ordenação de condutas e atribuições de sentidos. Por essa razão, porque a religião é da ordem da cultura é coisa social, trata-se de assunto cujos conteúdos – relativos às suas narrativas míticas (orais e escritas), práticas religiosas (rituais), símbolos, costumes, objetos, lugares e outros – constituem objeto de conhecimento que contribui para a formação crítica dos jovens cidadãos, na medida que os prepara para reconhecer e respeitar a pluralidade das formas religiosas, étnicas e culturais (RODRIGUES, 2015, p. 288).

Desta feita, a religião, que é geralmente entendida como de foro privado, está presente na esfera pública: dentro do corpo social, pautada por normas de conduta e convenções sociais que permeiam a sociabilidade. Este espaço público é ampliado no contexto do Estado laico, que promove o pluralismo, garantido pela liberdade religiosa, de organização e culto. E retroalimenta o espaço privado na medida em que o indivíduo possa transitar livremente entre as denominações religiosas ou não religiosas sem que lhe seja imposta alguma coerção pública. Assim, embora o indivíduo seja livre no espaço privado, para que suas concepções de mundo sejam hegemônicas é preciso disputar a direção do sentido na esfera pública. Nesse sentido, destacamos a crescente atuação de setores mais secularizados, com interação com os movimentos sociais e ligados à cultura de massas:

As emissoras de TV veiculam filmes e novelas onde as relações entre pessoas do mesmo sexo e de sexos distintos contrastam com o padrão homem-mulher-casamento-família. Aliás, família já não corresponde, para todos, ao modelo “sagrado” pai-mãe-filhos, assumindo diferentes configurações, com crescente aceitação social. As marchas de orgulho gay atingiram a dimensão de maiores eventos nas maiores cidades brasileiras, e crescem as manifestações de mulheres pelo direito de decidir sobre seu próprio corpo, inclusive a interrupção voluntária da gravidez (CUNHA, 2017, p. 510).

Além disso, a força do processo de secularização pode ser notada nos movimentos de reação que promove. No Brasil, surgem movimentos que buscam reavivar os valores tradicionais, há os que o buscam nas reformas curriculares, como é o caso da inserção do ensino religioso confessional na escola pública, e, mais recentemente, em projetos como a da *Escola sem Partido*, que, para além do âmbito curricular, buscam restringir a autonomia docente por julgarem que os valores modernos que envolvem a discussão sobre gênero e sexualidade são contrários aos valores morais da família que estão na Bíblia. Isto é, o movimento confunde o espaço (público) escolar com o espaço (privado) familiar. Enquadramos essa perspectiva na categoria analítica dessecularização, que será tratada na próxima seção.

Dentro do Estado, os diferentes grupos, geralmente articulados em torno de partidos políticos, mas não só por eles, disputam pelo espaço de governo, gerando uma correlação de forças. Estas correlações de força disputam o controle do Estado, que permite delimitar a direção da sociedade (BONETTI, 2011). No entanto, estes grupos só conseguem manter seu domínio por períodos delimitados. Isso torna a análise das políticas sociais circunscritas e inteligíveis. As políticas sociais, portanto, “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Motivadas pelas tensões sociais geradas pela exploração do capitalismo, elas são resultado da luta entre capital e trabalho.

Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

As instituições escolares tornaram-se o lócus social por excelência para a propagação da ideologia burguesa hegemônica na formação das sociedades industriais. Todavia, contraditoriamente permitem também o elemento de crítica contra-hegemônica dessa sociedade. Assim, a escola se torna uma instituição com um *ethos* que desenvolve um tipo muito específico de cultura: a cultura escolar. Principalmente pela ênfase na discussão do debate contemporâneo sobre identidade, patrimônio, diversidade cultural e gênero (VIDAL; SCHWARTZ, 2010). A confluência de fatores advindos da participação de diferentes esferas da sociedade em conjunto permite a gênese e o desenvolvimento no Estado da condição de um novo pacto social. Neste sentido, seria um equívoco pensar que os objetivos das políticas educacionais estariam voltados somente para a qualificação da força de trabalho, conforme interesse de determinadas indústrias:

[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984, p. 128).

Nessa perspectiva de corte marxista, as políticas educacionais assumem uma postura de viés universalista que possibilita a inserção de conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos, buscando reverter o desequilíbrio social. Já em uma perspectiva de corte neoliberal,

[...] coerente com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social (HÖFLING, 2001, p. 38).

Assim, as políticas em um Estado de inspiração neoliberal têm suas estratégias governamentais baseadas em políticas compensatórias e em programas focalizados, não tendo tais ações o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade. No Brasil, esse debate urge a partir da década de 1990, relacionado à problemática da reforma e à reestruturação do Estado. O que ocorre com medidas políticas e legislativas muito diversas, afetando a administração pública em geral (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Nesse sentido, a denominada “Reforma do Estado” introduz novas concepções para a agenda das políticas públicas: descentralização, a autonomia, o reforço de procedimento de avaliação e prestação de contas, prestação de serviços e contratualização de resultados. Logo, estas medidas são justificadas, sob um ponto de vista técnico, por critérios como modernização, desburocratização, combate a ineficiência do Estado (*New Public Management*), mas se fundamentam por preceitos políticos neoliberais e neoconservadores, como o de libertar a sociedade civil do controle do Estado (privatização), ou de natureza cultural e filosófica (adaptação local e participação comunitária) (BARROSO, 2005).

A avaliação das políticas educacionais deve levar em conta a configuração do Estado. Assim podem-se compreender os posicionamentos adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil quanto sua concepção de governo, Estado e educação pública. É no contexto desse debate que se operam mudanças nos modos de regulação dos poderes públicos e, por conseguinte, nos sistemas de ensino que substituem/articulam os poderes públicos por entidades privadas. Barroso (2005) desenvolve um modelo interpretativo para analisar as mudanças operadas no conceito de regulação tomado enquanto modo de coordenação de sistemas educativos, que, por serem sistemas complexos, não se dão em um processo único, automático previsível, e que por isso “é um sistema compósito que resulta mais da regulação das regulações do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre a

ação dos regulados” (p. 734). Evidencia-se que essa perspectiva torna problemática a noção de coerência e equilíbrio, impossibilitando a existência de um sistema nacional de ensino.

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resulte mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes. (BARROSO, 2005, p. 734).

Exemplo dessa descentralização são as políticas educativas referentes à habilitação, formação e admissão docente para o ensino religioso, que, no Brasil, foram deixadas sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, preconizando-se que fossem ouvidas as diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos. Dessa forma, os sistemas de ensino estaduais estão incumbidos de financiar a formação do profissional docente e homologar os conteúdos, delimitados pelas entidades credenciadas, a serem ministrados na disciplina.

Em um estudo de revisão da literatura acerca das concepções anglo-saxônicas de políticas sociais, Manuel Moix Martínez (1978) coloca em relevo uma consideração de Pierre Kain-Caudle (1967) na qual o objeto da política social passa por mudanças com o passar do tempo. Mais adiante, Martínez (1978) sustenta, ainda se baseando em Kain-Caudle (1967), que em se tratando de precisar a natureza da política social, esta pode significar condutas baseadas na deliberação, resultante de uma decisão influenciada pela ideologia (KAIN-CAUDLE, 1967 apud MARTÍNEZ, 1978, p. 9). Embora Martinez (1978) se apresse em adiantar, que para Kain-Claude (1967) isto em muitos casos é uma mera simplificação, pois na prática a política social é o resultado de acidentes históricos, seja da atuação de grupos de pressão, ou a capacidade de personalidades destacadas. Kain-claude (1967) exemplifica, entre outros fatores, que o influxo da igreja na política social de governo é evidente no âmbito educacional, sendo menos conhecida em outras esferas (KAIN-CLAUDE, 1967, apud MARTÍNEZ, 1978, p, 10).

Conquanto, não se possa dispensar o influxo da dimensão política da igreja católica nas políticas educativas para o ER no Estado brasileiro. Como veremos adiante, a influência política da igreja católica é notória nas regulações. Todavia, as mudanças ocorridas na

sociedade posteriores à quebra do monopólio, somadas à abertura para atuação de outros atores sociais (religiosos e não religiosos) da OSC com a promulgação da LDBEN em 1996, indicam que a estratégia da igreja em (re)ocupar o espaço confessional na escola pública encontra resistências e ressignificações dentro do próprio campo católico. De um lado, um grupamento que resiste à mudança na tradição (Centro Dom Bosco/Arquidiocese do Rio de Janeiro) e visa manter o ER confessional como formação religiosa (catequético/pastoral), de outro um grupamento que traz uma releitura para o ER como um ensino não confessional (PUCs/FONAPER).

Nesse sentido, outro enquadramento desenha-se advindo da nova tonalidade que o espectro da secularidade assume pela atuação plural de outros segmentos religiosos no espaço público: agora sob a égide da dessecularização (Berguer, 1999). Esta perspectiva pode ser observada na configuração da área da Ciência da Religião (CRE) que desponta deste novo contexto societário.

1.3 A dessecularização e a ampliação da religião no contexto público brasileiro: impactos no campo educacional

Para analisar a configuração da sociedade brasileira pode-se recorrer à noção de dessecularização apresentada por Berger (1999), que sustenta ser falsa a hipótese de que o mundo seja secularizado. O sociólogo da religião argumenta que o uso do termo secularização deu-se em trabalhos situados nas décadas de 1950 e 1960, em que a ideia principal foi traçada por um grupo de intelectuais, incluindo ele próprio, que etiquetaram vagamente a teoria da secularização. Estes se amparavam na tese de que a modernização induziria necessariamente ao declínio da religião, seja na sociedade ou na consciência individual. Em seguida, busca reduzir essa simplificação afirmando que a modernização certamente trouxe efeitos de secularização maiores em alguns lugares e menores em outros. Nesse processo surgiu um movimento de contrassecularização, e o autor percebe que mesmo onde a secularização alcança grandes níveis sociais, isso não está ligado diretamente ao nível da consciência individual.

Estas considerações remontam ao pensamento de Gramsci e sua reflexão acerca da organicidade entre intelectuais e as massas, em que uma teoria só ganha sentido histórico se ganha a adesão das massas. “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações

nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999, p. 399). Disto se deduz a importância da escola no processo de construção da hegemonia. Como visto na seção anterior, um fator importante da secularização na sociedade brasileira veio à tona após o período da instalação da República, o que Luiz Antônio Cunha denomina, em termos institucionais, como a primeira onda laica:

A primeira onda laica levou décadas a se formar, mas seu amortecimento foi rápido, porque uma parte dos protagonistas da laicidade do Estado se satisfaz com as conquistas jurídico-políticas expressas na Constituição de 1891 e acionou os freios de segurança para deter o processo em curso; a outra parte não teve forças para levar o processo adiante (CUNHA, 2017, p. 20).

Por conseguinte, pode ser notada uma “resistência ativa” (SAVIANI, 2005, p. 33) da igreja católica, que, para enfrentar os desafios vindos da secularização no início da república, coordena o clero para ocupar posições nos quadros de direção cultural do Estado laico. E, nesse plano, ocupar a escola pública é uma estratégia central. Afinal, não é da escola pública o controle da educação das massas? Desde então busca, a partir da organização civil, influir na esfera estatal. O efeito deste movimento é que a única constituição do período republicano que não fez menção ao Ensino Religioso foi a de 1891, em todas as outras (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) a garantia legal foi estabelecida, embora atenuada sob a forma de disciplina facultativa ao aluno.

Na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, no artigo número 33 ficou estabelecido que esta disciplina fosse oferecida, sem ônus aos cofres públicos, e em menos de um ano (em 22 de julho de 2007) o artigo foi alterado pela Lei número 9.475, que veio a suprimir essa parte.

Posteriormente, em 11 de fevereiro de 2010, foi promulgado o Decreto número 7.107, em que é estabelecido um acordo entre o Governo da República Federativa Brasileira e a Santa Sé, referente ao Estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Todo esse conjunto de regulações pode-se, de maneira imediata, associar a uma estratégia da igreja católica para fazer frente à secularização social e a laicização do Estado e manter uma “resistência ativa” para que seu patrimônio religioso continuasse a ocupar a escola pública. Todavia, um dos efeitos da dessecularização é que o leque das opções para o sentido passa a ter uma oferta plural. O que gera uma disputa interna no campo religioso, com desdobramentos na disputa pelo ER na escola pública. Ou seja, embora o ER não permaneça como um domínio católico, muitos esforços têm sido olvidados de forma a manter o caráter confessional como uma dessas opções. Todavia, uma reflexão mediada permite a seguinte questão: qual o papel e o

posicionamento de outros agrupamentos religiosos, e não religiosos, tendo em vista a mudança demográfica ocorrida nas últimas décadas?

De fato, nas últimas décadas, o campo religioso tem passado no Brasil por rápidas e profundas mudanças. A mais importante foi a redução do contingente católico (de 93% da população, em 1960, para 65%, em 2010), enquanto se elevou o número de cristãos não católicos, de adeptos de outras religiões e de declarantes “sem religião”. No Estado do Rio de Janeiro, desde o Censo Demográfico de 2010, os católicos já não constituem maioria da população (CUNHA, 2017, p. 508 – 509).

Em um levantamento realizado sobre os posicionamentos, tomados em audiência pública ocorrida em 15 de junho de 2015, promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo confessional para o ensino religioso nas escolas da rede pública no Brasil. Na ação, a PGR solicitou a interpretação do STF conforme a CF ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (caput e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), para assentar que o ensino religioso em escolas públicas não fosse vinculado a uma religião específica, e proibisse a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.

As entidades e representantes selecionadas pelo Supremo Tribunal Federal totalizam trinta e uma (31), entre institutos, comissões, associações, ligas e entidades religiosas. Dentre estes, contabilizam treze (13) representantes de entidades religiosas, das quais se computam os seguintes posicionamentos: seis (6) representantes destas entidades manifestaram-se contra o ensino religioso. Uma (1) absteve-se de posicionamento e outras seis (6) foram favoráveis. Destaca-se que houve uma sobreposição nas representações da Igreja Católica e da Assembleia de Deus, com duas representações cada. Sendo que os católicos votaram com a mesma posição favorável, enquanto os diferentes ministérios da Assembleia de Deus (Madureira e Belém) votaram com posições diferentes, um a favor e o outro contra, respectivamente.

A sessão plenária que concluiu o julgamento ocorreu em 27 de setembro de 2017, e o tribunal, por um placar de seis (6) votos contra cinco (5), julgou improcedente a ADI 4439. Com este resultado foi permitido - no Estado laico - também o ensino religioso confessional, garantido por instrumento legal (estatuto) com a Igreja Católica, que lhes assegura a admissão de professores representantes das confissões religiosas. Uma vez que a ADI foi julgada improcedente e solicitava, entre outros, como medida cautelar suspender a “admissão de

professores da disciplina como representantes de quaisquer confissões religiosas”⁸ (BRASIL, 2010b, p. 21).

Embora esta tenha sido uma vitória importante para a Igreja Católica no sentido de legitimar sua credibilidade, contraditoriamente o uso desta estratégia acaba revelando um movimento subliminar: a reação ao movimento de pluralismo, no qual a igreja vem perdendo espaço para outras religiões e para seitas seculares e humanistas. E, da mesma forma que a Igreja Católica vem acionando mecanismos de participação na sociedade civil para garantir a representação de seus interesses, por meio da regulação visando retomar sua força hegemônica, outros setores sociais e religiosos também lançam mão dessas mesmas estratégias de mobilizar massas para atuação política, implicando em mudanças do campo religioso brasileiro (MARIANO, 2013).

Uma ação nesse sentido é o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 160/2009, alcunhado de Lei Geral das Religiões, que está com tramitação encerrada no Senado. E, tal qual o Decreto 7.107/2010 dos católicos, buscava reiterar algumas normas vigentes nas suas instituições, como isenção de impostos às entidades religiosas e de seus patrimônios, rendas e serviços. O PLC 160/2009 busca assegurar-lhes, ainda, que as instituições religiosas assistenciais e educacionais sem fins lucrativos tenham tratamento idêntico ao dado a entidades filantrópicas. Além de dispensar as manifestações religiosas, com relação à participação de músicos, instrumentistas e cantores, das obrigações previstas na lei que regulamentou a profissão de músico (Lei 3.857/1960), independentemente de haver vínculo empregatício entre os profissionais e as entidades religiosas.

Ambas as proposições legais apresentam uma ofensiva ao Estado laico, pois golpeiam princípios trabalhistas, fiscais e de controle social. Numa evidente “retomada da simbiose das instituições religiosas com o Estado – até mesmo bancadas católicas e evangélicas se formaram no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas estaduais e nas Câmaras Municipais” (CUNHA, 2017, p. 510).

Este dado corresponde à nova configuração do campo religioso, a pluralização, favorecida pela denominada terceira onda de redemocratização, nos termos colocados por Samuel Huntington (1994). Segundo esta perspectiva, Silva (2017) destaca que os:

[...] países latino-americanos como Bolívia, Colômbia, Equador, Brasil e Honduras, todos afirmando a laicidade em seus ordenamentos jurídicos, formam um bloco onde o crescimento da religião protestante permitiu a inserção e conquista dos segmentos

⁸ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI-4439 de 30/07/2010. Petição Inicial-Brasília DF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>
Acesso em: 14 jun. 2018.

evangélicos na esfera político-partidária. Embora a laicidade seja vista em termos do reconhecimento do poder estatal à igualdade de culto religioso as denominações não católicas, o catolicismo romano continua sendo o principal ator político a negociar com o Estado, mas deixou de ser o único (SILVA, 2017, p. 457).

Essa articulação pela orientação do sentido também pode ser observada no âmbito educacional presente no componente curricular Ensino Religioso. Em um campo onde as posições católicas são bem estabelecidas, o movimento pela pluralização põe em tensão a herança confessional deixada pela igreja católica. Ainda que esta dispenda energias para arrefecer essa disputa por meios legais, como visto anteriormente na questão da aprovação do acordo Brasil Santa Sé e o bloqueio na tramitação do Senado da Lei Geral das Religiões.

Assim, no interior desse movimento de dessecularização, outros enquadramentos surgiram visando à orientação do sentido. E estes novos enquadramentos passam a disputar a hegemonia de suas respectivas visões de mundo: uma que prima pela liberdade de ação do indivíduo frente à sociedade, tomando como fundamento a narrativa da cultura científica, com fito de alcançar autonomia; e outra que prima pela norma de conduta da sociedade frente ao indivíduo, tomando como fundamento a narrativa do campo religioso. A partir do embate entre essas duas premissas (Ciência e Religião) é que desponta o campo de conhecimento da Ciência da Religião e suas agências veiculadoras.

Neste enquadramento percebe-se que a modernidade concretizou a possibilidade de autonomia do Estado e do indivíduo em relação à religião. Todavia, essa conquista da liberdade como direito não encerrou a religião como fenômeno de um tempo antigo e passado. Com efeito, se verificou o contrário disso na medida em que a experiência religiosa e a experiência científica estão presentes no comportamento de indivíduos modernos e secularizados, o que Taylor (2010) compreende como terceiro sentido para a secularidade.

Além disso, desde muito cedo a religião despertou o interesse dos especialistas em ciências humanas. A gênese da Ciência da Religião é correlata ao surgimento da Sociologia e da Antropologia e remonta ao século XIX. Todavia, com a preocupação em pensar o lugar e o papel da religião na sociedade industrializada e, sob muitos aspectos, esses especialistas buscavam identificar e compreender o novo status que a religião, especialmente a cristã, passava a ocupar no mundo moderno. Alguns autores que empreenderam essa construção foram: Max Müller (1823 – 1900), orientalista alemão com as obras *Introduction to the Science of Religion* de 1873 e *Six Systems of Hindu Philosophy* de 1899; outro estudioso da religião alemão foi Joachim Wach (1898-1955) com a obra *Religionswissenschaft:*

*Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung*⁹ de 1924 (“Ciência da religião: introdução ao seu fundamento teórico-científico”); o teólogo e estudioso da religião holandês Cornelis Petrus Tiele (1830-1902) com a obra *Elements of the science of religion* de 1897; o teólogo e historiador das religiões holandês Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye (1848-1920), com a obra *Lehrbuch der Religionsgeschichte* (Livro didático da Ciência da Religião) de 1891; outro estudioso da religião foi o holandês Gerard Van der Leeuw (1890-1950) com a obra *Phenomenologie der Religion* de 1933; outro teólogo e filósofo da religião foi o alemão Rudolf Otto (1869-1937) que com a obra *Das Heilige - Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen* de 1917 (O Sagrado - Sobre o irracional na ideia do divino e sua relação com o racional); o cientista da religião romeno-norte americano Mircea Eliade (1907-1986) *O Sagrado e o Profano: A Natureza da Religião* de 1959. A CRE travava uma disputa pela sua legitimação no rol da ciência em duas frentes: uma pela sua autoridade nos estudos de religião com as disciplinas de humanidades que compartilhavam com ela a abordagem do fenômeno religioso; e, em outra frente, buscava autonomia em relação à Teologia.

No Brasil a área de CRE ganha institucionalidade em 1969 com a criação do Colegiado de Ciências das Religiões da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, seguida dos programas de pós-graduação na PUC-SP (1978) e UMESP (1979). Essa constituição dialogou com a teologia da libertação e os estudos empíricos de religião nas Ciências Sociais. Mas será a partir de meados dos anos 1990 e 2000, após a LBDEN de 1996, que começam a expandir pelo país graduações para dar conta da demanda por formação de professores secundaristas para o ER.

Esse debate epistemológico no campo da CRE desperta o interesse em identificar a sua formação e finalidade. Existe uma literatura considerável sobre o tema que se destaca por ser uma racionalização não aos moldes da tradição intelectual eclesiástica, mas uma racionalização da tradição científica. O campo da CRE permite a fundamentação conceitual para o ER, em meio ao desenvolvimento de uma nova teoria social, para explicar os desdobramentos políticos, da participação destes novos atores no cenário brasileiro, como esboçado anteriormente. Seja enquanto agentes desenvolvedores de releitura, tal como a seguinte passagem ilustra: “No campo da religião, talvez a história do Brasil contenha ‘modos de ser mais antigos’, cuja lição articulada às conquistas da modernidade mereça continuar a inspirar os desenvolvimentos de amanhã” (SANCHIS, 1997, p. 42). E, assim, contribuindo

⁹ Tradução em português disponível em WACH, Joachim. Os ramos da Ciência da Religião. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 18, n. 2, p. 233-253, 2018.

num esforço de trabalho intelectual para superar o proselitismo da religião na escola pública brasileira.

Ao contrário da presença na longa duração que o ensino religioso tem na História da Educação brasileira, presente desde o período colonial pela ação dos jesuítas, a análise e a problematização desse tema enquanto objeto de pesquisa, ou da construção do seu processo de escolarização, é bastante recente. E para acompanhar a construção de tal empreendimento utilizou-se, na próxima seção, o artifício metodológico e técnico: estado da arte para recortar e abarcar os elementos teóricos presentes na literatura científica.

1.4 Um exame do estado da arte em periódicos acadêmicos sobre ensino religioso no Brasil (2012-2017)

Na área da História da Educação, a temática do Ensino Religioso move debates acalorados. Esta seção toma por questão de estudo como vêm se delineando as produções em periódicos acadêmicos voltadas para a discussão do ensino religioso no Brasil a partir de suas legislações específicas. Para tal, um levantamento foi realizado na base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e, a partir dos artigos publicados no quinquênio 2012 a 2017, fez-se o esforço de realização de um estado da arte sobre o tema. A conclusão deste capítulo sustenta que os artigos selecionados desvelam os limites e desafios à laicidade ao fazer da regulamentação do ensino religioso e sua implantação um mecanismo de regulação da religião na esfera pública educacional. Todavia, sobressai no resultado desta análise que o processo de escolarização do ensino religioso passa por um momento ímpar na busca de afirmação curricular e reconstrução epistemológica motivada pela positividade legal, que veda o proselitismo, e dá aporte para o estudo e a discussão de temáticas e fenômenos religiosos que incorrem na realidade concreta em que se move a cultura escolar.

O que se pretendeu ao produzir este estado da arte sobre o ensino religioso foi buscar discutir o posicionamento dos pesquisadores quanto a positividade (des)positividade do Ensino Religioso. E mapear por meio da produção científica – da literatura disponível no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – os interesses temáticos que os pesquisadores vêm utilizando para compreender este tema. Essa forma de recorte de pesquisa baseia-se na literatura disponível e “requer a consulta a documentos substanciais” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004, p. 2). Segundo Ferreira (2002), o estado da arte é uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da

produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”, cujo objetivo é “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258).

A opção metodológica pelo portal de periódicos de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES para fazer este estudo de estado da arte dá-se em função das reflexões acerca dos limites do uso desta metodologia: descritiva e parcial (FERREIRA, 2002). O de estado da arte não é, portanto, um estudo definitivo; é um exercício para demarcar a atual literatura sobre o tema do ensino religioso no Brasil, mas almeja-se que seja um exercício analítico, resultado de um processo de pesquisa sobre o tema erigido ao longo do quinquênio de 2012 a 2017.

O estudo se preocupou, sobretudo, em perceber como, a partir da LDB de 1996 e das leis específicas para o ensino religioso, vêm se delineando as produções em periódicos acadêmicos voltadas para a problematização da positividade e implementação das legislações que incluíram o ensino religioso na escola pública brasileira. Preocupação esta recortada temporalmente num período recente, conforme elencado acima.

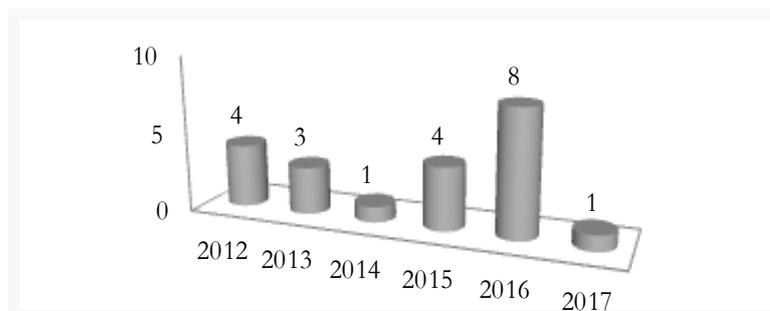
Entretanto, fez-se necessário reconhecer que o limite imposto pelo escopo do método adotado neste estudo, referente ao recorte da produção científica sobre o tema do ensino religioso situar-se no âmbito do portal de periódicos da CAPES, não nos impede de indicar que existe uma literatura publicada em livros que é bastante significativa. Exemplos disso são as obras de (JUNQUEIRA; KLEIN; BRANDENBURG, 2017) e (JUNQUEIRA, 2015). Ademais, vale justificar que dois pontos que evidenciam as razões pelas quais se decidiu neste estudo pelo universo dos artigos de periódicos: *a*) do ponto de vista acadêmico e político, a relativamente recente área da Ciência da Religião no Brasil (CRE) implica em um índice de publicações menor; isto é, não são muitos os periódicos dedicados a CRE no Brasil em geral e, em particular, voltados para o componente Ensino Religioso; e *b*) no próprio campo da História da Educação existe certa lacuna no que se refere à discussão do tema ensino religioso, seja enquanto objeto de estudos, seja do processo de escolarização desse componente curricular.

Este estudo de estado da arte obedece aos seguintes critérios de inclusão: artigos avaliados por pares, disponíveis na íntegra nas bases do portal de periódicos; idioma de publicação em português e período de publicação compreendido entre 2012 a 2017, que aborde a temática pertinente. Em seguida, adota-se outro critério de refinamento para compor este estado da arte: a presença do descritor “ensino religioso” no título, resumo ou palavras-chave. A busca bibliográfica apontou vinte e um artigos (N=21).

Após a leitura das publicações procedeu-se a uma avaliação e classificação dos dados em quatro categorias analíticas: a primeira, com os estudos favoráveis à positividade do Ensino religioso enquanto componente curricular na educação brasileira; a segunda, com os estudos desfavoráveis, ou críticos à entronização do ensino religioso nas políticas educacionais; na terceira, os estudos que buscam fazer uma síntese, ou reflexão metafísica entre estes dois flancos, e, por fim, na quarta, os estudos que não se posicionam claramente quanto à positividade do ensino religioso na escola pública.

Dentro do recorte cronológico proposto para este estado da arte, podemos realizar uma proporção entre estas produções bibliográficas (n=21) distribuídas anualmente. O gráfico a seguir (Gráfico 1) representa essa distribuição temporal.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por ano



Fonte: Elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

Os vinte e um (21) artigos selecionados estão publicados em dez (10) periódicos, assim distribuídos:

- a) cinco (24,5%) publicados pela revista *Horizonte* – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG);
- b) quatro (19,5%) pela revista *Acta Scientiarum: Education* que é publicada trimestralmente pela Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), que publica textos com temáticas vinculadas à educação em dois eixos. História e Filosofia da Educação, e formação de professores;
- c) um artigo (4,75%) foi publicado pela revista *Acta Scientiarum: Language and Culture*, também da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mas, dedicada às áreas de Letras e Linguística;
- d) três artigos (14,25%) foram publicados pela *Educação e Pesquisa*, revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP);

- e) dois (9,5%) foram publicados pela *Educação & Sociedade* - trata-se de uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- f) outros dois (9,5%) são da *Revista Eventos Pedagógicos* (REP's), sendo esta uma publicação da disciplina de Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso do Campus Universitário de Sinop (UNEMAT);
- g) um artigo (4,75%) foi publicado pela *Interfaces da Educação*, uma revista editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba;
- h) um artigo (4,75%) foi publicado pela *Ciência e Educação*, sendo esta uma Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru;
- i) outra revista (4,75%) é a ETD – *Educação Temática Digital* A ETD – Educação Temática Digital é uma publicação científica eletrônica da Faculdade de Educação da UNICAMP;
- j) por fim, o último (4,75%) periódico é *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (FCC), a revista *Cadernos de Pesquisa* é dedicada a divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia.

Os artigos selecionados foram agrupados em dois quadros. Para fins lógicos e de sintaxe, correlacionamos os dois quadros por meio da mesma numeração. O primeiro quadro mapeia a produção, ou seja, apresenta o título dos artigos, os autores e os periódicos onde os artigos foram publicados, também há neste primeiro quadro a classificação dos estratos na área de avaliação interdisciplinar em três níveis. O segundo quadro faz um inventário dessa produção destacando o resumo e as palavras-chave dos artigos selecionados.

No campo da História da Educação existem pesquisas que destacam a relevância de se pensar na circulação de saberes e modelos pedagógicos como formas de compreensão dos processos educacionais, escolarização, e formação na profissão docente (CARDOSO, 2014; CARVALHO; PINTASSILGO, 2011; ORLANDO; DANTAS, 2015; ORLANDO; MORGADO, 2015). Todavia, quando a Disciplina em questão é o Ensino Religioso, o campo da Educação é, em números gerais, o campo que mais tem artigos publicados, com 14 dos 21

artigos selecionados; seguido pelo campo da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), que tem se destacado no volume de produção acadêmica, demonstrando certa proeminência no domínio neste tema. Vale lembrar que cinco dos artigos selecionados estão em um mesmo periódico de Programa de pós-graduação desta área. Vejamos esses dados que o Quadro 1 elenca.

QUADRO 1 – Mapeamento da produção em ensino religioso no portal CAPES (2012-2017)

	Título/Ano	Autores	Periódico/Classificação QUALIS/Editora/IES	Nível
1	Orientações legais para o ensino religioso em três estados brasileiros: convergências e divergências demarcadas em normativas (2017)	LIMA, Pereira Aline; MENIN, Maria Suzana de Stefano.	Acta Scientiarum: Education. (UEM) [B1 Interdisciplinar]	2
2	O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas (2016b)	CUNHA, Luiz Antônio.	Educação e Pesquisa. [B1 interdisciplinar] (USP)	2
3	Igreja, política e educação no Brasil republicano: a criação do colégio D. Bosco, de Cachoeira do Campo, Minas Gerais (1893-1897) (2013)	GONÇALVES NETO, Wenceslau.	Acta Scientiarum: Education. (UEM) [B1 Interdisciplinar]	2
4	Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia (2016)	SELLES, Sandra Escovedo; DORVILLÉ Luís Fernando, Marques; PONTUAL, Leandro Vahia.	Ciência & Educação. [A2 Interdisciplinar] (UNESP)	1
5	Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente (2012)	MARCOS, Wilian Ramos.	Horizonte. (PUC-MG) [A2 Interdisciplinar]	1
6	O Ensino Religioso na escola Brasileira: alianças e disputas históricas (2016)	CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos.	Acta Scientiarum: Education. (UEM) [B1 Interdisciplinar]	2
7	Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova (2016)	MORAES, José Damiro de.	Educação e Pesquisa. [B1 Interdisciplinar] (USP)	2
8	Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB (2012)	CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia.	Educação e Pesquisa. [B1 Interdisciplinar] (USP)	2
9	A laicidade na educação: conhecendo a história da educação laica no Brasil e observando o pensamento de um professor de Sinop (2015)	GIELOW, Taciane.	Eventos Pedagógicos [B4 Interdisciplinar] (UNEMAT)	3
10	Ensino Religioso: espaço dos catecismos (2014)	JUNQUEIRA, Sérgio Rogério.	Horizonte. (PUC-MG) [A2 Interdisciplinar]	1
11	As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula (2012)	GOMES, Eunice Simões Lins; GOMES-Da-SILVA, Pierre Normando; COSTA, Claudiana Soares Da.	Horizonte. (PUC-MG) [A2 Interdisciplinar]	1
12	Da “leveza” da adolescência ao “peso” de ser	ROIZ, Diogo Da	Interfaces da Educação	3

	adulto: personalidade, profissão, religião e cidadania entre alunos do Ensino Médio de uma escola pública no interior do estado de São Paulo (2016)	Silva.	[B3 Interdisciplinar] (UEMS)	
13	Yalorixás e educação: Discutindo o ensino religioso nas escolas (2016)	RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra.	Cadernos de Pesquisa [A2 Interdisciplinar] (Fundação Carlos Chagas).	1
14	Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polêmica no discurso da mídia (2012) Garrido	GARRIDO, Bruno Sampaio.	Acta Scientiarum: Language and Culture. [B1 Interdisciplinar] (UEM)	2
15	A influência da religião na educação escolar (2015)	LUCENA, Cidéli Dias.	Eventos Pedagógicos [B4 Interdisciplinar] (UNEMAT)	3
16	A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum (2016a)	CUNHA, Luiz Antônio.	Educação e Sociedade [A2 Interdisciplinar] CEDES-UNICAMP	1
17	Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia? (2016)	ROCHA, Maria Zélia Borba.	Acta Scientiarum: Education. (UEM) [B1 Interdisciplinar]	2
18	O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. (2013)	CUNHA, Luiz Antônio.	Educação e Sociedade [A2 Interdisciplinar] CEDES-UNICAMP	1
19	Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações (2015)	PINHO, Leandro Garcia; VARGAS, Evandro Francisco Marques.	ETD: Educação Temática Digital. [B1 Interdisciplinar] (UNICAMP)	2
20	A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública (2013)	RODRIGUES, Elisa.	Horizonte. (PUC-MG) [A2 Interdisciplinar]	1
21	Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife (2015)	OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.	Horizonte. (PUC-MG) [A2 Interdisciplinar]	1

Fonte: Elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

Os artigos acima arrolados indicam como a questão da positivação da regulação para o ER, colocada pela LBD-EM no ano de 1996, deu um novo fôlego a uma discussão que se havia arrefecido desde a polemização ocorrida na década de 1930-1960, quando os pioneiros da Educação Nova, inicialmente em 1932 por meio do “Manifesto dos Pioneiros”, enfrentaram a hegemonia da Igreja Católica, ao colocar em movimento a disputa pelo campo educacional por meio da ação do Estado na construção de um sistema nacional de ensino. Mais do que uma disputa ideológica o que o manifesto enfatiza uma questão política, de que as verbas públicas fossem aplicadas para a educação pública e não para subsidiar (financiar) a educação privada, praticamente um domínio católico. E, depois, em 1959, quando por meio do Manifesto “Mais uma vez convocados” aqueles intelectuais liberais tornaram a buscar aliados para fazer frente às investidas da Igreja Católica em garantir seus interesses particularistas e confessionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961).

Já em 1996, contexto em que não mais se configura o monopólio e a hegemonia da Igreja Católica sobre a ação educativa institucionalizada, uma nova composição do campo religioso (Mariano, 2013) urgia na sociedade brasileira (com a redução do contingente católico e expansão das religiões evangélicas), o que irá reativar a ação católica para garantir a retomada de um terreno de formação das almas, as escolas, e que implica em impacto na ordem democrática:

Esses novos atores podem ser (auto)denominados como “religião” ou como “religiões” específicas. Eles queixam-se de exclusão e invisibilidade ou reagem às crises e ameaças percebidas. Podem falar e agir em nome próprio ou de bases sociais maiores, demandas mais gerais. Mas também têm que lidar com aqueles que não “aguardavam” sua vinda, que não estão dispostos a oferecer hospitalidade aos recém-chegados, que não gostam do efeito (real ou presumido) que estes novos atores trazem ao “estar-em-casa” da ordem política existente, ou temem pelo que pode acontecer à política por conta dessa chegada (BURITY, 2011, p. 201).

No Quadro 2, pode-se observar o efeito desta nova composição do campo religioso no embate com outro enquadramento sócio-histórico. Fora daquele quadro de monopólio religioso, a disputa pela orientação da conduta dá-se nos moldes do pluralismo religioso. Essa nova condição da disputa entre o campo religioso e o político se observa pela frequência no uso dos termos laico e laicidade, presentes nos resumos e palavras-chave dos artigos selecionados. Panorama esse que pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Inventário dos resumos e palavras-chave nos artigos selecionados

	Resumo	Palavras-chave
1	O artigo oferece um panorama do que tem sido, do ponto de vista normativo, o Ensino Religioso em três estados brasileiros que regulamentaram sua oferta de maneira distinta. Numa perspectiva qualitativa de pesquisa, promove-se uma análise cuja atenção voltou-se à estrutura e às regras formais da disciplina e a observou a partir das conexões e orientações formais-legais. De modo a considerar as elaborações apresentadas, evidencia-se que, embora haja um aparente distanciamento de modelos de ensino, suas justificativas se assemelham, fazendo com que, independentemente do modelo adotado, o ER seja um espaço em que o objetivo maior seja o que se considera, genericamente, como a formação integral do sujeito. Vista dessa forma, postula-se que a disciplina pode acabar tensionando os limites da laicidade e desfavorecer indivíduos que não professam nenhuma religião.	Ensino Religioso, Laicidade, Currículos.
2	Resumo Este artigo analisa o processo de reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (9.394/1996), pela Lei 9.475/1997, acerca do ensino religioso nas escolas públicas. Essa reforma foi desencadeada pelo veto transversal do presidente Fernando Henrique Cardoso, ao convidar o Congresso Nacional a proceder as mudanças na LDB, conforme as demandas da Conferência Nacional dos Bispos (Católicos) do Brasil. A principal fonte das informações foram o Diário da Câmara dos Deputados e o Diário do Senado Federal. Os argumentos de deputados e senadores a respeito dos temas em discussão foram postos em confronto, de modo a desenhar um panorama em que os defensores das demandas da Igreja Católica assumiram posição hegemônica. A principal demanda foi a supressão do impedimento de uso de recursos públicos para o ensino religioso nas escolas públicas, especificamente para o pagamento de professores. Cláusula desse tipo	LDB, Educação brasileira, Política Educacional, Ensino religioso, Secularismo.

	<p>existia na primeira LDB, de 1961, mas fora suprimida em 1971, no auge da ditadura. Semelhante procedimento foi acionado em 1997, com igual sucesso. Além de mostrar as posições em confronto, o autor levanta hipóteses a respeito das razões que levaram à rápida mudança de posição dos partidos políticos. Além do financiamento, o autor focaliza a dimensão ideológica da reforma da LDB, especialmente a definição do ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão. A conclusão do artigo foi que a reforma da LDB reduziu a autonomia do campo educacional no Brasil, por institucionalizar sua imbricação com o campo religioso.</p>	
3	<p>No final do século XIX, a igreja católica encontrava-se ameaçada dos dois lados do Atlântico. Na Europa, por conta da afirmação dos Estados nacionais, vê minguar seu espaço de influência, que será afetado num setor que tradicionalmente dependera de sua atuação: a educação. No Brasil, o advento da República consolidará na separação da Igreja e do Estado e na exclusão do ensino religioso das escolas públicas. A reação antiliberal (ultramontana) da Igreja contará no Brasil com o auxílio de congregações religiosas para ação evangélica e educacional, sendo analisada aqui iniciativa dos Salesianos na edificação de uma escola profissionalizante em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto-MG. Destacam-se as intensas relações de caráter político entre religiosos e poderes públicos no âmbito regional e local. Em 1893, os Salesianos recebem do Estado terreno e significativa dotação para iniciar as obras do colégio, seguida de outras dotações, que permitem sua inauguração em 1896. De Ouro Preto, os padres contaram com o Fundo das Crianças Pobres para aplicação no colégio, comprometendo-se a abrigar órfãos do município, escolhidos pela Câmara. Desta forma, o Colégio D. Bosco cumpre várias funções, doutrinárias, profissionalizantes e educacionais, atendendo tanto interesses da igreja quanto do Estado mineiro.</p>	<p>Instrução Profissionalizante, Estado e Igreja Católica, Estado De Minas Gerais.</p>
4	<p>Resumo: Este trabalho examina implicações e desafios ao ensino de Ciências e Biologia emergentes da implantação de lei obrigando o ensino religioso na forma confessional no estado do Rio de Janeiro. Utilizamos como fonte cartas dos leitores de O Globo, além de outros pronunciamentos da mídia e textos acadêmicos. A polêmica do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras aparece associada a novos elementos, incluindo pela primeira vez discussões ligadas não apenas a cidadania e liberdade religiosa, mas também ao confronto entre os pontos de vista criacionista e evolucionista, relativamente novo no Brasil, com enorme potencial de crescimento. Este cenário resulta da formação de novas alianças entre grupos religiosos disputando o espaço público com defensores da laicidade. Diante disso, reforçamos a importância das atividades de divulgação científica e de demarcação da natureza da Ciência, sendo especialmente importantes nesse sentido as contribuições da Filosofia e História da Ciência.</p>	<p>Evolução, Ensino de Ciências, Ensino de Biologia, Ensino Religioso, Criacionismo.</p>
5	<p>A proposta deste artigo é a de abordar a temática do Ensino Religioso sob a perspectiva do dilema epistemológico, tendo como escopo identificar uma possível contribuição, que pode ser dada à formação docente por meio da Área de Conhecimento referente às Ciências da Religião. Nesse sentido, procurou-se traçar um caminho que começa pela apresentação do dilema epistemológico do Ensino Religioso, sob a ótica da relação histórica, no Brasil, entre Estado e Religião, destacando as categorias de público e privado. Feito isso, passa-se então a uma abordagem de modelos teóricos da disciplina, enquanto categorias de análise, que servem de referência de estudo e compreensão da temática. Nesse ponto, destacam-se os modelos Catequético, Teológico e das Ciências da Religião. Ao final desse percurso, procurou-se então estabelecer a relação entre Modelo das Ciências da Religião, pluralismo religioso e pequenas aproximações à questão da formação docente; tendo como referência dados que dizem respeito, sobretudo, à presença do Ensino Religioso em Minas Gerais.</p>	<p>Ensino Religioso, Dilema epistemológico, Ciências da Religião, Formação docente.</p>
6	<p>Este trabalho apresenta elementos analíticos que relacionam processos de regulamentação jurídica e de controle da escola quanto ao Ensino Religioso. A metodologia esta embasada em pesquisa documental e bibliográfica. O arco cronológico abrange desde o período colonial até a década de 1930. Mostra-se que alianças e embates quanto ao Ensino Religioso na história da educação brasileira foram nutridos desde os primórdios devido as influências da Igreja Católica e de autoridades eclesiásticas, assim como de outras instituições e intelectuais defensores</p>	<p>Ensino confessional, Escola laica, República.</p>

	de princípios e valores religiosos. E que durante o Império, bem como nos anos 1930 da era republicana, podem ser situados aspectos centrais e que constituíram a base para a configuração e caracterização das polemicas e das formas de organização da escola brasileira quanto ao Ensino Religioso, embasados e orientados pela emergência e consolidação de controvérsias entre religião e laicidade, sendo o papel do Estado, na formação cultural e escolarização da população, um dos núcleos centrais do debate.	
7	O artigo analisa a atuação de Cecília Meireles no combate ao decreto do ensino religioso nas escolas públicas de 1931. Esse tema adquire importância ao percebermos que alguns estudos que analisaram a trajetória de Cecília Meireles e sua relação com a educação não aprofundaram os aspectos das críticas à educação religiosa por parte dessa educadora. O objetivo do artigo é trazer novos elementos do percurso de Cecília Meireles e seu conflito com as políticas do governo provisório de Getúlio Vargas. Entre os anos 1930 e 1933, Meireles escreveu suas críticas aos acontecimentos do período na Página de Educação do jornal Diário de Notícias. Inicialmente, notamos que essa educadora assumiu de forma radical o pensamento escolanovista e com ele fundamentou suas posições em defesa da escola pública. A metodologia utilizada foi a análise das fontes primárias, a partir de suas relações com os acontecimentos históricos do período, de uma perspectiva dialética, procurando entender a produção escrita da educadora em e com o seu tempo. Constatamos no estudo o afastamento e a desilusão de Cecília Meireles quanto aos rumos do governo Getúlio Vargas. Entretanto, Meireles manteve seu otimismo na crença em uma escola que atendesse aos interesses da população brasileira, referenciada no pensamento da Escola Nova e, com isso, teceu suas críticas ao conservadorismo e à presença da religião no campo educacional brasileiro.	Cecília Meireles, Ensino religioso, Nova escola.
8	Este artigo aborda o ensino religioso nas escolas públicas, buscando identificar os posicionamentos de grupos político-ideológicos em torno da questão durante a tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961. A análise tomou como fonte o Diário do Congresso Nacional no período entre 1948 e 1962. Constatou-se que, durante o longo período de tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, diferentes pressões imprimiram suas marcas na LDB: de um lado, a extensão do dispositivo constitucional sobre o ensino religioso nas escolas públicas, a fim de atender aos interesses da Igreja Católica, a única organização manifestamente comprometida com sua oferta; de outro lado, uma aliança de amplo espectro, mas inorgânica, que, sem condições políticas de defender um projeto laico para a educação pública, limitou-se a resistir ao avanço do confessionalismo. Ao fim e ao cabo, nenhum dos dois lados foi capaz de fazer valer completamente suas demandas, de modo que a lei promulgada e sancionada resultou em um produto híbrido, em razão de possível acordo entre os membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, pelo menos no que diz respeito à questão do ensino religioso nas escolas públicas.	LDB, Educação brasileira, Política educacional, Ensino Religioso, Laicidade.
9	Este trabalho apresenta um levantamento bibliográfico sobre as mudanças sociais no decorrer histórico do Brasil para que fosse declarado um país laico. Buscou-se contextualizar essas mudanças que influenciaram o campo educacional tendo como problema central a postura de um professor de uma escola da rede pública de Sinop em relação à laicidade na educação atualmente. Numa visão política na busca de uma educação sem proselitismos religiosos, o estudo tem importância de evidenciar como a postura do profissional facilita ou não trabalhar eixos atuais da educação.	Educação laica, proselitismo, ensino religioso.
10	Este artigo é resultado da pesquisa qualitativa histórica documental sobre a construção da disciplina do Ensino Religioso a partir dos livros didáticos. Uma das estratégias para compreender a formação dos componentes curriculares no espaço da escola, sendo uma instituição da modernidade que está intimamente relacionada ao projeto da sociedade burguesa urbano-industrial, é refletir como seus caracteres são construídos. A escola vem desempenhando a função de formar e conformar os sujeitos individuais e coletivos aos padrões de racionalização e burocratização dessa sociedade. Embora outras instituições sociais realizem a mesma tarefa, cabe à escola o papel de transmitir os saberes legitimados, fundamental para atender às demandas sociais. Os componentes curriculares colaboram nesta mediação e, dentre outros, é no Ensino Religioso que se percebe concretizado especialmente pelos livros	Ensino Religioso, Livro Didático, Catecismo.

	didáticos, que por meio de seus textos e exercícios expressam saberes a serem transmitidos. Compreende-se que por meio dos livros didáticos é possível verificar o desenvolvimento desta disciplina, especialmente em sua origem quando era denominada aula de religião, e que pretendia consolidar o projeto de uma religião hegemônica do país, através de seus catecismos como instrumento de ensino de inúmeras gerações.	
11	Entendemos que nenhuma sociedade constrói o presente e alicerça o futuro sem compreender sua cultura e sem conhecer o significado de sua história. O objetivo deste artigo consiste em apresentar uma metodologia aplicada na sala de aula das primeiras séries do ensino fundamental, cujo propósito foi despertar a imaginação simbólica dos alunos através do uso das lendas presentes nos livros didáticos do ensino religioso ministradas pelos docentes. Os temas estudados têm como base teórica a fenomenologia da religião, a antropologia e a teoria geral do imaginário. Selecionamos para nosso estudo como fundamentação metodológica a pesquisa descritiva, de campo e a abordagem qualitativa para análise dos dados. Ponderamos que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, ela procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e característica. Nos primeiros resultados de nossa investigação científica foi identificado que as lendas trabalhadas na sala de aula potencializam o imaginário popular resguardando a identidade cultural de uma manifestação religiosa. Consideramos que esta metodologia de ensino proposta pode ser implantada pelos professores do ensino religioso no seu planejamento.	Lendas, Imaginação, Educação.
12	O objetivo central deste artigo foi descrever a experiência com um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de História, Ensino Religioso e Filosofia, desenvolvida em 2004, na Escola Estadual Agnes Rondon Ribeiro (atualmente municipalizada), localizada na cidade de Santa Fé do Sul no interior do estado de São Paulo, no que tange a preparação de alunos no final do Ensino Fundamental II (8ª série) e no Ensino Médio (1º e 2º ano) para o exercício da cidadania, a escolha profissional e a reflexão do mundo em que vivem. A análise desenvolvida neste texto mostrou a importância de um trabalho integrado na escola. A forma pela qual os professores compactuam certos temas e os trabalham de maneira interdisciplinar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio pode ser decisivo na formação dos alunos. Aqui vimos como esse tipo de trabalho pode ser frutífero para propiciar o amadurecimento da personalidade dos alunos, constituindo-se em um dos fundamentos para suas escolhas religiosas e profissionais, bem como vir a favorecer o exercício de sua cidadania na sociedade brasileira.	Personalidade, Adolescência, Cidadania, Profissão.
13	Yalorixás são mães de santo do Candomblé; possuem reconhecimento social e força de mobilização e, ao mesmo tempo, convivem com situações de racismo e intolerância dentro ou fora de suas comunidades. Neste artigo, procuramos discutir a relação entre educação escolar e religiosidade a partir da visão de cinco Yalorixás do Candomblé da Baixada Fluminense. Por meio de entrevistas e observações realizadas entre maio de 2014 e janeiro de 2015, em quatro diferentes terreiros dessa região, identificamos como essas líderes religiosas percebem a intolerância, o racismo e discutem criticamente o ensino religioso na rede pública do Rio de Janeiro.	Candomblé; Educação pública; Racismo; Ensino Religioso.
14	Este trabalho tem por objetivo identificar as relações discursivas e os mecanismos utilizados pelas fontes – discursos coletados na imprensa e em sítios especializados – na construção dos pontos de vista apresentados sobre os livros didáticos de ensino religioso e, em decorrência disso, da relação polêmica construída a partir daí. A fundamentação teórica deste trabalho assenta-se majoritariamente nos conceitos de semântica global e interincompreensão constitutiva (MAINGUENEAU, 1997, 2008) e de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998). O corpus de pesquisa constituiu-se de quatro textos, três deles publicados em 2010 e o outro em 2011, sendo duas reportagens e dois artigos de opinião acerca da temática. A partir das análises, pudemos verificar a construção de uma relação polêmica entre uma formação discursiva que contesta o ensino religioso no ensino público brasileiro, sob a justificativa de isso beneficiar a fé cristã. Por outro lado, outra que apoia a continuidade dessa prática por considerá-la importante para a formação do educando e, também, como promotora da diversidade e da igualdade.	Relações Discursivas, Semântica Global, Jornalismo, Material Pedagógico, Educação Religiosa.

15	Esta pesquisa teve como objetivo promover uma reflexão sobre a disciplina de Ensino Religioso, e sua relação no currículo escolar do Ensino Público, e a realidade das práticas pedagógicas do ensino religioso na escola da rede pública municipal Lizamara Aparecida Oliva de Almeida. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da disciplina de ensino religioso. O desenvolvimento do estudo iniciou-se com uma análise bibliográfica, com questionário semiaberto e as observações em sala de aula, utilizando-se da pesquisa qualitativa. O conhecimento na área da Ciência da Religião para a docência dessa disciplina é responsável por inserir no meio escolar o pluralismo, o não preconceito, e o respeito.	Ensino religioso; formação de docentes; escola pública.
16	Este artigo analisa a proposta da disciplina ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental como elemento de política pública, segundo dois pontos de vista: o do processo de sua produção e o do produto. A produção dessa política foi analisada a partir dos agentes que a propuseram, particularmente da ONG Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso-(FONAPER), um grupo social de interesse constituído pelo segmento católico do campo religioso. O produto foi analisado a partir do cotejo da proposta curricular com a concepção da escola laica enunciada no Observatório da Laicidade na Educação (OLE). O artigo conclui que não há justificativa pedagógica legítima para o ensino religioso no currículo da escola pública.	Educação pública, Educação religiosa, Política educacional, Educação laica.
17	Pesquisa realizada entre 2010 e 2012 constatou a existência de expressões religiosas em 60,87% das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, abrangendo expressões religiosas materializadas na forma de gravuras, estátuas, grafites, rabiscos e cartazes. Expressões religiosas de autoria dos atores institucionais: professores, alunos, funcionários técnico-administrativos e gestores escolares. O método utilizado na pesquisa foi o indutivo com abordagem qualitativa. Adotaram-se três procedimentos: fotografar as representações; entrevistar gestores; realizar grupo de discussão com alunos. O artigo demonstra que o fenômeno insere-se no conflito estrutural do setor educacional brasileiro: ensino religioso versus laicidade e discute teoricamente se o fenômeno consiste em representações sociais ou ideologia.	Representações Sociais, Ideologia, Religião, Ensino Médio, Escola Pública.
18	A criação do Sistema Nacional de Educação no Brasil tem sido justificada por diversos elementos, entre os quais não aparece a laicidade da educação pública. Para o autor, tal omissão expressa a insuficiente compreensão do Estado republicano e de suas políticas, em especial as políticas educacionais. Esse conveniente (conivente?) silêncio propicia a situação atual da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas, marcada pela anomia jurídica e pela folia pedagógica. Ambas as "patologias" prosperam no aparato educacional brasileiro, fragmentado em múltiplos sistemas, o que abre espaço para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de uma condição essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, uma e outra propiciadas pela laicidade do Estado.	Laicidade, Escola pública, Políticas educacionais, Educação brasileira.
19	O objetivo deste artigo é discutir a atual configuração legal do Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro, que se regulamenta pela Lei Estadual de nº 3.459, de 14 de setembro de 2000. Entende-se aqui que esta legislação fluminense não atende as premissas expressas pela Lei Federal de nº 9.475, de 1997. Para se elucidar tal discussão, recorre-se, num primeiro momento, a uma metodologia de discussão teórica de determinados conceitos, entre eles os de "laicização", "laicidade", "confessionalismo", "resistência ativa", "estrutura de plausibilidade" e "proselitismo" para tentar perceber como esses conceitos podem contribuir para se perceber a dinâmica do ER. Já num segundo momento, volta-se para a compreensão das prerrogativas legais e educacionais que envolvem o ER em sua atual configuração na Escola pública brasileira e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro. E, em meio a esta perspectiva, sob a lente da análise histórica almeja-se perceber os meandros percorridos pelo ER nesse Estado enquanto uma política educacional que, atualmente, possibilita ao proselitismo se fazer presente no ambiente das escolas estaduais fluminenses.	Legislação Educacional, Ensino Religioso, Ensino Religioso No Estado Do Rio De Janeiro.
20	Este artigo apresenta abordagens teóricas que discutem as categorias descritivas esfera pública e esfera privada, as noções de laico/laicidade, o paradigma da secularização e o secular. Objetivamos contribuir para uma análise sobre o uso desses termos no tratamento de questões que envolvem a relação entre Estado e religião. Após a delimitação desse quadro teórico pretende-se subsidiar	Religião, Estado, Esfera pública/privada. Secularização, Laicidade.

	epistemologicamente o debate sobre ensino religioso nas escolas públicas do Estado brasileiro. Considerando a relação com diferentes lugares sociais e tempos históricos, estamos interessados nos sentidos dessas noções produzidos histórica, política e culturalmente. Para além de indicar a incompatibilidade do fato religioso na esfera pública ou apontar sua centralidade para a sociedade, propomos pensar a relação entre Estado e religião na modernidade marcada pela reinvenção de ambas. Nesse sentido, entendemos que o exercício de repensar categorias descritivas e sistemas de classificações seja positivo para a elaboração de um tipo de ensino religioso que contemple a complexidade de nossa realidade social.	
21	Esta pesquisa realizada em escolas públicas estaduais e municipais de Recife em Pernambuco por meio de projeto de iniciação científica que contou com o apoio da UFPE e do CNPq teve como objetivo, analisar no currículo da disciplina de Ensino Religioso (ER), o lugar que mulheres, especialmente as com orientação sexual marginalizada como lésbicas, bissexuais e transexuais, ocupam. Para tal, trabalhamos com a metodologia da Análise de Discurso e com a Teoria do Discurso, procurando primeiro, identificar as principais ideologias que cercavam e envolviam o tema, para em seguida, localizar o discurso hegemônico ou os discursos hegemônicos que se afirmavam ao redor dele. Sendo assim, chegou-se à conclusão que abordagens sobre religião, gênero e diversidade sexual, que são expressas no cotidiano das salas de aula, não são, no entanto, levantadas no componente disciplinar examinado devido à ausência de um currículo que possa auxiliar docentes por meio de atividades propostas e conteúdos pragmáticos que estimulem o surgimento de pontos a serem considerados, negociados e correlacionados às temáticas em questão. Sendo assim, as dificuldades em se dialogar acerca da orientação sexual e homossexualidade de modo geral, e especificamente, no caso feminino, são grandes na disciplina de ER nas escolas pesquisadas.	Educação, Ensino Religioso, Gênero, Orientação Sexual, Currículo, Ensino Religioso Gênero E Sexualidade.

Fonte: Elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

Retomando a análise a partir dos quadros elaborados acima, podemos ver que, dentre os resultados bibliográficos encontrados e inventariados, seis destes artigos [5, 6, 9, 10, 11 e 15] apresentam argumentos com ênfase na defesa da positivação do ensino religioso (MARCOS, 2012; CECHETTI; SANTOS, 2016; JUNQUEIRA, 2014; GOMES; GOMES-Da-SILVA; COSTA, 2012; LUCENA, 2015). Neste primeiro grupo de autores que se posicionam favoráveis à positivação, encontramos a discussão dos dilemas, como a presença da confessionalidade na escola pública, mas não há uma problematização que envolva um sentido negativo para esta presença no ER. E sim a busca de uma contribuição para o fortalecimento da nova faceta fenomenológica do ER.

O texto [5] remete a questão do problema epistemológico colocado já nos anos 2000, quando se inicia a preocupação em desvencilhar o ER do modelo confessional, para tal, retoma a categorização dos modelos de ER: o catequético (confessional), o teológico (ecumênico) e o das Ciências da Religião (científico), numa tentativa de trazer à baila uma conclusão de Pauly (2004) que propôs a secularização do ER. Todavia, faz-se necessário frisar que o dilema epistemológico quanto ao ER não difere muito do desafio que também as Ciências Sociais encontram em face da história recente e dos desdobramentos que a

industrialização, a secularização e a racionalização do mundo infringem às sociedades e aos indivíduos contemporâneos.

Já no texto [6] há - por parte dos autores - uma preocupação em percorrer as idas e vindas do ER nas legislações, na História da Educação, para estabelecer um itinerário da criação da identidade dessa Disciplina, que, segundo os autores, passa a ter a característica de disciplina específica e ministrada por docente especializado por ocasião do Decreto n.º 2.006, de 24 de Outubro de 1857 (BRASIL, 1987). Daí que na República o dilema se instaura, por ser o conteúdo dessa disciplina moldado nos conteúdos religiosos confessionais, não mais caberia num país laico. A solução encontrada é a que segue até hoje: oferta obrigatória da Disciplina pela rede de ensino com a matrícula facultativa ao aluno. Mas, o impasse continuou por conta de um dilema no conceito de laicidade quanto à liberdade religiosa, expressa nestes termos: se a laicidade exige a exclusão da confessionalidade, de um lado, ou, se invoca a continuidade dos valores morais e cristãos na escola pública de outro. Este dilema da laicidade se desdobra em outro problema: o ônus do Estado para com ER confessional, aprofundando a indefinição nas fronteiras entre as esferas públicas e as privadas.

No texto [10], o autor analisa o conteúdo de livros didáticos de ensino religioso no período de 1934 a 1971, e aponta para a faceta confessional na construção da identidade desta disciplina que tomava o catecismo como subsídio pedagógico nesse período. A transformação que esta identidade passa no fim da década de 1960 e 1970 reflete a guinada cultural quando a perspectiva secular ganha contornos hegemônicos. E o ER passa a ter outra faceta ancorada na perspectiva fenomenológica.

No texto [11] encontra-se um relato de experiência sobre uma metodologia para professores de ER no ensino fundamental, ocorrida no ano de 2011 e aplicada a oito professores em quatro escolas públicas municipais de João Pessoa, no estado da Paraíba, que coaduna com a nova faceta fenomenológica proposta para a disciplina numa era secular. Nesta metodologia, o estudo da mítica é o ponto de partida para o desenvolvimento de uma imaginação simbólica para organização das práticas religiosas.

O texto [15] apresenta uma pesquisa de estudo de caso com observação participante das aulas de ER em duas turmas, uma do segundo e outra do quinto ano, do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Sinop, no estado do Mato Grosso. Os resultados apresentam a presença do aspecto confessional nas aulas de ER, seja pelo material didático adotado pelos professores, na metodologia baseada em aspectos de valores morais, sem aprofundamento, e pelas práticas de oração no início das aulas. Destaca-se que a falta da

formação docente específica é um fator determinante para estes resultados, uma vez que a presença dos valores religiosos atravessa a prática educacional.

A problematização da presença do aspecto confessional no ER será observada no segundo grupo de autores, que se posicionam como desfavoráveis à positividade do ER. Esse grupo, representado por 10 artigos [1, 2, 4, 7, 8, 9, 13, 16, 18, 19], apresenta críticas concretas e conceituais que deslegitimam a positividade do ER na escola pública (LIMA; MENIN, 2017; CUNHA, 2016a, 2016b; SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016; MORAES, 2016; CUNHA, FERNANDES 2012; RUSSO; ALMEIDA, 2016; CUNHA, 2013; PINHO; VARGAS, 2015).

No texto [1], as autoras analisam as normatizações para o ER em três estados: Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Paraná (PR), e para cada um destes estados, nos termos usados em suas normatizações, um modelo distinto para o ER: no RJ é confessional; em São Paulo é pluriconfessional (história das religiões); no Paraná é o modelo pluralista (interconfessional). E ainda destacam que independente do modelo adotado e intensidade do clericalismo, todos têm como radicais o termo confessional e, por isso, incorrem no proselitismo vedado pela Lei 9.475/97.

Nesta linha, as autoras desvelam o desvio conceitual no termo laicidade, concebido como um dispositivo jurídico presente no texto constitucional para garantir que não haja religião oficial e que o Estado não estabeleça vínculos com grupos religiosos. Defendendo o argumento de que o Estado, por meio da positividade do ER, favorece ao interesse de grupos religiosos pela acomodação da pluralidade religiosa no espaço público da escola, e não pela sua neutralidade.

No texto [2], o autor argumenta sobre a modificação do art. 33 da LDB-EN, dada pela Lei 9.475/97. Chamando a atenção para a rapidez da mudança, em seis meses após aprovação da LDB-EN, a nova lei substituiu a Diretriz, debatida ao longo de oito anos, por um projeto substitutivo de um deputado que era padre. Os objetos desta reforma foram classificados em quatro pontos pelo autor: (i) A designação do ER como parte integrante da formação do cidadão; (ii) a supressão do impedimento para o uso de recursos públicos para o ER; (iii) A delegação aos sistemas estaduais e municipais das normatizações para a seleção dos conteúdos e o magistério no ER; (iv) a supressão às modalidades confessional e interconfessional no texto da lei. O autor defende o argumento de que estes quatro pontos de modificação do 33º artigo original da LDB-EM estreitaram a autonomia do campo educacional no Brasil ao violar o conceito de laicidade concretizado no apoio político e

financiamento estatal das instituições religiosas, envolvendo o campo educacional no campo das disputas religiosas.

No texto [4], os autores analisam as implicações no ensino de Biologia da implementação do ER no Rio de Janeiro, cruzando fontes de literatura acadêmica com os pronunciamentos de autoridades e opiniões de leitores nas mídias impressas, e argumentam que as implicações da presença do ensino religioso ultrapassam as contradições legais pela laicidade do Estado. Na análise dos posicionamentos de autoridades estaduais associados a legislações que introduziram conteúdos religiosos (criacionismo) no conteúdo e métodos para o ensino de ciências Biologia, numa evidente ingerência do campo religioso no educacional.

O texto [9] analisa o processo da laicidade no país, articulando essa mudança social ao contexto educacional. E analisa a postura de um docente de postulante de um ER sem proselitismo, que reconhece: discretamente incentiva valores de sua própria religião. Assim, a autora conclui que um Estado laico não deva negar a religião, permitindo a manifestação de todas, mas, sem deixar que estas interfiram nas legislações.

Três artigos [14, 17 e 20] buscam discutir a construção de uma síntese na polêmica (GARRIDO, 2012; ROCHA, 2017; RODRIGUES, 2013). O que se pretende nesta categoria de posicionamento é enquadrar os autores que buscam encontrar elementos de meio termo na dualidade *favoráveis* e *desfavoráveis* ao ER, e não somente se abster de um posicionamento.

O Texto [14] analisa as relações discursivas em segmentos da imprensa (duas reportagens e dois artigos de opinião) e sites especializados (GPER e OLE) em torno da polêmica acerca da construção dos pontos de vista apresentados sobre os livros didáticos para o ER, enquadrando-os no dilema, já arrolado acima, sobre a laicidade (neutralidade x pluralidade). O autor destaca um constituinte semântico principal nas formações discursivas sobre essa mesma temática: o que envolve a questão da ‘liberdade’. Os posicionamentos, embora pautados em modalizações (filtros semânticos) opostas, reivindicam esse valor, e usam como estratégia a desqualificação das formações discursivas do outro grupo, abarcando essas relações interdiscursivas como geradoras da polêmica, já que um discurso precisa subjugar o outro para sagrar-se vencedor.

No texto [17], a autora apresenta os resultados de uma pesquisa empírica com abordagem sociológica realizada entre os anos de 2010 e 2012. Os resultados constataam a presença de expressões religiosas em 60% das escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal (N=23), que foram categorizadas em práticas (orações, leituras de texto sagrados), textos, e imagens. Nas escolas analisadas não havia aula de ensino religioso, e as representações criadas ou reproduzidas eram feitas pelos próprios sujeitos (professores,

alunos, diretores e funcionários) e não atendiam à demanda institucional dos órgãos gestores das escolas. Em sua análise, a autora faz um enquadramento original, não reduz esses fenômenos à dicotomia legislação *versus* prática pedagógica. Mas, ao contrário, os abarca como parte dos processos de socialização na qual os diversos sujeitos assimilaram o ideário cristão e o reproduziam, por sua própria iniciativa, em suas práticas educativas e profissionais. Com efeito, argumenta que estes valores cristãos estão naturalizados em categorias universais, de tal forma que parecem invisíveis. Ou seja, a coerção deixou de ser externa para se tornar interna e corporificada na mentalidade individual de sujeitos livres.

Nos três artigos restantes [3, 12 e 21], enquadrámos os autores que não se posicionam claramente acerca da (não)positivação do ER, por enfatizarem outras temáticas: como a relação patrimonial entre igreja e Estado no século XIX (GONÇALVES NETO, 2013), a questão de gênero nas aulas de ER (ROIZ, 2016), e relatos de experiência de uma atividade interdisciplinar entre ER, Filosofia e História (OLIVEIRA, 2015). Ou seja, em suas abordagens se eximem de posicionamentos quanto a questão legal do ER, ainda que tratem de forma secundária em suas análises.

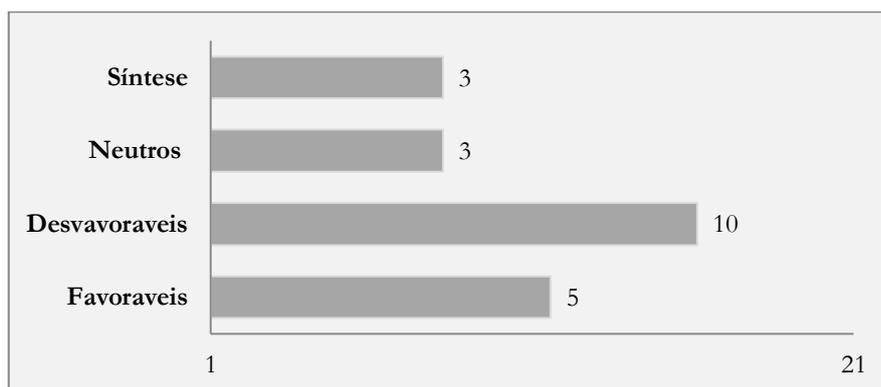
No texto 21, a autora faz uma pesquisa sobre a relação de gêneros no currículo do ER no estado de Pernambuco em quatro escolas, duas estaduais e duas municipais, entre os anos 2013 e 2014. Quanto ao aspecto legal para o ER, a autora informa que o texto infraconstitucional para a disciplina no estado determina o não proselitismo. E, em sua análise, identificou uma modulação híbrida para o magistério do ER que mistura “elementos de catequese e leituras mais contemporâneas de compreensão da disciplina” (OLIVEIRA, 2015). Os resultados apresentados pelo texto trazem ao menos um dado instigante: o reconhecimento majoritário, nos sujeitos da pesquisa, de que o ER tenha o sentido de valorizar a diversidade religiosa e sem proselitismos. O mesmo sentido de coesão não ocorre quando estes sentidos e significados se entrecruzam com as temáticas de gênero/sexualidade, reiterando, em sua maioria, um lugar de submissão e opressão para as mulheres, e, sobretudo, as com orientação sexual marginalizada.

O texto 12 trata-se de uma experiência com um trabalho interdisciplinar realizado em 2004 entre as Disciplinas: História, Ensino Religioso e Filosofia em uma escola estadual na cidade de Santa Fé do Sul, no interior do estado de São Paulo, com foco na preparação de alunos no final do Ensino Fundamental II e nos dois primeiros anos do Ensino Médio, para o exercício da cidadania, a escolha profissional e a reflexão do mundo em que vivem. O texto não aborda a questão legal do ER, e o argumento do autor quanto esta temática encontra-se na relevância de trabalhos integrados na escola e seus desdobramentos no amadurecimento da

personalidade dos alunos, constituindo fundamentos para as escolhas religiosas e profissionais e favorecendo o exercício da cidadania.

O balanço dessas categorizações pode ser visto no Gráfico 2 (abaixo), que apresenta o quantitativo referente a nossa interpretação acerca do posicionamento dos autores quanto ao Ensino religioso.

GRÁFICO 2 – posição dos autores quanto ao ER



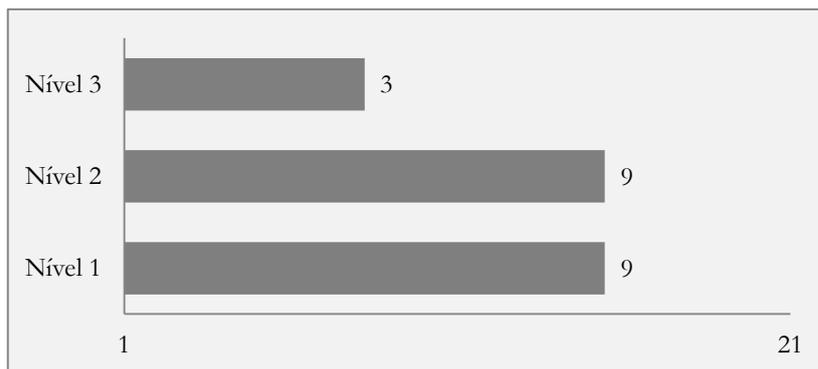
Fonte: Elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

Com relação ao número de autores, estes totalizam vinte e sete (27). Cabe destacar que seis artigos foram escritos em coautoria; quatro artigos com dois autores e dois artigos com três autores. O autor que se destaca na liderança das discussões é Luiz Antônio Cunha (2012, 2013, 2016(a) e 2016(b)), com quatro trabalhos publicados, sendo um com a colaboração de coautoria. Todos os demais autores têm uma (1) produção cada.

As temáticas abordadas distribuem-se em quatro categorias, a saber: *a)* Leis ou normas, com sete artigos [1, 2, 6, 8, 16, 18, 19]; *b)* aspectos pedagógicos com nove artigos [3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 21]; *c)* estudos de caso [1, 12]; e *d)* análises de controvérsias no ER com três artigos [14, 17, 20].

No tocante aos níveis de qualidade dos artigos, obtivemos nove artigos situados no nível 1 (43%), outros nove no nível 2 (43%) e três artigos no nível 3 (14%), conforme enunciado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Porcentagem da classificação dos níveis de qualidade dos artigos selecionados



Fonte: Elaboração própria a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

A maior parte das publicações (18) está classificada entre os níveis de qualidade 1 e 2. Dado este que pode evidenciar a relevância do tema para a comunidade científica. Destacamos que a revista que concentra a maior parte das publicações (24,5%) é proveniente de uma instituição confessional (PUC-MG).

Esse dado pode evidenciar a imbricação entre Estado e Religião, que resulta na tensão entre público e privado na sociedade brasileira, marcada pelo cariz *patrimonialista* de sua fundação:

O patrimonialismo, organização política básica, fecha-se sobre si próprio com o estamento, de caráter marcadamente burocrático. Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas da apropriação do cargo — o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência (FAORO, 2001, p.101).

Esta relação entre Estado e religião, nos primeiros momentos da formação social brasileira, é marcada pela presença do regime de padroado, que, segundo relato de Américo Jacobina Lacombe, consistiu:

[...] praticamente no controle das nomeações das autoridades eclesiásticas pelo Estado e na direção, por parte deste, das finanças da Igreja. Mas, na verdade, de tal maneira estava a administração eclesiástica entrosada na máquina administrativa do governo civil, que seria difícil ao vulgo ver nela não um departamento do Estado, mas um poder autônomo (FAORO, 2001, p. 235-236).

Mesmo adiante no tempo, essa herança perduraria no âmbito educacional. O texto [3] de Gonçalves Neto (2013), ao discutir a memória de uma instituição de ensino confessional, apresenta elementos de imbricação entre Estado e Instituições de ensino confessionais que perpassam a questão do patrimonialismo no Estado de Minas Gerais no período de transição do XIX para o XX:

A reação antiliberal (ultramontana) da Igreja contará no Brasil com o auxílio de congregações religiosas para ação evangélica e educacional, sendo analisada aqui iniciativa dos Salesianos na edificação de uma escola profissionalizante em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto-MG. Destacam-se as intensas relações de caráter político entre religiosos e poderes públicos no âmbito regional e local (GONÇALVES NETO, 2013, p. 49).

Esse patrimonialismo religioso, herança do regime de padroado, manifesta a continuidade dessa tradição. Já no período republicano, conforme destaca Gonçalves Neto (2013), em 1893, houve subvenção estatal na construção de um colégio salesiano. A esse imbricamento entre igreja e Estado também havia dissídios. Vindos boa parte da tradição secular, que se constitui em um *corpus* no movimento cultural do Iluminismo. “O respeito devotado ao padre e ao clero, a obediência aos padrões religiosos, não impediram que a supremacia civil mantivesse suas prerrogativas de comando, alicerçadas numa secular luta” (FAORO, 2001, p. 236). Como pode ser notado na atitude do Marquês de Pombal em laicizar o Ensino com a expulsão dos jesuítas.

Todavia, nos artigos analisados, a discussão do patrimonialismo não resvala nessa baliza teórica de Faoro (2001), para quem os jesuítas, em maior medida, e as outras ordens, secundariamente, conseguiram conservar uma moldura religiosa para o país. E estes impasses em torno do público x privado estão presentes nos artigos [3] de Gonçalves Neto (2013) e, mais diretamente, o [5] de Marcos (2012) e [20] de Elisa Rodrigues (2013).

Rodrigues (2013) até usa o termo “patrimonial”, mas o faz somando-o ao termo “tradicional”, ao abordar a relação pública e privada entre igreja e Estado, sob o viés da construção de uma nova reflexão teórica da imbricação na questão da laicidade com a secularização. Ambos tidos como características de uma lógica a ser combatida pela secularização, que, por seu turno, seguia “em direção à lógica burocrática e moderna (própria dos Estados de direito), na qual o indivíduo toma para si a responsabilidade de significar suas ações, o que antes ficava a cargo do discurso religioso” (RODRIGUES, 2013, p. 154).

No campo da educação, as políticas educativas são agudizadas por esses dilemas históricos. Vejamos, ainda no período da Primeira República (1889-1930), o Estado de Minas Gerais fez jus ao conceito de descentralização e positivou uma lei que permitia o Ensino Religioso nas escolas públicas por meio da Lei nº 1092, de 12 de outubro de 1929, enquanto a legislação federal determinava por força de constituição que o ensino seria leigo. Ou seja, laico.

A partir desse marco, pode-se vislumbrar que até os presentes dias a tensão do campo religioso sobre o campo político educacional faz-se presente, de um lado pela imbricação entre as esferas seculares e religiosas. Conforme constatado na promulgação do acordo Brasil-Santa Sé, como ficou conhecido o Decreto nº 7.107/2010. Uma marca profunda deixada pela herança colonial para a História da Educação brasileira que pode ser enquadrada enquanto manifestação de um peculiar “patrimonialismo religioso” no campo educacional.

Todavia, contraditoriamente, em algumas proposições e estudos no campo da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), têm se combatido o caráter confessional que o componente curricular do ensino religioso traz em seu germe, que ainda se apresenta sob fenômenos religiosos, os mais diversos, no cotidiano das escolas.

Pelo menos, no âmbito da Ciência(s) da(s) Religião(ões), o interesse pelo ensino religioso tem se constituído na medida em que a própria área no Brasil consolida-se e define suas especialidades enquanto área de saber. Daí que esse processo é historicamente bastante recente e tem relação com a discussão da Aplicação da Ciência(s) da(s) Religião(ões). Conclui-se, assim, que o campo que se apresenta como mais frutífero para a aplicação da formação docente para o Ensino religioso.

A escolarização do ensino religioso passa por um momento ímpar na busca de afirmação curricular e reconstrução epistemológica motivada pela positivação legal, que veda o proselitismo, e dá o aporte para as discussões de temáticas e fenômenos atuais que ocorrem na realidade concreta em que se move a cultura escolar. Esta proposição envolve pesquisas e formulações teóricas que buscam um fundamento epistemológico para alicerçar o estatuto disciplinar para o ER em um campo de conhecimento científico.

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução CNE/CP 5/2018, para a formação docente nesta disciplina, em dezembro de 2018, é um marco relevante no sentido da profissionalização destes docentes. Com essa DCN, a licenciatura em CRE “constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 64). Num movimento inédito em relação ao patrimonialismo religioso na História da Educação brasileira.

Neste estudo de Estado da arte, são identificados nos periódicos as temáticas recorrentes e as posições dos autores quanto à positivação do ER que ressoam dos impasses históricos presentes na História da educação quanto à laicidade do Estado. De um lado, esses periódicos expressam um tipo de anomia na regulação desta política educacional, por outro, também evidenciam um tipo de autonomia pedagógica, apropriada de uma produção

intelectual, que se constitui para fazer frente à heteronomia do campo religioso sobre o Educacional. Ou seja, na apropriação de uma concepção ou outra pelas legislações estaduais para a formação/habilitação docente, bem como na elaboração dos conteúdos para a composição dos cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior ofertantes de licenciatura em CRE, tendo, ainda, como seus desdobramentos a questão da construção dos conteúdos curriculares. É notório um movimento de emancipação do campo religioso pelo educacional. Esta compreensão ficará mais clara conforme este novelo for desenrolado nos próximos capítulos.

2 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA FORMAÇÃO, HABILITAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Do imbricamento entre colonização e religiosidade, presente na formação social brasileira desde o período colonial, até a manutenção do Ensino Religioso no sistema educacional do país na atualidade, existe um longo caminho que exige uma análise para problematizar essa constante presença do elemento religioso ao longo de nossa história. A proposta deste capítulo é, num primeiro momento, revisitar a trajetória do ER na formação sócio-histórica brasileira até a segunda metade do século XX. Já num segundo momento, a proposta é situar a formação docente para o Ensino Religioso nos debates do campo das políticas sociais, analisando, sob o prisma da análise documental (BARDIN, 2002), as regulamentações estaduais para a formação, habilitação e admissão dos docentes de Ensino Religioso no Brasil, no intuito de se pensar as diferentes modalidades/formatos atuais para o ER no território nacional.

Neste sentido, iniciamos com a discussão distinguindo a noção de Estado e do governo (capítulo 1) percorrendo sobre os interesses mobilizados por grupos de poder, e pressão sobre a base política do Estado sobre a questão da laicidade. De agora em diante partimos para uma análise da configuração na disputa pela construção do Estado no Brasil, discutindo a participação da sociedade civil nas regulações sobre o ER no Brasil, evidenciando, assim, o imbricamento entre a religiosidade da sociedade brasileira e a presença desta característica no Estado e no sistema educativo nacional e, em especial, nas políticas educativas sobre a formação docente para o ER. Ou seja, dentro da perspectiva de “Estado ampliado” de Gramsci, a ideia é refletir sobre a disputa pela construção de hegemonia política e as disputas travadas pela “guerra de posição” que se desencadeiam a partir da década de 1990, sobre as políticas educativas para a formação e profissionalização do docente em ER.

2.1 Religião, sociedade e educação: trajetórias brasílicas

O ensino religioso esteve presente na educação brasileira desde o período da colonização, por meio da atuação catequética dos jesuítas para os índios, e da propedêutica para os filhos dos colonos. Os jesuítas preocupavam-se seriamente com a formação dos seus professores. “Tanto que no Ratio Studiorum há um conjunto de regras que indica a formação

que o professor de cada disciplina deve ter, como podemos observar pelo sumário do Ratio”¹⁰ (MESQUIDA, 2013, p. 243).

Figura 1 – Sumário do Ratio Studiorum

Translation of the <u>Ratio Studiorum</u> of 1599	
Rules of the Provincial	1
-- Rector	14
-- Prefect of Studies	19
Common Rules of Professors of the Higher Faculties	25
Rules of the Professor of Sacred Scripture . .	29
-- Hebrew	32
-- Scholastic Theology	33
-- Cases of Conscience	37
-- Philosophy	40
-- Moral Philosophy . .	45
-- Mathematics	46
Rules of the Prefect of Lower Studies	46
Rules for Written Examinations	57
Laws for Prizes	59
Common Rules for the Teachers of the Lower Classes	62
Rules of the Teacher of Rhetoric	72
-- Humanities	79
-- Highest Grammar Class	84
-- Middle Grammar Class .	88
-- Lowest Grammar Class .	91
Rules of the Scholastics of the Society	95
Instruction for Those Engaged in the	
Two-Year Review of Theology	97
Rules for the Teacher's Assistant or Beadle	99
Rules for Extern Students	101
Rules of the Academy	103
-- Moderator of the Academy	105
-- Academy of Theologians and	
Philosophers	106
-- Moderator of the Academy of	
Theologians and Philosophers . .	109
-- Academy of Students of Rhetoric	
and Humanities	110
-- Academy of Students of the Grammar	
Classes	111

Fonte: Ratio Studiorum (1559/1870).

Desta forma, os jesuítas elaboram a primeira normatização para a formação docente. Mas, essa formação rígida era para que não fosse quebrado o quadro da ortodoxia católica frente às ideias modernas. Atuando na educação brasileira por 210 anos, deixaram um legado nas concepções de educação e nas práticas educativas, denominadas de pedagogia tradicional.

A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural.

¹⁰ Confronte <<https://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2019.

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino [...] E é justamente tomismo que está na base do *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2004, p. 127).

Esse excerto nos permite posicionar mais apuradamente uma concepção de ensino religioso anterior a que tem se delineado nas últimas décadas, pós 1996. Essa primeira concepção de ER é essencialista, de verve teológica, e pode ser tipificada como ensino religioso que se encarrega em ofertar uma espécie de educação da religiosidade, conforme defendido, dentre outros, por Wolfgang Gruen. A esta concepção essencialista se contrapõe a concepção fenomenológica do ER que tem uma abordagem empírica e sistemática construída no seio da CRE e que aborda o fenômeno religioso, por meio do estudo das diferentes tradições religiosas no campo religioso, sua linguagem e morfologia. Esta concepção fenomenológica será retomada mais adiante, no fim desta seção, porquanto o interesse aqui é o de historicizar a tensão e os limites com a concepção anterior; a tradição essencialista (confessional), na trajetória da formação social brasileira.

Ainda segundo Saviani (2008), o primeiro documento de política educacional que vigorou neste território foram “os ‘Regimentos’ de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega” (SAVIANI, 2008, p. 8). Neste documento encontra-se a condição de que à coroa cabia manter o ensino por meio do envio de verbas para a manutenção e vestimenta dos jesuítas. E, em 1564, adotou a redizima, na qual dez por cento da arrecadação da colônia teriam como destino a manutenção dos colégios jesuíticos. Isso possibilita o entendimento como o de Luzuriaga (1959), de que fosse configurado como uma “escola pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p.5-22). Todavia, Saviani (2008) destaca que embora esse ensino possa ser considerado público por ter financiamento do Estado, e caráter coletivo, não o era por outros tantos critérios, uma vez que as condições da infraestrutura, materiais pedagógicos, orientações curriculares, normas disciplinares e mecanismos de avaliação eram controlados pela ordem, portanto, de domínio privado. “O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 9).

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal¹¹ em 1759, o monopólio da educação passa para o Estado, por meio das aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que substituíram os extintos colégios jesuítas, criando a figura do “Diretor Geral dos Estudos”; a este caberia nomear e fiscalizar a ação dos professores. Todavia, o novo sistema permitia a atuação de colégios e os estudos em seminários de outras ordens religiosas (os Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente).

Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. [...]. Com a implantação do subsídio literário, imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular. Ademais, vemos uma continuidade na escolarização baseada na formação clássica, ornamental e europeizante dos jesuítas, isto porque a base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por “tios-padres” e “capelães de engenho”, ou os chamados “padres-mestres” Estes, dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas, em oposição ao que acontecia na Metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes. (MENARDI; AMARAL, 2006, p. 7-8).

Assim, em Portugal, houve um processo de modernização e laicização na educação que não foi trasladado para o Brasil, ainda que as aulas régias instituídas fossem o primeiro movimento na história brasileira de experiência de ensino promovido pelo Estado brasileiro para substituir o ensino religioso. Pedagogicamente, o novo sistema de aulas régias não encontrou fundamento pelas dificuldades de falta de recursos, pessoal preparado e pela inexistência de normatização de um currículo. Assim o ensino mais variado orientou-se com os mesmos objetivos, religiosos e literários (ROMANELLI, 2013, p.37).

Esse panorama não será alterado substancialmente. Embora pontualmente, em 1808, com a transferência da corte portuguesa para a América, tivessem ocorrido alguns avanços consideráveis, será em meados do século XIX que as mudanças promovidas pelo capitalismo internacional ganharão influência no território brasileiro, por meio da passagem de uma sociedade exportadora de base rural-agrícola para uma sociedade urbano-agrícola-comercial (RIBEIRO, 1998).

¹¹Através do Alvará Régio de 3 de setembro e da Carta Régia de 4 de outubro de 1759, incentivado pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Rei D. José I, determinou a expulsão dos jesuítas de todos os domínios portugueses, tendo seus bens sido inventariados e sequestrados para serem incorporados ao erário real.

Com a Independência (1822) e instalação do primeiro reinado, foi aprovado, em 15 de outubro de 1827, um documento legal que recebeu a alcunha de “lei das escolas de primeiras letras”, que instituiu em seu artigo primeiro: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 23). Todavia, tornou-se letra morta; contudo, será nessa conjuntura que urge no Brasil a questão da preparação docente. “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Essa preocupação aparece “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” (SAVIANI, 2009, p. 144). Dando vez aos primeiros ensaios intermitentes de formação de professor por um período que se estende de 1827 até 1930, quando ganha relevo outro modelo, o das escolas normais. Este modelo ganhará maior atenção mais adiante.

Em 1834, por meio do Ato Adicional, a educação passa a ser de competência das províncias. Isso manteve o status da educação primária estagnado ao longo do XIX, sem incrementos significativos. “Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%” (SAVIANI, 2008, p. 9-10).

Todavia, sublinhamos algumas intervenções significativas no âmbito educacional. Neste período do Segundo Reinado, contamos com a criação, em 1854, de uma Inspeção Geral da Educação Primária e Secundária do Município da corte; bem como o estabelecimento de normas para a preparação dos professores primários; nesse mesmo ano estabeleceram-se normas para o exercício da liberdade de ensino¹², que na prática era uma abertura para o ensino privado.

Nessas realizações, o nível de ensino mais beneficiado foi o Superior, que à época, com algumas exceções, proporcionava uma formação superficial pela repetição de modelos educacionais importados, os quais não se traduziam em ações transformadoras da realidade educacional substancialmente, pautando-se na oratória e muito pouca atuação prática.

¹²O que significa que qualquer pessoa podia expor suas ideias sob um método que lhe parecesse adequado, prevendo-se repressão criminal em caso de abusos. Entendia-se por meio desse princípio o segredo da prosperidade dos Estados Unidos e países europeus (RIBEIRO, 1998, p. 67).

Os cursos superiores eram isolados e com preocupações profissionalizantes. Desvinculavam-se teoria e prática. Os cursos superiores que mereciam destaque eram: o de Direito, de Olinda e São Paulo; o de Medicina, no Rio de Janeiro e Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro; os cursos militares no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e em Fortaleza; o curso de Minas em Ouro Preto; o de Marinha, no Rio de Janeiro; o ensino artístico, no Rio de Janeiro, e o ensino religioso em seis seminários. Não existiam instituições em que se estudasse sistematicamente a Filosofia ou se fizesse pesquisa científica (MARTINS, 2008, p. 49).

Ainda no século XIX, outras importantes medidas estão na criação das escolas normais para a formação do professor:

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009, p. 144).

A criação destas escolas era um indicativo de algumas melhoras, entretanto, estas escolas normais tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Além disso, por serem oferecidos no período noturno, não ofereciam muitas aulas práticas. “O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com efeito, estas instituições refletiam a falta de organicidade curricular, por não haver uma política educacional integrada entre o governo central e as províncias que previsse a fiscalização das escolas primárias e secundárias. O nível primário atendia a menos de dez por cento da população e consistia em ler, escrever e contar. O nível secundário, na verdade, continua sendo uma coleção de aulas-régias com objetivos propedêuticos para os alunos abastados. “O ensino secundário brasileiro, contudo, não conseguiu conciliar a formação humanista e o preparo para o ingresso no curso superior” (MARTINS, 2008, p. 50).

Em 19 de abril de 1879, é decretada a reforma Leôncio de Carvalho, que, apesar de não ter aprovação no legislativo, difunde algumas medidas: liberdade de ensino; exercício do magistério entendido como incompatível com cargos públicos e liberdade de frequência dos alunos. Dentre essas medidas, algumas se tornam práticas. Dentre elas, “a decretação da liberdade de credo religioso dos alunos e a abertura ou organização de colégios, onde outras tendências pedagógicas, como a positivista, tentavam ser aplicadas” (RIBEIRO, 1998, p. 67).

No último quartel de XIX, diversos acontecimentos despontam para um novo cenário: surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, política imigratória, abolição da escravatura e a queda da monarquia. Por isso, as “duas últimas décadas do Império são pontilhadas por “questões” – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população” (RIBEIRO, 1998, p. 69).

Outro fator que despontou foi o crescimento da classe média e a participação de seus integrantes na vida pública, culminando na formação de alianças entre esses diferentes setores. Organizados intelectualmente, esses sujeitos disputarão a direção cultural por meio de dois segmentos: “os renovadores, que aspiram pelos ideais liberais e positivas da burguesia europeia, e as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata” (ARANHA, 1996, p. 156). Com objetivo de alcançar participação no Estado, esse grupo estabelece a República.

No tocante à formação docente, tem-se agora o contexto para “o estabelecimento e expansão de outro padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma da instrução paulista em 1890, “marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Na década de 1910 surgem movimentos de contestação: de cariz anarco-sindicalistas, por meio de greves e criação de escolas anarquistas (ARENA, 2007), na década de 1920, o movimento tenentista, a fundação do partido comunista, a semana de arte moderna e a Coluna Prestes darão impulso aos debates sobre a educação brasileira. Esse panorama contraditório seguirá e irá refletir-se na organização da escola, que, por meio das reformas ocorridas no primeiro período republicano, reforçará o traço de dependência cultural, notada pela oscilação entre a influência humanista clássica e a realista científica:

O código Eptácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato do nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos (RIBEIRO, 1998, p. 79-80).

Entre os graves problemas que estas reformas trouxeram, além da desoficialização do ensino, alguns dizem respeito à improvisação dos docentes. Tanto que outra reforma foi

criada em 1915, por Carlos Maximiliano, para oficializar novamente o ensino e regulamentar o acesso ao nível superior. Daí entendermos os altos índices de analfabetismo para o período: “mais da metade da população de quinze anos e mais em 1920 havia sido totalmente excluída da escola” (RIBEIRO, 1998, p. 81).

Todavia, no interior dos debates educacionais e das discussões sobre as novas tendências educacionais, surge, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que aglutina em suas atividades as novas propostas pedagógicas que vinham sendo propostas em diversos estados por meio de reformas educacionais: Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mario Cassanta (Minas Gerais, 1927); Fernando Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Pautadas no ideário escolanovista, essas reformas deram subsídios para a reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, que em 1925 propôs que o governo federal, em ação conjunta com os estados federados, buscasse atender o ensino primário (MARTINS, 2008, p. 53).

Por outro lado, na década de 1930, encontramos alguns avanços para a formação do profissional da Educação. Será a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que a característica da formação em nível superior para os docentes será colocada em pauta para o amplo debate público. Em 1931, ocorre a reforma Francisco Campos, por meio da qual foi criado o Conselho Nacional de Educação, e organização do Ensino superior, secundário e comercial. A partir de 1932 até 1939, uma nova fase no padrão das escolas normais urge a partir da organização dos Institutos de Educação. Concebidos como espaço de educação, não só como objeto de ensino, mas de pesquisa também, de forma “a incorporar as exigências da Pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). O Instituto de educação foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, e, em 1937, diplomavam-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário (ARANHA, 1996, p. 201).

Estas reformas buscavam adequar a organização escolar do país no novo contexto internacional. “A série de reformas pedagógicas empreendida nos anos 20 era mais ou menos a repetição da primeira etapa ocorrida em âmbito europeu e norte-americano” (RIBEIRO, 1998, p. 100). No qual, em um cenário de crise do modelo agrário-comercial exportador dependente, permite o início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

Na atuação desses educadores, sublinhamos um determinado limite teórico: a representação que defendiam refletia uma forma de “transplante cultural”. O que significa interpretar o fenômeno educacional sem ter claras as relações que ele estabelece com o

contexto do qual faz parte. E, vale destacar, que a despeito disso, a atuação desses educadores trouxe um elemento importante para o debate: a ideia de que não bastava difundir a educação e a cultura, mas reestruturá-las, e “isto como um dever do regime republicano, que se dizia democrático e não aristocrático tentando implantar reformas, mesmo que parciais, mas sempre denunciando os graves problemas existentes na organização escolar brasileira de seu tempo” (RIBEIRO, 1998, p. 102).

O ensino religioso refletirá essa tensão nas reformas educacionais do contexto. Durante a primeira república (1889-1930), por determinação constitucional, o ensino foi considerado leigo e o Ensino Religioso não era mencionado nas políticas educacionais. Em 1892, no início da República, Benjamin Constant, o então Ministro da Instrução, vinculado aos princípios positivistas, decretou o fim do ensino religioso (CUNHA JÚNIOR, 2012, p.59-60).

Somente em 1931, por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, é que o ER irá vigorar sob uma regulamentação no período republicano. Em uma aliança com o governo provisório de Getúlio Vargas, a Igreja Católica costurou, por meio de sua rede de influências, a atuação de Francisco Campos, defensor da aliança entre igreja e Estado, o apoio da igreja ao governo de Getúlio Vargas, por meio de uma carta composta de oito laudas em papel ofício contendo o timbre do gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública, endereçada a Getúlio Vargas.

Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um acto da natureza do que proponho a V. Ex. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, si aprovado por V. Ex, determinará a mobilização de toda a Igreja Cathólica ao lado do governo, empenhando as forças cathólicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de carácter absolutamente nacional. (...) Foi assim pensando e com o intuito de mobilizar mais uma força, a maior das nossas forças morais, ao lado de V.Ex., que me animei a submeter o projecto de decreto. (Carta de Francisco Campos a Vargas, 18 de abril de 1931. Arquivo Getúlio Vargas (CPDOC / FGV. GV 31.04.18/1).

Com a promulgação do decreto uma antiga reivindicação da igreja católica é atendida, o reconhecimento jurídico da “instrução religiosa”, ainda que facultativo. Sua oferta era então garantida por lei nos estabelecimentos de ensino primários, secundários e normal, desde que houvesse manifestação de no mínimo 20 alunos inscritos. A reaproximação com o Estado de forma a garantir privilégios, restaurando o catolicismo com o apoio do Estado, toma como contrapartida da igreja a orientação de seus fiéis para a legitimação política de Getúlio contra grupos políticos opositores, ensinando aos seus fiéis o amor à pátria, o dever da obediência à lei, da manutenção da ordem, e do exercício da disciplina.

As reações a essa medida foram organizadas em dois lados. Os que as defendiam estavam sob a batuta do padre jesuíta Leonel Franca, “encarregado pelo Arcebispo Dom Sebastião Leme para atuar como porta-voz da Igreja Católica nas tratativas político-religiosas realizadas com o Ministro Francisco Campos, para restabelecer o retorno do ensino religioso nas escolas públicas” (HOFF, 2017, p. 90). As posições dos intelectuais católicos eram veiculadas pela revista *A Ordem*.

As reações de crítica, por sua vez, vinham de diversos setores do protestantismo. “Uma das ramificações do protestantismo mais atuantes e combativas neste período, a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil-IEAB, criticava o Estado e a Igreja Católica [...] de quebrar a norma estabelecida do ensino leigo nas escolas públicas” (HOFF, 2017, p. 92). Portanto, desrespeitando o princípio da laicidade na constituição de 1891. As posições dos intelectuais anglicanos eram veiculadas pelo jornal *Estandarte Cristão*.

Entre os setores não religiosos, destacam-se os intelectuais escolanovistas, que, frente ao pacote de reformas educacionais de 1931, reúnem-se, por meio da ABE, para a IV Conferência Nacional de Educação, que teve como temática central o debate acerca da laicidade no ensino público, ocorrido entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. Destas discussões resulta o documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, mas, a despeito de todo o questionamento, não obtiveram efeitos práticos.

Destaca-se aqui que o Decreto nº 19.941/31 consolidou-se na Constituição de 1934. Outras conquistas obtidas pelos católicos na Carta Constitucional foram: “o apoio financeiro do Estado à Igreja, a proibição do divórcio, o reconhecimento do casamento religioso, a sacralidade da família e [...] subsídios do Estado para as escolas católicas” (MAINWARING, 1989, p. 48). Em parte estas conquistas foram devidas à articulação política da igreja, em instâncias como a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), para reagir aos ataques dos setores modernos: liberalismo, positivismo e na área educacional do Manifesto. Além, é claro, da Liga Eleitoral Católica (LEC), mobilizando o apoio aos candidatos católicos para as vagas de deputados da Constituinte em 1933 (GÓES, 1985).

Desde então o Ensino religioso é garantido por força constitucional em todas as cartas constitucionais seguintes. Mas, no tocante à formação do docente para atuação desse ensino, não há nenhuma menção nas legislações. Na análise empírica dos dados coletados percebe-se que no caso específico do ensino religioso só haverá uma discussão sobre a orientação ou normatização para a formação dos professores dessa disciplina após a LDB de 1996. Ainda que, conforme destaca Junqueira.

Desde a década de 1970, percebem-se tentativas de estabelecer a profissionalização desta área do conhecimento por meio da formação específica do professor para atuar no Ensino Religioso. Mas a partir da segunda metade dos anos noventa o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes que culminou com a sua homologação, a organização do FONAPER¹³, a alteração do Artigo 33 da LDB, e, busca de uma disciplina que assumisse o perfil da escola implementou a discussão da profissionalização docente (JUNQUEIRA, 2016, p. 43).

Como destacado por Nóvoa (1992), "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores" (p. 9). Nesse sentido, a formação docente é um pressuposto relevante para efetivar a profissionalização docente, e, conforme Romanoswki (2007), o primeiro elemento a ser considerado nessa construção é a identidade do professor.

Todos sabem que o professor é aquele que ensina, que educa. Mas, há outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como os pais e os religiosos, e, portanto, são educadores. Geralmente, o professor ensina numa instituição: a Escola; é um profissional do ensino. Tem como ofício ser mestre promover a humanização das crianças, dos jovens, do outro e de si mesmo (ROMANOSWKI, 2007, p. 15).

A identidade profissional é construída permanentemente, tanto individualmente quanto coletivamente, e essa construção possibilita a consolidação de uma categoria profissional que corporifica por meio de um ofício um status social de uma profissão com suas lutas, conflitos, problemas e avanços. Assim os professores "são reconhecidos como profissionais quando exercem a educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida nos sistemas de ensino" (ROMANOSWKI, 2007, p. 17).

Todavia, na história da construção da identidade do professor, existe uma dualidade no imaginário social de nossa sociedade quanto o lugar social deste profissional. Conforme Ferreira (1999), as representações sobre o professor estão situadas entre o sagrado e o profano (FERREIRA, 1999).

A primeira representação que toma o sagrado como lugar social do professor é um desdobramento histórico da construção social do magistério enquanto vocação, esta concepção do trabalho docente como vocação situa-se temporalmente no século XVII, e relaciona o trabalho do docente com um imaginário de santo que se sacrifica em nome de seu

¹³ 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 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.

dever. Essa imagem reflete a figura do professor como um santo, o que o remete ao âmbito do sagrado, como se a profissão docente envolvesse também um tipo de sacerdócio.

A segunda representação deriva do esforço de desconstrução desse imaginário, ou seja, “depois de um certo período, o magistério passa a rejeitar o sacrifício como parte de sua identidade” (FERREIRA, 1999, p. 127). Ao não aceitar mais essa figura de sagrado para o magistério, e ao lutar para desvencilhar-se da figura do santo que vive em sacrifício, torna-se profano. Isto é, busca ser identificado como um profissional. Esta concepção do trabalho docente como um profissional dá-se no século XIX e toma como pressuposto a necessidade de uma formação específica, como visto um pouco mais acima, iniciada nas escolas normais, mas que depois passa a ter lugar no nível universitário.

Esta formação docente em nível superior foi dada na reformulação do curso de Filosofia em 1939 (Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939), que tinha entre suas finalidades: “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939). O curso ofertado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil tinha como estrutura quatro seções fundamentais (filosofia, ciências, letras e pedagogia) e uma seção de Didática (COELHO, 1987, p. 9).

Por seu turno, e no âmbito das políticas educacionais, o entendimento de um curso de licenciatura para formar os docentes de ER não era previsto na positivação do ER. Dado que o parágrafo 2º do artigo 97 da LDB de 1961 determinava que: “o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva” (BRASIL, 1961). Aliás, o corpo do texto do artigo 97 da LDB (1961) ¹⁴ previa um ER confessional e que fosse ministrado em todas as escolas oficiais – o que englobaria os três graus de ensino: primário, médio e superior. Mas, sem ônus para o Estado, e de matrícula facultativa ao aluno.

Desta forma, ainda que a LDB (1961) determinasse em seu artigo 59 que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961), o artigo 97 vedava por meio do termo “sem ônus para o Estado” um possível entendimento quanto à possibilidade para a formação de professor de ER em nível médio e superior.

¹⁴ Lei 4.440/1961 – Art. 97 O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.
§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Uma positivação diferente para o ER será dada na década de 1970, quando a Lei 5.692/1971¹⁵ fixa as diretrizes e bases para a educação de 1º e 2º graus, possibilitando um novo entendimento para a formação docente para o ER. Nesta lei, o ER é mantido como facultativo, no horário normal, e abrangia o 1º e 2º graus, mas não se menciona o caráter confessional, tampouco a restrição quanto ao ônus para o Estado. Ainda que a LDB de 1971 não fosse assertiva, levando-se em conta a experiência anterior é plausível supor que as autoridades eclesiásticas indicassem o professor.

É no bojo desta nova positivação que uma nova estratégia para o ER começa a ser ventilada: o ER aconfessional (não confessional, interconfessional). “Desse modo, o Ensino Religioso confessional produziu ao longo do tempo mais negação do que reconhecimento, justamente por subalternizar tanto as crenças não cristãs, quanto às pessoas ateias, agnósticas ou sem religião” (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017, p. 14).

Essa perspectiva mais dialogal para o ER vem na esteira do pensamento de Tillich (1957). Este Filósofo/Teólogo que toma como mote a abordagem fenomenológica da religião, deixando o viés dogmático destes estudos em função da busca do sentido para a religiosidade. O que se aproxima seu pensamento mais de uma perspectiva antropológica do que propriamente teológica. Será dentro deste enfoque que no Brasil:

A partir da década de 1970, em alguns territórios pontuais, coletivos de educadores e líderes religiosos, cientes de que o enfoque confessional não atendia as demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada, deram início à gestação de outras concepções e propostas pedagógicas para o Ensino Religioso. Em alguns Estados foram criadas organizações de caráter ecumênico - tais como o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), em Santa Catarina, a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), no Paraná, e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT) - que buscaram superar o modelo catequético vigente até então, tomando como referencial o movimento ecumênico internacional. Em alguns estados foram criados Departamentos de Ensino Religioso, uma parceria entre Secretarias de Educação e Arquidioceses da Igreja Católica (CECHETI, 2017, p. 14).

Assim, no que concerne à formação para os docentes em ER, a positivação enxuta do ER dada pela Lei 9,652/71, somada a essa nova estratégia de um ER não confessional, possibilitou a abertura de um flanco que a partir da década de 1970 se daria por meio da ação articulada entre duas instituições: as entidades religiosas e as instituições de ensino:

¹⁵ Lei 9.652/1971 – Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

A partir da década de 1970, a formação de docentes para o Ensino Religioso passou a ser uma preocupação das entidades religiosas e/ou de instituições de ensino. Assim, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, esta formação era realizada na modalidade de encontros seminários, cursos de curta duração e outras, como forma de oferecer uma formação rápida em menor espaço de tempo. (CARON, 1997, p. 35).

No âmbito das instituições religiosas, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) “foi uma das primeiras instituições que, a partir de 1974, ensejou os primeiros passos para a formação de professores de Ensino religioso com a promoção de Encontros Nacionais para coordenadores e professores de Ensino Religioso” (CARON, 1997, p. 36). Também na década de 1970, no Rio Grande do Norte, onde:

[...] as condições de oferta desse ensino reproduzem os direcionamentos estabelecidos com base nas normas e leis vigentes que regem a educação nacional. Contudo, na experiência local, a partir da década de 1970, o Rio Grande do Norte tem a particularidade de poder desenvolver um modelo de ensino religioso ímpar que está articulado com a realidade da Arquidiocese de Natal, a qual tem uma forte atuação política inspirada em um modelo de Igreja voltado para a ação social (ANDRADE, 2000). A consequência disso é a condução de um ER engajado que embora tenha uma clara e forte vinculação com a Igreja Católica pode abrir-se para o diálogo (BENEVIDES et al., 2017, p. 81).

Uma primeira tentativa de estabelecer a profissionalização dos docentes em ER em nível universitário ocorreu na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio da Ciência da Religião, sendo o pioneiro desse projeto “o redentorista, de origem holandesa, e especialista em Ética e Teologia Moral, professor doutor padre Jaime Snoek. A criação do colegiado de Ciências das Religiões se deu em 27 de junho de 1969” (BAPTISTA, 2015, p. 109). Todavia, “somente em 1971, é criado o Departamento que, até onde nos é permitido saber, é o primeiro dessa natureza na América do Sul” (PIEPER, 2018, p. 235), sendo que a realização do vestibular para uma graduação na área deu-se em 1976.

Depois de anos de elaboração e reformulações, em 1975, o curso de Ciência das Religiões foi implementado pela resolução 32/75 do Conselho Superior (Consu) da UFJF e 35/75 do Conselho de Ensino, pesquisa e extensão (CEPE) da UFJF. No entanto, isso não significou o fim das resistências à proposta. Mediante a recusa de abertura da licenciatura, o curso de bacharelado tem início. Foram realizados dois vestibulares. Em 1976, foram abertas 10 vagas para 13 candidatos. Já em 1977, apareceram 9 candidatos, sendo que outros três pretendiam se inscrever para o curso, mas se candidataram por engano para filosofia (PIEPER, 2018, p. 240).

Não obstante, em 1977, houve uma “campanha, certamente orquestrada, envolvendo segmentos da Universidade [...] e da Igreja Local” (TEIXEIRA, 2012, p. 543), o que resultou

no cancelamento do vestibular e transferência dos discentes aprovados para outros cursos. Neste sentido, aceitar a atribuição de um curso de CRE significaria reduzir a ascendência eclesiástica sobre a disciplina. Com efeito, o caráter pioneiro desta proposta provocou essa postura de desconfiança e recusa. Assim, no histórico desenvolvimento de uma proposta para a formação docente em ER, por meio do curso em Ciências da Religião, cabe um papel de inovação à UFJF. Uma memória-síntese da busca pela consolidação da área de CRE nesta instituição está registrada tanto sob a forma de memórias dos egressos das turmas (1975-1976) de fundação do curso, quanto pelo exame de fontes primárias e secundárias. Sobre o momento fundacional e um primeiro período (1970-1980) o seguinte trecho descreve:

Na sua primeira proposta, o curso da UFJF revela certas sobreposições com a teologia. No entanto, chama a atenção como de uma maneira relativamente rápida, as discussões epistemológicas vão assumindo centralidade, inclusive a percepção de que caberia a essa modalidade de curso a formação de professores de Ensino Religioso. Ainda que esse avanço não se reflita nas propostas curriculares. Pressionado por ganhar legitimidade na universidade, na década de 1980, o curso se alinha com as Ciências Sociais, incorporando vários de seus temas e referenciais. Essa alteração gera maior interesse por temas contextuais, especialmente pelas religiões no Brasil (PIEPER, 2018, p. 267).

O excerto acima faz parte de uma publicação que abarca o percurso histórico de formação da graduação, pós-graduação e especialização em CRE no interior da UFJF pela análise documental. E embora a citação indique que na origem do curso houve uma sobreposição com a teologia (concepção essencialista), já na década de 1980, e principalmente na de 1990, a perspectiva dos docentes do curso se pauta pelo estudo empírico de temas sociais. Na UFJF, “a graduação só foi retomada em 2011, tendo o curso de licenciatura em Ciência da Religião sido reconhecido pelo MEC em 2014, um ano depois do reconhecimento do primeiro curso de licenciatura da área: Ciências das Religiões da UFPB, em 2013” (BAPTISTA, 2015, p. 110). Com efeito, esta retomada ocorre, em boa medida, como resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Deste segundo momento (1990-2010), destaca-se,

Além disso, a percepção da Ciência da Religião como “visão de conjunto” sobre a religião ganha prestígio, estando esse entendimento no germe da criação de um curso de especialização na década de 1990. Em 2011, com o novo projeto e implementação do curso, é clara a incorporação deste último modelo num primeiro momento, mas sendo acrescentadas reflexões teórico-metodológicas da CR que, em grande parte, tentam pensar o aspecto peculiar da área frente a outros campos do saber, buscando consensos mínimos. Também neste momento, há ampliação das tradições religiosas contempladas (PIEPER, 2018, p. 268).

Esse movimento vindo da sociedade em prol de um esclarecimento, ou de um novo verniz, acerca dos estudos em Religião, ou das religiosidades, em uma perspectiva fenomenológica, começa a atrair aliados para a consolidação de um campo ou área de conhecimento. Metodologicamente, esta concepção fenomenológica, formulada na UFJF, para o estudo da religião está ancorada em três procedimentos.

Parte do aspecto empírico como premissa para então abordá-la em uma perspectiva histórica, delimitando seu percurso no tempo para se chegar aos (2) elementos estruturantes da religião, e assim capturar o sentido pelos dados coletados, ou seja, o processo pelo qual se constrói a identidade religiosa. E por fim, o (3) procedimento hermenêutico, de interpretação destes dados, em que é preciso, após seguir os dois passos anteriores,

[...] se atentar às especificidades e à essência do religioso, é preciso interpretar para se alcançar a significação antropológico-existencial dos fatos religiosos. Em outros termos, não se trata apenas de levantar os dados e a estrutura da religião, mas de articular esses elementos com uma compreensão de ser humano, especialmente considerando sua abertura para a transcendência (PIEPER, 2018, p. 255).

Delimitada nestes termos, a abordagem fenomenológica para as CRE engloba o estudo da linguagem e a da morfologia presente no discurso religioso, atrelando, desta maneira, uma parte sistemática e outra empírica no mesmo movimento. Ou seja, estuda-se o discurso religioso de forma profunda e não ingênua. Isto é, a CRE não entende a religião e o seu ensino de maneira unilateral, com critérios de análise do fenômeno religioso que se baseiam na busca de sentidos por meio de hermenêuticas e exercícios de interpretação de natureza antropológico-existencial. Na CRE, do Brasil e do mundo existem perspectivas diferentes de compreensão do fenômeno religioso de caráter multilateral, empírico e fenomenológico, que no contexto histórico mais recente do país podem contribuir para a formação docente e disciplinarização do ER permitindo-nos ir além da tonalidade confessional.

De todo modo pode-se inferir que no desenvolvimento da perspectiva da formação docente para o ER encontra-se um paralelo com as representações do papel social do professor enquanto uma categoria, ou uma classe de profissional, que o situa no limiar de um lugar social entre o sagrado e o profano (FERREIRA, 1999).

No Brasil, essa configuração para a formação docente em ER é bem recente, “em nível de graduação, com licenciatura plena, a formação de profissionais especificamente para a função docentes com o Ensino Religioso iniciou-se em 1996, no Estado de Santa Catarina” (CARON, 1997, p. 36). Assim, até o início da década de 1990, praticamente não existia iniciativas para a formação de docentes de ER não confessional. Por conseguinte, os

processos formativos mantinham como modelo da formação docente a preparação destes por agentes pastorais, segundo as diretrizes de cada uma das igrejas cristãs, que logravam credenciamento nos sistemas de ensino público.

Outro Estado que tem um caráter de pioneiro na formação docente para o ER é o Pará, que, na metade da década de 1990, contou com o ingresso na Universidade do Estado do Pará (UEPA) da professora Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, ex-coordenadora do curso da Arquidiocese¹⁶ e que encampou uma luta institucional para aprovar um projeto de curso de licenciatura para o ER, de forma a preencher a lacuna deixada na formação docente para esta disciplina pela extinção do curso da arquidiocese na década de 1990, desta forma:

O curso foi criado por meio da Resolução Nº 361/99, de 20 de outubro de 1999/ CONSUN-UEPA, sendo autorizado pelo Conselho Estadual de Educação- CEE, Parecer Nº 372/01 e Resolução Nº 403/01, de 04 de outubro de 2001, reconhecido pelo MEC, através da Portaria nº. 435 de 23 de outubro de 2003, tornando-se, assim, o pioneiro dos cursos de licenciatura plena na área de ciências da religião ofertado em universidade pública no Brasil. A primeira turma foi iniciada no dia 15 de setembro do ano 2000, sob a coordenação da professora Maria de Lourdes Silva Santos (SANTOS; COSTA; SOUZA, 2016, p. 59).

Desde as primeiras tentativas para a formação específica para o docente em ER, que remontam há cerca de 50 anos, somente no último quinquênio estas perspectivas conseguem mobilizar uma ação política para a questão da positivação da formação específica para o ER. Em que pese nesse processo de constituição de um campo de ensino e pesquisa para o ER o surgimento e a consolidação dos cursos de pós-graduação em CRE, o que será visto mais detidamente na próxima seção. De toda forma, de maneira resumida e esquematicamente o processo de constituição do campo de Ensino Religioso ocorreu com as seguintes características:

- 1.1 Quando da constituição dos diversos cursos voltados à formação destes professores, foi ocorrendo a *constituição da disciplina*, que, articulada à ação da igreja católica em um primeiro momento, seguida da busca de um diálogo teológico interconfessional; e, por fim, se firma a Ciência da Religião, para possibilitar sólida formação dos educadores.
- 2.1 Na formação do campo de pesquisa no Brasil, com a produção dos pesquisadores na pós-graduação constituindo a religião como objeto de estudo, foi ocorrendo uma articulação em torno do FONAPER, para tomar o Ensino religioso como temática de investigação educativa.

¹⁶ Em 1982, sob a chancelaria ecumênica das Igrejas de Confissão Católica, Anglicana do Brasil, Metodista e Luterana, implanta-se o Curso de Licenciatura em Educação Religiosa. Por ser iniciativa de uma entidade de natureza religiosa e não de uma IES, o curso foi ofertado em caráter de Curso Livre, com carga horária total de 2.700 horas. A experiência ficou conhecida como “o curso da Arquidiocese” (SANTOS; COSTA; SOUZA, 2017, p. 63).

Por isso, faz-se relevante analisar o processo de participação da sociedade nas políticas educativas para a formação docente em ER de forma a deixar claro até que ponto os interesses do campo religioso não buscam manter essas lacunas/desentendimentos para que possam ter seus interesses confessionais acobertados na escola pública.

Aqui se buscou traçar uma trajetória da análise da participação da sociedade, no âmbito do campo religioso e do campo educativo, na regulação para a composição curricular e da formação docente para o ER. Este esforço culminará na apresentação e análise comparativa levada a efeito na segunda parte desta tese, nas propostas curriculares do ER no Espírito Santo (ES) e em Minas Gerais (MG), seguida da análise de inclusão do ER na BNCC. Bem como a cobertura das licenciaturas para CRE no território brasileiro, seguida da análise das DCNs para as licenciaturas em CRE em duas IES que ofertam o curso, uma no ES e outra em MG.

Certamente, com estas duas positavações novos caminhos serão abertos: como a possibilidade deste curso ter avaliação pelo crivo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e a consolidação do ER nos sistemas públicos, uma vez que todos os entes federados precisam alinhar seus currículos e a formação dos professores à BNCC. Todavia, os relatos que acompanham estes profissionais, em eventos acadêmicos nos anos em que se realizou esta pesquisa, evidenciam um esforço inaudível, senão um sacrifício, o qual estes profissionais tem que enfrentar: desde menosprezo, incompreensão para defender o seu direito a ter o pão de cada dia. Nesse sentido, o próximo item irá ressaltar a produção acadêmica sobre a formação dos docentes em ER.

2.2 Formando docentes para o Ensino Religioso

Neste momento, a proposta é situar a formação docente para o Ensino Religioso nos conteúdos técnicos desenvolvidos na atividade acadêmica sobre essa temática. Para tal, realizou-se um estudo de revisão integrativa da literatura sobre a formação docente de ensino religioso. “A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Este método possibilita resumir as pesquisas já concluídas e obter conclusões apoiadas na atividade acadêmica. Para as buscas, foram utilizados os descritores não controlados: “formação docente” e “ensino religioso”.

Aqui a revisão integrativa parte da seguinte questão: como, a partir do trabalho intelectual de um grupo social específico, como visto anteriormente, dá-se uma translação de interesses na concepção do ER confessional para o não confessional, e como esses grupos são

capazes de ir em busca de atrair aliados para a construção desta nova modelagem para a formação docente em ER, sem romper com a concepção anterior? Em outros termos, qual o papel da atividade acadêmica em reenquadrar o conteúdo religioso de base confessional (eclesial, pastoral) em uma nova base não confessional (fenomenológica, antropológica), sem modificar a essência do conteúdo religioso (o transcendente)?

A pesquisa obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: artigo disponível na íntegra nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES¹⁷; idioma de publicação português; período de publicação compreendido entre os anos de 2007 a 2016, que abordem a temática pertinente. Os critérios de exclusão aplicaram-se às publicações duplicadas, estudos que não contemplem os critérios de inclusão e aqueles que não estavam disponíveis na íntegra.

A busca bibliográfica apontou um total de doze artigos (sendo uma publicação duplicada), duas resenhas (sendo uma publicação duplicada) e uma dissertação. Dispostos nas seguintes coleções: nove na coleção Directory of Open Access Journals (DOAJ); três na Dialnet; um na Scopus (Elsevier); um na SciELO (CrossRef); e um na PUC-RS Repositório Institucional (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

Dos artigos elegíveis, dois deles eram duplicados. Após aplicação dos critérios de exclusão, obteve-se o total de dez artigos ($n = 10$). A partir da leitura das publicações foi realizada a classificação da qualidade dos artigos de acordo com o estrato WEBQUALIS 2014-2016. Sendo elaborados quatro níveis: nível 1, para artigos avaliados por pares e com estrato A1, A2, B1; nível 2, para artigos não avaliados por pares, com estrato A1, A2, B1; nível 3, para artigos avaliados por pares, com estrato B2, B3, B4 e B5; nível 4, para artigos não avaliados por pares, com estrato B2, B3, B4 e B5. Em que pese a pertinência da classificação dos periódicos nos termos do WEBQUALIS vale notar que esta classificação leva em conta na sua avaliação a produção discente dos programas de pós-graduação¹⁸.

Os artigos selecionados são de origem 100% nacional, escritos em português. No quadro 3, são apresentados os artigos selecionados por título, autoria, origem com ano de publicação e nível de qualidade. O período de publicação dos artigos variou de 2007 a 2015.

¹⁷ Sobre a opção em ter escolhido o repositório de revistas da Capes é preciso destacar que foi uma escolha, afinal existem outras formas de fazer levantamentos em periódicos, buscando em outras bases. A opção desta base de dados se deu pela representação da produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros que o portal proporciona ao abarcar a produção discente de todas as áreas do conhecimento.

¹⁸ Um limite do uso da estratificação do WEBQUALIS é que este não classifica periódicos que não tenham a publicação de discentes dos programas de pós-graduação. Entretanto, vale lembrar que existem bons periódicos que estão de fora da classificação.

Um artigo (10%) foi publicado no ano de 2008, dois em 2009 (20%), um em 2010 (10%), um em 2011 (10%), um em 2012 (10%) e dois no ano de 2015 (20%). Com relação ao ano de publicação, os artigos apresentaram maior publicação em 2009 e 2015.

Com relação aos níveis de qualidade, obtiveram-se dois artigos (20%) classificados com nível 1, cinco artigos (50%) com o nível 2, nenhum artigo (0%) com nível 3 e três artigos (30%) com o nível 4, como demonstrado no Quadro 3. A maior parte das publicações encontram-se classificadas entre os níveis de qualidade 2 e 4.

Entre os resultados destaca-se que 50% dos artigos selecionados estão publicados em um periódico, a Revista de Estudos da Religião (REVER), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo; um artigo (10%) foi publicado pelo periódico Horizontes da PUC de Minas Gerais; dois artigos estão (20%) publicados no periódico Teocomunicação da PUC do Rio Grande do Sul; um (10%) na Revista Diálogo e Educacional também da PUC – Rio Grande do Sul; um artigo está publicado (10%) no periódico Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – São Paulo. Ou seja, 90% dos produtos de pesquisa encontrados para a temática, com os descritores selecionados, estão concentrados em instituições confessionais.

Os artigos analisados fazem referência aos conceitos e noções de: formação docente para o ensino religioso; epistemologia; cidadania; identidade; histórico da formação docente; princípios básicos para formação docente e sua fundamentação nas Ciências da Religião. Além disso, adotam os seguintes procedimentos: estudos de caso (30%), texto ensaístico (30%), pesquisa bibliográfica/documental (40%).

Um artigo trabalha com a premissa de que o conceito de cidadania acionado pelo Estado justifica e limita o espaço do religioso na escola pública. Enquanto outro argumenta especificamente sobre uma crescente tendência em defender o ER na escola frente ao movimento da laicidade, e um terceiro trata exclusivamente do dilema epistemológico dentro do campo das Ciências da Religião.

Junqueira é um dos líderes na discussão do tema, com (40%) dos artigos selecionados. Seus estudos apresentam metodologias de análise qualitativa para pesquisa bibliográfica/documental e estudos de caso. Rodrigues também se destaca com (20%) dos artigos e colabora com Junqueira. Somente um artigo não toma como tema a formação docente. Os demais estudos possuíam a formação docente como o objeto de estudo.

Quadro 3 – Relação dos artigos com título, autores, periódico, ano e nível de qualidade.

Título	Autores	Periódico	Ano	Nível
--------	---------	-----------	-----	-------

				de qualidade
Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo.	LUI, Janaina de Alencar.	Cadernos de Pesquisa [A1 Educação].	2007	1
Linguagem e diferença: espaços e encontros na formação docente em ensino religioso.	OLIVEIRA, Lílian Blanck de.; RISKE-KOCH, Simone.	Revista Diálogo Educacional [B5 Educação].	2008	4
Em Riscos e Rabiscos: Concepções de Ensino Religioso dos Docentes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná.	RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA Sérgio Rogério Azevedo; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos.	Revista de Estudos da Religião (REVER). [A2 Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2009	2
Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente.	SOARES, Afonso Maria Ligorio.	Revista de Estudos da Religião (REVER) [A2 Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2009	2
Professor de ensino religioso: histórico da formação no contexto brasileiro.	FRACARO, Edile Maria; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo	Teocomunicação. [B3 Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2010	4
Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro	JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Revista de Estudos da Religião (REVER) [A2 Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2010	2
Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso.	DISSENHA, Isabel Cristina Piccinelli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.	Teocomunicação. [B3 Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2011	4
Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente.	RAMOS Wilian, Marcos,	Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião. [A1Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2012	1
Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento.	BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira.	Revista de Estudos da Religião (REVER) [A2Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2015	2
Princípios básicos para o Ensino Religioso a partir do caso do curso de Ciências da Religião da UFS.	SILVA, Marcos; ANDRADE, Péricles.	Revista de Estudos da Religião (REVER) [A2Filosofia/Teologia subcomissão Teologia].	2015	2

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

Vale destacar que embora ainda não haja um grande volume de estudos publicados, parece que as pesquisas sobre a formação docente para o Ensino Religioso vêm ganhando fôlego no contexto atual. Os artigos selecionados desvelam os limites e desafios à laicidade – ao fazer da regulamentação do ER e de sua implantação um mecanismo de regulação da Religião na esfera pública. Afinal, caso se privilegie uma denominação religiosa ou outra por via da regulação, não estaríamos favorecendo-as frente outras, suprimindo a discussão de

determinadas denominações religiosas no percurso escolar do aluno, ignorando a diversidade religiosa brasileira?

Os textos selecionados também possibilitam identificar um argumento como estratégia dos grupos religiosos cristãos em busca de legitimação da disciplina em um contexto laico: pela perspectiva da educação integral e pelos princípios de uma educação voltada para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas com viés eclesial ou pastoral.

Nesse sentido, pode-se problematizar o argumento que considera um avanço o deslocamento da responsabilidade e competência do ER das instituições religiosas para o Estado, uma vez que a comunidade científica que elabora as diretrizes intelectuais seguidas pelos sistemas de ensino está vinculada a instituições e editoras confessionais.

Estes pesquisadores buscam a fundamentação para a formação dos docentes nas Ciências da Religião; este campo, ainda que consolidado, não oferece uma unidade conceitual, que pode ser comprovada tanto dedutivamente, pelo dilema epistemológico, quanto empiricamente, pelo fato da habilitação dos docentes pelos sistemas de ensino dar-se de forma circunscrita em âmbito estadual.

Todavia, vale pontuar, no sentido já feito (ver nota 5), que o dilema epistemológico na configuração da área de CRE, especialmente no Brasil, não difere muito do desafio que também as Ciências Sociais encontram em face da história recente e dos desdobramentos que a industrialização, a secularização e a racionalização do mundo infringem às sociedades e aos indivíduos contemporâneos. Além disso, no âmbito da pós-graduação, desde meados dos anos 2000, a área de Filosofia/Teologia/Ciências da Religião está consolidada na CAPES. Conforme expresso pela Diretoria de Avaliação (DAV) no documento de área publicado no ano de 2009, consta a memória da consolidação desta área na pós-graduação:

A área de Filosofia/Teologia-Ciências da Religião está consolidada, como se pode verificar pelos resultados da avaliação do triênio 2004-2006. A consolidação da área se verifica também pelo aumento qualitativo e quantitativo da produção docente e discente, bem como a quantidade e a qualidade das dissertações e teses, não só nos programas de excelência, mas no conjunto da área. Esse demonstrado grau de consolidação constitui um dos fatores para a pressão registrada nos últimos anos para a criação de cursos de mestrado e para a implantação de doutorado em programas já existentes. Tal fato reflete o aumento da demanda por vagas tanto na área de Filosofia como na de Teologia/Ciências da Religião, com alguns programas registrando um expressivo aumento da relação candidato/vaga em seus processos seletivos (CAPES, 2009, p.1).

No ano de 2016, surge a área de Ciências da Religião/Teologia, com o código 44, por meio da Portaria CAPES nº 174/2016, publicada no DOU de 13 de outubro de 2016,

redesignada pela Resolução nº 01, de 04 de abril de 2017, publicada no Boletim de Serviço/CAPES – Edição Especial nº 1 – abril 2017. A Portaria nº 174/2016 criou as áreas de Filosofia e de Teologia, sendo esta renomeada, pela Resolução nº1/2017, como Ciências da Religião e Teologia.

No documento de área disponibilizado pela CAPES em 2019, destacamos o seguinte trecho que ressalta a caracterização do pós-graduado em Ciências da Religião para a educação básica:

O/A pós-graduado/a em Ciência (s) da (s) Religião (ões) deve estar preparado para atuar como pesquisador/a, como docente e/ou como analista dos saberes e conhecimentos sobre/das práticas religiosas de uma ou de várias tradições, atuar na formação de docentes para a educação básica e/ou de nível superior, além de ser capaz de atuar como profissional especializado, consultor/a, assessor/a e/ou mediador/a em questões relacionadas à religião no espaço público (CAPES, 2019, p. 4).

No que concerne à incidência da área sobre a educação básica, o documento prevê duas frentes de atuação, a formação docente e a inserção social:

Formação de docentes – O perfil do egresso dos cursos da área prevê a formação de docentes para atuar, de forma aberta e plural, segundo um paradigma não confessionalista, com os conteúdos relacionados ao campo de estudos das religiões, das espiritualidades, das tradições religiosas, das tradições de sabedoria, do ateísmo, do agnosticismo e da não-afiliação religiosa em ambientes escolares, públicos, comunitários ou privados. Nesta direção, a área tem procurado incentivar os programas de pós-graduação a desenvolver um aprofundado e qualificado intercâmbio com os cursos de a inserção da área na formação de docentes para a educação básica.

Inserção social – A área valoriza a produção bibliográfica e técnica voltada para contextos de educação básica, em especial por programas na modalidade profissional, mas também em cursos de Mestrado e Doutorado na modalidade acadêmica. Os trabalhos de conclusão de programas na modalidade profissional, quando o perfil do egresso estiver claramente vinculado à formação docente ou inserção na educação básica, a partir da subárea de Ciência da Religião Aplicada, devem apresentar sua clara e inequívoca contribuição ao enfrentamento dos graves problemas neste campo a partir do escopo da área. A área valoriza a inserção social de seus programas/cursos na elaboração de materiais, grupos de trabalho, eventos e políticas junto a instituições públicas e privadas, órgãos e associações relativas ao debate sobre educação e religião no Brasil (CAPES, 2019, p. 17-18).

Essas duas medidas de indução e interação com a educação básica serão melhor contextualizadas no capítulo 3, quando toma-se para a análise as experiências formadoras contidas nos programas UAB, PARFOR e Pibid no escopo da Política Nacional para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Desta feita, a nova configuração para a área de CRE no âmbito da pós-graduação é relevante por fazer frente ao atual cenário para a formação docente para o ER, coadunando

com a perspectiva aberta pela homologação das DCNs para a licenciatura em CRE em dezembro de 2018. Estas ações legais e institucionais indicam um cenário mais otimista, e por serem iniciativas recentes precisam ser constantemente avaliadas dentro dos próprios critérios de avaliação da área, para não incorrerem em uma translação confessional, ou seja, que não se tornem um verniz para justificar a presença destes conteúdos no currículo da educação básica e na formação docente. Assim, não se pode confundir fé com religião, a primeira, de foro privado, é uma questão de credo; mas, a segunda tem um aspecto institucional, que se desdobra numa fundamentação antropológica quando toma como objeto a religiosidade.

Com efeito, essa influência das entidades religiosas tendo seus interesses de sociedade civil representados no Estado põe em evidência a concepção gramsciana de “Estado ampliado”. O discurso religioso se delimita como um exemplo dos aparelhos privados de hegemonia, por meio da propriedade de conglomerados midiáticos desde canais abertos na televisão e em outras mídias tradicionais ou digitais que viabilizam a capilaridade de suas mensagens e discursos no convencimento tanto de periferias populosas, como classes médias e altas ao seu viés político. Enquanto na sociedade política, esses interesses se articulam em bancadas, frentes parlamentares que alcançam uma coesão hegemônica, geralmente capitaneada por valores conservadores. Afinal, existe uma articulação entre estas denominações religiosas com a sociedade política no âmbito das três esferas de poder: o legislativo, o executivo e o judiciário.

As políticas educacionais para o ER também fazem parte deste quadro, e por meio dos dispositivos institucionais pelos quais o Estado assegura às entidades civis religiosas o controle dos conteúdos para o currículo do ER. Conforme presente na alteração da LDB que delimitou as denominações religiosas serem ouvidas na definição dos conteúdos em ER. Mas na prática estas denominações religiosas acabavam ditando ao Estado não só sobre os conteúdos, mas, sobretudo, sobre os critérios de habilitação por meio do credenciamento dos docentes. Assim, as denominações religiosas estão dizendo o que ensinar e como selecionar o docente de ER, ao invés de serem ouvidas pelo Estado sobre a definição do currículo. E assim orientam a direção do sentido do trabalho intelectual, por meio de seus correligionários ou agências presentes no campo educativo, ao impingir tonalidades no agendamento das políticas educativas para o ensino religioso com o tom das denominações hegemônicas (cristãs).

Embora exista toda uma produção intelectual elaborada por especialistas de diversos campos do saber sobre o tema da religião, os documentos que normatizam a formação de professores e delimitam os conteúdos desta disciplina nas escolas públicas não os levam em consideração, mas adotam o discurso religioso promovido pelas agências religiosas

hegemônicas, ou seja, o conhecimento científico é colocado à margem frente ao discurso religioso. Afinal, reconhecer a voz discurso religioso como uma representação social de parte da população, com direitos e deveres, não significa legitimar essa voz social para determinar conteúdos, metodologias de ensino e as diretrizes para formação docente.

Esta proposição estará colocada em termos analíticos nas próximas duas seções, pela análise documental das legislações para a formação e habilitação dos docentes, quando confrontadas com a produção acadêmica e ação política dos grupos da sociedade civil que representam os interesses do campo religioso. Em acordo com o argumento desenvolvido nesta pesquisa. Isto é, que setores da sociedade civil organizada elaboram um trabalho intelectual e político que visa obter do Estado a legitimação de seus interesses.

Nesse sentido, destacamos a atuação de outras áreas que tomam o ensino religioso como objeto de pesquisa nos diretórios e grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁹, conforme o Quadro 5 indica:

Quadro 5 – Diretórios de Pesquisas no CNPq sobre Ensino religioso.

INSTITUIÇÃO	GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	CEPRES - Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade	Marcos Vinicius de Freitas Reis	Andrius Estevam Noronha	Sociologia
Universidade de São Paulo (USP-SP)	Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e	Roseli Fischmann	-	Educação
GPER - Serviços Educacionais	Educação e Religião	Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	-	Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Educação, Cultura e Fenômeno Religioso	Araceli Sobreira Benevides	Irene de Araújo van den Berg Silva	Educação
Faculdade de Quixeramobim (UNIQ)	Ensino Religioso no Brasil	Bruno Pontes da Costa	-	Educação
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Espiritualidades Contemporâneas, Pluralidade Religiosa E Diálogo	Gilbraz de Souza Aragão	Claudio de Oliveira Ribeiro	Teologia
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	FIDELID: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso	Marinilson Barbosa da Silva	Danielle Ventura de Lima Pinheiro	Educação

¹⁹ O CNPq é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) que fomenta a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros desde 1951.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	Filosofia, Religiosidade e suas interfaces	Giseli do Prado Siqueira	Gérson Pereira Filho	Filosofia
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino religioso na Amazônia	Francisco Willams Campos Lima	Maria de Lourdes Silva Santos	Educação
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (IMIH)	Grupo de estudos em educação, direitos humanos e inclusão - GEDHI	Michele Aparecida de Sá	-	Educação
Universidade Estadual de Maringá (UEN)	Grupo de Pesquisa Sobre Política, Religião e Educação na Modernidade	Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	-	Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Kékeré	Maristela Gomes de Souza Guedes	-	Educação
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	NEPCS - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais	Marta Zorzal e Silva	Sonia Missagia de Matos	Sociologia
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Núcleo de Pesquisa em Religião - NUPPER	Sylvio Fausto Gil Filho	Karina Kosicki Bellotti	História
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Religião, Educação, Ecologia, Libertação e Diálogo - REDECLID	Paulo Agostinho Nogueira Baptista	Giseli do Prado Siqueira	Teologia
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	Religião, política e espaço público	Wellington Teodoro da Silva	Daniel Rocha	Teologia
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Sociabilidades e as dimensões do simbólico: cultura, educação, saúde e religiosidades	Fabio Lanza	Claudia Neves da Silva	Sociologia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: PROCESSOS EDUCACIONAIS	Jorge Claudio Noel Ribeiro Júnior	Eulálio Avelino Pereira Figueira	Teologia

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (LATTES/CNPq)

Dentre estes 18 grupos de pesquisas, nove (9) são na área de Educação, quatro (4) na área de teologia, três (3) na de Sociologia, um (1) na de História, e um (1) na área de Filosofia. Esta composição de diversas áreas disciplinares nos grupos de pesquisa são um indicativo de que o estudo do fenômeno religioso atravessa diversos campos. Todavia, destaca-se aqui que a predominância dos grupos de pesquisa sobre o Ensino religioso na área de educação é um dado que indica a consolidação deste objeto enquanto área de estudos e,

portanto, de conhecimento. Colocando, assim, a ciência em ação na construção deste componente curricular.

Em suma, segue-se aqui uma perspectiva analítica colocada por Latour (2011), na qual, ao analisar a relação entre técnica e a ciência, observa como princípio que as ideias podem ser formuladas, tanto em estratégias (como uma estrada) como por táticas (desvios, atalhos, para outros caminhos). Mas, estes caminhos só têm validade se forem trilhados, ou seja, quando ganham na sociedade adeptos para colocar em práticas esses caminhos (trabalho), pelas pessoas que arregimentam em forma de redes.

2.3 Estratégias e táticas na formação do docente em Ensino Religioso no Brasil

De forma a balizar esta discussão, a criação de redes de adeptos, toma-se emprestado do campo da História Cultural a operação dos conceitos de estratégias e táticas (CERTEAU, 1998), para identificação dos grupos que exercem liderança na direção cultural, na delimitação do campo e do formato para o Ensino Religioso, por meio da seleção de seus conteúdos nas legislações estaduais. É justamente nesse entroncamento que buscamos, em Certeau (1998), a fundamentação para uso dos conceitos de estratégias e táticas como forma de dar conta do movimento das práticas culturais.

Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1998, p. 99-101).

Vale frisar: o que distingue estratégia de tática enquanto categoria de análise são os *tipos de operações* que estas comportam. A estratégia (tecnocrática) é capaz de produzir, mapear e impor um espaço, visando criar lugares segundo um modelo abstrato (um campo), ao passo que a tática só pode manipular e alterar esse lugar, já que age como força desviacionista dentro do mesmo espaço (campo) (CERTEAU, 1998, p. 92). O uso destas categorias permite subsidiar a análise do tema investigado nesta tese, pois elas remetem ao refinamento dos esquemas de produção e apropriação cultural, que, embora comportem escalas diferentes, estão imbricados com as circunstâncias do campo (lugar) que os regula,

isto é, a ordem imposta (lei, costume) desencadeia um movimento (formação) plural e criativo imprevisto pela arte da intermediação entre as *maneiras de fazer* (estratégias) e as *maneiras de utilizar* (táticas) na disputa pela orientação do usufruto (uso/consumo) da produção cultural. Com efeito, o que nos interessa disso tudo é refletir do que o professor — aquele, do chão da escola — se apropria durante a sua formação?

Estas categorias (estratégias e táticas) se aplicam para a melhor compreensão do objeto de estudos presente nesta tese, no que tange às disputas pela concepção de campo (área de conhecimento) para subsidiar a formação docente para o ER (Ensino Religioso). No revolvimento da literatura analisada um pouco mais acima, se identificou entre os diferentes *flancos* a conformação dessa arena em que as nuances epistemológicas disputam o campo para a formação deste docente (capítulo 1); na apropriação dessas concepções pelas legislações estaduais para a formação/habilitação docente (capítulos 2 e 3), bem como a apropriação de seus conteúdos nas licenciaturas em Instituições de Ensino Superior ofertantes de Licenciatura em CRE (Ciência da Religião), assim como os seus desdobramentos na questão da construção dos conteúdos curriculares (capítulo 4).

De toda forma, neste terreno existem fluxos e contrafluxos no movimento histórico, que levam em conta os aspectos da formação social e de circunstâncias de arranjos de forças nos mais distintos contextos geográficos, um desafio sobre o qual a literatura de pesquisa educacional tem ofertado valiosas contribuições, que auxiliam na compreensão desse mosaico da positivação do ER. Por exemplo, no contexto do regime de padroado (1532-1888)²⁰ a estratégia se sobressai, mas, durante a primeira fase do regime republicano no início da República (1888-1930), é a tática quem se destaca, já que o ER é retirado da positivação. Já durante o período de 1931-1961, o ER volta a ser positivado novamente, inicialmente por decreto (1931) e depois por carta constitucional (1934) (estratégia).

Com a promulgação da LDB de 1961 o ER passa por uma transição, é positivado, mas sem ônus para o Estado. Em 1971, a forma enxuta como foi instituído permite o entendimento da aplicação da categoria estratégia, uma vez que os grupos desviantes não lograram a vitória

²⁰ O período de vigência do regime de Padroado é definido no Glossário HISTEDBR: “No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a Mesa de Consciência e Ordens e o Conselho Ultramarino. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas de clérigos e de assuntos ligados às ‘causas de consciência’ (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava mais dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé. A união indissociável entre Igreja Católica e Estado português e espanhol marcou a ação colonizatória destes dois reinos em disputa pela hegemonia no comércio mundial no início dos Tempos Modernos e também as ações pastorais de atrair à fé católica os povos nativos das terras conquistadas, e ainda, a luta contra o avanço do protestantismo. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889” (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006).

na disputa política quanto à formação dos docentes em ER em Licenciatura de CRE, que manteve a ascendência eclesial sobre a formação deste docente.

Já na promulgação da LDB, em 1996, retoma-se a característica da transição, uma vez que o ER foi positivado, mas também sem ônus para o Estado. Esta perspectiva muda em 1997 para a estratégia, quando o veto transversal (CUNHA, 2016b) sobre o art. 33 da LDB devolve o caráter de estratégia para o ER. Esta última positividade, que ainda está em vigência, ganhará maior atenção analítica por apresentar um novo componente neste movimento de fluxos e contrafluxos: a participação da sociedade civil organizada advinda de um flanco surgido no seio dos quadros religiosos para fortalecer posições do movimento inovador (tática) para a formação docente, dentro da perspectiva fenomenológica urgida no contexto multicultural, ou pluralista, movimento que se situa no que Taylor (2010) caracteriza como terceira concepção da secularização.

A regulação dada pela Lei nº 9.475/97 delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de orientar a implementação dessa disciplina, uma vez que foi exarada na Constituição de 1988 como parte integrante da formação básica do cidadão.

Embora inserida como parte da formação básica do cidadão e, portanto, classificada como área de conhecimento, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, ocorrida em fins da década de 1990, não foi apresentado um parâmetro curricular nacional para a Disciplina de ER em nível nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Isso demonstra a força do entendimento de que ao Estado não cabia regular o ER em nível federal, em parte pela autonomia que foi dada aos sistemas de ensino para definir os conteúdos, a organização da disciplina e da seleção de professores. Porém, em grande medida, o que ocorreu foi de fato uma indisposição do MEC para a designação de um grupo de trabalho que confeccionasse esses PCNs, o que se deu, em parte, justamente por causa do mal-estar provocado pelo certame feito entre governo e Igreja Católica, fruto da pressão desta. Tal acordo indica que até fins dos anos 1990 havia um enquadramento da categoria de estratégia desta instituição para o controle do ER.

Todavia, a partir da lacuna deixada pela falta deste documento de orientação curricular para o ER, este espaço de poder passou a ser preenchido pelos grupos de pressão não confessionais, pois, paralelamente aos PCNs do MEC, foi construída uma orientação curricular para a Disciplina de ER elaborada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) e editada pela editora de cariz católico Ave-Maria. O documento, intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, “significou muito mais que um referencial curricular na medida em que determinou a própria constituição da

identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina ‘Ensino Religioso’ na escola pública” (TOLEDO; AMARAL, 2005, p. 5). Portanto, ainda que a obra não fosse um PCN oficial, acabou por se tornar um guia indicativo de como e com quais conteúdos lecionar o ER, apresentando-se assim como uma tática para legitimar a Disciplina de Ensino Religioso na nova faceta não confessional. Há também um fator de ordem prática referente à administração escolar do modelo confessional que separa turmas por credos, o que cria uma série de dificuldades operacionais e tensões no cotidiano escolar.

Pode-se interpretar esta tática do Fonaper como uma forma de buscar legitimar a Disciplina de ER em um contexto laico, pois, ainda que garantida por meio constitucional, não havia uma construção consensual sobre o ER com uma perspectiva e princípios de uma educação para a cidadania plena, sustentada em pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas. Nesse momento, ainda não havia de fato um diálogo com a CRE do Brasil. Tal aproximação ocorreu de forma mais efetiva a partir dos anos 2000.

Portanto, é plausível supor que a busca por esta fundamentação para a formação dos docentes nas Ciências da Religião objetiva um projeto político de teoria social, já nos anos 2000.

Vale destacar que no fazer científico algumas concepções clássicas incidem sobre o ofício, conforme destaca Severino (1997). As principais tradições de conhecimento são: a metafísica, a positivista, a hermenêutica e a dialética; vejamos mais detidamente a conceituação de cada uma delas.

[...] A prática da filosofia no Brasil, enquanto esforço de reflexão sistematizada, se revela mediante linhagens de pensamento vinculadas a quatro grandes tradições, com presença diferenciada: [...] tradição metafísica, cuja presença se caracteriza pela marca da força de resistência: trata-se, com efeito, da tradição mais antiga, lastro de todas as demais tradições da filosofia ocidental. Seu /p./ elemento fundamental é seu radical essencialismo. [...] no plano da elaboração teórica sistemática, ela ainda se faz presente nas produções ligadas ao pensamento neotomista bem como aquele implícito à teologia católica.

Outra tradição com presença marcante no contexto filosófico nacional é a tradição positivista [...] A tradição positivista, forjada no seio do projeto iluminista da época moderna, se caracteriza pelo radical naturalismo no que concerne a sua concepção da realidade. Constitui-se atualmente de tendências, vertentes e subvertentes científicas, neopositivistas e mesmo transpositivistas.

[...] outra tradição também lastreada em paradigmas filosóficos da modernidade, que designarei, numa abrangência muito ampla, de tradição hermenêutica, querendo identificar com essa denominação o conjunto das tendências que têm em comum uma forte valorização da subjetividade, da atividade simbolizadora do sujeito, podendo-se considerar seu elemento básico o subjetivismo. Esta tradição se formou sob a inspiração do subjetivismo moderno, herdeira das contribuições de Descartes, Kant e Hegel. As principais tendências que nela se manifestam são aquelas da fenomenologia, do culturalismo, do existencialismo, do antipositivismo e da arqueogenealogia.

Finalmente, um quarto leque de expressões filosóficas se vincula à tradição dialética, caracterizada pelo esforço de entendimento da realidade humana a partir de sua construção histórico-social e de sua atividade prática. Seu elemento essencial é o praxismo, ou seja, o homem é visto como produzido pela sua história da qual é também o agente construtor. No âmbito desta tradição, é possível identificar três grandes tendências: aquela que dá continuidade à dialética hegeliana, aquela que se desenvolve na linha da dialética marxista e aquela que se pode designar de dialética negativa, diretamente associada à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. (SEVERINO, 1997, p. 32-33).

Como já delimitado na seção anterior, a tradição seguida pela CRE tem uma orientação hermenêutica, já que, segundo a conceituação de Severino (1997), a fenomenologia é uma corrente desta tradição. Porém, a citação acima deixa evidente também que a perspectiva da teologia católica remonta à tradição metafísica, que se caracteriza como marca da resistência de uma tradição de lastro essencialista que remonta à antiguidade. Refletir acerca destas formulações é uma forma de colaborar no debate que toma um objeto complexo como o fenômeno religioso. E para além de delinear a disputa entre estes dois campos pela hegemonia na formação docente e na questão curricular para o ER, também é preciso deixar claro que a distinção feita aqui entre estratégia e tática deve levar em conta outro elemento, já visto no primeiro capítulo: o de poder, conforme a reflexão feita por Lombardi (2003) acerca do papel político no desenvolvimento de um campo de saber, no qual:

[...] não se pode esquecer que toda construção ideológica – e nela estou incluindo também o fazer científico – é permeada por concepções de mundo, de homem, de história, de política, etc. – isto é por pressupostos ontológicos, gnosiológicos e, também, axiológicos. Com isso, estou a afirmar que as posições assumidas pela ou na comunidade científica, além de estarem direta ou indiretamente fundadas em métodos e teorias, mesmo quando promovem o esvaziamento da discussão teórico-metodológica, também estão a cumprir um papel político (LOMBARDI, 2003, p. 6).

Na esteira dessa reflexão toma-se como fundamento a formulação de Mircea Eliade (1974), a qual destaca que as religiões deveriam ser discutidas em todas as disciplinas, enquanto sistema religioso de comportamento.

Na questão da religião como na questão da linguagem, cada etapa tem sua explicação, e só pode ser explicado por uma evolução, a partir de uma etapa anterior, com ou sem influências externas. Daí a necessidade de vários campos de pesquisa e vários tipos de métodos igualmente necessários (ELIADE, 1974, p.11, tradução nossa).²¹

²¹ No original: En materia de religión como en materia de lenguaje, todo estado tiene su explicación, y sólo puede explicarse por una evolución, a partir de un estado anterior, con o sin influencias exteriores. De ahí la necesidad de diversos campos de investigación y diversos tipos de método igualmente necesarios.

Nesse sentido, no Brasil, um espaço que discute as diversas temáticas relacionadas aos estudos da religião são os simpósios promovidos pela Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR).²² No XIII Simpósio, ocorrido em 2011, foi proposto o tema “Experiências e interpretações do sagrado: interface entre os saberes acadêmicos e religiosos”, que deu origem à publicação de um livro homônimo em 2012, pela *Paulinas*, e organizado por Arnaldo Érico Huff Júnior e Elisa Rodrigues que destacam na introdução da obra:

Com o tema proposto, pretendeu-se problematizar a fronteira que faz limite entre saberes acadêmicos e saberes religiosos, propondo compreender que tanto as experiências cativas dos surtos emocionais quanto as interpretações autorizadas pela positividade das ciências constituem discurso sobre o sagrado, cada qual formulado com base num lugar social político e cultural. Nessa perspectiva a assimetria entre saber acadêmico e saber religioso, também traduzida nos termos antitéticos ciência e religião não faz sentido ante a diversidade de interpretações do sagrado. Invariavelmente são oposições que obliteram a compreensão da religião em sua complexidade porque a descrevem como desvio e não como fenômeno em si (HUFF JÚNIOR; RODRIGUES, 2012. p. 7).

Outra organização importante é a ANPTECRE e o seu GT (Grupo de Trabalho) Religião e Educação. A primeira atividade deste GT deu-se por ocasião do III Congresso Nacional realizado em São Paulo, cujo tema foi “Teologia e Ciências da Religião: Interfaces”, em 2011.

Nossa contribuição para esse debate será a de atualizá-lo sob a perspectiva de análise das políticas educacionais para a formação, habilitação e admissão docente para ministrar a Disciplina de Ensino Religioso, investigando a existência ou não de políticas de formação de professores nos sistemas de ensino estaduais.

Esta pesquisa teve o fito de refinar a análise, com atenção ao deslocamento da responsabilidade e competência do ER das instituições religiosas para o Estado, uma vez que, tradicionalmente, a comunidade científica que elabora as diretrizes seguidas pelos sistemas de ensino está vinculada a instituições e editoras confessionais.

Nesse sentido destacamos o capítulo da mesma obra acima elencada, de autoria de Afonso Maria Ligório Soares, intitulado “A transposição didática da pesquisa sobre religião no Brasil: Ensino religioso e Teologia” (SOARES, 2012, p. 225-246). Neste capítulo, o autor sustenta o diálogo entre os campos da Teologia e da Ciência da Religião, embora inicie

²² A ABHR foi criada em 25 de junho de 1999, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Assis, durante Assembleia Geral daquele que é considerado seu primeiro evento nacional, o 1º Simpósio sobre História das Religiões, organizado por professoras/es da linha de pesquisa “Religiões e Visões de Mundo”, do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências e Letras desta universidade.

situando a distinção entre os dois através da apresentação do caminho da profissionalização da teologia no Brasil.²³ Em seguida, ele exemplifica a carreira da Teologia da Libertação como uma contribuição para o meio acadêmico:

Sua práxis inovadora gerou um diferenciado interesse público pela teologia, atraiu “não iniciados” para seu estudo e privilegiou novos sujeitos (mulheres, negros, índios, jovens) que, por sua vez, trouxeram novas questões (gêneros, etnias) e prioridades (suspensão do juízo sobre “teologias populares”; reconhecimento do MEC; profissionalização) para o plano da prática e da reflexão (SOARES, 2012, p. 237).

Num terceiro momento, Soares (2012) passa a discutir o ensino e a profissionalização do teólogo no Brasil, descrevendo o cenário de formação de entidades representativas²⁴ e a ação política destas na tentativa de obter uma regulamentação legal para a profissão no Brasil. Ele conclui o capítulo defendendo a Ciência da Religião como área de conhecimento para o Ensino Religioso, partindo da seguinte constatação:

Infelizmente, ainda não temos clareza nos setores envolvidos com o tema do Ensino Religioso – MEC, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e porta-vozes da opinião pública – sobre qual deve ser a justa relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-las aos jovens cidadãos. A dificuldade é epistemológica, mas adentra o século XXI enredada em um lastro político nada desprezível. De um lado, a tensão sempre esteve presente entre garantir o legítimo acesso dos educandos ao Ensino religioso, em nome do princípio da liberdade religiosa, e, de outro, preservar a laicidade do Estado, que não pode comprometer com essa ou aquela denominação religiosa (SOARES, 2012, p. 239).

Nesta pesquisa, corroboramos o argumento de Soares (2012) de que a falta de uma área de conhecimento autônoma, como presente em outras disciplinas escolares, resultante do impasse da questão da confessionalidade, liberdade religiosa e da laicidade do Estado, torna problemática a questão da profissionalização dos docentes desse componente.

Soares elenca outros fatores, secundários em sua análise, que emperram a prática educacional do ER, como: os interesses conflitantes entre parte das igrejas e representantes do Estado; as resultantes perplexidades e mal-entendidos pelos interessados e responsáveis por sua gestão, que fazem com que pese “sobre o ensino religioso o agravante de suscitar a

²³ Quando, em 6 de novembro de 1998, o Conselho Federal de Educação emitiu um parecer positivo sobre o reconhecimento das faculdades de Teologia no país, isso abriu caminho para a discussão que determinou a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE SETEMBRO DE 2016, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia e dá outras providências.

²⁴ Criação em 1985 da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Soter). www.soter.org.br. E a partir de 2007, da Associação nacional dos Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE), que reúne 21 Programas de Pós-Graduação, sendo nove de Teologia e doze de Ciências da Religião. <http://www.anptecre.org.br/index.php>.

agudização de problemas que permeiam as demais disciplinas e a própria gestão da escola” (SOARES, 2012, p. 240).

Esse autor propugna, para superar o impasse confessional, a “transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio” (SOARES, 2012, p. 239), baseando-se no esquema de João Décio Passos²⁵ de três modelos possíveis de concretização de ER, conforme o quadro 4 destaca. Passos, ao indicá-los, apresenta uma forma de corresponder ao “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão” (PASSOS, 2007, p. 75).

Quadro 4 - Modelos de Ensino religioso segundo Passos

Modelo	Catequético	Teológico	Ciência da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja- Estado	Sociedade Secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia e Teologia do Pluralismo	Ciências da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola Nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das igrejas	Formação religiosa do cidadão	Educação do Cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Proselitismos e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: (SOARES, 2012, p. 242).

De acordo com esse argumento, a Ciência da Religião possibilitaria a superação do impasse confessional. Todavia, vale ao menos refletir, conforme o questionamento de Latour (2004) se é possível “falar acerca de religião” sem falar “a partir de uma religião”:

Argumentarei que a religião — mais uma vez, dentro da tradição que é a minha — não fala a respeito de ou sobre coisas, mas de dentro de ou a partir de coisas, entidades, agências, situações, substâncias, relações, experiências — chame-se como se quiser — que são altamente sensíveis aos modos como se fala delas. Estes são, por assim dizer, modos da fala, formas de discurso. João diria: o Verbo, Verbum, ou Logos. Ou bem eles portam o espírito mesmo a partir do qual falam, e deles se poderá então dizer que são verdadeiros, fiéis, comprovados, experimentados, auto evidentes, ou não transportam, não reproduzem, não realizam, não transmitem aquilo a partir do qual falam, e então, imediatamente e sem nenhuma inércia,

²⁵ Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1987), graduação em Teologia pela Pontifícia Faculdade de teologia N.S. da Assunção (1991), mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995), mestrado em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2009) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Livre-docente em Teologia pela PUC-SP. Atualmente é professor associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor doutor do Instituto Teológico São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia e teologia, atuando principalmente nos seguintes temas: teologia pública, epistemologia, ensino religioso e sociologia da religião (12/09/2018).

começam a mentir, a se desfazer, a deixar de ter qualquer referência, qualquer fundamento. (LATOURE, 2004, p. 351).

Ao ancorar a questão da formação do professor de ER na CRE, estes intelectuais propõem um discurso de conciliação em que o ER não seja orientado por uma noção eclesial, de busca de expansão de seus fiéis (proselitismo). Todavia, o lugar de onde partem esses intelectuais são as instituições confessionais cristãs, que, por sua vez, produzem uma guinada, ou um novo verniz para o entendimento do ER, ao vislumbrarem a construção de redes para o ER em sintonia com a perspectiva do multiculturalismo. Nesse sentido, é emblemático o surgimento da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (Reler), que no art. 1º de seu regimento interno apresenta sua vinculação ao Fonaper, buscando constituir-se em um local permanente “sem prazo determinado, aberto às questões relacionadas à área de conhecimento Ensino Religioso, envolvendo as Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional que ofertam Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) — Licenciatura em Ensino Religioso” (RELER, 2012, p. 1).

A Reler foi gestada no ano de 2012, no seio do I Seminário Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso, ocorrido em Florianópolis (SC) nos dias 13 e 14 de julho, e foi constituída no II Seminário, que ocorreu em Manaus nos dias 13 e 14 de setembro de 2012. As Universidades com representação na criação da Reler foram: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Fundação Universitária Regional de Blumenau (Furb), Universidade Regional de Chapecó (Unochapecó).

A Universidade do Estado do Pará (Uepa) não pôde enviar um representante, mas enviou uma justificativa para a ausência, na qual explicitou o apoio à iniciativa. Além das Instituições de Ensino Superior (IES), houve representação de uma Organização da Sociedade Civil (OSC), como a Associação de Professores do Estado de Santa Catarina (ASPERSC). No tocante aos objetivos desta rede, estes se encontram no art. 3º:

Art. 3º. Os objetivos da Rede compreendem:

- I – Implantar e implementar uma rede de diálogo e cooperação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam ou que pretendam ofertar Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Licenciatura em Ensino Religioso;
- II – Articular ações e parcerias com os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas educacionais da área;
- III – Promover ações e parcerias com as organizações não governamentais representativas dos segmentos envolvidos com a área;
- IV – Desenvolver estratégias e ações visando à formação docente em Ensino Religioso com base nas Políticas Públicas de Educação advindas da Legislação e Diretrizes Nacionais vigentes;

- V – Fomentar e incentivar a produção acadêmica e materiais pedagógicos de apoio à formação inicial e continuada na área do Ensino Religioso;
- VI – Realizar e/ou apoiar eventos referentes ao Ensino Religioso;
- VII – Articular e apoiar Grupos de Pesquisas na área de Ensino Religioso;
- VIII – Incentivar e apoiar cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) com atuação na área de Ensino Religioso. (RELER, 2012, p. 1-2).

Pelo exposto, temos indícios de que os interesses vindos da participação da sociedade civil e das pesquisas educacionais parecem estar sendo selecionados pela agenda governamental nas atuais políticas educativas. “Antes da década de 1990, a formação dos professores [de ER] era organizada em sua quase totalidade pelas instituições religiosas cristãs” (KLEIN; JUNQUEIRA, 2012, p. 359). Em meados dos anos 1990 é criado o Fonaper para atuar no sentido de promover políticas nacionais para a formação docente em ER, articulando redes entre professores de ER, IES, e associações docentes para atuarem politicamente na resolução da demanda criada pela LDB de formar os professores para atuar na Educação Básica. Seja na “construção da proposta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na área do Ensino Religioso, encaminhadas ao MEC em 1998” (KLEIN; JUNQUEIRA, 2011, p. 360). Esse esforço culminou 20 anos depois na audiência pública que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião, ocorrida em 18 de setembro de 2018, com o objetivo de apresentar e discutir o documento contendo a minuta das Diretrizes,²⁶ a qual foi homologada em 28 de dezembro de 2018.

O que podemos depreender destes movimentos é a capacidade de direção cultural para a atuação política que estes atores sociais têm no processo de busca de profissionalização para os docentes em ER, ainda que seja cedo para conjecturar uma inversão na qual o movimento da tática tenha se convertido em estratégia, a ponto de configurar uma nova concepção. Afinal, a positivação insere o ER tanto como área de conhecimento (ainda que disputado por duas tradições de conhecimento: a metafísica de um lado e a hermenêutica de outro) e como componente curricular.

O caminho percorrido e a atuação política destes pesquisadores também podem ser úteis aos movimentos sociais mais secularizados, no segundo sentido de Taylor (2010), uma vez que com uma diretriz curricular para a formação docente o controle passa a ser do Estado, e os cursos poderão ser avaliados com os mesmos critérios de outras graduações. Vejamos como esse novo dado ressoará na tensão entre Estado e Igreja, visto que a disputa pelo

²⁶ Conforme notícia publicada no site do Fonaper. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=2070>. Acesso em: 19 set. 2018.

controle da formação do trabalho docente resultará em um maior controle por parte do Estado sobre o trabalho docente, este sim elemento fundamental da construção social.

2.4 Participação da sociedade civil nas regulações sobre o ER no Brasil

Neste momento, a proposta é tentar responder ao seguinte questionamento: até que ponto a interlocução das instituições religiosas junto a estas organizações da sociedade civil organizada (ANPTECRE/Assintec/Fonaper/GPER/Ipfer/Reler/Soter) não ultrapassa a baliza do Estado laico? Para responder a essa questão, tomamos aqui como critério analisar o conteúdo das regulações atuais para o ER e verificar a influência dos elaboradores das propostas de Ensino Religioso, por meio da apropriação da produção intelectual destes grupos nas esferas de tomada de decisão, e por meio do conteúdo da legislação oriunda das ações de governo. De forma a ilustrar essa relação, destacamos a publicação de normas para a formação e admissão dos docentes de Ensino Religioso divulgada pelo Fonaper em 4 de setembro de 1997, e, como poderá ser visto, algumas destas prerrogativas estão presentes no desenho das políticas educacionais, que tratam da regulação para a formação docente e ingresso na carreira nas escolas públicas.

[...] 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 [...] (JUNQUEIRA; FRACARO, 2010, p. 179).

As regulações legais para o ER nos estados que serviram de corpus para a pesquisa estão elencadas no apêndice A. O que pode ser observado é a prerrogativa supracitada de que as propostas formuladas no seio destas OSC estão presentes nas diferentes definições legais dos estados brasileiros. Com isso, demonstra-se que os conteúdos elaborados neste trabalho intelectual ventilado na literatura acadêmica sobre o ER influenciaram as normatizações legais nos estados.

O próximo passo foi proceder ao refinamento da analogia do proselitismo com o caráter confessional, de modo a analisar até que ponto o feixe de dispositivos reguladores para a Disciplina de ER relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados, pela ingerência das entidades religiosas sobre a elaboração dos conteúdos, formação, habilitação e admissão do professor.

Essa concretude histórica deve-se à regulação dada pela Constituição Federal de 1988, que no art. 210 define: “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” (CF 1988). No parágrafo primeiro do artigo fica delimitado que o “ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (CF 1988).

Assim, por força constitucional o ER torna-se parte das disciplinas nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Além disso, outra determinação legal relativa ao ER está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que no art. 33 determina que o ER integre a formação básica do cidadão, mantendo o entendimento do ER como disciplina nas escolas públicas em nível fundamental. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de nove anos, o ER é definido como componente curricular da base nacional comum pelo art. 14 (BRASIL, 2010).

Embora o (ER) tenha sido delimitado enquanto disciplina, inexistem Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), tal como existentes para as outras áreas de conhecimento da base nacional. A orientação curricular existente para o (ER) foi elaborada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), que entregou o documento ao MEC em 1996, mas, não obtendo a homologação, publicaram-na como simulacro de Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) em uma edição feita pela editora católica Ave-Maria em 1997, como afirmado anteriormente, com o objetivo de difundir essa orientação como uma pretensão regulatória, um indício do exercício da influência do campo religioso no campo educacional.

Para explicar esse dado, é preciso considerar a Lei nº 9.475/97, que dá nova redação ao art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Nesta alteração o ER, “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” (Lei nº 9.475/97).

No parágrafo primeiro da Lei nº 9.475/97 encontra-se que é de responsabilidade dos sistemas de ensino a regulamentação dos “procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecer normas para habilitação e admissão dos professores” (Lei nº 9.475/97). No parágrafo segundo temos que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (Lei nº 9.475/97).

Um das modalidades/formato do ER presentes em alguns sistemas públicos de ensino no Brasil (BR) na atualidade é, por exemplo, a de caráter “confessional”. Essa modalidade de ensino contraria o princípio do Estado laico, ao favorecer as religiões hegemônicas de matriz cristã sobre outras formas de crer e não crer, que são representativas da pluralidade na sociedade atual. Por isso, justificamos a escolha do método comparativo para enfatizar, conforme já manifesto na introdução, que a comparação segundo Block (1993) tem como tônica encontrar a identidade da diversidade, isto é, do confessional com o não confessional.

Assim, ainda que na literatura seja possível encontrar diversas classificações dos formatos de ER, estas categorizações buscam construir tipologias acerca das manifestações plurais do ER nos diferentes sistemas de ensino, ao passo que aqui se almejou elaborar uma avaliação em conjunto desses dados dispersos.

Em um projeto desenvolvido no Instituto de estudos da religião (Iser) intitulado *Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil: definições normativas e conteúdos curriculares*, Giumbelli (2008b) destaca uma série de informações sobre a situação do Ensino Religioso em 12 estados brasileiros (RS, SC, PR, GO, MS, RJ, MG, AL, PB, PI, PA, AP), tomando como critério de seleção a “existência de informações prévias sobre implementação da disciplina, diversidade regional e diversidade religiosa” (GIUMBELLI, 2008b, p. 11).

O autor supracitado caracteriza o ER de acordo com os termos usados nos documentos para definir a opção adotada, pelos sistemas estaduais, em dois modelos: *confessional* (RJ; ES; BA), delimitado pela “divisão dos alunos de acordo com credos, atendidos por docentes e conteúdos correspondentes” (GIUMBELLI, 2008b, p. 13); e *não confessional*, que é caracterizado pela “possibilidade de se estabelecer um conteúdo comum e único para a disciplina” (Ibid., p. 5), sendo que o último modelo desdobra-se em duas terminologias: “supraconfessional” (RS; SC e SP), e “interconfessional” (PB). Os demais estados não delimitam um termo para caracterizar a sua opção de oferta para o ER.

As políticas educativas referentes à habilitação, formação, admissão docente para o Ensino Religioso foram deixadas sob a responsabilidade dos sistemas de ensino. Na definição

dos conteúdos a serem ministrados, os sistemas estaduais devem ouvir diferentes entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas. Dessa forma, os sistemas de ensino estaduais estão incumbidos de financiar a formação do profissional docente e definir os conteúdos a serem ministrados em forma conjunta com as entidades religiosas.

A primeira questão abordada no estudo desta tese foi: como, a partir da LDB de 1996 e das leis específicas para o ER, vêm se delineando as políticas de formação, habilitação e ingresso de professores voltadas para essa disciplina?²⁷ O apêndice A — Conteúdo das Legislações referentes à Habilitação/Ingresso na carreira docente por estado — apresenta um quadro resultado deste levantamento, que se encontra distribuído nas seguintes regulações: quatro pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) de AC, AL, AP, RN; doze Resoluções dos CEEs de CE, ES, GO, MT, PA, PB, PE, PI, RS, RO, RR, SE; duas deliberações dos CEEs de MS, PR; cinco leis estaduais de AM, BA, MA, MG, RJ; dois decretos Estaduais de DF, SC; uma Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de SP e uma Instrução Normativa da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEEDUC) de TO. Após a seleção e leitura desse material, procedeu-se à organização dos dados por meio da categoria de análise: Legislação de habilitação/ingresso.

A discussão proposta neste trabalho teve como eixo a formação docente abordando os modelos teóricos desenvolvidos na busca de uma identidade enquanto área de conhecimento para os fundamentos desta formação. De forma complementar, buscou colocar em debate a noção de *transposição didática* dos conteúdos elaborados no campo de conhecimento “Ciência(s) das Religião(ões)” enquanto objeto para a formação do docente em Ensino Religioso, com o intuito de refletir se a *transposição didática* aplicada na realidade concreta da escola não poderia incidir em prática “confessional” e “proselitismo”, o que se relaciona com outras questões de debate mais amplo entre Estado e Religião.

Vale lembrar que aqui a proposta é contribuir para a melhor compreensão e contextualização da formação destes docentes ao fazer uma sistematização das legislações de todos os estados brasileiros referentes à habilitação/ingresso na carreira docente. Para efeito

²⁷ Para realizar o levantamento de dados das legislações estaduais consultamos dois acervos digitais que disponibilizam fontes primárias relacionadas ao Ensino Religioso: o Observatório da Laicidade do Estado (OLE) o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER). Este grupo de Pesquisa, torna-se, em 2016, o Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião (Ipfer), que incorpora o GPER, mas torna-se uma empresa de serviços educacionais. Além destes acervos citados, investigamos nos sites das secretarias estaduais de Educação o acesso de informações complementares e atualizadas. Utilizamos como critério de seleção para inclusão das legislações o seguinte: terem sido publicadas após Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e que incluíssem informações sobre a habilitação para ingresso na carreira docente, em todos os 26 Estados e Distrito Federal.

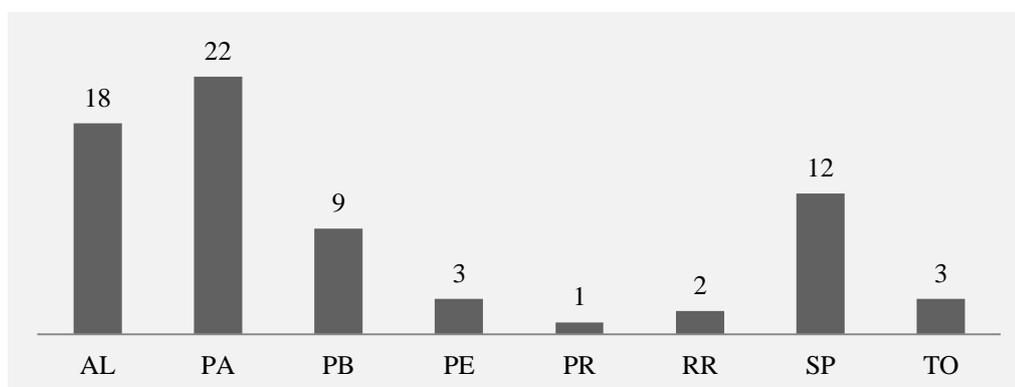
de análise tomaremos dois estados, com maior número de concursos, de cada categoria: (1) Ingresso de professores habilitados em Ciências Humanas; (2) Ingresso de professores habilitados em qualquer área de conhecimento; (3) Ingresso de professores com formação específica; e (4) Ingresso de professores a partir de aproveitamento dos próprios quadros.

Dentro deste feixe de dispositivos, podemos inferir o acionamento de uma espécie de salvo-conduto quando não há professores com a formação inicial idealizada pela regulação. Estes dispositivos permitem o ingresso de docentes sem formação específica em Ensino Religioso ou Ciências da Religião. Essa questão pode ser observada quando se analisam os concursos para provimentos dos quadros docentes, dos quais se destaca:

O primeiro registro do início do século XXI de concurso público para professores na área do Ensino Religioso foi o do Estado de Santa Catarina que em 2001, pela primeira vez, promoveu o ingresso no quadro do Magistério Público Estadual de profissionais licenciados para a área do Ensino Religioso. O segundo registro é o Estado do Rio de Janeiro em que a Governadora Rosinha Garotinho, em 2003, admitiu por meio de concurso público para preenchimento de 500 vagas, sendo os professores foram divididos por credo religioso, assim distribuídas: 342 para católicos, 162 para evangélicos e 22 para outros grupos (JUNQUEIRA, 2016, p. 26).

A partir dos anos 2000 é que se observam os efeitos da positivação do ER pela LDB. Dos 26 estados e um Distrito Federal, destacam-se oito (8) sistemas estaduais: AL; MS; PA; PB; PE; PR; RR; SP e TO, que possibilitam o ingresso na carreira docente do (ER) por meio da habilitação em licenciaturas nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas (Ciências Sociais, Pedagogia, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia e Teologia). O Gráfico 4 apresenta o quantitativo de concursos nestes estados entre os anos de 2003 e 2016.

Gráfico 4 – Total de Concursos nos Estados que habilitam o ingresso em Ciências Humanas.



Fonte: JUNQUEIRA, 2016.

Segundo Junqueira (2016), dos dezoito concursos realizados em Alagoas, nenhum foi para o sistema de ensino estadual, mas somente para os sistemas de ensino municipais.

Todavia, em Holanda (2015) encontramos outros dados referentes a concursos públicos para o ER.

Em 1982 acontece o primeiro concurso público cujo edital reportava-se aos fundamentos teológicos considerando que a ação pedagógica estava voltada para a catequese da confissão Católica Apostólica Romana e não para os aspectos que envolvem todas as confissões religiosas. O procedimento estava em sintonia com as discussões da época, embora já estivessem em pauta as discussões e concepções sobre a identidade pedagógica do ER sob o olhar pedagógico e não do religioso. A sucessão dos concursos públicos, em Alagoas, na Secretaria de estado de Educação ocorre nos anos seguintes, 1985, 200, 2005 e 2014 para todas as áreas de conhecimento, incluindo o ER. [...] O desafio está na concepção admitida nos editais destes concursos, pois, as questões são voltadas para uma teologia do que mesmo para a concepção de área de conhecimento (HOLANDA, 2015, p. 162-163).

A admissão destes docentes, seja na rede estadual, seja na rede municipal de Alagoas, “ficava sob a responsabilidade da Arquidiocese de Maceió e das Dioceses de Penedo e Arapiraca que apresentavam os possíveis candidatos/as para a docência” (HOLANDA, 2015, p. 164), já que era a única confissão credenciada. Outra forma de admissão era aproveitar os docentes que já estavam no quadro do magistério, mas estes docentes também passavam pelo crivo da Arquidiocese.

Todavia, existe um movimento da sociedade no sentido de acionar a Gerência de Ensino Fundamental, as instituições formadoras e o Fórum Permanente de Apoio à formação de Professores do Estado de Alagoas para promoverem a oferta de licenciatura e especialização em ER. Esse movimento visa atualizar o ER de acordo com a Lei nº 9.475/97, segundo a nova faceta na sua identidade (componente curricular e área de conhecimento). E ele segue a proposta de eixos temáticos, conforme formulado nos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso).

No tocante à formação inicial em CRE no estado de Alagoas, segundo informações apuradas no MEC, esta só é ofertada por quatro instituições privadas, na modalidade de Educação a Distância (EAD). De toda forma, “os profissionais que atuam nessa área sobrevivem porque investem na sua formação e vêm adquirindo competência para aprofundar a educação no contexto mais amplo” (HOLANDA, 2015, p. 168).

No quesito da formação continuada para o ER, houve um projeto em 1998 com o propósito de ofertar especialização *lato sensu*, de autoria das professoras Ângela Maria Ribeiro Holanda e Noélia Pereira Capistrano (Secretaria de Educação Estadual) e Rosário de Fátima da Silva (Secretaria Municipal de Educação de Maceió). Para efetivar essa formação, estas secretarias se articularam ao Sindicato dos Trabalhadores de Educação, e a coordenação do curso ficou a cargo da Prof.^a Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, do Centro de

Educação da Universidade Federal de Alagoas. “O projeto elaborado seguiu as orientações do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso” (HOLANDA, 2015, p. 166).

No estado do Pará, dos 22 concursos levantados por Junqueira (2016) no período de 2003 a 2016, todos foram para os sistemas de ensino municipais; todavia, em outra fonte de dados descobrimos que houve um concurso para o sistema estadual em 2012 propiciado pela atuação da Associação dos Cientistas da Religião do Estado do Pará (Acrepa), fundada em 2007 pelos egressos do curso de Ciências da Religião da Uepa.

Esta associação, em parceria com o Centro Acadêmico de Ciências da Religião (Cacir), lutou para obter uma positividade para a habilitação do docente em ER de acordo com o art. 62²⁸ da LDB, neste caso publicada na Resolução CEE/PA nº 325/2007, que estabeleceu as normas para oferta do ER nas escolas públicas do estado do Pará regulamentando os procedimentos para definição dos conteúdos, habilitação e admissão dos professores. Posteriormente essa legislação foi atualizada pela Resolução CEE/PA nº 1/2010. “Nisso posto, A ACREPA propiciou várias formações continuadas, alguns cursos, eventos e várias bandeiras de luta como o concurso público na rede estadual do Pará e municipal de Belém, realizados em 2012” (SANTOS, 2015, p. 334). Esta associação também influenciou na proposta curricular do estado do Pará em 2012. Nas Diretrizes o ER está contemplado, de acordo com a orientação dos PCNER elaborados pelo Fonaper, “organizados a partir de eixos temáticos norteadores do conhecimento” (SANTOS, 2015, p. 334).

Outra instituição da Sociedade civil que se articula em torno do ER no Pará é o Comitê Inter-religioso do Estado do Pará (Ciepa)²⁹ que promove diversas ações no sentido de fortalecer o diálogo inter-religioso entre as representações que participam do comitê, por meio de oficinas, cursos, sessões de cinema e debates. “O Ciepa também desenvolve atividades em parceria com a formação de professores e atividades pedagógicas junto a eles nas escolas paraenses” (SANTOS, 2015, p. 335). No Pará, a atuação destes segmentos da sociedade civil conseguiu pluralizar o ER, que antes estava sob a égide exclusiva da Arquidiocese e da CNBB.

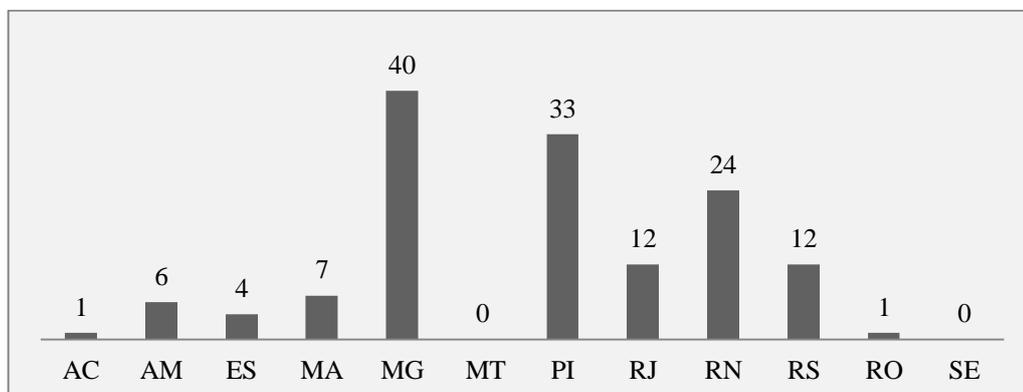
Em outros doze (12) sistemas estaduais, AC; AM; ES; MA; MG; MT; PI; RJ; RN; RS; RO; SE, a habilitação dos docentes para o ingresso na carreira docente de ER é oferecida aos

²⁸ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

²⁹ O site do Ciepa está disponível em: <https://comiter.wordpress.com/>. Acesso em: 4 dez. 2019.

licenciados de qualquer uma das áreas do currículo da Educação Básica. O Gráfico 5 destaca o quantitativo de concursos nestes estados, também entre os anos de 2003 e 2016.

GRÁFICO 5 – Total de concursos nos estados que habilitam o ingresso em qualquer área.



Fonte: JUNQUEIRA, 2016.

Segundo os dados de Junqueira (2016), dos 40 concursos realizados no estado de Minas Gerais, somente um foi para a Secretaria Estadual de Educação, em 2015. O perfil do candidato apresentava-se nestes termos no edital do concurso, organizado pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC):

- a1) Diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa, expedido por instituição de ensino superior credenciada; ou
- a2) diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, expedido por instituição de ensino superior credenciada, cuja matriz curricular inclua conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas; ou
- a3) diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento acrescido de certificado de pós-graduação lato sensu em Ensino Religioso ou Ciências da Religião com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, expedidos por instituição de ensino superior credenciada em cujo caso o referido certificado não poderá ser pontuado na prova de títulos, sob pena das sanções previstas no item 9.37 deste Edital; ou
- a4) diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, expedido por instituição de ensino superior credenciada, acrescido de curso de pós-graduação stricto sensu em nível de Mestrado ou Doutorado, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião, recomendado e reconhecido pela CAPES, em cujo caso o diploma do referido curso de Mestrado ou Doutorado não poderá ser pontuado na prova de títulos, sob pena das sanções previstas no item 9.37 deste Edital; ou
- a5) diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, expedido por instituição de ensino superior credenciada, acrescido de curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso oferecido até a data de publicação da Lei nº 15.434, de 6 de janeiro de 2005, por entidades ou instituições de ensino credenciadas e reconhecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; ou

a6) diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Bacharelado ou Tecnólogo acrescido de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (complementação pedagógica equivalente à licenciatura plena) com habilitação específica em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa (JUNQUEIRA, 2016, p. 83-84).

Em Minas Gerais, a religiosidade católica é muito marcante; todavia, como já visto no item 2.2, dá-se em meados dos anos 1970 um movimento inovador que desloca o caráter da confessionalidade do ER para uma nova faceta. Em fins da década de 1980 consolida-se um movimento de maior participação da sociedade civil que visa a uma orientação pluralista para o ER:

A partir desse período tem início o trabalho de coletivos que visam constituir legítimas representações religiosas de orientação pluralista, tais como a Comissão Central de Educação Religiosa de Minas Gerais (COMCER/MG) e o Conselho de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais (CONER/MG) este último atualmente desativado. As resoluções nº 6998/92, de 7 de maio de 1992; nº 7559/94, de julho de 1994 e a Resolução nº 7981/97, de 3 de junho de 1997 reconheceram esse credenciamento e suas representações junto à Secretária da educação do estado de Minas Gerais” (RODRIGUES, 2015, p 306).

Esse movimento teve de enfrentar o reposicionamento da Igreja Católica para influir na positivação do ER efetivada pela CNBB desde os fins da década de 1980, pela atuação do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso (Daer) do estado de Minas Gerais. Dentre as ações desse movimento, que contou também com a presença de membros do Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (Conic), estava a atenção para a formação e capacitação para os docentes de ER. Na PUC-MG, isso se deu por meio de um curso de Pedagogia com ênfase em ER e em uma pós-graduação *Lato Sensu* em ER. Já o Instituto Santo Tomás de Aquino propôs uma especialização em Ciências da Religião. Outras instituições que propuseram cursos para formar docentes em ER foram o Unicentro Newton Paiva e Faculdade Estácio de Sá (Rodrigues, 2015, p. 307).

Com efeito, um personagem que ajudou na construção de outro caminho para o ER não confessional, ainda nos anos 1980, de forma decisiva em Minas Gerais, foi Wolfgang Gruen, que trasladou a ênfase da religião para o religioso. Este direcionamento é assumido como base na perspectiva do PCNER do Fonaper elaborado na década de 1990. Então, essa experiência mineira ganhou projeção nacional logrando construir um ‘consenso’ acerca do ER interconfessional (inter-religioso) na escola pública. E atualmente um novo movimento surge nos espaços de discussão, em que a perspectiva interconfessional aos poucos vem ganhando

novos contornos, deixando o enquadramento teológico e se alinhando ao universo acadêmico por meio da CRE.

Segundo Junqueira (2016), houve no estado do Piauí três concursos para o ER em nível estadual, nos anos de 2009, 2010 e 2014, todos organizados pelo Núcleo de Concurso e Promoção de Eventos da Universidade Estadual do Piauí (Nucape/Uespi). Neste edital o perfil do candidato para assumir o cargo seria: “Licenciatura para a docência do Ensino Religioso em escola pública do sistema estadual de ensino do Piauí no marco da Legislação Vigente” (JUNQUEIRA, 2016, p. 77).

A legislação vigente para o ER no Piauí é dada pela Resolução CEE/PI nº 188/2016, que atribui como formação específica Licenciatura em Ensino Religioso ou licenciatura em qualquer área desde que complementada por especialização em ER por instituições credenciadas, ou ainda bacharelado em CRE ou em Teologia. Todavia, não há na referida resolução a necessidade de se acrescentar o curso complementar de formação pedagógica realizado com base no Parecer CNE/CES nº 63/04, o que contraria o art. 62 da LDB, que diz que:

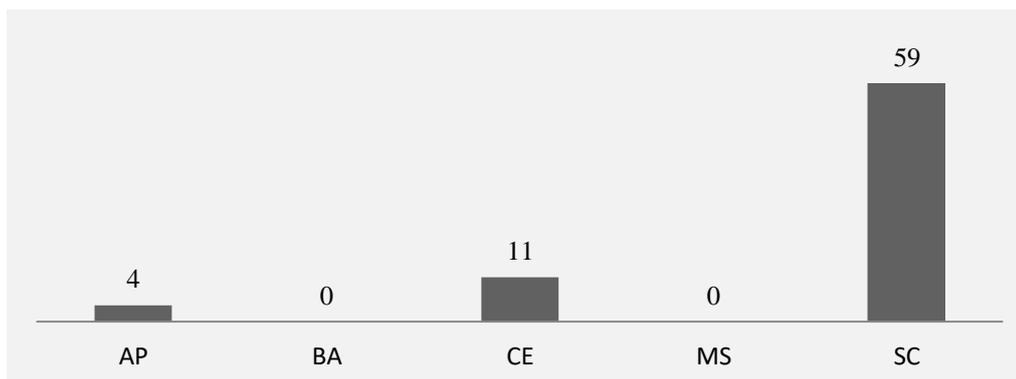
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Esse dado é um indicativo de que é preciso atentar para as incoerências que acometem às normativas que (des)positivam o ER e permite problematizar a abertura legal para a sua regulamentação pelos sistemas de ensino, que, sem uma orientação clara sobre o processo de ingresso, também delegaram esta competência às denominações religiosas credenciadas, resultando em prejuízos para a identidade e profissionalização destes docentes. Não obstante, é preciso ressaltar que, se, por um lado, essa abertura deu margem para incoerências entre as positivações para o ER mantendo a concepção teológica no horizonte da ação educativa, por outro, também possibilitou um arranjo bastante inovador para a consolidação do campo de ER pela arregimentação e mobilização das OSC que articularam com as IES, secretarias estaduais e programas de graduação e pós-graduação uma agenda para estas políticas educativas, alcançando assim uma unidade pedagógica para o ER a partir de experiências diversas. Afinal de contas, foi a partir destas experimentações que se pôde chegar a um denominador comum para o marco legal em esfera federal, como se pode observar na inserção do ER na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e na

homologação das DCNs-CRE para as Licenciaturas em CRE na segunda década deste século (2010-2020).

Outros cinco (5) sistemas estaduais: AP; BA; CE; MS, SC, somente habilitam os docentes com formação específica em ER. Cabe explicitar que na Bahia a formação específica não é em CRE, mas sim formação específica “comprovada por certificado fornecido pela respectiva Igreja ou entidade por ela mantida ou credenciada” (BAHIA, 2001).

Gráfico 6 – Total de concursos por Estados que habilitam o ingresso com área específica.



Fonte: JUNQUEIRA, 2016.

Segundo Junqueira (2016), dos 59 concursos ocorridos em Santa Catarina, nenhum foi em nível estadual, todos sendo para os municípios. Em outra base de dados pôde-se encontrar dois concursos para o ER, em 2001 e 2005, na rede estadual de SC:

O Estado de SC é pioneiro no Brasil em oferecer aos professores a graduação de Licenciatura Plena em Ensino Religioso e em ter o curso reconhecido pelo Conselho estadual de Educação (CEE) com a finalidade de habilitar professores de Ensino religioso (2000) e a partir de 2001, no concurso de provas e títulos para ingresso e efetivação no quadro do Magistério Público Estadual, foram incluídas vagas para professores licenciados com habilitação em Ensino Religioso. Em 2005, ofereceu novo concurso (CARON, 2015, p. 514).

Além destes dois concursos, foi encontrado outro concurso realizado em 2012 para o magistério estadual em SC. Neste edital (Nº 21/2012/SED) houve a oferta de 70 vagas para o ER, e no perfil do candidato constava a seguinte habilitação para o ER: “Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Ciências da Religião/Licenciatura Plena em Ensino Religioso” (SANTA CATARINA, 2012, p. 2). Já no tocante aos conhecimentos específicos para o concurso, o edital determinou os seguintes tópicos:

Ensino religioso na atualidade brasileira: legislação nacional e Estadual. Fenômeno religioso e suas manifestações nas diferentes culturas e tradições religiosas. Currículo, objetivos, princípios organizativos, conceitos essenciais, tratamento didático e avaliação do Ensino Religioso. O Ensino Religioso de acordo com a

Proposta Curricular da Rede Estadual de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso (SANTA CATARINA, 2012, p. 24).

Mas até que se configurassem esses conhecimentos específicos acerca do fenômeno religioso presentes no edital supracitado de SC foi necessária uma mobilização na ação social de diversos atores na discussão da disciplina sob uma nova roupagem. O ER confessional incontestemente até a década de 1970 passa para uma nova forma, interconfessional, na esteira do desenho proposto para o ER teológico por Wolfgang Gruen em MG, e no seio dos debates sobre ecumenismo que ocorriam no seio do catolicismo desde o Concílio Vaticano II (1962-1965). “O Concílio colocou um novo olhar sobre o pluralismo eclesial e a situação de divisão entre os cristãos, buscando responder de modo consequente às interpelações que essa realidade apresenta. O ecumenismo é compreendido como o caminho mais coerente nesse processo” (WOLFF, 2011, p. 411).

Com o objetivo de promover uma releitura do ER confessional, cunha-se em SC o termo Educação Religiosa Escolar (ERE), que surge no início da década de 1970 por meio do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa Escolar (Cier) “com a finalidade de acompanhar a implantação e a necessária atualização do currículo de ERE, ao ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas do estado de SC, bem como a formação de professores” (CARON, 2015, p. 508). Esta OSC criada para o ERE atuou em conjunto com a SEE de SC, tendo a última organizado a Comissão de Educação Religiosa Escolar (Comere), criada em 1989 como um setor de “Serviço de ações Integradas” entre Cier e SEE/SC. O Cier teve influência até 1997, quando, a partir da Lei nº 9.475/97, foi criado em 1998 o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (Coner-SC), que credenciou outras tradições religiosas além das cristãs (CARON, 2015, p. 508-509). O Cier então deixa de se envolver com o ER e passa a se organizar para coordenar e promover o ecumenismo, e, mantendo a sigla, muda o nome para “Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão” (CARON, 2015, p. 509).

Mas essa guinada após 25 anos de atuação traria um novo elemento. Justamente nas comemorações de seus 25 anos é que esta OSC se articulou junto com outros atores de outras partes do Brasil para criar uma OSC de nível Nacional para o ER: o Fonaper, criado no município de Florianópolis em 26 de setembro de 1995, trasladando nessa mudança o ER do espectro teológico ecumênico para o acadêmico das CRE, agora pautado na fenomenologia.

Em 2003, outra OSC é constituída para o ER em SC, a Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC), que atua na formação continuada

ao manter um blog³⁰ para divulgar as atividades desenvolvidas por professores, compartilhar as experiências vividas e ser um repositório de materiais para auxiliar nas aulas de ER, além de buscar parcerias com IES para a oferta de cursos de formação inicial (CARON, 2015, p. 509).

No estado do Ceará, segundo Junqueira (2016), dos 11 concursos realizados todos foram para a esfera municipal. Esse dado pode ser explicado pelo fato de que neste estado o ER somente é oferecido no nível fundamental que não é de competência estadual, de acordo com Moreno (2017) em reportagem ao portal de notícias *GI*: “no estado [do Ceará] o Ensino Religioso segue a LDB e é ofertado apenas para os anos de Ensino Fundamental. Das 716 escolas estaduais, apenas 38 delas oferecem Ensino Fundamental (do 7º ao 9º ano)”. Esse dado permite explicar a não existência de concurso em nível estadual para o ER no Ceará.

Quanto à atuação da sociedade civil no Ceará, observa-se, com relação ao histórico desta atuação, que somente após a positivação da Lei nº 9.475/97, que exigiu dos sistemas estaduais de educação que ouvissem uma entidade que representasse as manifestações religiosas quanto ao currículo, é que se buscou cobrir essa lacuna. Nesse sentido,

O esforço de suprir essa carência resultou na fundação do Conselho de Orientação do ER do Estado do Ceará - CONOERCE em data de 15 de dezembro de 1997, com sede numa dependência do CEC, sendo o Professor da Universidade Federal do Ceará e padre redentorista, Brendan Coleman Mc Donald, seu primeiro presidente (BECKER, 2010, p. 132).

No tocante à habilitação para o ER no estado do Ceará, fica evidente que a formação dos professores fica a cargo das entidades cristãs, conforme demonstra Castro (2015):

[...] após a reformulação do Art. 33 da LDB, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ofereceu o curso Licenciatura plena em Ciências da Religião, com habilitação em Ensino Religioso. O curso funcionou de 1998 a 2013 em caráter experimental. Vale ressaltar que este curso funcionava na universidade em parceria com entidades religiosas. Ainda segundo relatos, o curso não se consolidou devido a dois fatores: primeiro porque na estrutura curricular o conteúdo era nitidamente um Curso de Teologia Católica e não especificamente um curso de Ensino Religioso e segundo, a UVA não encontrou meios de avaliar as condições de execução do currículo pelas instituições religiosas parceiras (CASTRO, 2015, p. 219).

Deste excerto destaca-se uma das preocupações que justificam esta pesquisa, qual seja, determinar nacionalmente os critérios de avaliação e certificação científica para esta área de conhecimento. Conforme visto no item 2.2, os critérios de certificação para a Pós-Graduação

³⁰ Site disponível em: <http://aspersc.blogspot.com/>. Acesso em: 6 dez. 2019.

em CRE podem ser um dos elementos desta Constituição, que, por ser científica, é de caráter coletivo, portanto, deve ser debatida até atingir um determinado consenso para a definição da utilização destes critérios de avaliação, de modo a incorrer em experiências que, para além de boa vontade, ultrapassem o aspecto ingênuo para a questão pedagógica do ER, na escolarização básica, baseada na noção de que a habilitação para a docência por uma religião, ou por um grupo delas não irá ser proselitista. Outro indicativo do avanço na questão da formação docente deu-se na homologação das DCNs para as CRE, a partir da qual será possível avaliar com critérios fixos a oferta dos cursos e a aprendizagem dos graduandos por meio do Enade.

Nos dois (2) sistemas estaduais restantes: DF e GO, só podem ser habilitados para o ER os docentes que já tenham ingressado na carreira do magistério. Por isso não há ingresso por concurso para ER nestes dois estados. Esse dado reflete a ausência de políticas educacionais que privilegiem a formação inicial destes docentes, aliadas à escassa produção acadêmica sobre essa temática por pesquisadores, a qual levaria a reflexões que efetivem a implementação do ER como conhecimento científico. Uma vez que não criam experiências que possibilitem a sistematização dos dados, o que, em contrapartida, ajuda a perpetuar a desinformação e a desordem no entendimento dessa disciplina.

No caso de Goiás, tem-se com a positivação do ER uma ampliação de sua oferta para o Ensino Médio, e no tocante à habilitação do docente a Resolução CEE/GO nº 285, de 9 de dezembro de 2005, estabelece três possibilidades de cursos para a formação em ER: (1) por cursos fornecidos pela SEE; (2) por Licenciatura em CRE ou em ER; (3) por meio de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*, em CRE ou equivalente. Todavia, essa resolução toma como pré-requisito para a docência, além dos três procedimentos, o credenciamento na SEE e na Comissão Interconfessional de Ensino Religioso (Ciergo). Esta tem como atribuições:

Art. 12 – São atribuições da CIERGO – Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás:

- a) Assessorar a SEE – Secretaria de Estado da Educação nas questões relativas ao Ensino Religioso;
- b) Fixar conteúdos mínimos a serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, para o Ensino Religioso do ensino fundamental e médio;
- c) Cadastrar os professores de ensino religioso que estejam na regência, obedecido ao princípio de investidura no cargo público.
- d) Propor projetos de cursos de formação para o ensino religioso para serem submetidos à apreciação do Conselho estadual de Educação (GOIÁS, 2005, p. 3).

Esta positivação permite que a palavra final sobre o ER seja da Ciergo, o que retira a autonomia dos profissionais, e como estes não são selecionados por concurso público, o que

acontece com o ER é que ele se torna uma matéria para fechar carga horária de alocação dos docentes da rede estadual. Assim, a despeito de um currículo formal fenomenológico, que toma como base o defendido pelo Fonaper para as práticas pedagógicas, essa adesão do estado de GO a essa perspectiva se esvai pelo fato de que os docentes não têm formação específica, o que esvazia esses conteúdos. Conforme indicam:

[...] pesquisas anteriores realizadas com professores de escolas públicas que ministram o ensino religioso, fica patente que o entendimento dessa disciplina não consegue romper com o ideário social construído de que se trata de uma disciplina de cunho proselitista e doutrinário, fato que se dá principalmente por ausência de formação específica para o professor. Ainda que a lei exija uma formação básica, muitos professores tem assumido a disciplina por conta de modulações de suas cargas horárias. Fato que traz enorme prejuízo para a efetivação de um assertivo ensino religioso (CASTRO, 2015, p. 264).

Além disso, os Conselhos para o ER que deveriam fiscalizá-lo, grosso modo, são tratados como apêndices. Estão ali, mas suas prerrogativas dependem dos caprichos da gestão das pastas, quando não são obstruídos pela atuação mais articulada de grupos religiosos que buscam ocupá-las para manter influência sobre o ER. De toda forma, é preciso analisar mais detidamente esses espaços para que se tornem um espaço em que a OSC consiga estabelecer comissões capazes de dialogar com o poder público e exigir o pleno exercício da lei, que é vedar o proselitismo nas escolas, pois propostas para isso não faltam.

No que tange à participação das OSC no Distrito Federal, destaca-se um dado que destoa dos demais estados no que se refere ao credenciamento de entidades civis para o acompanhamento do ER na rede do sistema de ensino:

Com relação à existência ou não de um setor de acompanhamento do Ensino Religioso, podemos dizer que já houve diversas tentativas ao longo do tempo de fortalecer o Ensino Religioso com alguma entidade representativa no DF, mas até hoje [2015] todas as tentativas foram frustradas, por não haver uma liderança capaz de unir as diferentes visões a respeito do assunto, sobretudo porque a Secretaria de Educação sempre foi dominada por um grupo que não quer e até desconhece completamente o que vem determinado no Art. 33 da LDB (ALVES, 2015, p. 227).

Esse dado pode ser entendido considerando-se o contexto em que se deu a criação de Brasília, em 21 de abril de 1960, e quando esta unidade federativa começou a organizar a criação de sua rede de ensino, ela já estava sob a vigência da LDB 4.024/61, que deixava claro que o ER deveria ser realizado sem ônus para os poderes públicos, por considerar a confissão religiosa do aluno informada pelos pais ou responsáveis. Essa positivação ainda determinava que o registro dos professores para o ER fosse realizado pela autoridade

religiosa. Tal configuração deu abertura para que os interesses religiosos confessionais determinassem a formação do professor, e tal proposição foi mantida mesmo no âmbito da LDB 9.394/96, na qual a formação docente para o ER era “realizada mediante um curso de fim de semana que credenciava os professores” (ALVES, 2015, p. 228).

Outras mudanças na positivação para esta disciplina na rede distrital mantiveram a antiga configuração no DF. Além disso, conforme ressalta Alves (2015), “várias delas foram promulgadas, mas não executadas” (p. 229). A primeira legislação para adequar o ER à LDB, a Lei nº 2.230/1998 não traz novidades: mantém a oferta obrigatória da disciplina pelo estado nos ensinos fundamental e médio, com a matrícula facultativa ao aluno, mas não menciona a formação do professor, que continuou sob a influência dos interesses confessionais. Em seguida o Decreto nº 26.129, de 19 de agosto de 2005, dá nova regulamentação ao ER do DF: “o decreto acrescenta a normatização de que os conteúdos serão fixados pela Secretaria de Educação, com a colaboração dos professores que já ministram a disciplina e ‘ouvidas as entidades religiosas credenciadas’” (ALVES, 2015, p. 229).

Passados três anos do Decreto nº 26.129/05, uma nova tentativa irá buscar sanar a lacuna do ER no DF, agora por meio da:

Portaria Conjunta nº 1 entre Secretaria da Educação e da Justiça SEJUS/SEDF, de 08 de julho de 2008 que institui a Comissão Conjunta Permanente para o ER (CCPER) que terá como função organizar o Ensino Religioso no DF. A intenção era boa, porque se pretendia por fim ao caos que havia no DF [...] No entanto, a comissão foi esvaziada pelas brigas internas e pela falta de infraestrutura para se trabalhar, o que levou a ser dissolvida pelo desgaste natural do tempo e a falta de objetivos comuns. (ALVES, 2015, p. 229).

Ainda em 2009, outra portaria — nº 61 — instituiu uma nova CCPER (Comissão Conjunta para o Ensino Religioso), “dando novas atribuições e substituindo o termo ‘instrutor’ por professor do Ensino Religioso, que deveria ingressar no sistema educacional por meio de concurso” (ALVES, 2015, p. 229). Todavia, como já visto, não houve no DF concurso para o ER. Apesar disso, com o apoio do CCPER, surge uma liderança para o ER no DF, a União das Religiões Unidas (URI),³¹ que publicou um manifesto³² em prol do ER denunciando que no currículo do DF de 2009 não havia proposta para ER, e que portanto esse

³¹ Sigla em Inglês de United Religions Initiative. Segundo apresentações da OSC em seu site, a URI tem como propósito promover duradoura a cooperação inter-diária, para acabar com a violência de motivação religiosa e criar culturas de paz, justiça e cura para a Terra e todos os seres vivos. Disponível em: <https://uri.org/who-we-are/PPP>. Acesso em: 9 dez. 2019.

³² O manifesto da iniciativa das religiões unidas — URI — sobre o ensino religioso no sistema público de ensino está disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter/6a40d88095cb6d1d03fe489663d4802a.doc>. Acesso em: 9 dez. 2019.

sistema de ensino mantinha o viés confessional católico presente no currículo de 2002 para as escolas públicas do DF.

A partir da articulação da URI com as lideranças religiosas é que foi fundado em 3 de março de 2010 o Conselho de Ensino Religioso (Coner — DF), após mais de dez anos de sua previsão legal na Lei nº 9.475/97, formado por nove denominações religiosas:

Associação Cultural Israelita de Brasília (ACIB); Associação das Famílias para Unificação e Paz Mundial (AFUPM); Assembleia Espiritual Nacional dos Bahá'ís do Brasil; Centro Budista Tibetano Kagyu Pende Gyamtso; Centro Eclético da Fluente Luz Universal Alfredo Gregório de Mello (CEFLAG); Conselho dos Pastores Evangélicos do Distrito Federal (COPEV); Federação Espírita Brasileira; Sociedade Teosófica no Brasil (STB); Templo Budista Hongwanji de Brasília (CONER-DF, 2016, p. 4).

Essa demora na definição do ER tem relação com a característica política distinta do Distrito Federal em relação às outras unidades federativas (UF), já que o DF não tem municípios, assim como as cidades de Brasília não podem tornar-se municípios. Logo, somente a Câmara Distrital pode aprovar leis para a educação pública, e após aprovação cabe à Secretaria de Educação implementar estas leis nas cidades do território do Distrito Federal.

Em que pese a atuação do Fonaper sobre o aspecto pedagógico do ER fenomenológico, no DF a experiência de formação para habilitar esses professores tem uma forte verve “credenciadora”, tanto que mesmo com a oferta das diretrizes dos PCNER e orientações do Fonaper, além de cursos livres ou especialização oferecidos pela Universidade de Brasília (UNB) e pela Universidade Católica de Brasília (UCB) para atualizar e formar os docentes para trabalhar com o tema, “a maioria dos professores que procuraram se atualizar neste curso não são do DF, mas de várias UF do Brasil, por ter a acessibilidade da educação a distância” (ALVES, 2015, p. 235).

Em relação à formação inicial para estes docentes no DF, só há a oferta em universidades privadas que oferecem o curso na modalidade de educação à distância, em Licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Estácio de Sá (Unesa/Estácio) e em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Desde o ano de 1986, no DF a Faculdade de Teologia da Arquidiocese de Brasília (Fateo) oferece o curso superior de Teologia, mas o reconhecimento do MEC para a graduação em Teologia só se deu em 2012. Outro curso de Teologia no DF reconhecido desde 2005 pelo MEC é o ofertado pela Faculdade Evangélica (FE). Contudo, na legislação do DF não há a abertura para a habilitação com bacharelado.

Nos sistemas estaduais brasileiros, seis (6) positivamente habilitam como docentes para o ER os indivíduos formados em bacharelados: CE, em Teologia, Ciências da Religião e Diaconia; PA, em Teologia, Ciências da Religião e Ciências Humanas; PB, em Ciências da Religião ou Educação Religiosa Escolar, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia; PE, em Ciências da Religião ou Teologia, e Ciências Humanas; RN, em Ciências da Religião.

Esses dados permitem a problematização, nos termos desta pesquisa, sobre a validade dos critérios de habilitação e admissão docente para o ER. Com efeito, conforme determina o art. 67³³ da LDBEN (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação e o ingresso no serviço público dar-se-á exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

De acordo com o art. 62 da LDB, a formação exigida para o exercício do magistério na Educação Básica dar-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, com exceção do exercício no magistério da Educação Infantil e nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, onde é admitido como formação mínima o nível médio na modalidade normal. Todavia, desde a promulgação da LDB em 1996, um dispositivo previsto no inciso II do art. 62 possibilita, aos portadores de diploma de Ensino Superior, formação (complementação) pedagógica para atuar na Educação Básica. Junqueira (2016), ao analisar 268 concursos no território nacional entre os anos de 2003 e 2016, apresenta uma reflexão arguta sobre os dados coletados, que implicam em um desafio nas políticas educacionais no âmbito da seleção destes profissionais:

Recentemente há uma explosão de realização de concursos públicos para o ER. De um lado, este se apresenta como uma conquista e por outro como um desafio, tanto no que se refere aos profissionais como na tipologia dos concursos que são realizados. Os editais, por sua vez, não têm sintonia com a identidade pedagógica deste ensino e observa-se que as provas apresentam um peso teológico e não pedagógico (JUNQUEIRA, 2016, p. 34).

³³ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Estes arranjos são possíveis devido à descentralização desenhada para as políticas educacionais na LDB e suas posteriores alterações, resultante da pressão dos grupos religiosos para inscrever o ER na Constituição e depois na LDB, grupos que não se preocuparam detidamente com os efeitos pedagógicos destas demandas após sua aprovação, cabendo essa reflexão e elaboração aos próprios docentes e aos sistemas de ensino em meio às suas práticas e experiências. Por exemplo, cita-se o caso dos alunos não optantes. Estes, por não haver previsão legal para a operacionalização de outra opção formativa, encerram-se em três cenários pedagógicos: serem inscritos indiscriminadamente nas aulas de ER; não terem aula ou serem dispensados; ou, se tiverem sorte, poderem contar com atividades paralelas. Em todos os três cenários a ação recai sobre as escolas.

Estas configurações para a habilitação e ingresso na carreira docente no ER demandam estudos que busquem solucionar a problemática do proselitismo, que segundo determinação legal deve ser vedado (Lei nº 9.475/97), e do caráter confessional do ER. Uma vez que se confessa uma crença, o docente não estaria também incorrendo em proselitismo dissimuladamente? Segundo o dicionário [on-line] Michaelis (2017), o termo proselitismo tem como etimologia a derivação de *Prosélito* + *ismo*, como no francês *prosélytisme*. Neste dicionário *Prosélito* tem três acepções: a primeira, relacionada à História da Religião, aponta “entre os antigos hebreus, pagão que se convertia à religião judaica”; como segunda acepção sugere “Aquele que se converteu a uma religião diferente da que tinha”; e apresenta como terceira acepção “Indivíduo que aderiu a uma doutrina, ideia ou sistema; partidário, sectário” (MICHAELIS, 2017).

Prosélito, de acordo com dicionário [on-line] Caldas Aulete (2017), vem do latim eclesiástico *proselytus*, que é derivado do grego *prosélytos*. Este dicionário apresenta duas acepções para o termo: a primeira refere-se ao “indivíduo que passa a adotar nova religião, doutrina ou posição política; que foi atraído por uma seita, uma opinião, um partido; adepto, seguidor; sectário”; a segunda acepção, relacionada à antiguidade, define o termo como “Pessoa que abjurava suas crenças para abraçar a religião judaica” (AULETE, 2017).

O termo confessional, segundo Michaelis (2017), tem origem etimológica no latim *confessio, onis + al*, como no francês *confessionnel*, e apresenta três acepções: “1 Relativo a ou próprio da confissão; 2 Que se assemelha a uma confissão; 3 Que é relativo a uma crença ou a uma confissão religiosa” (MICHAELIS, 2017).

Já em Aulete (2017), a etimologia vem do latim eclesiástico *confessionalis* e apresenta seis acepções: a primeira faz referência “a confissão (segredo confessional)”; a segunda, “que se refere a uma crença religiosa: O catolicismo foi sua opção confessional”; a terceira vem da

literatura: “Diz-se do texto, geralmente autobiográfico, em que o autor revela fatos íntimos de sua vida progressa”; a quarta é a “que se assemelha a uma confissão: Fez-lhe uma revelação confessional”; a quinta toma como referência “a crença religiosa” (geralmente expressa formalmente e publicamente); e por fim a sexta é a acepção “referente ao confessionalismo” (AULETE, 2017).

Alguns estudos, entre outros aspectos, têm colocado ênfase na defesa do modelo teórico das Ciências da Religião como área de conhecimento para embasar a formação dos docentes em (ER) (BAPTISTA, 2015; JUNQUEIRA, 2012). Percebe-se o desenvolvimento de medidas no sentido de reduzir o problema da formação docente para essa disciplina, cujos modelos teóricos eram pautados pelo modelo catequético e teológico (MARCOS, 2012; SOARES, 2009).

Outro argumento destacado é o referente à *transposição didática* (SOARES, 2012) do campo das Ciências da Religião na formação do docente em Ensino Religioso, como uma forma de superar a tradição catequética e teológica para a disciplina.

Como o território Brasileiro é cortado por vastas regiões, isso possibilita uma diversidade de práticas cotidianas (uso da língua). Nesse sentido, é preciso atentar-se ao enunciado (contextos de uso da língua) composto dos elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo e no espaço). Conforme observa Certeau (1998), na produção de cultura faz-se mister:

[...] precisar a natureza das operações, por outro prisma, não mais a título de relação que mantem com um sistema ou uma ordem, mas enquanto 'há relações de forças' definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se." Passando da referência linguísticas a uma referência polemológica. "Trata-se de combates ou de jogos entre forte e o fraco, e das "ações" que o fraco pode empreender (CERTEAU, 1998, p. 96).

Esta abordagem se enquadra no *ethos* escolar, já que o conteúdo de uma área acadêmica precisa ser adequado pela linguagem situada dentro dos limites das diferentes fases do desenvolvimento cognitivo. Sob o aspecto pedagógico pode se indagar se a transposição também não é uma forma de reprodução; se não exime o leitor/aprendiz da autoria — o que implicaria em um distanciamento do uso que se faz do produto cultural.

O conceito (transposição didática) foi elaborado por Chevallard (1991), pesquisador francês do ensino de Matemática da *Université d'Aix-Marseille II*, em um texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, em Bratislava, Tchecoslováquia, 1988.

Chervel, historiador francês do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), no artigo “A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas”, traduzido e publicado na revista *Teoria & Educação*, em 1990, artigo cujo interesse é a construção das disciplinas escolares com base em estudos de *cultura escolar*, problematiza o automatismo entre produção e apropriação do conhecimento, contrapondo-se ao conceito *transposição didática*, defendido por Chevallard (1991).

Com efeito, a crítica de Chervel (1990) é referente a pesquisas que estudam a escola atribuindo importância aos textos legais e desmerecem a prática que existe dentro dela. Pensamos que este caminho teórico e metodológico de análise da cultura escolar também deve ser trilhado em relação ao ER enquanto objeto de pesquisa.

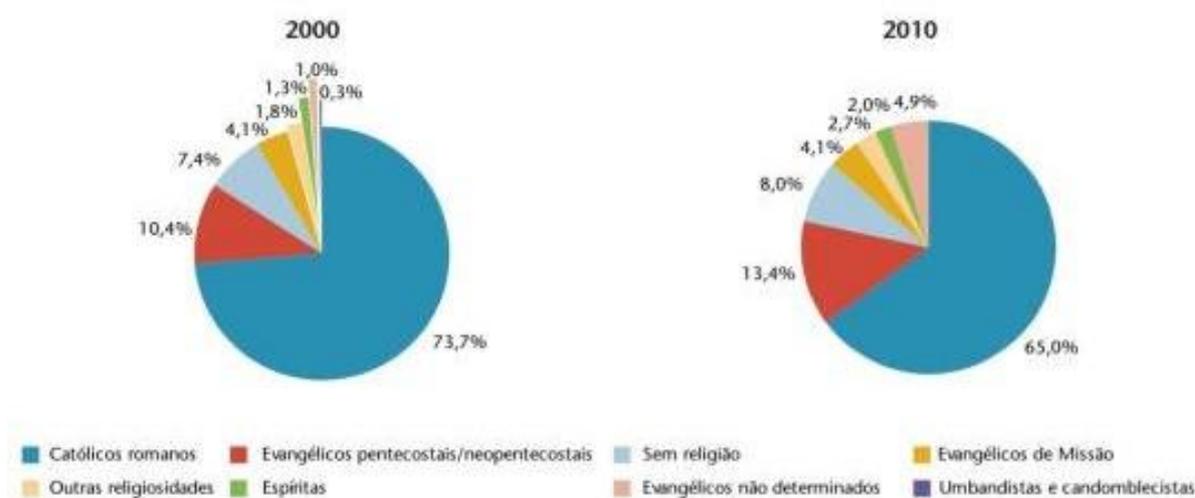
A problemática levantada ainda requer maiores aprofundamentos que investiguem a dinâmica das salas de aula de ER. Dada a atribuição aos sistemas de ensino para habilitação e admissão dos docentes de ER ter uma pluralidade, cabe então perguntar: como se configuraria a formação desse profissional? De antemão, podemos afirmar que há uma tendência nos estudos de que essa formação ocorra no campo da Ciência(s) da Religião(ões). Apesar desse panorama, quando analisamos as regulações vemos que a diversidade se faz de forma assombrosa, principalmente quanto aos procedimentos infraconstitucionais que permitem a habilitação de docentes com formação profissional precária. E esse perfil de precariedade parece se disseminar por todo o processo formativo: seja ao liberar a formação em qualquer área do conhecimento, complementação por pós-graduação, extensão ou até mesmo por meio de complementações pedagógicas para bacharelados, aproveitando o efetivo dos próprios quadros, chegando ao limite de ter como pré-requisito para admissão o credenciamento em Representação do Conselho Federal de Teólogos, como apontado na legislação do estado do Amazonas.

No conteúdo das legislações analisadas pode-se perceber uma tentativa de solucionar o problema do proselitismo por meio do ensino não confessional. Dos 27 entes federados, somente três (3) adotam o modelo confessional (BA, ES, RJ). Assume-se aqui, portanto, a interpretação dessas duas categorias (confessional e não confessional) pelo cruzamento do conteúdo/termo prescrito na normatização dos estados com a literatura e o marco teórico delimitado nesta tese. Em outros termos, ainda que determinada pela positividade (estratégia), a materialização das práticas (tática) se dará a partir da interpretação pelos atores sociais que as exercem, e nos níveis em que atuam (legisladores, assessores, dirigentes, docentes...).

Além disso, as duas categorias enquadradas como modelos para a oferta do ER advêm de comunidades sociais calcadas no lastro de duas tradições epistemológicas para o ER, a

tradicional (metafísica) e a hermenêutica (fenomenológica), que ecoam, no aspecto didático pedagógico, a posição adotada pelo docente em sua metodologia de ensino, que por sua vez ainda tem como pano de fundo a composição do campo religioso brasileiro, que é marcadamente cristã, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Distribuição percentual da população, por grupos de religião – Brasil – 2000/2010



Fonte: Atlas do censo demográfico 2010, p. 203.

Segundo o Censo de 2000, cerca de 90% da população na sociedade brasileira era formada por pessoas cristãs, somando católicos e evangélicos. Os dados do Censo de 2010 mantêm-se muito próximos da mesma casa decimal, mas indicam um deslocamento maior na disposição entre os católicos evangélicos e o desaparecimento estatístico dos umbandistas e candomblecistas. Uma explicação para esses dados é que muitos praticantes de denominações afro-brasileiras, pelo fato de terem sido, historicamente, impelidos ao sincretismo como forma de resistência cultural diante da repressão religiosa e política, ainda hoje se declaram católicos, o que faz com que os dados censitários subestimem o número de adeptos dos cultos afro-brasileiros, e superestimem o de católicos (CUNHA, 2015).

A omissão nas regulações sobre a nomenclatura de um modelo para o ER pode ser avaliada como um embuste para favorecer as denominações religiosas hegemônicas. Assim, os sistemas de ensino, ao deixarem subentendido que não adotam o modelo confessional, não dariam por entendido que todas as religiões estariam contempladas? E, dessa forma, não teriam um alibi para tornar o ER obrigatório *de facto*? Vale lembrar que cada sistema estadual também delibera se o cômputo da hora-aula de ER entra ou não nas oitocentas (800) horas

anuais obrigatórias pela LDB. Como entraria nessa equação o aluno que não tem crença ou cuja crença não é reconhecida oficialmente? No próximo capítulo essas questões serão retomadas, quando, então, sob a luz da análise comparativa sobre normatizações para o Ensino Religioso pelos sistemas estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais, buscar-se-á explicitá-las enquanto arranjos de desenvolvimento da educação (ADE), mecanismo sugerido pelo inciso VII do art. 7º do Plano Nacional de Educação (PNE), colocado pela Lei nº 13.005/2014³⁴ para promover o regime de colaboração para a educação brasileira.

Retomando a questão da formação docente, salientamos que dada a complexidade do fenômeno religioso na realidade social brasileira, faz-se necessária a este debate a interlocução com outros campos além da Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia, que até o presente têm buscado consolidar-se enquanto domínio para o Ensino Religioso, configurando-o dessa forma um campo de caráter interdisciplinar, conforme visto no capítulo 1. Nesse sentido, o campo das Histórias das Religiões e Religiosidades, cujo arcabouço teórico e metodológico tem uma delimitação concreta, pode trazer elementos que contribuam para este debate, qual seja, a constituição de um arcabouço que permita abarcar as diversas formas de expressão do religioso e dialogar com elas. Afinal, há um denominador em comum entre religião e ciência: os rituais, questão esta que será tratada no capítulo 4, quando se abordarão os aspectos curriculares e de conteúdo para o ER, mas que está ligada à questão dos “modos de fazer”, isto é, de colocar em movimento um “modo de ser”.

Não deixa de ser emblemático que estados como Rio de Janeiro e Bahia, com forte presença da herança cultural africana, mantenham o caráter confessional, embaraçando a liberdade de crença, uma vez que as religiões de origem afro-brasileira, por suas características de transmissão oral da cultura, não se organizam em entidades civis para serem credenciadas. Com efeito, não seria o credenciamento das denominações religiosas pelos sistemas de ensino uma intervenção do Estado na liberdade religiosa?

Esta questão pode ser entendida, nos termos desta pesquisa, como uma problematização diretamente ligada a uma das questões-problema desta tese — a saber, quais interesses/conteúdos estão sendo selecionados para o currículo de Ensino Religioso e como reverberam nas políticas de formação de professores de Ensino Religioso, investigando até que ponto a interlocução das instituições religiosas na definição dos conteúdos não ultrapassa a baliza do Estado laico. Se se tomar como premissa que o Estado laico é o modelo que melhor possibilita a existência da liberdade religiosa, justamente por não lhe embaraçar a livre

³⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 mar. 2019.

manifestação, pode se presumir que ao credenciar um, ou mais de um credo religioso (e outros não, dentre os diversos que existem), aquele(s) que será(ão) legitimado(s) pelo Estado será(ão) ouvido(s) quanto aos conteúdos que serão ofertados e à forma pela qual se habilitará o docente para o ER na rede pública de ensino, pelo menos no plano legal, o que será uma prerrogativa de privilégio, uma vez que se empregarão recursos públicos de modo a favorecer financeiramente determinado(s) credo(s) ou grupo(s) social(is), seja majoritário ou não.

Nesse sentido, faz-se premente compreender as disputas travadas entre o campo político e o religioso quanto à atuação de seus sujeitos e os reflexos de tais disputas no campo educacional. Até o momento existem muitos estudos sobre a formação de professores de Ensino Religioso ((AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017); (BAPTISTA, 2015); (CARON, 2007, 2010); (KLEIN & JUNQUEIRA, 2008); (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2010); (JUNQUEIRA; KADLUBITSKI, 2011); (MARCOS, 2012); (RODRIGUES, 2015); (JUNQUEIRA; MARTINS FILHO 2015); (SENA, 2006); (SOARES, 2009, 2015); (SOARES; STIGAR, 2016)), mas, conforme refletem Amaral e Souza (2015):

A urgência na investigação desses cursos pode ser justificada por seus possíveis impactos sobre a laicidade do Estado, especialmente porque permitirá conhecer a estrutura de um curso de formação docente para o ensino religioso de uma instituição pertencente ao sistema federal de educação e compreender quais políticas de formação de professores postas por uma instituição vinculada ao governo federal estão previstas para os futuros profissionais da área (AMARAL; SOUZA, 2015, p. 13).

A partir de uma preocupação maior com a formação docente para o ER, buscar-se-á na segunda parte desta tese analisar a configuração desses cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, de maneira a reconhecer os esforços e as publicações que desde 2006, aproximadamente, têm se dedicado justamente ao tema da formação para a prática docente de Ensino Religioso e da elaboração de currículos e subsídios pedagógicos para o ER. Outro aspecto a ser tratado é pensar como esta discussão se enquadra na perspectiva gramsciana das disputas entre grupos da sociedade civil para o Estado e para a educação. De um lado pelos interesses econômicos (privados) e, por outro, por grupos que visam garantir os interesses sociais (públicos) para a formação docente em ER. Outrossim, no momento seguinte também buscaremos identificar os grupos que estão construindo a concepção do ER num exercício de comparação entre os Estados de ES e de MG.

3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, pretende-se analisar e debater a atual política de formação docente no cenário nacional a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.³⁵ Este decreto foi instituído com a finalidade de organizar o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2009).

Dentre os seus princípios, dois incisos (VI e VII) serão destacados para recorte analítico: o VI, que reconhece a escola e outras instituições educativas como espaços necessários para a formação inicial dos profissionais do magistério; e VII, que reconhece a importância de um projeto formativo nas Instituições de Ensino Superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, garantindo assim sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, 2009). Em suma, o decreto disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada para o magistério da Educação Básica.

Em 2010, institui-se o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Neste decreto é criado um programa complementar ao decreto anterior e voltado para a “formação inicial em serviço” de funcionários das escolas públicas (BRASIL, 2010). As despesas deste programa seriam consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2016, estes dois decretos anteriores (6.775/2009 e 7.415/2010) serão revogados pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em

³⁵ Atualmente vigente sob o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que revogou as alterações dos Decretos nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, e nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

consonância com o Plano Nacional de Educação³⁶ — PNE —, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e com os planos decenais dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2016). Neste decreto são considerados profissionais da Educação Básica três categorias de trabalhadores, conforme propõe o art. 61 da LDB, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinadas. Este decreto atrelou o desenvolvimento de programas a ações integradas e complementares entre os níveis centralizado, pelo Comitê Gestor Nacional, e descentralizado, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O nível centralizado é o coordenado pelo Ministério da Educação, devendo para sua coerência assegurar as diretrizes do CNE (Conselho Nacional de Educação), a BNCC, os processos de avaliação da Educação Básica e da superior, e os programas e ações supletivas do próprio MEC, coordenando as iniciativas e os programas de formação implementados pelos sistemas estaduais/distritais ou municipais. A orientação do Ministério da Educação nesta modelagem de política pública tem como referência o documento Planejamento Estratégico Institucional (PEI), o “documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares” (BRASIL, 2016). Esse documento deve ser aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, que tem como atribuições, além de aprovar o PEI: sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica; definir as normas gerais dos fóruns estaduais permanentes, bem como acompanhar suas atividades.

O nível descentralizado é representado pela instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja atribuição é elaborar e propor o plano estratégico estadual/distrital (PEE/PED) com base no PEI³⁷. Os Fóruns permanentes, além de

³⁶ Considerando a Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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. E a Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

³⁷ O planejamento Estratégico Institucional (2015-2018) está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2019.

acompanhar, avaliar e propor ajustes com vistas ao aperfeiçoamento das ações locais de formação, mantêm uma agenda integrada e colaborativa com as propostas no PEI pelo MEC.

Após este breve panorama legal contextualizando a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, e antes de chegar ao cerne de nossos objetivos, focaremos em uma perspectiva mais aprofundada na análise do regime de colaboração esboçado nesta política educativa para a formação docente.

O primeiro dos nove objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação instituída pelo Decreto nº 6.775/2009 foi o de articular ações das IES vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distritais por meio da colaboração entre o MEC e os estados, Distrito Federal e municípios por meio de ações e programas fomentados pela Capes. O programa que se tornou o carro-chefe dessa ação foi o (1) Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), que foi destinado aos professores sem formação adequada à LDB.

Já o Programa (2) Pró-Licenciatura — de formação inicial/complementar — fomentou estímulo à oferta de licenciaturas por parte da (3) Universidade Aberta do Brasil (UAB).³⁸ Esta, idealizada desde a década de 1970, junto com outras experiências internacionais para a EAD (LACÉ, 2014), só encontrou contexto e vontade política para sua implementação nos fins da década de 1990, sendo implementada no ano de 2005, por meio de um projeto-piloto do Banco do Brasil em parceria com o curso de Bacharelado em Administração Pública. Em seguida, essa universidade ofertou cursos de licenciatura para diminuir o déficit na formação de professores. Portanto, “o Sistema UAB é apresentado e implementado como uma saída eficiente e com menor custo para a expansão do Ensino Superior e para a formação de professores” (LACÉ, 2014, p. 32), tornando-se assim mais uma estratégia para alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Atualmente, a prioridade da UAB é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, com ou sem graduação. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Quanto ao Parfor,³⁹ este já estava presente nas ações em andamento que integravam o Plano de Ações Articuladas (PAR) (GATTI et al., 2019, p. 59). Ambas as propostas vinham

³⁸ A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 8 jan. 2020.

³⁹ O PARFOR é um programa cuja ação visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação

sendo desenhadas desde 2007 no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como tentativa de integrar um conjunto de programas, de forma a organizar o sistema educacional brasileiro, para dar respaldo às responsabilidades assumidas pela União, garantindo escala e qualidade às ações de formação de professores da Educação Básica, quando foi desenhada a participação de uma agência federal de fomento por meio da Lei nº 11.502/07.

Desse modo, a União definiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, já dentro da Lei nº 11.502/07. Esta última redefiniu as funções da Capes, abrindo-a para a educação básica. Importa saber que a Capes é uma agência da União e, no caso da formação docente, tem competência concorrente com os estados (MELLO; CURY, 2014, p. 1092).

Assim, cumprindo o disposto no Decreto nº 6.755/09, o Ministério da Educação delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, juntamente com seu Conselho Técnico-Científico de Educação Básica (CTC-EB/Capes).

Outro programa desenvolvido pela Capes foi o (4) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenhado desde 2007, mas instituído em 2009⁴⁰ dentro da modelagem de política pública para formação docente, de forma a complementar o que era feito pelo Parfor, visando estreitar os laços entre teoria e prática na formação docente. O Pibid teve o detalhamento de ação regulado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010).

Há que se ressaltar nestas ações a existência de novas perspectivas na configuração da política educacional voltada para a formação de professores de âmbito nacional, havendo uma busca por corrigir as defasagens na formação, aproximando-se das demandas da sociedade, e isto foi realizado com a atuação do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da

básica. O fomento ocorre por meio da oferta de turmas especiais para professores em serviço na rede pública de educação básica, em cursos de: a) Licenciatura para professores sem formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura — para professor com grau em licenciatura que se disponha a realizar uma segunda licenciatura na disciplina em que atua em sala de aula e para a qual não possui formação; III. Formação pedagógica — para professor com curso superior, mas que não possui o grau em licenciatura (adaptado do Portal Capes). Disponível em: <http://capes.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 8 ago. 2019.

⁴⁰ O Programa foi instituído por meio da Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009, mas atualmente está em vigor sob o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTC-EB/Capes) (MELLO; CURY, 2014, p. 1087). Nesse sentido, a formação da “nova” Capes institui uma Política Nacional de Formação Docente articulada com a Educação Básica de forma a aproximar o Sistema Nacional de Pós-Graduação aos interesses da sociedade.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é, portanto, o resultado do desenvolvimento e aprimoramento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que, articulando a ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (Ipes) e das secretarias de educação dos estados e municípios, vem ocorrendo desde 2008 por meio da coordenação de planejamentos estratégicos.

As ações do planejamento estratégico tiveram como base o envio, pelo Ministério da Educação aos estados, do Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, em julho de 2008,⁴¹ que propôs a adoção de uma estratégia para estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura. Desta forma, há uma articulação para integrar um conjunto de políticas públicas do governo federal, visando transformar o magistério pelo fomento à inovação, à elevação da qualidade dos cursos do magistério, à valorização da carreira do professor. Compõem esse grupo de políticas a Lei do Piso Nacional do Magistério (BRASIL, 2008); os cursos de mestrado profissional para educadores das redes públicas; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica constitui-se a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007).

Conforme Saviani (2007), à época do lançamento do PDE houve ampla divulgação do plano pela imprensa, que contou com uma “recepção favorável pela opinião pública” (p. 1232) embalada pela iniciativa do MEC, que capitalizava a questão da qualidade do ensino em voga pelos setores midiáticos na agenda do “Compromisso Todos pela Educação” lançada por um grupo de empresários (VILLELA, 2006), cuja lógica se traduz em uma “pedagogia de

⁴¹ Este dado pode ser verificado no seguinte documento: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

resultados” na qual “o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Portanto, o PDE adequa-se a uma lógica de mercado que se pauta pelos mecanismos das pedagogias das competências e de qualidade total. “Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Esse pensador da educação brasileira avalia como positiva a iniciativa do MEC em capitalizar a qualidade do ensino, mas pondera com cautela as boas intenções que se apoderaram da iniciativa das elites econômicas e políticas presentes naquela conjuntura, uma vez que esses empresários continuavam resistentes ao financiamento público do Ensino Superior e defendiam o fim da gratuidade, e alertando que:

[...] a formação de professores é, e deve ser cada vez mais atribuição do ensino superior. E, sem professores bem formados, as metas da educação básica não poderão ser atingidas. Portanto, sem uma forte ampliação do financiamento público ao ensino superior, a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos. (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Saviani (2007) chegou a sugerir que o Ministério da Educação seguisse por um caminho distinto: “que a linha mestra do PDE seja uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação” (SAVIANI, 2007, p. 1253), e que, para viabilizar essa mudança, o Estado dobrasse o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação de 4% para 8%. A fórmula de financiamento sugerida por Saviani não foi adotada, assim como não tinha sido 10 anos antes, quando em 1997 nas discussões sobre o PNE ele também já havia proclamado tal proposição, que foi considerada inexecutável. Para Saviani (2007), o recurso da educação vinculado ao PIB possibilitaria recursos para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada (p. 1254). O instrumento jurídico do PDE é o Plano de Ações Articuladas (PAR).

No ano da implantação do PAR em 2007, 21 dos estados⁴² aderiram ao plano e elaboraram seus respectivos planos estratégicos de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na Educação Básica.⁴³ Atualmente todos os entes federados aderem ao PDE por meio do PAR, que:

[...] abrange quatro ramos de ações: formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, cada um com subáreas, seus indicadores e critérios de pontuação. Os sistemas estaduais e municipais devem executar ou dar suporte às atividades em parceria com as IES públicas e atender aos requisitos de realização (GATTI, et al., 2019, p. 59).

A elaboração do PAR leva em conta três etapas: diagnóstico da situação educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica. Após concluir a etapa do diagnóstico da situação educacional, o ente, por meio de um ambiente virtual, o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) elabora o seu Plano de Ações Articuladas e o apresenta ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ao MEC. Cabe ao FNDE ajudar técnica e financeiramente os entes federados a formular seus respectivos planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino, e abrangendo de forma sistêmica as etapas e modalidades da Educação Básica.

A estas ações do PAR inseridas no contexto de reforma do Estado e das políticas de descentralização para a oferta educacional, Adrião e Garcia (2008) destacam que:

[o] conjunto de medidas apresentadas parece constituir a base para a responsabilização dos gestores dos municípios em face da implementação da política de qualificação da educação básica projetada pelo governo federal. Embora as possíveis sanções aos governos locais que não alcancem as metas previstas no convênio ainda não tenham sido totalmente explicitadas, depreende-se que a continuidade de transferências de recursos é vinculada à capacidade de os gestores implementarem com sucesso as medidas previstas no PAR, o que, segundo os documentos analisados, se manifestaria pelo alcance das metas intermediárias do Ideb. (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 791).

O PAR é um novo instrumento de gestão escolar que o PDE instaura e vem dentro da proposta de gestão gerencial (lógica de mercado) voltada para eficiência e produtividade. Tal

⁴² Na primeira etapa, 21 estados aderiram ao plano, a saber: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

⁴³ Também foi incorporada nessa política a formação continuada com a proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

qual os sistemas de ensino, as unidades escolares também são chamadas a assumir responsabilidades pelo alcance de suas metas, uma vez que a ampliação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) proposto no escopo desta política (PAR) teria, no caso das escolas, como contrapartida o desempenho dos estudantes nos testes padronizados de rendimento escolar. Adrião e Garcia (2008) à época também já destacavam prováveis consequências desse monitoramento no chão da escola em dois cenários: o primeiro relaciona-se com a análise dos impactos desse monitoramento enquanto pressão pelo cumprimento das metas, e o segundo seria a possibilidade de se instaurar mecanismos meramente formais para cumprir as exigências legais, reduzindo o processo pedagógico a um aspecto propedêutico para os exames. Adrião e Garcia (2008) ainda prognosticaram o desestímulo e interesse dos docentes caso as metas não fossem alcançadas apesar da concentração de seus esforços (p. 791), uma vez que estes instrumentos não consideram as condições objetivas de funcionamento das escolas.

Desde 2007 a abrangência do PAR na Educação Básica contempla diversas ações, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Abrangência do PAR

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> Educação infantil Ensino fundamental Ensino médio 	<ul style="list-style-type: none"> Educação especial Ensino tecnológico e profissional Educação de jovens e adultos Educação ambiental Educação do Campo Educação étnico-racial Educação indígena Educação quilombola 	<ul style="list-style-type: none"> Acervos bibliográficos Formação continuada e capacitação Jornada literária Material didático Material pedagógico Material escolar Material de consumo Cursos EAD Materiais esportivos 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação Construção Reforma Equipamentos Ônibus escolares Ônibus acessível Bicicleta e capacete Equipamentos e kit de cozinha Brinquedos Quadras escolares Equipamentos de climatização Instrumentos musicais Mobiliário Computadores, projetores e tablets

Fonte: FNDE

A formulação e a implementação atual do PAR encontram-se sob a responsabilidade dos órgãos gestores integrantes do Comitê estratégico. Este comitê tem sua mais recente redação dada pelo art. 2º da Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017, que constitui por representantes os membros indicados pelos titulares dos seguintes órgãos:

I - Gabinete do Ministro de Estado da Educação;
 II - Secretaria Executiva do Ministério da Educação SE-MEC;
 III- Secretaria de Educação Básica - SEB-MEC;
 IV - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC-MEC;
 V- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI-MEC;
 VI - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino SASE-MEC;
 VII- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE;
 VIII- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep;
 IX - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;
 X - Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação- Consed; e
 XI - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- Undime. (MEC, 2017).

Desta feita, a política do PAR que “se pretendia articuladora acabou por se fragmentar em várias atividades paralelas postas em movimento por setores separados do MEC, gerando algumas superposições e também grande número de propostas com focos bem delimitados e muitas de pequeno porte” (GATTI et al., 2019, p. 59). No tocante à formação de professores, a figura 3 mostra que a abrangência desta no PAR foi restrita ao âmbito da formação continuada. Como destacado anteriormente, a nova Capes é o órgão que passa a ter responsabilidade sobre a indução, fomento e avaliação da formação inicial dos professores da Educação Básica por meio do CTC-EB/Capes.

Essa nova atribuição também trouxe novos desafios, encontrados na elaboração de estratégias para a condução desta política, conforme Souza (2017), que analisou as atas do CTC-EB e dessa análise,

[...] destacaram-se três desafios a serem enfrentados pela Capes para superar as lacunas decorrentes de sua atuação: a questão da formação de professores numa perspectiva de longo prazo, em complementação às ações emergenciais de formação atualmente desenvolvidas, o papel reservado à Capes dentro do novo quadro legal que orienta a política de formação docente e, finalmente, a questão da qualidade dos programas de formação inicial e continuada, tendo em vistas os princípios tradicionais de atuação da Capes, que atrela a concessão de fomento a processos avaliativos (SOUZA, 2017, p. 358).

Com efeito, ainda que a Capes tradicionalmente fomenta e avalie pós-graduação, a avaliação das graduações é de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Assim, para não haver uma concorrência com o Inep, a Capes fomenta, mas não tem o controle do processo da gestão da qualidade, ainda que a concepção do sistema de formação de professores do CTC-EB proponha no art. 11 da minuta de decreto (CAPES, 2008, p. 11) que cabe ao MEC assegurar “coerência entre os cursos ofertados e os processos de avaliação da Educação Básica e superior com os demais programas do Ministério, com o

currículo da Educação Básica e com as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura” (SOUZA, 2017, p. 350), possibilitando uma articulação entre estas ações. Logo, perdeu força a ação tradicional da Capes em prol da qualidade dos cursos de formação de professores da Educação Básica, por não se observar a especificidade das áreas de conhecimento.

No âmbito do PAR, quanto aos Fóruns Estaduais de Educação, há uma lacuna de análise acadêmica sobre o tema,⁴⁴ tendo sido pioneira a dissertação defendida em 2013 por Simone Benvenuti Leite, intitulada: *Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul: plano estratégico de formação de professores do Estado* (LEITE, 2013). Ainda assim, na análise de Gatti (2019), os fóruns estaduais de educação:

[...] não contaram na maioria dos estados com condições reais para sua atuação, e alguns nem chegaram a funcionar efetivamente se considerarmos suas atribuições. O esquema de articulação dos fóruns com as respectivas Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, e com órgãos do Ministério mostrou-se bastante burocrático e complexo para a execução real de suas funções, sendo a principal a de levantar as necessidades formativas de professores em seus estados elaborando propostas em articulação com as secretarias e encaminhando-as aos poderes e comissões centrais. Processo longo, e burocrático, que exigiria suportes e infraestrutura para esses fóruns, o que não ocorreu (GATTI, et al., 2019, p. 62).

Destarte a dificuldade de articular um sistema orgânico num país continental e com tantas diversidades regionais, o PAR situa-se no marco das políticas de responsabilidade educacional, proposto no PDE, como já visto acima, mas, contraditoriamente ao que pressupõem essas políticas de responsabilização, a descentralização não ocorre de fato. “Há que se reconhecer que a implantação do PAR se deu de certo modo improvisado, sem que fossem levadas em conta as condições locais. Assim, não se deu atenção aos princípios da autonomia e da descentralização” (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 693). O que se observa pela análise é uma centralização da gestão pelo MEC, restando às redes de ensino e às unidades escolares administrar os recursos de acordo com um modelo empresarial, proposto por setores empresariais no movimento Todos Pela Educação (TPE) e consolidado no PNE. Assim, o empresariado “influencia o setor público na criação de políticas, e ao mesmo tempo é cliente do Estado, ofertando tecnologias educacionais” (ROSSI; BERNARDI; UCZAK,

⁴⁴ No portal de periódicos da Capes, com o uso do descritor controlado, “Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente”, conforme termos do Decreto nº 6.755/2009, em 14/08/2019, a busca não apresentou nenhum resultado. No catálogo de teses e dissertações da Capes, usando o mesmo descritor controlado, o resultado da busca indicou dois resultados, sendo que somente uma dissertação tomava o fórum enquanto objeto, e o outro resultado era uma dissertação sobre o curso de Pedagogia no Parfor de um município do Amazonas.

2017, p. 355). A brusca mudança no contexto político de 2013 a 2018, de fito centralizador e conservador, impactou os dispositivos jurídicos das políticas educacionais de até então por meio de um processo de precarização dos sistemas públicos de ensino básico e superior. Esta mudança está ancorada na redução do papel do Estado em acordo com os interesses de intervenção da iniciativa privada para a formação e certificação docente. A consequência disso será evidente na fragilização da qualidade do ensino e na quebra do princípio constitucional de direito universal de acesso à educação.

De forma contraditória, ao mesmo tempo que estas políticas (PDE/PAR) ampliam a presença do Estado na política educacional, o fazem reforçando a lógica de que o mercado tem as melhores soluções, traduzida pelo termo governança. Todavia, isso não passa do discurso, se levarmos em conta que em 2018 o percentual de gastos do PIB com Educação foi de 6% (BRASIL, 2018). Vê-se que este recurso não vem sendo bem alocado, tendo em vista o resultado de desempenho escolar insuficiente, de acordo com dados do ano de 2015 obtidos no *Programme for International Student Assessment (PISA)*,⁴⁵ em que o Brasil figura nas últimas posições.

A despeito dessa limitação — o seu enquadramento com a lógica de mercado —, há que se reconhecer que o PAR oferece a oportunidade de os entes federados adotarem uma estratégia de ação político-pedagógica inédita no país. Por isso, essa experiência precisa ser aprimorada e ajustada continuamente a fim de evitar o risco de ser perdida (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 695). Porém, ao invés de se pautar em uma lógica de Parceria Público-Privada, é preciso que se fortaleça uma Parceria Público-Pública, assim instituindo uma cultura de técnicas de planejamento que levem em conta as dimensões éticas, políticas e pedagógicas existentes para, a partir delas, construir coletivamente novas práticas de planejamento coletivo, atrelando teoria e prática no processo de promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e de fortalecimento do controle social.

Nesse sentido, Freitas (2007) elenca como interlocutores-chaves para a construção de diretrizes que induzam estados e municípios a uma política global de formação de professores, atores que foram deixados de lado no projeto de construção do PDE: os estudantes, os pais, educadores, os movimentos sociais. O autor critica o que denomina política compensatória para a formação de professores, que visa suprir a ausência de cursos

⁴⁵ Dos 70 países avaliados em 2015, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências com 401 pontos, na 59ª em leitura com 407 pontos, e na 66ª colocação em matemática com 377. No PISA do ano de 2018, dos 79 países avaliados, o Brasil ficou na 67ª posição em ciências com 404 pontos, no 58º lugar em leitura com 413 pontos, e na 71ª colocação em matemática com 384 pontos.

regulares por meio do aligeiramento, barateamento e da desprofissionalização da formação docente, e coloca em debate outras ações que devem ser levadas em conta na construção de um projeto social para a educação:

Além da exigência do financiamento necessário, indicado pelos pesquisadores e estudiosos da área, os educadores também têm indicado outras ações urgentes para uma nova qualidade da escola e da educação básica, sem o que não se poderá vislumbrar uma nova educação: a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo; o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também processos formativos, à luz de uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador (FREITAS, 2007, p. 1221).

Logo, não bastam as verbas serem alocadas na ponta do sistema no “chão da escola”; é preciso estimular e fortalecer os instrumentos de controle social dos recursos em conjunto com ações de formação planejadas de forma estratégica, evitando a dualidade planejadores-executores. É preciso combater a atual prática de indefinição entre o público e o privado na educação, acabando com o favorecimento ou subsídio de recursos públicos para conglomerados educacionais, seja no tocante ao mercado editorial de livros didáticos ou às tecnologias de gestão educacional. O que vem se percebendo nos últimos 25 anos é que a agenda educacional tornou-se uma agenda governamental, que ficou evidenciada na análise de Cunha (1991) do período de 1974-1985 pelo termo de “Zigue-zague” das políticas educativas, e que também tem reflexos na formação de professores:

Em um país como o Brasil, marcado pelo “presidencialismo de coalizão”, modelo em que o Presidente da República é impelido a construir um amplo espectro de alianças em nome da governabilidade, tal agenda corre sério risco de ser capturada e/ou contingenciada, tornando-se refém do partido – e do ministro – que estiver à frente da pasta. Da mesma forma, o federalismo brasileiro, caracterizado pela descentralização administrativa e pela desconcentração orçamentária, confere aos estados e municípios relativa autonomia decisória, potencializando distintos desenhos de políticas e programas em nível local. Para o caso da educação e da formação de professores, essas duas questões explicam sobremaneira como o percurso nesse campo tem sido tortuoso, tenso, contraditório e, mais recentemente, marcado por retrocessos (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 70).

Atualmente, passadas mais de duas décadas destes debates arrolados de maneira sucinta aqui, novas propostas políticas para a formação docente são engendradas. Em que pese a vigência da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja última alteração deu-se com o Decreto nº 8.752/2016. E em dezoito de outubro de 2017 ocorre um pronunciamento do secretário de educação — do novo governo que assumia o poder Executivo desde 31 de agosto de 2016 —, com o anúncio do lançamento da (nova) política nacional de formação de professores,⁴⁶ de forma a contornar o déficit na formação docente por meio da Residência Pedagógica, todavia mantendo a tônica anteriormente criticada, isto é, a máxima de que um novo governo cria uma nova política educacional, sempre a reboque das tomadas de decisão orçamentárias. “O Governo de Michel Temer, em vez de tentar corrigir a distorção da falta de docentes, com a ampliação de licenciaturas, agrava mais o problema com essa medida, considerando que a PEC nº 241 congela os investimentos por 20 anos, inclusive na área da Educação” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 69).

Assim, ao invés de se enfrentar o problema da falta de formação no seu âmago, criando centros para a formação docente, o governo de Temer interrompe as ações de programas em andamento, e modifica nomenclaturas e equipes, causando um efeito em cascata: a desarticulação de equipes locais e o desincentivo à profissão docente, contribuindo para a precarização e fragilização do trabalho docente, uma vez que o vínculo entre as equipes coordenadoras e os cursistas se esvai. Nesse processo perde-se também a experiência acumulada pelos programas:

o Presidente decide não abrir novas adesões em 2016 para programas importantes de ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras⁴⁷ e o Ensino Médio Inovador. As ações de formação de professores sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da SECADI também são interrompidas, com a suspensão de novas ofertas. Somente as ações em andamento foram mantidas. O Governo divulgou, também, a suspensão do Programa Nacional e Certificação de Diretores Escolares (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 69).

Outro fator, conforme já visto no primeiro capítulo, é a relação entre saber e poder que se faz presente nas políticas educativas, e portanto deixar claro os interesses que representam

⁴⁶ O programa Residência Pedagógica foi inspirado nas experiências do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e da Unifesp — *campus* de Guarulhos no estado de São Paulo. Ver também: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Último acesso em 4 set. 2019.

⁴⁷ Em 2017, o Ciências sem fronteiras acabou para a graduação, mas permanece na pós-graduação.

determinadas correlações de força se torna primordial para realizar uma análise de conjuntura visando compreender o fluxo complexo presente na dinâmica entre os conceitos de centralização e descentralização nas políticas educacionais.

Tedesco, tomando por base Fullan (1991), realiza um balanço das inovações educativas internacionais e identifica um paradoxo: os sistemas educativos são refratários às mudanças, ao mesmo tempo que são submetidos a um quadro de mudanças permanentes (FULLAN, 1991 apud TEDESCO, 2012). E isto se verifica tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em sistemas centralizados de administração escolar como em modelos de gestão descentralizada.

No caso dos sistemas educacionais centralizados, o imobilismo e a mudança permanente são componentes de um mesmo processo e, nestes contextos, a modalidade principal de mudança dá-se por meio de reforma do sistema, sendo marcada por um “zigue-zague” das reformas. Assim, antes que uma reforma modifique o funcionamento institucional, outra reforma anula a anterior, o que explica o forte ceticismo e desconfiança dos docentes em receber as propostas inovadoras.

No caso dos sistemas educacionais descentralizados, Tedesco (2012) destaca o exemplo dos EUA. Mesmo lá, onde há alta autonomia institucional, também se percebe um baixo dinamismo nas inovações (ELMORE, 1996 apud TEDESCO, 2012), o que se explica por haver uma resistência das escolas em incorporar novos enfoques, corroborada pela representação de que há escasso êxito naquelas escolas que aceitam a reforma. Na América Latina, a literatura pedagógica e político-educativa esclarece que a resistência em mudar padrões tradicionais é semelhante à encontrada nos países desenvolvidos, mas com diferentes razões para o escasso dinamismo. Todavia, ambas têm como representação social que as práticas pedagógicas e educativas são muito difíceis de modificar.

Para Tedesco (2012), as tentativas de explicar esse fenômeno identificam diversos fatores com maior ou menor importância de acordo com os contextos, mas nenhum deles isolado dá conta de toda a complexidade: referem-se (a) aos recursos materiais, (b) à centralização burocrática, (c) ao profissionalismo dos docentes. Por isso, esse autor propõe um novo enfoque, que coloque em revista a validade dessas representações imobilistas como negativas, construindo uma nova representação sobre a mudança educativa com metodologias e caráter qualitativo e etnográfico, como novo marco na compreensão do fenômeno - e não meramente para condená-lo ou aceitá-lo com resignação. Logo, para o autor, o grande desafio a ser enfrentado é superar o ceticismo do determinismo social dos resultados de aprendizagem. Tedesco (2012) propõe como amparo teórico e empírico os termos definidos

pelo conceito de “condições de educabilidade” (BONAL; TARABINI, 2010 apud TEDESCO 2012).

Tedesco (2012) também estabelece um limite para essas condições de educabilidade situando-as entre a tensão do ceticismo, imposto pelas condições sociais, e o voluntarismo da ação pedagógica tomada em termos teóricos e políticos. Para o autor argentino, esse limite pressupõe a seguinte lógica: fazer o reconhecimento das condições materiais e do impacto das condições de vida no desenvolvimento cognitivo, superando assim o otimismo pedagógico ingênuo pela definição do que é básico e indispensável, em termos éticos e políticos, para adquirir conhecimentos.⁴⁸ Essa lógica, conforme sustenta Tedesco (2012), interviria para superar o isolamento setorial das políticas educacionais, colocando-as no marco de um projeto de sociedade macrossocial, com políticas estruturadas de justiça social no âmbito da distribuição da riqueza, destacando-se a importância de dotar a escola de conteúdos socializadores significativos não concebidos contra outras agências culturais socializadoras que competem com ela, como a televisão e os diferentes dispositivos de tecnologia da informação.

O desafio desta perspectiva está em utilizar esses dispositivos cobrindo o déficit de sentido com que podem operar, por se basearem na lógica da oferta privada para a satisfação das demandas. Nestes termos, Tedesco (2012) sustenta ainda que para alcançar esse marco de projeto de justiça social é preciso um debate que assinale o que é o básico e o que é o desejável para o desempenho na sociedade, e que determine quais seriam os saberes e condições indispensáveis para adquirir essas atitudes. Para essa formulação, esse autor baseia-se na distinção entre básico desejável e básico imprescindível (COLL, 2010 apud TEDESCO 2012). Tedesco (2012) destaca a importância da combinação de diferentes estratégias, como conteúdos curriculares, atores sociais, mecanismos institucionais e fatores estruturais, para que as mudanças educativas sejam efetivas e sistêmicas. Além disso, faz-se imprescindível intervir nos mecanismos de reprodução da pobreza para romper com o determinismo social dos resultados de aprendizagem.

Por conseguinte, Tedesco (2012) lança-se então a apresentar as razões éticas e políticas que endossam a ideia de conceber a educação como um elemento primordial na construção de sociedades mais justas. Ele salienta que discutir o sentido da educação significa adotar uma posição sobre o futuro, e que os debates atuais sobre o futuro partem do

⁴⁸ No capítulo 2, faremos uma problematização dessa perspectiva através da perspectiva de transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência(s) da(s) religião(ões) proposta para a fundamentação da formação docente para o Ensino Religioso no Brasil.

reconhecimento das catástrofes (DIAMOND, 2006 apud TEDESCO 2012), sejam estas ameaças de ordem ambientais ou sociais, cujo agravamento se dá pelas desigualdades sociais.

Nesse ponto específico, pode-se ponderar como o conhecimento religioso por meio das teologias exerce um papel relevante, e contraditório, na construção de representações sobre o futuro. Como exemplo, podemos destacar que as pregações sobre juízo final (apocalipse) reverberam em apropriações pela sociedade até mesmo nas áreas tecnológicas, como os termos “apocalipse eletrônico” e “juízo final informático” evidenciaram nas discussões ocorridas na virada para o ano 2000. Destarte, ao mesmo tempo que o conhecimento religioso pode se expressar em teodiceias com representações catastróficas (apocalípticas), ele também pode projetar representações de segurança em um futuro promissor, como é o caso da teologia da prosperidade⁴⁹. A discussão sobre o papel interdependente do conhecimento de tradição religiosa sobre as elaborações de futuro enquadra-se na discussão dos conceitos de “secularização” e “dessecularização” já colocados no primeiro capítulo.

A partir daqui retoma-se o objeto de estudo, dando-se foco à segunda dimensão dessa política (PAR): Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, pela análise comparativa das políticas educacionais para a formação docente aplicadas no âmbito do ER. Se até o momento fez-se a análise de fora (políticas educacionais) para dentro (Ensino Religioso), o próximo subitem fará o movimento reverso de dentro para fora, isto é, elencando e analisando a produção sobre as experiências de formação docente em Ensino Religioso com o fito na perspectiva macro das políticas nacionais. Nesse quesito, fundamentamos em Bloch (1993) que ao aprofundar os estudos sobre o caráter sobrenatural dos reis da França e Inglaterra conclui que esta atribuição (de cura) estava ligada ao poder político que possuíam. Muito parecido com as representações sociais que acometem o ER, que é visto por alguns agentes escolares como uma panaceia para os problemas de indisciplina, ou de âmbito moral que acometem a escola básica, mas quando, na verdade, a positivação do ER é fruto de investidas de poder político de grupamentos religiosos que aventam tal representação.

Esse percurso foi preciso para delimitarmos as perspectivas e os desafios para a formação e profissionalização deste docente, em que vêm sendo desenhadas a ação da

⁴⁹ A teologia da prosperidade é um fenômeno sociorreligioso que surge nos EUA a partir da segunda metade século XX. No Brasil se difunde a partir dos anos 1980 no seio da vertente neopentecostal. A teologia da prosperidade dá uma nova interpretação à visão teológica tradicional que prega a rejeição das coisas mundanas e apresenta o mundo não como algo a ser rejeitado, mas conquistado. O poder de Deus vem para destacar os homens que cumprem os seus mandamentos no mundo. Modificando a visão das teodiceias sobre o sofrimento. O sofrimento não é algo que Deus queira, mas um sinal do abandono de Deus (BOECHAT; DUTRA; PY, 2018, p. 201-203).

sociedade civil e as políticas educacionais para a habilitação e a formação do Docente em ER em nível nacional, possibilitadas pela homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas em Ciências da Religião em 28 de dezembro de 2018. Mas antes de nos determos com a cereja do bolo, passaremos pelo complexo processo de homogeneização dos ingredientes.

3.1 A configuração da formação docente em Ciências da Religião na política nacional de formação docente no Brasil

Os ingredientes deste processo que resulta na homologação das DCNs para CRE encontram-se nas experiências formativas em cursos de licenciatura. Destarte o fato de que a origem deste curso de graduação remonte a um trabalho intelectual originalmente traçado na década de 1970, quando se expressou inicialmente, de forma intermitente, no estado de Minas Gerais, sendo retomado em meados da década de 1990 no estado de Santa Catarina, e nos anos 2000 no Pará, quando então se espalhou pelo país (SANTOS, 2014). Essas experiências formativas se consolidarão em fins dos anos 2000, quando irão para o forno, no escopo das ações da UAB, do Parfor, e do Pibid, inicialmente sob a forma de cursos de primeira licenciatura para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, e em seguida com cursos de segunda licenciatura para os docentes com Ensino Superior, mas que atuam em outra disciplina para a qual não tinham a formação específica. No caso da UAB, o curso de Ciências da Religião é ofertado desde o ano de 2017 pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Já a Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferta o curso de CRE — habilitação em Ensino Religioso — como segunda licenciatura desde o ano de 2011 (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017, p. 27).

A formação inicial de professores foi uma das prioridades do PAR que se concretizou na parceria do MEC com as universidades públicas para ofertar cursos superiores aos professores pelo Parfor. No primeiro documento divulgado pelo MEC sobre o Parfor, há uma planilha de vagas com os cursos ofertados pelas universidades públicas brasileiras (MEC, 2009).⁵⁰ Entre estes cursos consta um curso presencial de primeira Licenciatura em Ciências da Religião que passou a ser oferecido no estado do Pará pela Uepa a partir do ano de 2009 com 200 vagas. Mais adiante, em 2014, também na região Norte, no estado do Amazonas,

⁵⁰ Ministério da Educação. Plano nacional de formação de professores da educação básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

outro curso de primeira Licenciatura em CRE passa a ser ofertado na modalidade presencial com 90 vagas pela UEA (Universidade do Estado do Amazonas).

No sul do país, em SC, desde 2009 sete IES promovem a adesão ao Parfor, sendo que duas criaram o curso de Ciências da Religião, a saber, a Universidade do Contestado (UnC) e a Universidade do Oeste de SC (Unoesc). Outras duas reativaram o curso que já existia, como foi o caso da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e da Universidade da Região de Joinville (Univille), e duas IES que já ofereciam o curso, a Universidade Regional de Blumenau (Furb) (RISKE-KOCK; WICKERT: OLIVEIRA, 2017, p. 161), bem como a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (PIOVEZANA; BERNARTT, 2017, p. 215), aderiram ao programa. Ademais, uma delas ofereceu o curso por meio da plataforma (Parfor): a Universidade do Contestado (UnC), no Campus Universitário Canoinhas em Marcílio Dias e no Campus Universitário Curitibanos em Santa Catarina (SANTIAGO, 2014, p. 150).

No estado do Paraná, no ano de 2015, há registros de uma experiência formativa do Parfor para habilitar professores em segunda licenciatura. O curso de CRE ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), e “foi proposto e tramitado nas instâncias da Universidade em 2015 e iniciado em março de 2016, sendo o primeiro e único curso de Ciência das Religiões e Ensino Religioso oferecido na Modalidade Parfor no Paraná” (SILVA; GABRIEL, 2019, p. 32). No primeiro Edital (Prograd nº 20/2015)⁵¹ 35 candidatos foram convocados para o primeiro curso do gênero no estado do Paraná a habilitar para a Licenciatura em Ensino Religioso escolar em atendimento ao art. 33 da LDB em vigor.

Nas outras regiões não foram encontrados dados sobre a implementação do Parfor para o ER ou CRE, todavia existem experiências com esses cursos no programa de incentivo a iniciação à docência, o Pibid, na Região Sudeste, em MG, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes),⁵² sob a coordenação de Heiberle Hirsberg Horácio. Ele destaca desta experiência do norte de MG que:

A respeito do PIBID de Ciências da Religião (PIBID-CR), conquanto o referido programa seja uma “iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, conforme consta no site do próprio Ministério da Educação (MEC), os discentes do curso também são orientados para a

⁵¹ Disponível em: <https://uenp.edu.br/publicacoes-oficiais-uenp/link-docs-proreitorias/prograd-documentos/prograd-editais/prograd-editais-2015/5435-edital-020-2015-prograd-parfor-convocacao-para-entrega-de-documentacao/file>. Acesso em: 20 out. 2019.

⁵² Há um blog com a memória das primeiras experiências do Programa em 2014, que traz algumas seções como notícias, produções, trabalhos e eventos. Disponível em: <http://pibidcre.blogspot.com/?view=magazine>. Acesso em: 11 dez. 2019.

realização de pesquisas pelos seus coordenadores. Com relação às pesquisas relacionadas ao Ensino Religioso, desde 2015, por exemplo, tem sido desenvolvido institucionalmente o projeto de pesquisa “Um Ensino Religioso para a formação democrática: interdisciplinar e para além do ensino fundamental”. Vale destacar que em 2017 foi realizado, pelo segundo ano consecutivo, o Seminário Norte Mineiro para Formação de Professores (Senomifoper), que contou com a participação de importantes pesquisadores brasileiros sobre a articulação entre Ciência da Religião e Ensino Religioso. Ademais, o curso realiza anualmente o seu seminário de Ciências da Religião, que também conta com a participação de pesquisadores de todo o Brasil (HORÁCIO, 2017, p. 258).

Conforme a citação supracitada, o Pibid tem uma perspectiva pedagógica inovadora ao iniciar a docência nos primeiros períodos da licenciatura. Assim, o professor em sua formação tem contato com a prática escolar da disciplina que pretende atuar ao mesmo tempo que é iniciado na formação, complementando portanto a relação do estágio supervisionado, por meio da articulação de teoria e prática na formação.

Outra IES de MG, situada na cidade de Juiz de Fora, a UFJF, aderiu ao Pibid para o ER por meio do edital Capes nº 61/2013.⁵³ Rodrigues e Oliveira (2018) abordam essa experiência na IES em dois trabalhos: uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião defendida em 2017 e um artigo sobre a experiência de campo na escola em 2018. Nas conclusões do artigo as autoras destacam que:

Parte das aulas oferecidas pelo projeto PIBID/ER teve como objetivo trazer à tona a discussão sobre o imaginário coletivo e as estigmatizações que foram feitas em torno de algumas religiões desfavorecidas social e historicamente. Esse processo supõe que o/a educador/a disponha de um olhar cuidadoso subsidiado por instrumental teórico-metodológico que evite a manutenção de práticas obscurantistas. Espera-se que o resultado desse conjunto de práticas conduza a certo tipo de olhar mais respeitoso para o credo e a religião do Outro, pois se entende que conhecer para respeitar faz--se importante ferramenta para evitar que alunos continuem forjando suas identidades de forma hierarquizada em razão de seu credo ou a ausência dele. Importa salientar que essas aulas mobilizaram diferentes referências teóricas e metodológicas dos estudos de religião para tematizá-la no espaço laico escolar. O ER, por ser uma disciplina situada entre a necessária abordagem da religião enquanto fenômeno histórico-cultural e a mal interpretada laicidade do Estado, encontra entraves pelas próprias tensões que o choque dessas correntes delineia no campo. Assim, a disciplina ER revela, ao mesmo tempo, sua fragilidade e seu poder de conduzir a reflexões mais compreensivas da realidade. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2018, p. 85).

Este excerto traz à baila uma questão pertinente a esta tese, a questão da laicidade na escola pública. Embora o ER possa ser entendido como estratégia na manutenção da desigualdade, papel que traz à tona o ranço da colonialidade, esta se apresenta no tecido social

⁵³ O Edital Capes nº 61/2013 pode ser consultado no seguinte endereço: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

sob a forma da transmissão cultural de um arraigado senso comum fragmentado. Apesar de o ER assim se apresentar enquanto fenômeno na escola, ele pode ser construído sobre uma nova nuance que problematize essa naturalização, preconceito e estigmas, conforme o excerto acima esmiúça. Logo, em termos filosóficos, o ER, embora aparente uma faceta ligada à *doxa* (opinião/crença), pode assumir a faceta de *episteme* (conhecimento sistematizado), desde que para tal fundamente-se teórica e metodologicamente. Há um movimento nesse sentido que precisa ganhar maior espaço na transmissão cultural para o ER.

Na região Norte uma IES que já oferecia o curso de CRE desde o ano 2002, a UERN, em 2013 ingressou no programa do Pibid para o ER. Desta experiência destaca-se a seguinte memória:

No segundo semestre de 2013 o curso encaminhou proposta de subprojeto PIBID recebendo sua aprovação definitiva nos últimos dias desse mesmo ano. O ano de 2014 se inicia com a estruturação do PIBID – Ciências da Religião, que seleciona 20 estudantes para atuar como bolsistas e 4 professores de ER da Rede Municipal de Ensino para atuar como supervisores. A chegada do PIBID no curso representou uma importante conquista, além de constituir passo decisivo para a dinamização da formação e para a melhoria das atividades de ensino nas escolas regulares da Educação Básica (BENEVIDES, et al., 2017, p. 84).

Como se percebe no excerto acima e nas citações anteriores, o fato de o Pibid ter chegado ao ER é narrado como a conquista de uma posição no reconhecimento das Licenciaturas em CRE brasileiras. Mas o elemento central nesses depoimentos é que a relação de parceria que se estabelece entre as IES e a escola pode abrir novas searas por possibilitar uma ação mais reflexiva sobre a formação docente a partir da prática de iniciação à docência que o programa oferece, o que permite municiar uma perspectiva de formação que problematize o aspecto confessional e seu correlato desprestígio para com a disciplina, em alguns territórios e gestões.

Na região Nordeste, na Universidade Federal do Sergipe (UFS), encontra-se uma narrativa acerca da implementação do Pibid que traz à baila elementos relevantes que expressam alguns desafios na formação docente para o ER. Com efeito, além de constituir um avanço, o Pibid também permite inferir os descompassos legais do ER presentes no cotidiano das escolas, e nesse sentido destaca-se:

Outro avanço diz respeito ao mapeamento da situação do Ensino Religioso em Sergipe realizado por alunos do PIBID. Construído a partir de pesquisa de campo (visita, observação participativa e entrevistas em escolas públicas), essas análises apontam a situação de descompasso em relação à legislação, à teoria e a prática do Ensino Religioso. O descaso e descumprimento da LDB que rege o Ensino

Religioso são flagrantes no Estado de Sergipe. (RAMALHO; CALVANI, 2017, p. 105).

Entre estes descompassos tem-se o descaso pela disciplina por parte das direções escolares que a consideram um apêndice curricular, o que leva a práticas como a descrita a seguir:

Uma prática percebida nas escolas estaduais de Sergipe foi estabelecer como momento para a disciplina Ensino Religioso o último horário da sexta-feira, uma vez que a natureza facultativa da disciplina favorece que o aluno se evada da escola nesse período. Isso pode ser constatado no Relatório de uma PIBIDIANA, apresentado em Maio de 2013, quando analisou a dificuldade de implementar as intervenções pedagógicas planejadas: *Algumas das dificuldades foram a questão do tempo para se desenvolver e aplicar as tarefas. Ou seja, por questão dos cronogramas dos horários das escolas, principalmente quando se trata da disciplina de ensino religioso por ser facultativa. Como também, a falta de iniciativa e decisão das escolas para aplicabilidade das atividades. Ainda por cima, problemas com greves e paralisações ocorridas* (SILVA; ANDRADE, 2015, p. 141-142).

Outro aspecto, além da resistência do sistema educacional, é a falta de uma formação específica para os docentes em ER, que, grosso modo, leva ao proselitismo, como evidenciado neste relato de uma estagiária do curso em CRE da UFS:

Em um Relatório de Estágio apresentado ao fim do Semestre 2014.2, uma aluna identificou a seguinte situação em sua observação da prática docente em sala de aula: *A professora atuante nas aulas de ensino religioso possui pós-graduação em Psicomotricidade e Licenciatura em Pedagogia. A docente trava batalhas corriqueiras, são grandes os desafios existentes em sala de aula, como por exemplo: a indisciplina, o desinteresse dos alunos. Ela busca ir pela redução das desigualdades sociais e culturais existentes no âmbito escolar. Mas, acaba conflitando o direito de escolha, e praticando o proselitismo em sala de aula. O plano de aula da professora é esporádico, não se tem um planejamento. Pode se observar a diversidade de diversas culturas, costumes, religiões e etnias em sala de aula, e no âmbito escolar, porém faz-se necessário que a professora efetue um trabalho diversificado. Não o material didático convencional* (SILVA; ANDRADE, 2015, p. 142).

Estes dados, longe de serem específicos às escolas do Sergipe, permitem traçar um diagnóstico sobre a situação do ER, no sentido de que estes enunciados precisam ser tema de reflexão nas universidades e nas escolas, para que se possa fazer uma intervenção pedagógica no imaginário social, tanto dos professores da Educação Básica quanto dos professores universitários que formam esses professores.

Enfrentar esse desafio como uma ação coletiva faz-se premente. E nesse sentido, as proposições ressaltadas por Tedesco (2012) de criar um debate que constitua as condições de educabilidade e do professor como acompanhante cognitivo podem ser um caminho.

O autor reflete acerca da situação atual dos docentes definida pela literatura, e encontra um paradoxo. De um lado, o reconhecimento de que a qualidade na educação depende da qualidade dos docentes e, de outro, a aplicação de medidas que desencadeiam um profundo processo de desprestígio da profissão docente, associado à desmoralização, ao crescente corporativismo de suas organizações gremiais e à debilidade de seus saberes profissionais.

Tedesco argumenta que o surgimento desse paradoxo sobre os docentes reflete a ruptura cultural, somado a um processo de massificação docente, mudança na composição social do magistério e surgimento de novos agentes de socialização e transmissão de conteúdo cultural. Essa ruptura cultural pôde ser captada na década de 1970 por Margaret Mead, como um processo de crise geral da autoridade dos adultos para transmitir conteúdos culturais (MEAD, 1997 apud TEDESCO, 2012). Traço fundamental desse processo é o desaparecimento da distinção entre adultos e não adultos, fator que aprofunda a dificuldade em dar significado à transmissão intergeracional. É, portanto, esse o conteúdo que motivou a existência de termos como “mal-estar docente” (ESEVE, 1999 apud TEDESCO, 2012), situado na presença de um controverso consenso.

Por isso, Tedesco (2012) apregoa que é mais importante investir em hipóteses mais controvertidas que desafiem esse consenso no discurso de crise pedagógica, e que revisem criticamente a pertinência de uma boa parte do saber pedagógico, principalmente a discussão que põe em relevo a dissociação entre postulados teóricos e as práticas de ensino. O pedagogo argentino acrescenta que é preciso promover altos níveis de compromisso com a qualidade do trabalho em dimensões institucionais e pessoais. O modelo clássico de organização do trabalho docente se apoia na aula como unidade de desempenho e na autonomia individual do docente, mas inserida em um modelo de sistema destinado a transmitir informação fragmentada segundo a lógica disciplinar, mas Tedesco salienta que os novos desafios educativos postos pela atual sociedade tornam essa lógica obsoleta. Deste modo, a ideia central que orienta a mudança dessa lógica sobre o papel do docente, emerge como alternativa à necessidade de ensinar o ofício de aprender, processo que pressupõe um novo enfoque na conceituação de modelização do docente como “acompanhante cognitivo” (DELACÔTE, 1997 apud TEDESCO 2012). Segundo Tedesco:

A modelização do docente consistiria, de acordo com esse enfoque em por de manifesto a maneira em que um especialista desenvolve sua atividade, de modo tal que os alunos possam observar e construir um modelo conceitual dos processos necessários para cumprir com uma determinada tarefa. Trata-

se, em consequência, de exteriorizar aquilo que habitualmente é tácito e implícito. (TEDESCO, 2012, p. 167, tradução nossa).⁵⁴

Esse modelo proposto pelo autor supracitado está pautado na exteriorização do que está implícito, ou seja, mostrar como se faz alguma coisa. Nesta perspectiva o ensino não se reduz à transmissão, e sim à realização de operações que definem uma especialidade de trabalho. A proposta de uma formação docente nos moldes de “acompanhante cognitivo” traz novos desafios, seja na formação inicial, trabalho pedagógico, material didático ou avaliação. Tedesco (2012) atrela esse modelo à teoria de Richard Sennett sobre o artesanato como condição para compromisso. “O artesanato representa a condição especificamente humana do compromisso” (SENNETT, 2009, p. 32 apud TEDESCO, 2012, p. 168, tradução nossa).⁵⁵

Tedesco também vincula ao modelo de “acompanhante cognitivo” os aportes que têm sido realizados nos estudos de Otfried Höffe para se refletir sobre o exercício da cidadania nas condições atuais do capitalismo globalizado, destacando que:

[...] as instituições e os sistemas sociais ‘objetivos’ de democracia liberal precisam de uma correspondência ‘subjéctiva’ – a responsabilidade do cidadão – e aquela ‘virtude’ que, em sentido de *areté*, se refere a uma elevada capacidade e disposição para o trabalho. (HÖFFE, 2007 apud TEDESCO, 2012, p. 171, tradução nossa).⁵⁶

Mas, então, qual seria o conteúdo para esse compromisso? Sobre essa questão, Tedesco pontua que essa adesão incondicional dos docentes não seria a uma profissão de fé, como gostariam alguns bispos, nem a uma bandeira nacional, como gostariam outras lideranças políticas, mas um compromisso com a justiça social. E quais poderiam ser as condições para efetivar a formação e o trabalho docente nos moldes artesanais?

Tedesco (2012) destaca a importância das estratégias habituais, e de suas linhas de ações para o corpo docente, como: melhora nas condições de trabalho, garantia de planos de carreira profissional e continuação de ações de formação requeridas por necessidades específicas de cada contexto. Nesse sentido, a articulação entre trabalho e cidadania se daria sob a perspectiva educacional, por meio da tarefa de fortalecer o compromisso com o trabalho

⁵⁴ No original: La modelización del docente consistiría, de acuerdo con esse enfoque, en poner de manifiesto la manera en que un experto desarrolla su actividad, de modo tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito y implícito.

⁵⁵ No original: El artesanato representa la condición específicamente humana del *compromiso*.

⁵⁶ No original: [...] las instituciones y los sistemas sociales ‘objetivos’ de la democracia liberal necesitan una correspondencia ‘subjéctiva’ — la responsabilidad del ciudadano — y aquella ‘virtud’ que, en el sentido de *areté*, se refiere a una elevada capacidad y disposición para el trabajo.

docente. Estas noções teriam como finalidade o entendimento de que uma educação justa seria uma educação de qualidade para todos. Para sustentar esta noção, Tedesco (2012) parte do pressuposto de que esta qualidade para todos se traduziria na capacidade para universalizar aprendizagens socialmente significativas.

Nesse sentido, refletir sobre como vem se constituindo a questão da formação docente para o ER é um passo importante para o entrelaçamento entre formação docente, currículo e cidadania. Afinal, no estudo da religião pode ser observado tanto um elemento reprodutor de desigualdade como de movimento catalisador para transformação. Nos termos desta pesquisa, essa concepção reprodutivista da religião no aparato cultural enquadra-se no ER confessional, enquanto a perspectiva de movimento transformador tem sua expressão nas práticas culturais que visam construir um ER não confessional. No próximo item será abordada a questão do entendimento e posicionamentos do CNE sobre os limites e possibilidades das normatizações na habilitação e admissão dos docentes em ER.

3.2 A Formação docente para o Ensino Religioso no CNE pós LDB

O tema do Ensino Religioso foi retomado nas discussões do CNE após a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por meio do art. 33, que previa a possibilidade de o ER ser confessional ou interconfessional.⁵⁷ O art. 33 foi suprimido seis meses depois da promulgação da LDB (1996) pela Lei nº 9.475/1997, de 22 de julho de 1997, que determinou que os sistemas de ensino normatizassem a habilitação de professores e a definição dos conteúdos do ER. Em relação aos conteúdos, os sistemas de ensino teriam que ouvir entidades civis constituídas por distintas entidades religiosas antes de delimitá-los.

Todavia, nos sistemas de ensino essas determinações foram entendidas e transformadas em ações de diversas maneiras: alguns sistemas trouxeram para o organograma das pastas de Secretaria de Educação um Conselho Estadual de Ensino Religioso; outros transferiram para as entidades religiosas responsabilidades inalienáveis de sua competência,

⁵⁷ BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Art. 33. 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 (redação original).

como a composição do magistério estadual, por meio da delegação da formação e seleção de docentes para a disciplina.

Desde 1996 o CNE manifestou-se em pareceres normativos do conselho pleno e na câmara de Educação Básica ao ser acionado para tratar de tópicos referentes ao ER. No primeiro, o Parecer nº 5/97, aprovado em 11/03/1997 e relatado pelos Conselheiros José Arthur Giannotti e João Antônio Cabral de Monlevade, adota-se um entendimento conforme a versão original da redação do art. 33, do qual destaca-se:

Conforme uma segunda interpretação, que é a nossa, inferida dos textos legais, por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33. A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações: 1. Garantir a “matrícula facultativa”, o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são as opções disponibilizadas pelas igrejas, em caráter confessional ou interconfessional;

2. Deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de sua opção, não o saber das religiões, que poderá ser ministrado por qualquer professor afeito a tal conteúdo, mas a prática assumida por um representante confessional ou interconfessional.

Esta segunda interpretação impõe algumas definições, em especial quanto ao financiamento desta atividade na escola pública. Mesmo que a LDB não o declarasse, não poderia haver ônus para os cofres públicos, por três motivos:

a) haveria violação do art. 19 da CF que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas; b) criaria um tratamento desigual do Estado com relação às diversas igrejas, porque a subvenção seria desproporcional à demanda. Como o professor seria pago por hora curricular de trabalho, um ou dois alunos de uma religião demandariam o mesmo gasto do Estado do que trinta ou quarenta de outra, já que a lei garante a confessionalidade e a opção dos alunos; c) finalmente, havendo disposição de pagamento pelo Estado, poder-se-ia chegar ao absurdo de o ensino religioso para dezenas de denominações diferenciadas com demanda na escola ser mais oneroso que o ensino de outras matérias com maior carga horária” (BRASIL, 1997a, p. 2-3).

Este parecer perde sua eficácia com a promulgação pelo Congresso Nacional da alteração do art. 33 pela Lei nº 9.475/97, em 22 de julho de 1997, um mês após a homologação do parecer pelo Ministro da Educação, havendo, portanto, a necessidade de novo posicionamento por parte do Conselho sobre a matéria. Todavia, em outra resolução (CNE/CEB nº 12/1997) o tema do ER foi contemplado, no tocante ao acionamento do conselho para pronunciar-se sobre dúvidas relativas à implantação da LDB pelos entes

federados, e uma dessas demandas (o item 2.3) referia-se ao cômputo da carga horária do ER no total anual de 800h, a qual o Conselho foi taxativo em negar, por uma razão óbvia: a disciplina era optativa.

A questão da carga horária especial para o ER foi alvo de uma consulta ao CEB (Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica) do CNE por parte do Secretário de Educação de SC em 28 de fevereiro de 1998, no qual solicitou maiores esclarecimentos: “sobre o disposto no item 2.3, do Parecer nº 12/97/CNE, com o qual se orientam os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino da necessidade de oferecer carga horária própria, além das oitocentas horas (800 horas) anuais, para ministrar o ensino religioso” (CEB 16/98, p. 1). O Parecer CNE/CEB nº 16/98, de 2 de junho de 1998, responde a esta consulta da seguinte forma:

nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede pública do estado, há que se observar, ainda que naquelas instituições de ensino —(Ensino Fundamental da rede pública) — desenvolve-se um currículo com 840 (oitocentas e quarenta) horas anuais, o que propicia, com grande facilidade, o cumprimento do preceito legal do ensino religioso. (CEB 16/98 p. 4).

Assim, o CNE mantém o entendimento anterior de que a carga horária do ER deve ser ofertada fora das 800 horas anuais. Todavia, conforme arrolado no apêndice B, nem todas as unidades federativas atendem essa determinação. Nas unidades federativas do AC,⁵⁸ AM, CE, ES,⁵⁹ MT, MG, PI, RJ, RR, o ER o ER integra as 800 horas; já nas unidades federativas de AL, AP, BA, GO, MA,⁶⁰ MS, PA, PB, PE, PR, RN,⁶¹ RO, SP, SE, o ER não integra as 800 horas anuais. Nas unidades federativas do DF,⁶² SC, não foram encontradas nas normativas referências à inclusão do ER nas 800 horas; nas unidades federativas do RS, TO, o ER pode figurar dentro ou fora da carga horária anual, já que depende da matrícula do aluno na escola.

Em 6 de abril de 1999 foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE um segundo parecer (CNE/CP 97/99), com relatoria da conselheira Eunice Ribeiro Durham, sobre a formação de

⁵⁸ No Acre, ainda que a legislação informe que o ER não integra as 800 horas anuais, se descontarmos a carga anual atribuída ao ER, 160 horas, do total de 920, tem-se 760 horas. Desta forma, o ER está parcialmente inserido na carga horária anual.

⁵⁹ No Espírito Santo, pela Resolução CEE/ES nº 1.900/2009, o ER não integra as 800 horas, mas, na matriz curricular, o ER tem 160 horas anuais assim quem não cursar o ER não completa as 800 horas (CEE/ES nº 1.900/09). Outra legislação, em vigor, a Lei 7.193/2002, em seu art. 4º, determina que o CEE estabeleça a carga mínima do ER dentro das 800 horas.

⁶⁰ No Maranhão, ainda que a normatização diga que o ER integre as 800 horas, a carga horária anual tem 1000 horas e o ER 160, restando 840 horas; assim, o ER não integra as 800 horas.

⁶¹ No Rio Grande do Norte, ainda que a normatização diga que o ER integre as 800 horas, a carga horária anual tem 1.000 horas e o ER 160, restando 840 horas; assim o ER não integra as 800 horas.

⁶² Segundo o Parecer nº 62/99 CEDF, a carga horária anual do DF é de 1.000 horas, e ao descontar deste total as 160h de ER sobram 840 horas, assim no DF o ER está fora da carga horária anual.

professores para o Ensino Religioso do Ensino Fundamental. Neste parecer o posicionamento foi o de transferir para os sistemas estaduais e municipais a normatização relativa à habilitação e à admissão dos professores, respeitando-se as determinações legais para o exercício do magistério. Vejamos a conclusão dos votos dos relatores:

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;

- 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; - Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; - preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; - diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento (BRASIL.1999b).

Quanto à formação específica desse docente, o Parecer CP nº 97/99 de 6 de abril de 1999, do CNE, que versa sobre o credenciamento e reconhecimento de cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, conclui pela impossibilidade de criar tais diretrizes curriculares (BRASIL, 1999b). O parecer usa a justificativa de que tal ação poderia ferir a autonomia de cada sistema de ensino quanto à definição dos conteúdos, habilitação e forma de contratação dos professores.

A mesma posição foi tomada pelo Parecer CES nº 1.105/99, aprovado em 23 de novembro de 1999, relatado pelo Conselheiro Lauro Ribas Zimmer, que se manifestou contra o pedido de autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, a ser ministrado pela Faculdade de Ciências Religiosas e Teologia Eurípedes Barsanulfo, e proposto pela Associação Aliança de Assistência ao Estudante, com sede em Curitiba, estado do Paraná (BRASIL, 1999a).

No entanto, cumpre destacar que o problema da formação docente perpassa outras áreas de conhecimento também, mas o agravante no caso específico do Ensino Religioso refere-se à problemática das diferentes modalidades de ensino que tem se configurado nos

estados brasileiros a partir da “abertura” gerada pelo texto da LDB. Faz-se necessário sistematizar esse material para análise dos diferentes contextos da política de Ensino Religioso por todo o Brasil, de modo a colaborar para o estado do conhecimento sobre esse tema.

Outros dois documentos de referência para a formação docente de forma geral são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que versa sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Estes documentos do CNE surtiram efeito na demanda para formar profissionais habilitados para o ER, que despontou nas:

[...] iniciativas de criação de cursos de licenciatura, de graduação plena, em diferentes Estados da Federação. 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 outros Estados, a saber: 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, assegurando aos seus egressos o acesso à carreira do Magistério e disponibilizando à sociedade brasileira, por meio do estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural, o pleno desenvolvimento de seus educandos (JUNQUEIRA, 2016, p. 44-45).

Até os anos 2010, o entendimento do CNE⁶³ seguia os feitos do antigo Conselho Federal de Educação, como denominado à época, com o posicionamento do CNE até os anos 2010 de que o Estado (União) não poderia intervir no assunto da formação docente para o ER. Todavia, tal como hoje, isso soa sofismático; afinal, essa intervenção ocorre no âmbito das unidades federativas, já que os sistemas de ensino estaduais precisam normatizar a oferta do ER, e eles por sua vez seguem a positivação advinda da União (CF, LBB, CNE).

⁶³ Conforme visto na seção 2.4, a guinada no entendimento do CNE acerca do Ensino Religioso, se deu em função das estratégias de participação do Fonaper e suas redes na atuação de esclarecer o entendimento da nova faceta que vinha sendo construída para o ER desde a década de 1970. Nesse sentido, vale notar que esta atuação trouxe resultados concretos. Se no ano de 1999 o CNE se posicionava contrário à implementação de cursos de formação inicial para os docentes em ER, 10 anos depois, em 2009, foi o contrário. O CNE deu um parecer contrário ao indeferimento de curso em CRE, licenciatura, em 2009 proferido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em pleito de pedido de recurso por parte da Universidade de Minas. Além disso, na declaração de voto o Conselheiro Aldo Vannucchi propôs como indicação para a câmara de Ensino Superior empreender estudos sobre a criação de Licenciatura em Ensino Religioso não confessional, através da constituição de uma Comissão Especial para estudar a criação de curso de licenciatura (CNE/CES nº 1/2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

Na indicação CNE/CP nº 10/2010, de 9 de novembro de 2010, de autoria dos conselheiros Cesar Callegari (Câmara de Educação Básica) e Luiz Antônio Cunha (Câmara de Educação Superior), propõe-se a constituição de uma comissão bicameral com o objetivo de estudar a oferta e a normatização do Ensino Religioso nas escolas públicas, com as seguintes finalidades:

[...] estudar as formas como os preceitos constitucionais e da LDB estão sendo observados pelos sistemas de ensino, no que concerne ao Ensino Religioso nas escolas públicas; atendendo ao regime de colaboração, propor normas que orientem as escolas públicas, redes e sistemas de ensino sobre a oferta do Ensino Religioso (BRASIL, 2015, p. 3).

Na justificativa do termo de referência encontramos alguns dados que elucidam o trâmite do assunto no CNE; após a regulação dada pelo art. 210 da Constituição Federal (1988), a maioria dos estados repetiu o dispositivo do texto original, enquanto outros estados inseriram elementos não previstos. Uns pela própria Constituição, outros por meio de leis ordinárias que permitiam a ampliação de sua oferta para o Ensino Médio e até mesmo para toda a Educação Básica, abrangendo também a Educação Infantil.

Porém, são poucos os dispositivos que preveem a oferta de atividades aos discentes não optantes no mesmo horário. Grosso modo, essas normatizações situam-se em duas instâncias diferentes: em alguns sistemas pelos Conselhos Estaduais de Educação, em outros pelas pastas de Secretarias de Educação. Mas a maioria silencia, na prática e na legislação, sobre esse atendimento. Cunha (2015) faz uma crítica contundente a esse respeito:

[...] embora esteja prevista pela Constituição como disciplina optativa, cujo conteúdo é alvo de sérias e profundas disputas no campo educacional, no campo religioso e no campo político, o enquadramento dos professores de Ensino Religioso é que dá o tom de tudo o mais. Ao invés de ser o resultado de uma discussão aprofundada sobre o que essa disciplina deve ser, se é que deve existir nas escolas públicas brasileiras; ao invés de se elaborarem alternativas pedagógicas significativas para os alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, os municípios, os estados e até a União se apressam em elaborar leis determinando normas para o magistério do Ensino Religioso e em realizar concursos para o preenchimento das vagas avidamente disputadas (CUNHA, 2015, p. 1).

Essa ênfase nas normas para a formação docente em ER criticada por Cunha (2015) se dá, portanto, pela positivação da LDB, que impõe a normatização para a formação docente e a definição do conteúdo do ER aos Sistemas Estaduais, sendo o conteúdo definido após serem ouvidas as entidades religiosas. O resultado destas normas seria desconhecido, não fosse o trabalho intelectual de mapear e sistematizar essas experiências nas unidades federativas. O

próprio CNE se deu conta disso nos anos 2010, devido à publicização gerada nestas produções. Logo, o reconhecimento do ER pelo CNE não foi só *lobby*; foi também resultado de um trabalho intelectual coletivo e sistematizado que construiu esse conhecimento.

De todo modo, a crítica de Cunha não é descabida: é preciso sim analisar e sistematizar como as redes de ensino vêm elaborando suas alternativas pedagógicas ao ER, pois, como visto um pouco acima, é bastante significativo o número de estados que integram o ER na carga horária anual.

Voltando ao CNE, a preocupação com a situação do ER é explicitada em um termo de referência de número 6, de 2015, para contratar consultoria na modalidade Produto, encomendado em uma parceria entre o CNE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de modo a subsidiar o processo de implantação do art. 33 da Lei nº 9.394/96. Com o objetivo de elaborar as orientações aos sistemas de ensino visando à implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas da Educação Básica,⁶⁴ o consultor selecionado foi Sérgio Rogério Azevedo Junqueira,⁶⁵ resultando de sua consultoria dois produtos técnicos.

O primeiro produto deste edital foi um documento técnico contendo uma análise dos materiais didáticos utilizados pelos sistemas de ensino, visando analisar o cumprimento do art. 33 da Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação — nos sistemas de ensino e suas implicações no currículo e nas práticas pedagógicas dos profissionais das escolas públicas da Educação Básica. Este documento foi intitulado “Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 9475/97”.⁶⁶

Já o segundo produto foi um documento técnico contendo uma análise de questões sobre os modos de provimento dos professores de Ensino Religioso para o exercício da docência no ER adotados pelos sistemas de ensino para acompanhar a implementação do art. 33 da Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação — nos sistemas de ensino e

⁶⁴ Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27241-tor006-edt007-cne-914brz1009-2-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24/09/2018.

⁶⁵ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira é um dos líderes na produção acadêmica sobre o ER. Além disso, ele mantém uma empresa que presta consultoria e assessoria para o ER: o Ipfer. Em 2015, venceu o edital para Consultor do Conselho Nacional de Educação e UNESCO para Educação e Religião. Nesse caso, conforme relatou o ex-conselheiro do CNE, Gilberto Garcia (UFS), em uma mesa redonda ocorrida em 20 de novembro na PUC-PR houve uma mobilização dentro do CNE para tentar impedir que Junqueira elaborasse os produtos, mas esse movimento não logrou cancelar o edital, e o material foi publicado em 2016.

⁶⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2018.

suas implicações na admissão destes profissionais nas escolas da Educação Básica. Este segundo documento foi intitulado de “Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do Artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 9.475/97”.⁶⁷ Estes documentos foram solicitados pelo CNE tendo em vista as disparidades quanto aos *status* dessa disciplina nas escolas públicas.

No caso da formação docente para o ER, uma dualidade a abarca. No início da trajetória da escolarização do ER, a formação foi enviesada pelo cariz confessional, que ainda se apresenta manifesto e não propõe uma formação inicial específica para este docente. Hoje se nota a disputa por um contraponto na formação por um viés fenomenológico ou interconfessional que propõe a especialização na formação inicial para habilitação do docente em ER em Ciência da Religião. Entre estes dois polos, diversas nuances sobre a sua concretude estão em movimento na cultura escolar.

No quadro 6 encontra-se a proposta de dois modelos de Ensino Religioso que configuram as formas de ver a formação dos professores, a partir do estudo destas legislações, contidas nos produtos técnicos encomendados pelo CNE/UNESCO indicados anteriormente:

Quadro 6 – História da Formação de Professores de ER

MODELO DE ENSINO RELIGIOSO	FORMAS DE VER O CONHECIMENTO FORMADOR NOS PROFESSORES	FORMAS DE VER A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	REGIÕES DO BRASIL
Modelo Confessional. Este modelo persiste no século XXI.	Uma informação reprodutiva sustentada pelo discurso catequético de informação de fiéis	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados. Este modelo não produziu subsídios teóricos para formação de professores	Por todo país, sob a responsabilidade das autoridades religiosas. Ministrado em instituições formadoras religiosas, nem sempre com preocupação acadêmica. Cursos para credenciar professores encontrados, por exemplo, no Rio de Janeiro e Brasília.
Modelo fenomenológico. Podemos considerar o ano de 1997 com abertura das licenciaturas em Santa Catarina e 1998 com a publicação das Diretrizes como marcos para esta nova fase. Com certeza o	Desenvolvimento de conhecimento, construção coletiva para estabelecer a identidade pedagógica do Ensino Religioso como área de conhecimento.	Elaboração de projetos, com a intervenção de pesquisadores para estabelecimento de uma epistemologia e fundamentos visando estruturar a profissionalização docente. Este modelo preocupou-se explicitamente em	Organização dos primeiros cursos de Licenciatura no estado de Santa Catarina e, posteriormente no Pará, Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba. Os cursos de Pós-Graduação assumiram uma perspectiva acadêmica, assim como articulação de cursos de extensão universitária. A publicação das

⁶⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2018.

fato de a formação docente ser realizada na Universidade alterou o perfil do processo formador percurso já iniciado na transição do modelo anterior.		definir uma área como as Ciências da Religião e a produção de pesquisas e subsídios para a formação docente.	diretrizes para a formação docente do Ensino Religiosos em 1998 pelo FONAPER colaborou nesta orientação.
--	--	--	--

Fonte: (JUNQUEIRA, 2016, p. 42).

Esses dados permitem elucidar parte do movimento que vem ocorrendo nas universidades públicas para criar os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, no sentido de oportunizar uma formação profissional para estes docentes e fazer frente ao modelo de formação confessional, dada a existência de uma demanda social para tal formação e a positivação da LDB pelos dispositivos constitucional e infraconstitucional. Esse papel de vanguarda assumido pelas IES deu-se em função da omissão do CNE, nas décadas de 1990 e 2000, ao não autorizar a criação de licenciaturas em Ensino Religioso, entendendo que essa responsabilidade pertencia aos CEEs e CMEs (Conselhos Municipais de Educação). Todavia, tanto pela consulta destes entes federados ao CNE quanto por estudos empreendidos sobre o tema do ER, pela mobilização política capitalizada pelo Fonaper e por demandas das IES por um marco regulatório para esta licenciatura, a posição do CNE, como se sustenta aqui, vem sendo revista.

Outro exemplo dessa nova postura no entendimento do CNE para a formação docente em ER foi a audiência pública da comissão bicameral ocorrida em 18 de setembro de 2018 que tratou de apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião.⁶⁸ A audiência tinha como proposta apresentar e discutir o documento (minuta de Parecer e Projeto de Resolução) das referidas diretrizes, e estiveram presentes 39 inscritos na audiência pública.

Estiveram presentes na audiência os seguintes membros da comissão bicameral do CNE: Presidente da comissão: Gilberto Gonçalves Garcia (CES); Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira (presidente da CEB); Antônio de Araújo Freitas Junior (CES); José Loureiro Lopes (CES). Estes Conselheiros contaram com o auxílio de uma subcomissão de especialistas que foi instalada desde o início da comissão para o tema.

⁶⁸ Para obter mais detalhes sobre a trajetória da minuta da resolução, sua justificativa, e o histórico do processo, bem como a deliberação do texto base da minuta do parecer e projeto de resolução, consultar audiência pública gravada em áudio e disponível em: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=11637:audiencia-publica-18-09-2018-ciencia-das-religoes&filter_mediaType=1&Itemid=0?&filter_mediaType=1. Acesso em: 19 dez. 2019.

Esta subcomissão de especialistas foi composta por quatro membros: (1) Gilbraz de Souza Aragão (Unicap), que por quase uma década atuou na ANPTECRE e, junto com Flávio Senra⁶⁹ (PUC-MG) e outros, criou na ANPTECRE desde 2017 um GT para oferecer subsídios a partir das reflexões feitas nos programas de Pós-Graduação para aplicação dos conhecimentos dos programas de Teologia e CRE no desenvolvimento pedagógico no ER, e com isso estabeleceu-se um subsídio às diretrizes curriculares das licenciaturas na área de CRE; (2) Élcio Cecchetti (Unichapecó), coordenador do Fonaper que já em 2008 havia encaminhado uma terceira proposição de Diretrizes de CRE ao CNE; (3) Simoni Riske Kock (Furb), coordenadora do Reler (Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso), que congrega cursos de licenciatura de diferentes instituições e estados — dada a diversidade muito grande de currículos, o Fonaper adotou a estratégia de congregar em uma rede nacional essas diferentes licenciaturas para que se aproximassem, devido à falta de uma DCN para a área; (4) Elisa Rodrigues (UFJF), que atuou no Pibid de Ciência da Religião por quatro anos para aplicação da abordagem pioneira da CRE para o ER não confessional nas escolas públicas.

A importância de uma DCN para um curso se dá pela segurança jurídica e pedagógica que este marco legal possibilita aos cursos. A partir desse documento são construídas outras políticas públicas para a avaliação do curso, como o Enade, e os instrumentos de avaliação para as IES construírem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

As DCNs são, nas palavras de Gilberto Garcia, a certidão de nascimento de um curso. Do ponto de vista legal é ponto de partida para a avaliação, credenciamento e credenciamento de um curso, e por isso também é importante para as IES avaliarem e reavaliarem o desenvolvimento de seus cursos. Todavia, para ter força de marco legal, é preciso que o parecer seja aprovado no CNE e homologado pelo Ministério da Educação, e torne-se resolução, e para este direcionamento é necessária articulação política. Gilberto Garcia narrou uma memória acerca dos bastidores dessa articulação, após a aprovação do parecer no CNE até a homologação pelo Ministério da Educação. À época da homologação, o Ministro da Educação era Mendonça Filho. Este recebeu demanda da bancada evangélica condicionando a aprovação do parecer das DCNs após o crivo de um teólogo evangélico. Então o Conselheiro apresentou o texto para análise de um teólogo batista para avaliação, e, após decisão afirmativa deste, o texto do parecer foi homologado no dia 27 de dezembro e foi

⁶⁹ Flávio Augusto Senra Ribeiro é o coordenador de área na Capes para CRE/Teologia desde 2016, tendo sido de 2014 a 2016 o coordenador da área de Filosofia/Teologia.

publicado no Diário Oficial da União em 28 de dezembro de 2018, no último dia do calendário legislativo.

Na próxima seção a questão da normatização para a habilitação e o ingresso de docentes no ER pelos estados será tematizada em uma amostragem deste processo, que compara dois entes federados representantes dos modelos de ER: Minas Gerais para o modelo não confessional, e Espírito Santo para o modelo confessional. O objetivo é refletir sobre as especificidades para a habilitação e ingresso do professor desta disciplina.

3.3 A descentralização das políticas educacionais para o credenciamento, habilitação e ingresso de professores para Ensino Religioso no Espírito Santo e em Minas Gerais

Nesta seção, sob a luz da análise comparativa sobre normatizações para o Ensino Religioso pelos sistemas estaduais do ES e de MG, buscou-se analisá-las enquanto arranjos de desenvolvimento da educação (ADE), mecanismo sugerido pelo inciso VII do art. 7º do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014⁷⁰ para promover o regime de colaboração para a educação brasileira pela articulação da construção de um sistema em torno das metas lançadas no Plano Nacional de Educação (PNE), vigente a partir de 2014 (BRASIL, 2014), com os Planos Estaduais de Educação (PEE). Far-se-á uma reflexão acerca da omissão nas regulações sobre a caracterização do modelo de ER, isto é, se estas omissões podem ser avaliadas como um embuste para favorecer determinadas denominações religiosas.

A análise será balizada conceitualmente pela discussão das seguintes categorias analíticas: centralização, descentralização (ARRETICHE, 1999) e anomia jurídica (CUNHA, 2012). No Brasil, os tensionamentos entre centralização e descentralização são discussões históricas. A Construção social do país, desde o contexto de colonização, é marcada por essa dualidade.⁷¹ Assim, em determinados contextos tem-se maior centralização ou descentralização política. Segundo Arretche (1999), que analisa o contexto tomado como recorte nesta pesquisa, pós LDB 1996 o Brasil passa por um processo de descentralização que vinha sendo desenhado desde os anos 1980 e consolida-se na CF de 1988. Na década de 1990,

⁷⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 mar. 2019.

⁷¹ No período colonial, nas três primeiras décadas o Estado português descentralizou a administração do território, pelas capitanias hereditárias, em seguida, com a exploração do açúcar, centraliza o poder no Governo Geral, no período imperial uma análise para além desta dualidade encontra-se na obra *O Tempo Saquarema*, de Ilmar Rohloff de Mattos. No período republicano esses conceitos têm idas e vindas: descentralização na Primeira República (1889-1930), no Estado Novo centralização (1937-1945), na primeira redemocratização (1946-1964) descentralização, no Regime Militar (1964-1985) centralização; na nova República (1988-) descentralização.

portanto, a autora observa que nesse contexto o federalismo brasileiro apresentou diferentes níveis de “adesão”.

Uma vez que os entes federados dispunham de autonomia política, os programas de instâncias superiores, para serem empreendidos nos estados e municípios, precisavam ganhar a adesão destas unidades federativas, e no cômputo deste cálculo dois fatores são levados em consideração: “os custos e benefícios fiscais e políticos derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos” (ARRETCHE, 1999, p. 115), com os quais cada administração local conta para realizar as tarefas. Assim, com base nessa ‘barganha política’ é que o governo federal vem delegando as políticas sociais para estados e municípios. Portanto, “o grau de sucesso de um programa de descentralização está diretamente associado à decisão pela implantação de regras de operação que efetivamente incentivem a adesão do nível de governo ao qual se dirigem” (ARRETCHE, 1999, p. 119).

No caso da formação docente para o ER, a regulação dada pela Lei nº 9.475/97⁷² incumbe aos sistemas de ensino a responsabilidade de orientar a implementação dessa disciplina, uma vez que foi exarada na Constituição de 1988 como parte integrante da formação básica do cidadão. Daí, segundo um dos representantes do flanco dos antagonistas:

[...] a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado. A concordata Brasil-Vaticano seguiu o mesmo figurino. Numa palavra: o regime federativo foi de grande valia para a geração da anomia jurídica, propiciadora, por sua vez, da folia pedagógica (CUNHA, 2012, p. 102).

⁷² Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 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”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Segundo Cunha (2012), é justamente essa falta de norteamto nas políticas educacionais para o ER que leva à denominada “folia pedagógica”, já que fica delimitado que cada sistema estadual de ensino o faça de acordo com as autoridades religiosas competentes:

O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Umhas turmas recebem aula de uma dada Religião, outras de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (Católica e Evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas sobre “valores”, que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico (CUNHA, 2013, p. 936).

Embora a Disciplina de ER tenha sido regulada como parte da formação básica do cidadão por força constitucional em 1988, o termo “matrícula facultativa”, possibilitou uma interpretação de que as escolas não precisariam ofertá-la. O art. 33 da LDB e sua alteração mantiveram essa expressão, e somente em 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é que foi acrescido o termo “ao aluno”. Logo, ainda que o ER fosse denominado de área de conhecimento segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a União não elaborou para o ER os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Disciplina de ER em nível nacional, o que motivou os posicionamentos contrários à sua implantação nos sistemas de ensino:

Da parte das secretarias de Educação, superintendências, gestores e coordenações pedagógicas, as justificativas para a não oferta do ER incluem ainda: “O Estado é laico, a escola pública é laica. Não se deve discutir religião na escola”, “Religião é assunto privado”, “As escolas não têm infraestrutura”, “A carga horária de disciplinas já é muito alta para ofertarmos mais uma, cuja finalidade é questionável do ponto de vista prático”, “Não sabemos o que ensinar, nem como ensinar”, “Não há professores habilitados”, entre outras (RODRIGUES, 2015, p. 23-24).

Portanto, o enquadramento de adesão proposto no quadro conceitual de Arretche (1999) cabe na questão do ER, uma vez que a descentralização desta política foi proposta pela União, mas sem um componente decisivo para a adesão pelas unidades federativas, que seria a “existência de uma estratégia eficientemente desenhada e implementada por parte de um nível de governo mais abrangente” (ARRETICHE, 1999, p. 120). É neste sentido que as categorias analíticas de Cunha (2013) de “anomia jurídica” e “folia pedagógica” para o ER podem ser compreendidas. Apesar disso, o contexto atual parece promissor, pelo menos em relação à questão da definição de uma política para a formação destes docentes, dada pela

homologação da Resolução CNE/CP nº 5/2018. Outro marco legal que incorrerá em maior adesão ao ER pelos entes federados é a sua inclusão na BNCC, já que, de acordo com o regime de colaboração, os estados e municípios deverão alinhar suas propostas curriculares à BNCC.

Agora, feito esse prognóstico da conjuntura atual para o ER, parte-se para a análise de como veio se constituindo o ER visando criar um quadro sinótico deste nos estados do ES e de MG, pautado nas seguintes categorias de análise: (1) Caracterização geral; (2) Bases normativas (leis e resoluções desde 1996); (3) Requisitos para habilitação e ingresso de professores (segundo exigências de normas); (4) Formação/capacitação para professores (o que vem sendo oferecido pelo Estado ou em instituições de ensino); (5) Existência de conselho inter-religioso (ou outras entidades semelhantes), suas representações e ano de criação.

3.3.1 Formação, habilitação, ingresso e credenciamento docente em Minas Gerais

No quesito habilitação de professores, antes da LDB e desde os fins da década de 1980 os professores de MG eram credenciados pelo Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso (Daer), que também oferecia formação de professores em metodologia do ER (RODRIGUES, 2015, p. 306-307). Em uma dissertação defendida no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-MG), Dantas (2002) pesquisou a experiência do ER na rede pública estadual de MG, e esta pesquisa apresentou o dado de que o “Curso do Daer (como é mais conhecido) é requisito para a aquisição do credenciamento para ministrar a Disciplina de Ensino Religioso junto ao Conselho de Ensino Religioso, seção Minas Gerais (Coner-MG), e à Secretaria de Estado da Educação” (DANTAS, 2002, p. 12).

Em outra dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no *campus* de Rio Claro, Magri (2010) pesquisou o ER nas escolas estaduais de MG, e esta pesquisa relatou as atividades desenvolvidas no Daer, que era o:

[...] departamento responsável por todo o credenciamento e triagem dos professores a serem contratados pela Secretaria Estadual de Educação, pela organização dos cursos oferecidos e aperfeiçoamento dos professores, pela elaboração dos programas a serem desenvolvidos no decorrer do ano e pela divulgação dos mesmos e, ainda pela elaboração de relatórios que prestem conta acerca de tudo que é realizado pelo departamento (MAGRI, 2010, p. 26).

Portanto, no estado de MG, por meio da SEE, tanto a prática de formar professores quanto o processo de credenciamento, habilitação e o ingresso de professores para o ER já eram realizados por entidades religiosas. Segundo estas pesquisas, no período situado entre as décadas de 1980 e 1990 essa atuação era de domínio católico; todavia, a partir da década de 1990 foi criada uma representação pluralista para o ER, com liderança católica,

[...] quando D. Serafim Fernandes de Araújo e Dom Mário Teixeira Gurgel (presidente da regional Leste 2, Minas Gerais e Espírito Santo, da CNBB) apresentaram ao então Secretário da Educação uma proposta de criação de uma Comissão de ER, que contaria com a presença de representantes católicos e membros do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC)⁷³. A proposta deu encaminhamento à elaboração da 1ª Resolução do Ensino Religioso de nº 6.998/92 (RODRIGUES, 2015, p. 306).

O resultado dessa proposta pluralista na SEE ocorreu por meio das Resoluções nº 6.998/92; nº 7.559/94 e nº 7.871/96 e por diversas portarias das igrejas credenciadas (DANTAS, 2002, p. 73-74). Desta forma, a prática do credenciamento de professores e de formação de professores de ER em MG deu-se por uma série de normatizações anteriores à promulgação da LDB/1996 e à posterior alteração do art. 33 pela Lei nº 9.475/97.

Já após a LDB, a SEE de MG manteve tal prática, implementando três instâncias representativas e deliberativas por meio das Resoluções 16, 17 e 18, de 23 de fevereiro de 2000.

CONER/MG: Conselho de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais: formado por representantes de entidades religiosas identificadas com o modelo de Ensino Religioso não confessional, e credenciadas junto à Secretaria de Estado da Educação;

COMCER: Comissão Central de Educação Religiosa: órgão da própria Secretaria de Estado da Educação, responsável pela disciplina de Ensino Religioso;

⁷³ Segundo apresentação do site do Conic, o conselho foi criado em 1982, no Rio Grande do Sul, fruto de articulações iniciadas desde 1975, entre as seguintes igrejas: Católica Apostólica Romana, Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Episcopal Anglicana do Brasil e Metodista (esta última não faz parte do conselho), atualmente tem sua sede em Brasília. Em Minas Gerais há uma regional do conselho que mantém um blog criado por Amauri Dias de Moura. O blog, segundo a apresentação do autor, é “dedicado a estudos e partilha de materiais relacionados a Bíblia e Liturgia, a partir da tradição católica apostólica romana, porém com um viés ecumênico” Disponível em: <http://conic-mg.blogspot.com/>. Acesso em: 24 dez. 2019. Segundo Dantas (2002), sete igrejas-membros faziam parte do Conic: Católica Apostólica Romana; Cristã Reformada; Presbiteriana Unida; Episcopal Anglicana; Evangélica de Confissão Luterana no Brasil; Metodista; e Ortodoxa Síria do Brasil. Na consulta ao site do Conic em 2019 constam seis igrejas-membros. Das sete igrejas apontadas por Dantas (2002), duas não mais faziam parte no conselho: a Cristã Reformada e a Metodista, e segundo a apresentação do site o ingresso da Aliança de Batistas do Brasil deu-se desde o início das discussões para criação do conselho. Disponível em: <https://www.conic.org.br/portal/igrejas-membro>. Acesso em: 24 dez. 2019.

CRER: Comissão Regional de Educação Religiosa: composta por representantes da Superintendência Regional de Ensino, das denominações religiosas participantes do CONER (seção MG) e da sociedade civil (DANTAS, 2002, p. 75-76).

No entanto, os requisitos para a habilitação demandavam exigências que poucas unidades escolares poderiam suprir. O Coner,⁷⁴ liderado pela Igreja Católica, mantém estreita relação com a Secretaria de Educação (LUI, 2013, p. 138). A estrutura contava com dois aparatos: cada uma das 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) abrigava uma Comissão Regional de Educação Religiosa (Crer); já na sede da Secretaria Estadual funcionava a Comissão Central de Educação Religiosa (Concer), cuja presidência tem o Coner como interlocutor (GIUMBELLI, 2008, p. 14). Apesar de toda essa estruturação e cadeias hierárquicas, a efetividade desse mecanismo para fazer chegar à base escolar as determinações advindas do topo destinadas a verificar o cumprimento das normas para o ER é obstruída por dificuldades:

Em conversa com uma inspetora dentro de uma das escolas sobre a questão de fiscalização, ela relatou-nos que não há de fato uma fiscalização, e sim uma orientação de como deve ser realizado o Ensino religioso na escola. Todavia, não é possível verificar se de fato, as orientações estão sendo seguidas, pois é insuficiente o número de inspetores no Estado. Cada inspetor é responsável por visitar e verificar o andamento e necessidades de 5 escolas. Nem sempre as 5 escolas ficam no mesmo município, o que leva esse inspetor a viajar semanalmente, encurtando o período dele dentro da escola. Além disso, uma vez por semana, ele permanece na Secretária Regional Estadual da qual faz parte, para prestar conta do seu trabalho. Quando este se encontra na escola, sua maior preocupação é analisar o andamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que a avaliação incidirá sobre as mesmas (MAGRI, 2010, p. 24-25).

Esta citação elucida um dado relevante na implementação do ER em MG: no tocante ao credenciamento e habilitação dos professores, em que pese a forte ingerência das entidades civis e religiosas credenciadas no planejamento, a fiscalização destas ações pela SEE não encontra a mesma estrutura montada no planejamento feito com as igrejas credenciadas. Conforme visto na primeira seção deste capítulo, a questão da separação entre planejamento (topo) e execução (base) nas políticas educacionais é um indicativo da falta de interlocução entre estes níveis. Com efeito, essas medidas não logram a efetividade por manterem em esferas distintas o planejamento e a execução, o que leva ao afastamento entre intelectuais e massa na construção de consensos.

⁷⁴ O Conselho de Ensino Religioso de Minas Gerais (Coner-MG) foi criado em 1997, logo após a modificação do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito embora a Igreja Católica já atuasse no estado, tanto através do Daer quanto através de seus representantes (leigos) ligados ao ensino religioso católico através do magistério. Desde sua fundação, o grupo reúne somente religiões cristãs (Igreja Católica, Igreja Luterana, Igreja Presbiteriana, Assembleia de Deus e Igreja Metodista) (LUI, 2013, p. 138).

Além disso, conforme os dados apresentados no texto supracitado, a falta desta horizontalização na fiscalização leva a uma prática que já havia sido prognosticada nas pesquisas educacionais sobre a perspectiva do PDE e do PAR, na qual a ênfase sobre a avaliação das políticas educacionais focaria mais o resultado das avaliações externas do que o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem (VILLELA, 2006; SAVIANI, 2007; ADRIÃO; GARCIA, 2008).

Essa ênfase nas disciplinas com mais peso nas avaliações externas também deixa outra lacuna da fiscalização referente ao ER, que tem relação com os discentes não optantes.

Segundo a equipe, a criança que não for autorizada a frequentar a disciplina deverá em mesmo período frequentar aulas com atividades extra-curriculares voltadas para ética e cidadania. À escola compete designar um professor que estiver em readaptação no interior da mesma para ministrar essas aulas. (MAGRI, 2010, p. 24).

Esse depoimento de um inspetor escolar, somado ao conteúdo da citação anterior, confirma o entendimento de que a fiscalização do ER encontra desafios em sua implementação nas escolas. Outra característica que deixa evidente esta (des)positivação para o ER em MG pode ser encontrada no cruzamento dos conteúdos presentes nos feixes legislativos, entre as consultas ao CEE pelos municípios mineiros, com demandas e pleitos acerca da implementação do ER, e as normativas da SEE. Na Resolução SEE nº 8 de 26 de janeiro de 2000:

[...] o artigo 15 relata que, no ato da matrícula, o aluno ou seu responsável, se menor de idade, deverá declarar que conhece e aceita as normas regimentais, optando, ainda, por escrito, se for o caso, pela frequência às aulas de Educação religiosa no Ensino Fundamental. Ainda no artigo 28, enfatiza-se que a Educação Religiosa é de matrícula facultativa para o aluno, apesar de constituir disciplina obrigatória do currículo de ensino fundamental, devendo ser prevista, além do mínimo exigido de 800 horas (MAGRI, 2010, p. 90).

Assim, segundo Magri (2010), a Resolução da SEE para o Ensino Fundamental não integra o ER nas 800 horas anuais. Já o Parecer CEE/MG nº 608/2002, que responde a uma consulta formulada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer de Passos sobre o oferecimento do Ensino Religioso dentro da carga horária mínima anual, determina que:

Sobre o oferecimento do Ensino Religioso dentro da carga horária mínima anual, conforme proposta da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer de Passos, entende-se como aplicável, por analogia, o disposto no Parecer CEE n.º 271/2001, de 29.03.2001, do ilustre conselheiro José Januzzi de Souza Reis, que dispõe, em seu Mérito:

‘No caso em tela a disciplina é ministrada a todos os alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal, por professora que também é regente única das séries, e é oferecida em horário normal das escolas. Sendo assim, entendemos poder as horas dedicadas à disciplina Ensino Religioso serem computadas dentro das 800 horas anuais’. (MINAS GERAIS, 2002, p. 1)

Além disso, constata-se a dificuldade em implementar o ER nos moldes católicos nos constantes acionamentos ao CEE a respeito da implementação do ER: Parecer CEE/MG nº 728/2001 (examina consulta da 31ª SER relativa ao oferecimento do Ensino Religioso nas redes municipal e particular de ensino); Parecer nº 299/2002 do CEE (responde a consulta formulada pelo presidente da Comissão Central de Educação Religiosa); Parecer nº 456/2003 do CEE (consulta da diretora do departamento municipal de educação de São João Batista do Glória (MG) sobre o oferecimento do Ensino Religioso dentro da carga horária mínima anual); Resolução nº 465/2003 do CEE (estabelece critérios para a oferta da educação religiosa nas escolas estaduais de Minas Gerais); Parecer nº 332/2004 do CEE (examina expediente da Secretaria Municipal de Educação do Município de Baependi sobre a oferta do Ensino Religioso escolar); Parecer nº 489/2004 do CEE (examina consulta formulada pelo Presidente da Comissão regional de Educação Religiosa — Crer/40ª — Uberlândia).

Somente em 2005 uma nova Lei para o ER é promulgada, retirando do Daer (instituição católica) a prerrogativa do credenciamento e da formação docente: Lei Estadual nº 15.434/2005 (dispõe sobre o Ensino Religioso na rede pública estadual de ensino), regulamentada pelo Decreto nº 44.138/2005 (regulamenta a Lei nº 15.434, de 5 de janeiro de 2005, que dispõe sobre o Ensino Religioso na rede pública estadual de ensino). Tanto a Lei quanto o Decreto partiram de iniciativa do poder Executivo estadual.

Diante das restrições impostas ao Daer pelas novas bases normativas, o quadro do Ensino Religioso em Minas passou por modificações. Segundo Dantas (2002), os professores procuravam o “curso do Daer” por este ser pré-requisito para o credenciamento no ER e por extensão para o ingresso na rede pública de Minas Gerais, pois os professores de ER eram temporários (não efetivos). Assim, se quisessem renovar seu contrato e o credenciamento na SEE e no Coner-MG, seria “necessário participar semestralmente de uma ‘formação permanente’ oferecida pelo próprio Daer” (DANTAS, 2002, p. 13). Os requisitos para formação de professores, segundo a Lei nº 15.434/05, passam a ser, em ordem de prioridade:

Art. 5 O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:
I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;

III- conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até 2005;

IV - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até 2005 por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º Fica assegurada isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública estadual de ensino.

§ 2º É garantido ao profissional que satisfizer requisito definido em inciso do caput deste artigo o direito de participar de concurso público para docência de ensino religioso na rede pública estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2005).

Com estes critérios mais exigentes para a formação docente, a instituição que passou a oferecer tal curso foi a PUC-MG, por meio do curso de Pedagogia com ênfase no ER (MAGRI, 2010, p. 28). O Daer foi perdendo sua influência dada pela Resolução do CEE nº 465, de 18 de dezembro de 2003, que estabelecia critérios para a oferta da Educação Religiosa nas escolas estaduais de MG,⁷⁵ e permitia o ingresso de docentes para o ER com nível médio

⁷⁵ Art. 7º Serão convocados, em primeira chamada os candidatos efetivos excedentes e em seguida os candidatos a função pública, observando-se, em ambos os casos, a ordem de classificação:

I - Curso de licenciatura plena de Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, acrescido do curso de especialização stricto sensu de Educação Religiosa;

II - Curso de licenciatura plena de Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

III - Curso de licenciatura plena de Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso;

IV - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de especialização stricto sensu de Educação Religiosa;

V - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

VI - Curso de licenciatura plena, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas;

VII - Curso de licenciatura plena, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas;

VIII - Curso de licenciatura plena, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas;

IX - Curso de licenciatura curta, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

X - Curso de licenciatura curta, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas;

XI - Curso de licenciatura curta, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas;

XII- Curso de licenciatura curta, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas.

XIII- Curso Normal de nível médio, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas.

XIV- Curso Normal de nível médio, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas.

XV- Curso Normal de nível médio, acrescido de curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas.

normal e 40 horas de cursos sobre o tema, desde que o certificado fosse reconhecido pelo Coner-MG. Ainda assim, segundo Magri (2010):

Ás vezes, para atender à necessidade de escolas que se encontram sem o professor de Ensino Religioso; o DAER emite autorizações para credenciamento embasando-se na Resolução nº 465. O DAER tem uma estreita ligação com a PUC, inclusive a nova sede para o ano de 2010 será dentro do prédio da mesma (MAGRI, 2010, p. 29).

Todavia, foi outra legislação, a Lei nº 18.185 de 4 de junho de 2009, que dispôs sobre a contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público. A “Lei Cem”, que não tinha em princípio nenhuma relação com o ER, modificou o quadro do credenciamento dos professores em ER.

A "Lei Cem" tornou efetivados todos os funcionários, contratados pelo Estado, que estavam prestando serviços em qualquer cargo. Assim sendo, todos os professores que estavam em sala de aula, contratados por processo seletivo, foram efetivados. [...] Tal condição tornou os professores que ministram as aulas de Ensino Religioso na escola pública desobrigados de participarem dos cursos de aperfeiçoamento, pois não precisam mais passar pelo credenciamento, ou reconhecimento no DAER para assegurarem suas aulas no ano seguinte. [...] Para se ter uma noção do que isso significou, o relatório de 2002 demonstrou um total de 4218 professores que passaram pelos cursos promovidos pelo DAER com o objetivo de se credenciar ou reconhecimento, enquanto que no ano de 2009, apenas 50 professores passaram pelos cursos (MAGRI, 2010, p. 26-27).

Estas legislações indicam que a formação docente para ER em Minas Gerais, ao mesmo tempo que se afasta do viés institucional da Igreja Católica, ainda se mantém no seio desta instituição, em outra variação, por meio da universidade católica, pois, embora não haja mais credenciamento de professores, os que já o haviam feito até 2005 poderiam exercer o magistério no ER.

Os limites destas formações e credenciamentos para a habilitação e ingresso dos docentes em ER estão no fato de não representarem mais do que uma visão cristã de ecumenismo. Ainda que o diálogo inter-religioso proposto por Gruen fosse parte do conteúdo dos cursos do Daer, “O modelo de filosofia do Ensino Religioso adotado pelo Daer e que orienta este Curso foi sistematizado pelo padre salesiano Wolfgang Gruen” (DANTAS, 2002, p. 111). Com efeito, esse diálogo não ultrapassa o âmbito das denominações cristãs; aliás, o

próprio Coner-MG deixa clara esta limitação nos critérios de credenciamento das entidades religiosas junto à SEE:

Cada igreja deve ser representada por no mínimo três membros e um responsável (Bispo, Pastor, etc.), além de ter “comprovado reconhecimento jurídico” como entidade civil e, ainda, experiência na área educacional no Brasil ou no estado de Minas. Se um desses requisitos não for cumprido, a entidade religiosa não pode participar do CONER/MG, portanto nunca houve participação de religiões que não cumprem esse requisito, leia-se, as religiões não cristãs (LUI, 2003, p. 138).

No caso do ingresso e formação docente em MG, fica evidente o lastro católico na hegemonia deste componente. Ainda que esta se esforce para não transparecer que o ER seja uma catequese, as duas pesquisas de dissertação analisadas para compor esta seção deixam evidente esta relação entre o ER e as igrejas cristãs. Em Dantas (2002), os professores entrevistados eram todos cristãos:

O grupo de educadores que responderam ao questionário, como já foi dito no capítulo I, foi composto de 11 professores de Ensino Religioso de rede estadual, de Belo Horizonte, com o mínimo de três anos de experiência na área, atualmente lecionando esta disciplina no Ensino Fundamental, todos identificados com credos cristãos e que têm o “Curso do DAER” e outras especializações em seu currículo (DANTAS, 2002, p. 119).

Já na dissertação de Magri (2010), não há uma explicitação da crença dos professores; todavia, ao descrever a composição da amostra, a autora salienta que todos os professores entrevistados passaram pelo curso de Pedagogia com ênfase em ER da PUC/MG:

As entrevistas com dez professores que passaram pelo curso de Pedagogia com o aperfeiçoamento em Ensino Religioso revelaram que estes consideram “insuficientes os conteúdos” transmitidos no curso e não se sentem preparados para ministrar as aulas de Ensino Religioso na instituição escolar. Algumas professoras argumentaram que é praticamente impossível se preparar para tal tarefa em apenas um ano ou em um ano e meio de curso, que é o período que, efetivamente, se tem contato com as disciplinas que embasam o Ensino religioso na Universidade, a fim de preparar o professor para lecionar estas aulas (MAGRI, 2010, p. 29).

Estas duas citações supracitadas trazem à baila alguns dados relevantes: seja qual for a formação continuada ou inicial destes docentes mineiros, seja diretamente pela igreja (Daer/CNBB) ou pela Universidade (PUC/MG), há predomínio de religiões cristãs, sendo predominante a confissão católica, afinal ambas as instituições formadoras são parte da Igreja Católica. Isso leva a refletir se os critérios de credenciamento, ao invés de permitirem o pluralismo, no máximo camuflam um ecumenismo cristão. Esses dados indicam como em MG a tradição do catolicismo está arraigada tanto no patrimônio histórico e cultural

(CAMURÇA; GIOVANNINI JR, 2003) quanto na cultura escolar. A despeito de esse estado ser, contraditoriamente, o lócus de um movimento que propugna outro caminho para o ER, afastado da catequese, o lastro dessa herança confessional ainda está na ordem do dia. E isto ocorre pois o suposto ecumenismo (cristão), o diálogo inter-religioso, grosso modo é feito tendo como base os legítimos, superiores e civilizados “valores cristãos-católicos”. É uma armadilha, pois o diálogo religioso é feito sobre valores cristãos.

De toda forma, no tocante ao ingresso e à habilitação na carreira docente em MG, percebe-se um movimento de investimento nas positivamente ao longo da década de 1990, em que a atuação do interesse católico fez-se representada, todavia, por dificuldades operacionais em implementar tal modelo confessional (interconfessional) e por forte ingerência da CNBB. Uma nova positivamente que afastou essa ingerência fez enfraquecer a implementação do ER, como visto na seção 2.4, apesar de MG ser um dos estados com maior número de concursos (40), sendo que destes somente um foi em nível estadual, ocorrido no ano de 2015. Disso se subentende que a disciplina é ofertada, mas a qualquer professor da própria rede para completar a sua carga horária.

3.3.2 Formação, habilitação, ingresso e credenciamento docente no Espírito Santo

O estado do Espírito Santo, tal como o de Minas Gerais, tem uma trajetória de representação religiosa para o credenciamento, habilitação e ingresso no ER que antecede à LBD de 1996, e remete à década de 1970, quando a “Igreja Católica Romana, Presbiteriana Unida (IPU), Luterana (IECLB) e a Metodista criaram a Comissão de Ensino Religioso e tinham seus encontros nas dependências da Secretaria Estadual de Educação (Sedu)” (FREITAS; LEITE, 2015, p. 244). Esta comissão solicitou o atendimento do art. 7º da Lei nº 7.652/71,⁷⁶ pleito que foi atendido pelo Decreto 1.130-E, de 9 de abril de 1975, que criou a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso do Espírito Santo (Cieres). Este decreto foi regulamentado pela Portaria nº 83-N, publicada no D.O de 30 de abril de 1976, que aprovou o seu Regimento Interno.

Estas normas valeram até o ano de 1997, quando o Cieres é extinto e é criado o Conselho Nacional de Ensino Religioso do Espírito Santo (Coneres) a partir do estabelecido

⁷⁶ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.
Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

pela Lei nº 9.475/97 (FREITAS; LEITE, 2015, p. 245). Segundo Martins (2017), duas personagens têm destaque na campanha pelo ER no ES: a Irmã Rita Cola⁷⁷ (Freira Agostiniana Recoleta, e atual presidente do Coneres) e Ruth Tavares⁷⁸ (ex-presidente do Coneres), a última atuando desde a constituinte estadual para o ES por um ER interconfessional. No aspecto legal para o ER, o ES pode ser enquadrado na categoria de ‘anomia jurídica’, pois existem normas que não se complementam; pelo contrário, se justapõem: o art. 175 da Constituição Estadual prevê um ER interconfessional;⁷⁹ já a Lei nº 7.193/2002, ainda em vigor, prevê o ER confessional nas escolas da rede pública de ensino do ES. Esta Lei, em seu art. 2º, trata do credenciamento e habilitação docente da seguinte forma:

Art. 2º Só poderão ministrar aulas de ensino religioso nas escolas oficiais, professores que atendam as seguintes condições:
 I - que tenham registro no MEC e, de preferência, que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;
 II - que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida (ESPÍRITO SANTO, 2002).

Portanto, a partir de 2002, o ER torna-se confessional e o docente, para atuar no ER confessional, deve ser preferencialmente pertencente ao quadro do magistério, ou seja, sem formação específica para o ER, e secundariamente o magistério pode ser exercido por professores credenciados com formação religiosa por autoridade religiosa competente. O último ponto aventou a possibilidade de que qualquer autoridade religiosa pudesse credenciar e formar os docentes, uma vez que o Coneres foi criado, mas não reconhecido oficialmente pelo estado para este fim, bastando que a autoridade religiosa mantivesse uma instituição com essa finalidade. O art. 4º da Lei nº 7.193/2002 prevê que o CEE/ES estabeleça a carga horária mínima do ER dentro das 800 horas anuais.

Essa lei foi prontamente criticada pelos membros do Coneres, mas este comitê somente alcançou seu pleito para barrar essa legislação em 2006, quando pressionaram o governador Paulo Hartung, em campanha pela sua reeleição, a assinar dois decretos: o

⁷⁷ Atual Presidente do Coneres. A Ordem dos agostinianos recoletos são herdeiros da forma de vida suscitada por Santo Agostinho (354-430) e assumida no século XIII, com espírito mendicante, pela Ordem de Santo Agostinho (Grande União de 1256). Depois de mais de três séculos de história, em 1912, foram reconhecidos pela Igreja como Ordem religiosa autônoma. Disponível em: <https://www.agustinosrecoletos.com/quienes-somos/origen-carisma/?lang=pt-pt>. Acesso em: 28 dez. 2019.

⁷⁸ Doutora em Ciência da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, foi presidente e secretária da Cieres e do Coneres, representando a Igreja Presbiteriana Unida (MARTINS, 2018, p. 20).

⁷⁹ Art. 175 O ensino religioso interconfessional, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio e será ministrado por professor qualificado em formação religiosa, na forma da lei (ESPÍRITO SANTO, 1989).

primeiro, Decreto nº 1735-R/2006, que em seu art. 2º determina que o “Coneres se destina às atividades de elaboração de programas curriculares e de credenciamento de professores para o Ensino Religioso, de caráter interconfessional, do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo” (ESPÍRITO SANTO, 2006a). Este decreto dispõe sobre o reconhecimento e credenciamento do Coneres, que então obteve o *status* de entidade civil oficial representativa do ER no ES; o segundo, o Decreto nº 1.736-R/2006, dispõe sobre o ER no Ensino Fundamental das escolas estaduais do ES, revertendo o caráter confessional da Lei nº 7.193/2002, e especificando o foco da disciplina, bem como os critérios de contratação de professores. Sobre as exigências para o exercício da docência do Ensino Religioso, o art. 6º do Decreto nº 1.736-R/2006 determina que:

Art.6º - O exercício da docência do Ensino Religioso na rede pública estadual poderá ser efetuado por profissionais que compõem o quadro efetivo do Estado ou por aqueles que atuam em designação temporária que atendam, pelo menos a um dos seguintes requisitos:

- I- Licenciatura plena específica de formação para o Ensino Religioso;
- II- Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de pós-graduação lato sensu de 360 h no mínimo, em Ensino Religioso ou Ciências da Religião;
- III- Licenciatura em qualquer área do conhecimento ou Licenciatura Curta, acrescida de formação em Ensino Religioso com 300 h, no mínimo, oferecidas por Instituições de Ensino Superior autorizadas ou reconhecidas pelo MEC;
- IV- Portadores de diploma de Ensino superior que pretendam ministrar Ensino Religioso em qualquer das séries do Ensino Fundamental, com preparação pedagógica nos termos da Resolução nº 02/1997, do CNE;
- V- Concludentes do Curso Médio na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica em Ensino Religioso” (ESPÍRITO SANTO, 2006b).

Sob estes critérios, o exercício da docência no ER praticamente mantém o que já estava disposto na Lei nº 7.193/2002, adicionando outros requisitos, com um agravante: agora em último caso poderão ingressar no Ensino Fundamental professores formados em nível médio, acrescido de formação específica em ER. Segundo a LDB, este nível de formação é admissível somente no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano da Educação Infantil). Ainda que previsto como de competência dos municípios, o segundo segmento do ensino Fundamental (6º ao 9º) em alguns estados é provido nas redes estaduais, o Ensino Médio é de competência dos estados, e, segundo esta brecha aberta pelo Decreto nº 1736-R/2006, o docente de ER no ES pode ingressar com formação em curso normal de nível médio.

Desta forma é que se enquadram aqui as normas para o ER no ES na categoria analítica de anomia jurídica (CUNHA, 2013). Além dessa questão do ingresso na rede estadual com um nível de formação em nível médio, o que contraria a LDB, há outras

(des)positivações que se justapõem quanto ao modelo de ER (confessional e não confessional). Até 2006, o ER encontrava-se positivado no Espírito Santo, na Constituição Estadual que prevê o ER interconfessional por meio do art. 175 em 1989. Em 2002, foi promulgada uma Lei estadual que não prevê o que está na carta constitucional e determina o ER Confessional. Em seguida tem-se a criação de dois decretos que retomam o aspecto constitucional, mas contrariam o que determina a Lei estadual. Isso sem contar o imbróglio no CEE em inserir ou não o ER na carga horária anual entre a Lei estadual de 2002 e os decretos de 2006. E todas estas normas estão em vigor ao mesmo tempo.

Parece que o ensejo de enxertar o ER na legislação acaba por fazer-se no calor do momento, aproveitando-se de conjunturas eleitorais para lograr representar os interesses de determinados grupos religiosos obstinados, afinal esta corrida para acionar o governador deu-se a partir da Lei estadual de 2002, que estabeleceu a possibilidade de que uma autoridade religiosa pudesse credenciar o ER. Quando se observa a composição do Coneres, percebe-se que o propugnado ER inter-religioso é composto das seguintes denominações Religiosas:

Tabela 1 – Denominações religiosas representadas no CONERES em 2014

Denominações religiosas
Federação Espírita Igreja Batista do Brasil Igreja Católica Apostólica Romana Igreja Episcopal Anglicana do Brasil Igreja Evangélica Luterana do Brasil Igreja Presbiteriana Unida do Brasil Umbanda

Fonte: (FREITAS; LEITE, 2015, p. 247)

Não há nestas representações do Coneres denominações neopentecostais, que são um grupo em plena expansão, assim como não há representação do Candomblé, que, diferente da Umbanda, não é uma denominação sincretizada com o catolicismo. Talvez esse dado explique a pressão destes grupos religiosos tradicionais católicos e evangélicos para manter sua influência no campo religioso por meio da legitimação de suas representações no ER.

Logo, argumenta-se aqui que o ER no ES acaba por dar um novo verniz ao propalado diálogo inter-religioso. Temendo que o viés confessional possibilite mais uma arena pela disputa da formação das almas na escola pública, as religiões se unem tal como o mercado

(BERGER, 1999) faz com os cartéis. No âmbito religioso isso ocorre sob o ecumenismo, já que na era secular a autoridade religiosa não tem força de monopólio e precisa competir com as outras religiões pelos seus fiéis. Assim, o ER interconfessional disfarça-se de inter-religioso, afinal no ER interconfessional alunos de todas as religiões (ou até mesmo sem religião) estarão assistindo às aulas com conteúdos selecionados por estes grupos, que ainda contam com o treinamento dos docentes, alinhados aos seus interesses (inter) confessionais. Esse processo é reforçado caso os docentes ingressem com contratos temporários, e formação deficitária.

Passados três anos dos decretos, o CEE elaborou um Parecer de número 2.197/2009 em que toma como assunto o ER. O texto inicia com um percurso histórico do ER, suas legislações e os posicionamentos do CNE a respeito do tema. Em seguida, o parecer aponta algumas discussões sobre a implementação do ER no Ensino Fundamental, com o posicionamento de diversos atores: imprensa, professores universitários, ONGs, e associações favoráveis e contrárias ao ER, até chegar ao ER no ES, traçando um balanço das legislações e um diagnóstico da implantação do ER nas escolas capixabas.

No último item, a relatora Marlúcia Pontes Gomes de Jesus critica o teor confessional da Lei nº 7.139/2002, sustentando que a Lei estadual contraria a LDB; todavia, o STF julgou legítimo o ER confessional em 2017. E na conclusão do parecer, a comissão de Educação Básica acompanhou a relatora, recomendando a revogação da Lei nº 7.139/2002, que até o presente momento (abril de 2020) não foi feita, mantendo no ES a legalidade do caráter confessional do ER.

Em seguida, o parecer discorre sobre os dois decretos de 2006. No tocante ao primeiro (1735-R/2006), que oficializa o Coneres como entidade oficial para o ER, o texto descreve a situação jurídica do Conselho bem como destaca os critérios para o ingresso nele.

O CONERES é uma instituição de direito privado brasileiro, de natureza associativa, apolítica, sem fins lucrativos, fundado por tempo indeterminado e com número ilimitado de associados, em 10 de dezembro de 1997, na cidade de Vitória. Podem pertencer, ao seu quadro social, as denominações religiosas que, constituídas em pessoa jurídica em qualquer comarca do Estado, tenham representatividade nos municípios (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

Quanto à possibilidade de inscrição para compor o Coner, não há muitos impeditivos, bastando que a denominação religiosa seja constituída em pessoa jurídica nas comarcas do ES. Todavia, nas proposições do Parecer nº 2.197/2009 por parte do CEE, há uma sugestão de alteração do art. 4º do Estatuto do Coneres, presente no Decreto nº 1.735-R/2006, para que

esse Conselho admita “entre seus associados professores e outras pessoas interessadas em Ensino Religioso” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 15). Então, se não há critérios impeditivos, por que não há interesse de algumas denominações religiosas em ter representação no ER?

Os dados apontados pela relatoria da Comissão de Educação Básica do CEE sobre a situação do ER podem ser indicativos para responder a essa pergunta acerca da falta de interesse de algumas denominações religiosas no ER. Segundo o Parecer nº 2.197/2009, o ER praticamente não é exercido no Ensino Fundamental: “não são todas as escolas que oferecem o Ensino Religioso. Costuma-se ouvir que a escola ‘optou’ ou ‘não optou’ pelo oferecimento da disciplina. Ora, a opção é do aluno em participar ou não das aulas” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14). O parecer ainda destaca que, apesar da ampliação do ER, em relação ao Ensino Médio esta disciplina “não tem sido oferecida nesse nível de ensino. A justificativa é que não há horas disponíveis na carga horária do nível de ensino para a oferta do Ensino Religioso e, ademais, já constam do currículo disciplinas como filosofia e sociologia” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14).

Desta feita, percebe-se que o ER é mais uma opção para manter a crença das denominações tradicionais, evitando assim a perda de fiéis para as denominações mais recentes que têm atuação em outros campos da esfera pública, como presídios e mídias, e muito recentemente passaram a atuar no terreno político de maneira marcante.⁸⁰ De toda maneira, os efeitos dessa mudança no campo religioso já podem ser notados na agenda governamental atual.⁸¹

Já quanto ao segundo Decreto, nº 1.736-R/2006, o parecer do CEE propõe “a revogação do art. 6º do Decreto nº 1736-R, de 26 de setembro de 2006, com os critérios para admissão docente, passando o assunto a ser regulamentado pela Resolução anexa a este

⁸⁰ Alguns pronunciamentos e notícias recentes corroboram essa afirmativa: “O estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”, disse Damares Alves ao assumir o comando do então recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos em 2 de janeiro. [...] Ao final de um ano, levantamento feito pela Folha de S. Paulo mostra que a agenda da ministra confirma a afirmação feita durante a posse: dos congressistas recebidos por Damares entre sua posse e o fim de novembro, 74 fazem parte da bancada evangélica do Congresso, contra 42 não evangélicos. Além disso, Damares manteve agenda regular com grupos ligados à pauta religiosa, como pastores e entidades de missionários (BOLDRINI; BRANT, 2019). Disponível em: <https://br.yahoo.com/noticias/terrivelmente-crista-damares-privilegia-evangelicos-em-agenda-oficial-de-ministerio-134135165.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

⁸¹ O apresentador e pastor Edilásio Barra, conhecido como Tutuca, por exemplo, assumiu o cargo que controla o gerenciamento de R\$ 724 milhões do Fundo Setorial do Audiovisual. Já um dos nomes mais controversos, Sérgio Nascimento de Camargo, ficou com a Fundação Palmares e se declarou contra o Dia da Consciência Negra e as cotas raciais.

A censura atingiu também a esfera municipal. Em setembro, o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, do PRB, mandou fiscais à Bial do Livro da cidade para recolher uma HQ da Marvel que continha um beijo gay. O caso chegou ao Supremo, que proibiu a apreensão de obras no evento (FIORATTI; MOLINERO, 2019). Disponível em: <https://br.yahoo.com/vida-estilo/cultura-sob-bolsonaro-vive-volta-094000895.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

Parecer” (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 15). Isso porque em relação às escolas que ofereciam ER no levantamento ocorrido em 2007 e 2008 junto à Secretaria de Estado da Educação (Sedu), os seguintes dados foram apresentados no Parecer nº 2.197/2009 da Comissão de Educação Básica:

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, 232 escolas “optaram” pelo Ensino Religioso nesse ano. Esse número representa 47,2% do total de escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental. Dessas, apenas 89 (38,4%) foram atendidas com a designação de professores para a disciplina. A situação implica que, dos 44236 alunos que optaram pelo Ensino Religioso, somente 30710 (69,4%) tiveram acesso às aulas de Ensino Religioso.

Em 2008, o número de escolas que foram atendidas com a designação de professores subiu para 90: um aumento de uma escola ou 1,1%. O número de alunos atendidos passou para 34239, correspondente a um aumento de 11, 5% com relação ao ano anterior. (ESPÍRITO SANTO, 2009, P. 14). 34

Este excerto indica que, passados três anos da assinatura dos decretos, pouca coisa mudou no quadro do ER no ES, e no mesmo ano de 2009 foi publicada nova resolução, pelo CEE do ES para o ER, não só para a rede estadual mas para a rede municipal também, de forma a solucionar a anomia jurídica do ER.

A Resolução nº 1.900/2009 de 23 de outubro de 2009⁸² determina que o ER será ofertado somente no Ensino Fundamental (art. 1º); que os alunos não optantes terão outras atividades oferecidas pela escola no horário das aulas da Disciplina (art. 3º); que a carga horária do ER não será computada na integralização da carga horária anual (art. 4º); que na definição dos conteúdos a Sedu irá com assessoria do Coneres para elaborar os conteúdos para o ER (art. 5º). No art. 7º a resolução define que nos dois anos posteriores à sua publicação as Secretarias de Educação deverão promover em “caráter emergencial” cursos de formação específica para o ER, com um mínimo de 180 horas e com a participação do Coneres, para os professores com qualquer licenciatura ou habilitados em nível normal que tenham o interesse em ministrar o ER. O art. 8º trata da admissão dos professores no ER, mantendo o exercício para os docentes do quadro efetivo que possuam a seguinte titulação:

I- licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de curso de pós-graduação lato sensu em Ensino Religioso que atenda às prescrições da Res. CNE/CES nº 01, de 08/06/07, alterada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25-09-08.

⁸² Para uma análise ponto a ponto desta Resolução, ver a dissertação de mestrado de Nathalia Ferreira de Sousa Martins: O Ensino religioso do Estado do Espírito Santo: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da Região metropolitana da grande Vitória, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da UFJF (p. 50-57).

II- licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de curso de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

III- curso médio, na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º Para suprir eventual falta de profissional do quadro efetivo nos termos deste artigo, será permitida a concessão de autorização temporária para o exercício do magistério da disciplina Ensino Religioso, considerando-se os seguintes requisitos, em ordem de preferência:

I- formação conforme incisos I e II do caput deste artigo, em ordem de preferência, e conforme o inciso III, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

II- formação em Ciência da Religião, com complementação pedagógica nos termos da Res. CNE/CP nº 02, de 26-06-97.

§ 2º A adequação dos cursos de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, que não tenham sido elaborados na forma prescrita no artigo 7º desta Resolução, será avaliada por comissão constituída para esse fim, com representatividade do CONERES (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 2).

Nesta citação encontram-se os novos regulamentos para a docência do ER no ES, atualmente vigentes, e embora seja possível perceber alguns avanços no tocante à praticidade para a implementação do ER nas escolas, outras questões concernentes a formação docente, habilitação e ingresso mantêm as práticas previstas anteriormente. E em alguns casos até retrocedem, como no caso da formação específica para estes profissionais, que se torna o critério menos importante para a seleção de temporários. Todavia, compreende-se que esse entendimento do CEE é devido a incipiências dos cursos de CRE, que embora existentes eram poucos à época e tampouco estavam disponíveis no ES no ano da publicação. Também se percebe que esta norma exime o estado de promover concursos para o ingresso de profissionais específicos para esta disciplina.

Como visto no item anterior, no caso do estado de MG pode-se fazer um paralelo por meio da comparação com o que foi analisado para o ES. Naquele estado, os dados analisados nas duas dissertações indicavam que os próprios professores ressaltavam que estes cursos de curta duração e especializações não eram suficientes para a preparação docente para a atuação em sala de aula no ER, bem como o fato de que ter a prescrição da lei não significa necessariamente a aplicação dela, principalmente em se tratando de tantas minúcias. Na análise comparativa entre os dois Estados (ES e MG) fica evidente também uma conclusão que a análise dos dados possibilitou: a despeito de toda tentativa política de uma operacionalização da formação docente pelos segmentos religiosos, isso não ocorre pois os professores não têm uma formação baseada no ensino e pesquisa situada em campo de conhecimento científico específico.

Além disso, percebe-se que estes atores não são acionados no planejamento das políticas educativas, que são desenhadas nas secretarias com assessoria dos conselhos religiosos, e, embora feitas tendo em vista a atuação destes profissionais, só os consideram como executores. Esta modelagem leva a uma dificuldade na implementação, por não se considerarem as realidades concretas das escolas. O CEE do ES deu um passo importante nesse sentido, ao solicitar ao Coneres a inclusão destes atores em seus quadros, mas ela ficou como letra morta no parecer, já que não foi mencionada na resolução de 2009.

Em que pese a tradição dos conselhos estaduais para o ER, há um movimento que se estabelece para a profissionalização destes docentes, por meio da consolidação da formação inicial para eles, que conta desde 2018 com o aval de uma DCN para o curso de CRE — o que, em tese, deveria minar as bases desta ingerência das denominações religiosas sobre a habilitação e o credenciamento para o ingresso na carreira docente.

4 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA O ENSINO RELIGIOSO

Parte-se neste capítulo da seguinte questão-problema: quais interesses/conteúdos estão sendo selecionados para o currículo de Ensino Religioso, como reverberam nas políticas de formação de professores de Ensino Religioso, e até que ponto a interlocução das instituições religiosas na definição dos conteúdos não ultrapassa a baliza do Estado laico? Assim, neste capítulo, o objetivo a ser atingido é refletir sobre as mudanças e permanências no âmbito dos aspectos pedagógicos contidos nos conteúdos e nas metodologias para esse componente curricular, delimitando o estudo do fenômeno religioso no ambiente escolar em um Estado laico por meio de pressupostos científicos, e configurando assim um processo de aprendizagem religiosa para a qual se faz premente definir os saberes docentes necessários para a profissionalização, já que na atividade fim da escolarização, a aprendizagem, o professor é o agente de sua prática pedagógica na escola.

Parte da resposta para a questão proposta se encontra na fragilidade da colaboração do pacto federativo. Quando Estado brasileiro (União) se depara com pautas polêmicas, como é o caso da questão da laicidade na educação, grosso modo, este tende a deixar alguma orientação genérica e deixar para os entes federados (estados e municípios) a definição das atribuições para a ‘pauta bomba’. Vejamos a seguir um exemplo disso com o ER.

A partir de 1996, quando a LDB foi construída, foram constituídos grupos de trabalho para a elaboração de PCNs para todas as disciplinas reguladas, exceto para o Ensino Religioso; razão pela qual o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) propôs PCNs para o ER.

Segundo relato de um membro da coordenação do Fonaper, o grupo de então era constituído de professores, estudiosos de religião, religiosos e lideranças religiosas reunidos voluntariamente para a elaboração de parâmetros curriculares que orientassem o ER. Na ocasião, o Ministério da Educação (MEC) não designou nenhuma comissão para discussão de parâmetros específicos para o ER, por isso, o grupo reuniu-se sem a chancela do governo e compôs o texto (RODRIGUES, 2015, p. 24).

Todavia, esta orientação curricular para a disciplina elaborada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)⁸³ e editada pela editora Ave-Maria no ano de 1997 não teve o aval do MEC, que seguiu o parecer de Roseli Fischmann, designada pelo ministério para examinar um processo que havia sido aberto no gabinete do Ministro da Educação. Fischmann expôs publicamente sua memória sobre o assunto:

Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, [...] como se fossem documentos oficiais. Na época tive a sensação de ter em mãos um documento que poderia ser o de alguém que decide lançar sua “versão” da Constituição, e ainda se pergunta “por que não?”. Ou seja, ficava claro que o conceito de democracia e respeito à ordem jurídica era bem relativizado, tanto pelas pessoas que elaboraram aquele texto, quanto por aquelas que o fizeram chegar diretamente às mãos do Ministro, com explícita pressão presente no requerimento que abria o processo, cortando o caminho do respeito ao interesse público.

Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. [...] Invoquei ainda, anexando-o, o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997), da Faculdade de Direito da USP, sobre a matéria, que fora preparado a meu pedido quando integrei a Comissão do Estado de São Paulo [...] Com isso, não apenas se manteve a concepção original dos PCNs, que havia ficado em discussão em suas duas versões que foram a pareceristas e encontros regionais pelo Brasil ao longo de 1995 e 1996, mas reuniu-se, também, subsídio para o artigo especificamente voltado ao tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que veio a ser aprovada em dezembro de 1996. (FISCHIMANN, 2006, p. 226-227).

Neste sentido, a Disciplina de Ensino Religioso, por não ter um tratamento disciplinar, enquadrou-se mais como um “tema transversal” da pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 1997c) do que como um componente curricular para a formação básica. Cabe destacar, de acordo com o relato supracitado, que desde a concepção original dos PCNs o ER já estava de fora, mesmo sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Numa evidente lacuna deixada pelas políticas educacionais, e como em espaços de poder os vazios sempre são ocupados, estas brechas nas políticas educativas para o ER foram preenchidas pelos interesses das igrejas cristãs. Embora o Fonaper não seja uma entidade confessional, sua composição

⁸³ Segundo a apresentação institucional, o Fonaper, “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 ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola”. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>. Acesso em: 13 fev. 2017.

abriga denominações cristãs de diversas origens, e a liderança (dissimulada ou não) da Igreja Católica nesta instituição⁸⁴ é observada desde a sua fundação.

Esta lacuna na questão curricular para o ER permitiu a ação coordenada pelo Fonaper no sentido da construção dos saberes para compor os currículos escolares. Por meio dessa articulação, os PCNER foram disseminados pelo território Nacional, já que o segundo parágrafo da Lei nº 9.475/97 estabelecia que os sistemas de ensino deveriam ouvir entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas. Ora, a primeira entidade civil constituída por diferentes denominações religiosas era o Fonaper, o mesmo que disseminou os PCNER entre suas redes, cobrindo a ausência do poder regulador da União na consolidação de um currículo de ER que:

na qualidade de tema transversal, portanto, não se reconhece um conjunto de saberes ou conhecimentos legítimos que requeiram um lugar nos currículos escolares, possivelmente, também porque não se reconhece a religião como “objeto” de estudo e pesquisa, isto é, não apenas como crença privada (RODRIGUES, 2015, p. 29)

Esta perspectiva legal de ER enquanto tema transversal irá ter uma nova modulação a partir de 1998, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental pela Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Nesta regulamentação, a “Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996” é estabelecida como uma das áreas de conhecimento da educação fundamental na alínea b do inciso IV do art. 3º (BRASIL, 1998).

Todavia, em 1998 as DCNs determinavam como área de conhecimento a “Educação Religiosa”. Somente em 2010, quando são fixadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o MEC eleva o *status* do ER a componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental dentro da Base Nacional Comum.⁸⁵ Neste documento é estabelecido o “Ensino Religioso” tanto como componente curricular quanto como área de conhecimento. O que levaria a essa mudança terminológica entre as duas DCNs

⁸⁴ Em 1995, os participantes da 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso — Cier —, que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica, propõe a instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso — Fonaper. Neste ato, realizado em 26 de setembro, Dom Gregório Wasmeling, presidente do Cier, após a abertura solene, abriu espaço para que fossem apresentadas as 42 entidades educacionais e religiosas presentes, bem como os professores e pesquisadores provenientes de quinze unidades da Federação. Assim foi instalado o Fonaper.

⁸⁵ “Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 7 nov. 2019.

no tocante à área de conhecimento “Educação Religiosa” em 1998, para “Ensino Religioso” em 2010?

Aqui se faz necessário refinar estes três termos: “área de conhecimento” “Educação Religiosa” e “Ensino Religioso”. Em 2005, o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER) publica um boletim de notícias em seu site, organizado pelo pesquisador Sérgio Junqueira, intitulado “Ensino Religioso em Questão”, no qual define o que são as áreas de conhecimento:

As áreas do conhecimento são marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma. Cada uma das dez áreas contribuem para que os estudantes compreendam a sociedade em que vivem e possam interferir no espaço e na história que ocupam; pois uma das preocupações da Educação Básica é a formação do cidadão e que os estudos que as crianças e adolescentes realizam contribuam para os estudos e o trabalho que exerceram posteriormente. Ou seja, é uma relação do presente, uma re-leitura do passado e uma construção do futuro. (JUNQUEIRA, 2005, p. 7-8).

Esta citação compreende o ER como área de conhecimento da Educação Básica e isto significa tematizar o fenômeno religioso desde as séries iniciais, como uma forma de leitura e compreensão da realidade a fim de contribuir para a própria manutenção do sentido de Estado laico no Brasil, admitindo-se a relevância do fato religioso não só como elemento político mas também como um elemento constituinte de nossa formação cultural.

Desta forma, o entendimento do termo “Educação Religiosa” está ligado unilateralmente ao componente político, ao marco legal, sem se preocupar em problematizar culturalmente os seus desdobramentos pedagógicos, uma vez que estes são de competência das igrejas.

A “educação religiosa” remete, portanto, ao reconhecimento de sua natureza enquanto área de conhecimento, mas que não se configurava enquanto caráter disciplinar, como elemento integrante de um currículo. Conforme mencionado um pouco acima, havia até fins da década de 1990 um entendimento de que a educação religiosa não ultrapassaria os contornos de um “tema transversal”, e outra chave interpretativa de viés político pode explicar esse entendimento:

as leis vigentes tenham colocado novas bases para instituir o ER escolar (Lei 9.475/97 e Resolução 2/98, da Câmara de Educação Básica), no momento de sua operacionalização prevalece esse velho princípio do direito do cidadão crente receber educação religiosa no âmbito escolar. O princípio decorre de um acordo entre Igrejas e Estado. O Estado oferece a garantia formal dessa execução, sem entrar no mérito do próprio ensino (PASSOS, 2011, p. 113).

Nesta interpretação, mais do que um “tema transversal”, a Educação Religiosa é um encaminhamento político em que ao Estado cabe garantir a oferta do ER, e às igrejas executar suas doutrinas de forma velada sob a forma de programas escolares. Assim, ganham os dois: o Estado garante a legitimidade de sua ação reguladora como sendo de “neutralidade” no âmbito íntimo (privado), isto é, de não intervir nas questões eclesiais, enquanto as igrejas de composição hegemônica reiteram a sua herança confessional não só na esfera privada, mas também na esfera pública. Com efeito, “a discussão sobre a epistemologia do ER constitui, de fato, um assunto que não interessa, em princípio, nem ao Estado nem às Igrejas, sendo para ambos uma questão politicamente inconveniente” (PASSOS, 2011, p. 113).

Todavia, a despeito desta inconveniência política para o desenvolvimento epistemológico do ER entre os dois atores principais, a construção de conhecimentos teóricos e metodológicos em uma perspectiva epistemológica para o ER será discutida pela comunidade científica e acadêmica, assumindo inicialmente uma forma contra-hegemônica na cultura científica.

Assim, no início dos anos 2000 é dada a partida para a construção de um esboço de uma nova faceta para o ER que culmina na consolidação de uma área específica para este, que passa, desde 2010, a ser experimentado como aporte de uma disciplina (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o ER está atrelado não só ao político, mas a um contingente escolar e pedagógico mais amplo, o cultural. Ao ser qualificado como disciplina, o "Ensino Religioso" pressupõe uma área específica de atuação profissional do docente que tem como destinatário o sujeito, religioso ou não, que indaga sobre as razões de ser religioso dentro ou fora da religião, a partir de dentro ou de fora do grupo religioso, ou de não se ter religião alguma.

Sendo assim a questão colocada, as escolas – da rede pública e da rede privada – são convocadas a munir de conhecimentos seus educandos e providenciar-lhes condições para o desenvolvimento da reflexão crítica, a fim de que tenham condições de compreender:

- a) Que as diferentes tradições religiosas presentes no Brasil têm papel importante na constituição sócio histórica desse país, hoje, democrático e laico;
- b) Que a despeito de diferentes entre si, todas as religiões merecem ser reconhecidas como legítimas, uma vez que refletem formas de se pensar e agir no mundo, que representam diversamente os próprios cidadãos brasileiros (RODRIGUES, 2013, p. 2).

Neste contexto despontam produtos intelectuais como a obra coletiva organizada por Sena (2006), que ventila o ideal de se exigir competência dos educadores deste componente curricular, e que por isso aventam a formação docente específica para esse componente curricular por meio de Licenciatura em Ciência da Religião. Nesta obra encontra-se uma

coletânea de textos fruto de discussão coletiva dos conferencistas no IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) em outubro de 2005, na cidade de São Paulo. Já em 2017, foi publicado um livro que apresenta o percurso de composição de licenciaturas em CRE na UEA, Uepa, Uern, UFS, UFJF, Unimontes, Furb, USJ, Unochapecó, além de ter um capítulo dedicado ao RELER (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017). Mas como pensar esse processo de implementação dos cursos de licenciatura para o ER no território brasileiro a partir da LBD 9.394/96? Essa é a questão que se tenta responder no primeiro subcapítulo a seguir.

4.1 A cobertura dos cursos de Licenciatura em Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil

Desde 1997 passou-se a ofertar o curso de Licenciatura em Ciências(s) da(s) Religião(ões)⁸⁶, de forma contínua, para suprir as demandas por formação de professores para a disciplina. Estas IES, com a criação destes cursos, cobriram uma lacuna existente na política educacional para a formação destes profissionais, por terem as normas para sua implementação descentralizadas nos sistemas de ensino estaduais. Os sistemas estaduais, por sua vez, na falta de suporte do CNE — que em um primeiro momento (1997-2010) omitiu-se da orientação para esse processo de adesão no tocante à seleção dos conteúdos e à formação e habilitação docente, ao reiterar que estes dois aspectos da política educacional eram responsabilidade dos sistemas estaduais — contaram, grosso modo, com a ingerência das denominações religiosas. Estas, na falta de maior explicitação de seu papel, que seria o de serem ouvidas pelos sistemas estaduais, e por falta de fiscalização, passam a ditar não só os conteúdos, mas também as normas de credenciamento docente, como visto no capítulo anterior.

A atual configuração da situação da formação docente para o ER vem passando por um processo de reconstruções motivadas por marcos legais, discussões de questões e fenômenos atuais.

Nesse sentido, novas investigações se tornam de extrema relevância acerca da criação destes cursos no âmbito das universidades federais, uma vez que o Estado

⁸⁶ Sobre o uso de diferentes terminologias para as graduações: Ciência da Religião, Ciência das Religiões e Ciências das Religiões, cumpre explicitar que elas correspondem a diferenças quanto as vertentes epistemológicas presentes no campo de estudos da religião. O uso do plural ou singular se refere a perspectivas teóricas metodológicas, da concepção dos cursos, na abordagem sobre o fenômeno religioso.

não emitiu novas diretrizes sobre a criação desses cursos, apontando para duas situações problematizadoras: uma ausência do CNE para tomada de decisão ou uma omissão interessada do Estado brasileiro quando se escusa da tomada de decisões porque pode ter interesses não muito claros sobre os desdobramentos dessas ações (AMARAL; SOUZA, 2015, p. 6).

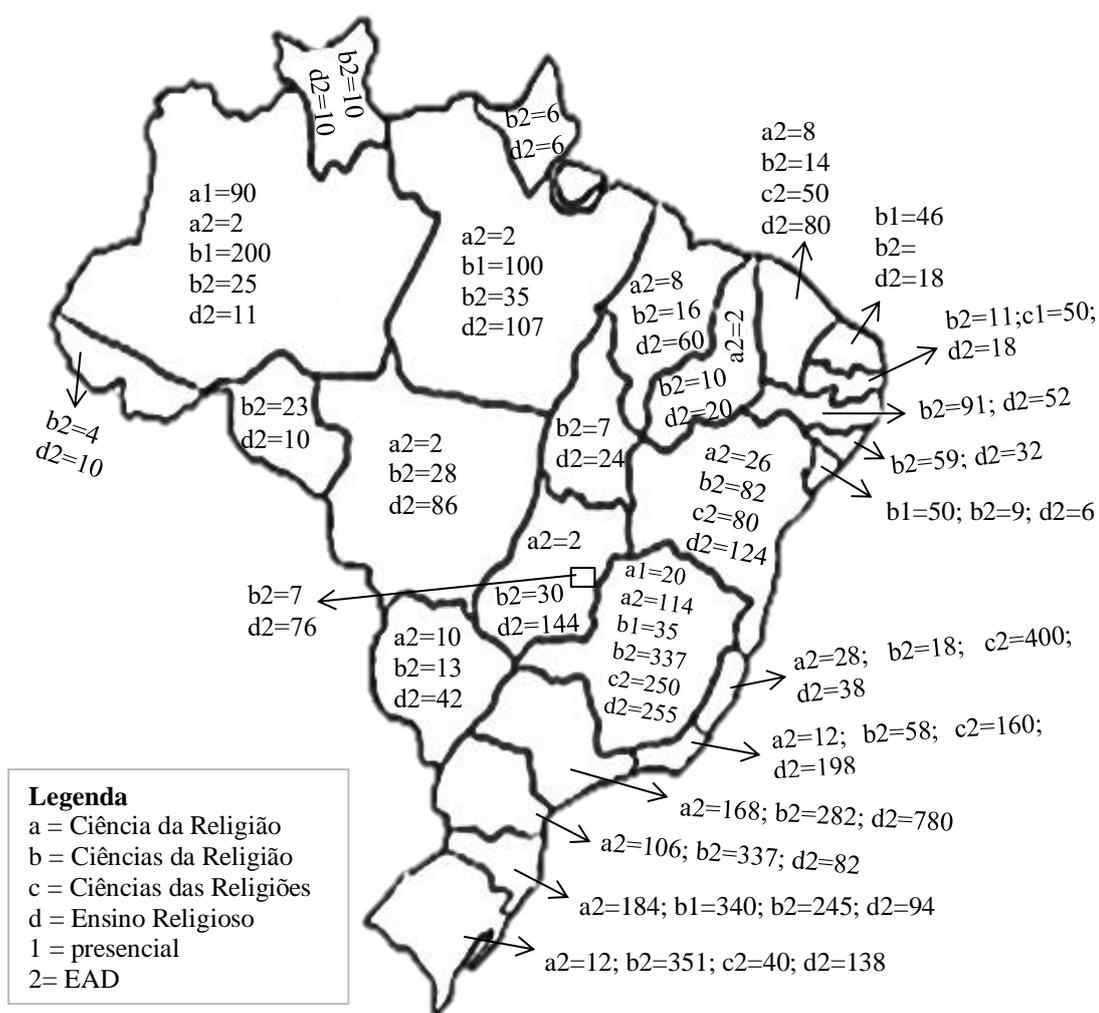
A autora do excerto citado acima não distinguiu Licenciatura em Ensino Religioso de Licenciatura em Ciências da Religião (CRE). Isso parece ser um dado importante, tendo em vista que as licenciaturas em CRE tanto quanto os bacharelados emergem de um campo de estudos cuja gênese remonta à virada do século XIX-XX. Além disso, a partir de 2018, o CNE assume uma nova postura quanto ao ER, por meio da homologação da Resolução que cria as DCNs para o CRE e permite que a formação do professor para ER tenha um tratamento laico, ao retirar das denominações religiosas a ingerência sobre a formação destes profissionais, atitude que as IES já vinham tomando ao criar estes cursos.

Em um levantamento realizado no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior, mantido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do sistema e-MEC,⁸⁷ foi adotado como critério de refinamento da busca os cursos oferecidos no grau de Licenciatura. Utilizou-se como descritor da busca o nome dos cursos de licenciatura com quatro (4) variações: (a) “Ciência da Religião”, (b) “Ciências da Religião”, (c) “Ciências das Religiões”, e (d) “Ensino Religioso”. Com estes critérios de busca os resultados puderam abranger os cursos de licenciatura em todas as unidades federativas do território nacional, levando-se em conta também a oferta na modalidade de Educação a distância (EAD). Embora todos os cursos listados no sistema do e-MEC constem como em plena atividade, alguns cursos ainda não iniciaram as suas atividades, e outros estão em processo de extinção.⁸⁸ A figura 4 apresenta o resultado da cobertura de vagas destes cursos no território brasileiro.

⁸⁷ O Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, é uma base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior — IES —, independentemente de Sistema de Ensino. Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior — IES — e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). É facultado à IES pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC, entretanto, as informações relacionadas a elas são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2018.

⁸⁸ Os cursos que ainda não iniciaram estão nas seguintes IES: (a) Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi), Centro Universitário Ingá (Uningá), Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), Universidade do Contestado (UnC); (b) Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UnÍtalo); Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso (Fecipar); Faculdades EST (EST); Universidade Regional De Blumenau (Furb) tem dois cursos presenciais de Ciências da Religião/Ensino Religioso fora da sede em Brusque e em Rio do Sul. Os cursos em processo de extinção estão nas seguintes IES: Unoesc dois cursos fora da sede em Maravilha e em São Miguel do Oeste, o último curso foi oferecido para o Parfor;

Figura 4 – Cobertura de vagas por cursos de licenciatura para formação docente em Ensino Religioso



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do e-MEC.

Ao se usar como descritor o termo “Ciência da Religião”, o resultado retornou sete (7) cursos em seis (6) IES, todos eles em atividade, sendo que dois cursos já iniciaram, um tem previsão de início para março de 2020, e quatro ainda não iniciaram. Dentre estes sete cursos, quatro (4) são cursos presenciais, dois (2) cursos em IES públicas, e dois (2) em IES privadas, além de três (3) cursos na modalidade EAD⁸⁹ — todos em IES privadas. A Tabela 2 menciona outros dados dos resultados encontrados na busca.

Tabela 2 – Cursos de Licenciatura em Ciência da Religião

UF	IES	Gratuito	Vagas	C.H	Início	Situação de funcionamento	Modalidade
AM	UEA	Sim	90	2.800h	06/01/2015	Em atividade	Presencial
MG	UFJF	Sim	20	3.050h	05/03/2012	Em atividade	Presencial
PR	UNINGA	Não	300	3.000	19/03/2020	Em atividade	EAD
SC	UNC	Não	40	2.835h	Não iniciado	Em atividade	Presencial
SC	UNC	Não	40	2.835h	Não iniciado	Em atividade	Presencial
SP	UNIASSELVI	Não	600	2.800h	Não iniciado	Em atividade	EAD
SP	UNIMES	Não	1000	3.480h	Não iniciado	Em atividade	EAD

Fonte: Elaboração própria a partir do e-MEC.

De um total de quatro (4) cursos presenciais de Ciência da Religião, dois (2) cursos não iniciados são oferecidos pela Universidade do Contestado (UnC) e situam-se em dois municípios de SC: Canoinhas e Curitibaanos. No primeiro município o curso teve a criação aprovada em 20 de maio de 2010 no Conselho Universitário da IES, com “um único ingresso, em caráter especial, para a Universidade do Contestado — UnC —, para ingressantes do PARFOR” (RESOLUÇÃO UnC-CONSUN 022/2010). No município de Curitibaanos, consta no Diário Oficial de SC de 4 de abril de 2014 o reconhecimento do curso de Licenciatura em CRE da UnC pelo prazo de três anos após a publicação. Em busca no site da IES, não há menção à oferta do curso, isto é, embora o sistema indique que este curso não foi iniciado, a universidade já o ofertou, todavia não há turmas em andamento (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017, p. 27). Logo, atualmente, o curso presencial de Ciência da Religião é ofertado em duas IES, na UFJF e na UEA, ainda que na última conste no Cadastro do e-MEC o nome do curso como Ciência da Religião e no site da IES conste o nome de Ciências da Religião.

Os outros três (3) cursos não iniciados, ofertados na modalidade EAD, chamam atenção pela quantidade de vagas que oferecem, e pela capilaridade que atingem no território

⁸⁹ Nas tabelas 2, 3, 4 e 5, optamos por indicar a unidade federativa onde está localizada a sede destas IES que ofertam cursos na modalidade EAD, mas as vagas destes cursos estão distribuídas em polos por todo o território brasileiro, como pode ser observado na figura 4.

brasileiro por meio dos polos de apoio. Porém, após uma busca no site das 3 IES (Uniasselvi, Uningá e Unimes), não foi encontrada menção à oferta desses cursos. O curso da Uningá, com previsão de início em fevereiro de 2020, também não disponibilizou informações sobre o edital de seleção. Além disso, não são oferecidas todas as 300 vagas, pois, segundo o próprio sistema do e-MEC, a distribuição das vagas se concentra em uma nova sede em Maringá com 100 vagas.

Ao se usar como descritor da busca no sistema o nome do curso “Ciências da Religião”, o resultado encontrado no sistema e-MEC abarcou um total de vinte e seis (26) cursos cadastrados em grau de licenciatura distribuídos em vinte (20) IES. Destes 26 cursos, 22 encontram-se em atividade, sendo que destes oito ainda não iniciaram e quatro estão em processo de extinção. Dentre os 26 cursos quinze (15) são presenciais, nove (9) em IES privadas e seis (6) em IES públicas, onze (11) são na modalidade EAD, três (3) em IES públicas e oito (8) em IES privadas, conforme pode ser visualizado na tabela 3:

Tabela 3 – Cursos de Licenciatura Presencial em Ciências da Religião

UF	IES	Gratuito	Vagas	C.H	Início	Situação de funcionamento	Modalidade
AM	FBNCTSB	Não	200	3.200h	15/05/2019	Em atividade	Presencial
MA	UEMA	Sim	0	3.015h	03/10/2006	Em atividade	EAD
MG	UNIMONTES	Sim	35	3.360h	01/02/2007	Em atividade	Presencial
MG	UNIMONTES	Sim	100	3.266h	Não iniciado	Em extinção	EAD
MG	PUC/MG	Não	370	3.200h	03/02/2020	Em atividade	EAD
PA	UEPA	Sim	100	3.200h	04/10/2001	Em atividade	Presencial
PB	UEPB	Sim	50	2.880h	13/04/2009	Em atividade	Presencial
PE	UNICAP	Não	120	3.365h	17/02/2020	Em atividade	EAD
PR	UNIFAESP	Não	50	3.200h	20/11/2019	Em atividade	EAD
RN	UERN	Sim	46	3.080h	22/02/2002	Em atividade	Presencial
RS	EST	Não	100	3.200h	Não iniciado	Em atividade	EAD
RS	UFSM	Sim	150	3.215h	06/03/2019	Em atividade	EAD
RS	UNINTER	Não	1.000	3.232h	09/04/2018	Em atividade	EAD
SC	FURB	Não	100	3.474h	06/01/1997	Em atividade	Presencial
SC	FURB	Não	40	3.474h	Não iniciado	Em atividade	Presencial
SC	FURB	Não	40	3.474h	Não iniciado	Em atividade	Presencial
SC	UNOCHAPECÓ	Não	40	2.800h	01/08/2008	Em extinção	Presencial
SC	UNOCHAPECÓ	Não	200	3.200h	26/02/2018	Em atividade	EAD
SC	UNOESC	Não	40	2.805h	Não iniciado	Em extinção	Presencial
SC	UNOESC	Não	40	2.805h	01/11/2009	Em extinção	Presencial
SC	USJ	Sim	80	3.196h	01/02/2008	Em atividade	Presencial
SE	UFS	Sim	50	2.805h	26/09/2011	Em atividade	Presencial
SP	UNIÍTALO	Não	100	3.200h	Não iniciado	Em atividade	EAD
SP	UNIÍTALO	Não	100	3.200h	Não iniciado	Em atividade	Presencial
SP	CEUCLAR	Não	300	3.250h	27/01/2020	Em atividade	EAD
TO	FECIPAR ⁹⁰	Não	120*	2.910h*	Não iniciado	Em atividade	Presencial

⁹⁰ *As informações deste curso não estão no sistema do e-MEC, e foram encontradas no Diário Oficial do estado do Tocantins de 5 de abril de 2009.

Fonte: Elaboração própria a partir do e-MEC

Ao se usar o descritor “Ciências da Religião”, a busca retornou cinco (5) IES com mais de um curso no sistema: a Furb, com três cursos presenciais, sendo um em atividade e outros dois cursos presenciais (Ciências da religião — Ensino Religioso) em unidades educacionais fora da sede que não iniciaram; a UniÍtalo, que não iniciou nenhum dos dois cursos; a Unoesc, que mantém dois (2) processos de extinção dos cursos de Ciências da Religião, sendo que um curso foi em 2009 em parceria com a SEE de SC para oferta do curso de CRE pelo Parfor (ver nota 84); a Unimontes, que mantém um curso presencial e cujo curso na modalidade EAD está em processo de extinção, não tendo sido iniciado; a Unochapecó, que faz o inverso, mantendo um curso EAD recentemente criado (2018), com sua modalidade presencial, em atividade desde 2008, passando por um processo de extinção.

A Fecipar consta no sistema do e-MEC como um curso presencial não iniciado, mas os dados do site não têm informações sobre o número de vagas, carga horária do curso, nem mesmo no site da mantenedora da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso (Fecipar) há menção ao curso. Assim os dados elencados na tabela três foram obtidos em uma pesquisa no Diário Oficial do estado do Tocantins.

A pesquisa encontrou dois documentos sobre a IES sobre o curso de CRE: o primeiro a Resolução nº 168 de 27 de dezembro de 2009, cujo art. 1º resolve “Aprovar a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Ciência das Religiões, com 2.910 h/a, 60 vagas semestrais, período de integralização mínimo de 8 semestres e no máximo de 16, no turno noturno” (TOCANTINS, 2010, p. 20), e o segundo com o Parecer nº 360/2010, do dia 26 de novembro de 2010 na CES/CEE-TO, aprovando edital de processo seletivo para o vestibular 2011/1 (TOCANTINS, 2010, p. 22). Embora no sistema conste como um curso não iniciado, há registros de dois vestibulares de ingressos no curso: um no ano de 2010 e outro em 2011. Outro dado que destoa do que está no sistema refere-se à nomenclatura do curso: no CEE-TO o termo usado é Ciências das Religiões.

O curso de Ciências da Religião na modalidade EAD da Faculdade EST consta, no sistema do e-MEC, como sem previsão para início do curso. Contudo, o site da IES divulgou uma nota com referência à oferta futura do curso, mas ainda sem detalhes sobre o edital para o ingresso. Em relação aos outros três (3) cursos EAD, que têm previsão de início para 2020, da Unicap, da PUC-MG e da Ceuclar, todos têm informações nos seus sites sobre o ingresso no curso.

Dentre os dezoito (18) cursos informados pelo e-MEC como iniciados e em funcionamento, dez (10) são licenciaturas presenciais, sendo sete (7) em IES públicas.⁹¹ Dentre as oito (8) licenciaturas na modalidade a distância, duas (2) estão sediadas em IES públicas: O curso da Uema teve início em 03/10/2006, mas atualmente está inativo (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017, p. 17), por isso é o único curso com as vagas zeradas no sistema. A UFSM oferece o curso EAD pela UAB, sendo a única IES a ofertar esse curso por este programa e atualmente a única pública a ofertar o curso nesta modalidade. Dentre os seis cursos EAD sediados em IES privadas, dois destes estão em IES confessionais católicas: A Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); um curso está em uma IES comunitária (Unochapecó); e as três IES privadas restantes que oferecem licenciaturas são: Uninter, UniFaesp e Ceuclar.

Ao se usar como descritor da busca o termo “Ciências das religiões”, o sistema do e-MEC apresentou dois resultados: um curso presencial em IES pública e um curso EAD em IES privada, conforme exposto na tabela 4.

Tabela 4 – Curso de Licenciatura Presencial em Ciências das Religiões

UF	IES	Gratuito	Vagas	C.H	Início	Situação de funcionamento	Modalidade
PB	UFPB	Sim	50	2.880	13/04/2009	Em atividade	Presencial
ES	FUV ⁹²	Não	1000**	3.200	04/02/2020	Em atividade	EAD

Fonte: Elaboração própria a partir do e-MEC

O curso da UFPB tem uma memória interessante que remonta a uma iniciativa da pós-graduação no Programa de Sociologia datada de 1994, que ofertou a Disciplina Optativa “Religião e Sociedade”, a qual em seguida desenvolveu o *Religare*, Grupo de Pesquisa em Religião e Religiosidade no CNPq em 1996. A partir das experiências de extensão, o grupo recebeu uma demanda em 2005 da Comissão Permanente do Ensino Religioso da SEE-PE por um curso de capacitação de professores de ER, que deu origem a um curso de especialização, impulsionando a criação de um Programa *Strictu Sensu* em Ciências das Religiões em 2006 (MIELE, POSSEBON, 2012). No tocante ao curso de Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, também há uma menção à influência do Fonaper na configuração destes cursos:

⁹¹ A Furb, embora cobre mensalidades para a realização do curso, é uma fundação pública municipal.

⁹² **Os dados referentes aos números de vagas foram atualizados por meio do edital de vestibular da Faculdade Unida de Vitória, pois no e-MEC o total de vagas anuais autorizadas está zerado. O Edital está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zSM3susuaGUaGHdSxwQy6jtFncCoRXt/view>. Acesso em: 6 jan. 2020.

Para além da fé, o estudo do fenômeno religioso na escola pública deve recuperar a história das diversas religiões, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até hoje, dando aos discentes a oportunidade de compreender as relações que o ser humano estabelece com o transcendente, com o divino, com o sagrado, e de como ele aplica suas crenças nas relações que estabelece com a sociedade em que vive, e consigo próprio. Esta nova concepção de ensino religioso contou com a atuação marcante do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (MIELE, POSEBON, 2012, p. 428).

Esta citação deixa evidente um esforço em justificar a relevância da disciplina, ao se argumentar que estes saberes “para além da fé” propiciariam uma formação religiosa para a cidadania. Outro ponto de vista, crítico deste argumento, problematiza o curso de Ciências das Religiões da UFPB:

Em primeiro lugar [...] seria viável para o professor de ensino religioso, que em média tem um tempo de aula semanal, abordar conteúdo tão extenso. Sabemos que a história das religiões é um tema muito vasto, sendo as grandes religiões abraâmicas marcadas por eventos de dimensões difíceis de serem abordadas, sem simplificações, em curto período de tempo. O problema se complexifica mais se incluirmos os credos não monoteístas e as doutrinas religiosas sincréticas [...] Em segundo lugar [...] está a questão de liberdade de crença [...] Embora este seja um preceito constitucional, em que medida o professor de ensino religioso poderá efetivamente respeitá-lo? [...] Em vista disso, não seriam também as disciplinas de história, filosofia e sociologia, obrigatórias na educação básica, suficientes para promover essas discussões sem os embaraços causados pela fé religiosa? (AMARAL; OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p. 284).

Estas duas citações antagônicas sobre o mesmo curso trazem em seu seio as mudanças e as permanências que não só configuram o ER atualmente, mas trazem à baila questões que envolvem outras esferas públicas, como a interpenetração das disputas do campo religioso no campo político, e que remetem ao debate da laicidade. Isso será visto um pouco mais adiante, pois agora se retoma o eixo condutor deste item.

A última consulta do levantamento no sistema do e-MEC empregou o termo “Ensino Religioso” e exibiu como resultado dois (2) cursos em atividade de licenciatura EAD em IES privadas, a Universidade Estácio de Sá (Unesa) e o Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (Estácio).

Tabela 5 – Curso de Licenciatura Presencial em Ensino Religioso

UF	IES	Gratuito	Vagas	C.H	Início	Situação de funcionamento	Modalidade
RJ	UNESA	Não	660	3.486	14/06/2019	Em atividade	EAD
SP	ESTÁCIO	Não	1930	3.486	29/06/2019	Em atividade	EAD

Fonte: Elaboração própria a partir do e-MEC

Estes dois cursos são ofertados por duas IES do mesmo grupo educacional, Estácio. Tanto as matrizes curriculares são idênticas, quanto os números de telefone para contato das duas IES são os mesmos. No site destas instituições, quando se clica para fazer a inscrição no curso, a página é a mesma também. Este dado indica que além do interesse das denominações religiosas, outros interesses mercadológicos se interessam por essa fatia de mercado, que é a formação de professores de ER. Assim, as DCNs para Ciências da Religião abriram caminho para a oferta dos cursos na modalidade a distância, conforme o quantitativo de vagas ofertadas e a data de criação dos cursos nestas duas IES permitem inferir.

Este levantamento realizado no e-MEC indica que, a despeito da falta de regulação em nível federal para a formação docente para o Ensino Religioso, as IES têm buscado estratégias para dar conta da lacuna relacionada à falta de formação específica na docência deste componente curricular, geralmente acionadas pelas demandas dos Sistemas de Ensino, que precisam resolver esta questão através da positivação dada pela LDB. Os dados levantados mostram que, embora incipientes, no total existem 37 cursos de formação para docentes em ER, havendo um movimento de profissionalização destes docentes. Se no início a vanguarda na criação destes cursos foi levada a efeito em IES públicas, hoje esse cenário está invertido, pois dezenove (19) cursos de CRE estão situados nas IES privadas, sendo que 14 destes cursos são ofertados na modalidade EAD. Este dado expõe outro desafio referente ao patrimônio formativo dos discentes que ingressam nos cursos de IES privadas, uma vez que:

O método da EaD está assentado no isolamento do aluno e em sua autonomia, em seu autodidatismo. O aluno que não consegue operar com esse diapasão é o que evade e, portanto, não constitui patrimônio formativo algum durante o tempo em que mantém vínculos formais com o curso. O dramático de tudo isso é de ordem estrutural e, por ora, só o podemos enunciar por meio dos seguintes questionamentos: ‘Estariamos constituindo, no Brasil, uma engrenagem na qual o aluno desistente é peça funcional no esquema que financia a EaD? Será esse aluno tão (ou mais) interessante, em termos financeiros, do que o aluno perseverante?’ (GIOLO, 2018, p. 89).

Todavia, a evasão não ocorre somente nos cursos EAD, embora nesta modalidade seja maior, segundo dados do Parecer CNE/CP nº 22/2019: “analisando todos os cursos de graduação, [...] no fluxo de 2010 a 2016, por modalidade de ensino, as taxas de desistência são altas e muito similares, ou seja, dos cursos presenciais a taxa é de 55,6%, enquanto nos de Educação a Distância (EAD), ligeiramente maior que 62%” (BRASIL, 2019, p. 7-8).

A grande ampliação na oferta de cursos EAD para a formação inicial contraria o que está previsto no parágrafo terceiro do art. 62 da LDB, que determina “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo

uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). Porém, atualmente isto virou letra morta em 2018 Quando o número de matrículas na EAD superou o número de matrículas na formação presencial. Desde a década de 1990 o mercado do ensino privado tem se valido dessa brecha na terminologia “dará preferencia” para abocanhar essa ‘fatia de mercado’ que é a formação docente. Segundo dados do Censo da Educação de 2018:

Pela primeira vez na série históricas dos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam os cursos a distância, em 2018, foi maior do que o número de alunos dos cursos presenciais, ou seja, 50,2% dos alunos nas licenciaturas estão matriculados nos cursos a distância. Dados do Censo também revelam que o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 70% dos alunos (BRASIL, 2019, p. 8).

Vale observar que o grande crescimento da EAD no campo da formação de professores mostra como os interesses mercadológicos passam por cima da legislação, uma vez que as IES públicas cumprem a LDB, e as IES privadas não. Nesse sentido, o parecer reconhece que o MEC deve não só zelar pelo que está disposto na LDB, mas também monitorar e supervisionar a qualidade dos cursos nas duas modalidades, por meio de um sistema de avaliação dos egressos.

O referido parecer, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), foi homologado em 20 de dezembro de 2019, e apregoa que para alcançar as metas do PNE de números 17 e 18, que tratam da equiparação salarial destes profissionais com os profissionais de mesma titulação de outras carreiras, já existem dois instrumentos: para a meta 17, a Lei do Piso e o Fundeb. Em relação à meta 18, que trata do plano de carreira, todos os estados e o Distrito Federal têm uma política para o plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, segundo levantamento do Inep ocorrido em 2017 (BRASIL, 2019).

Todavia, a carreira docente ainda não é atrativa para os jovens e isso se deve a fatores materiais, como as más condições de trabalho, e culturais, como a desvalorização social da profissão. Conforme revelam os estudos divulgados em 2018 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “no Brasil, 5% dos jovens de 15 anos querem ser professores da Educação Básica, em comparação com 21% que pensam em se tornar engenheiros no futuro. Um dos elementos que contribuem para a pouca atratividade da carreira docente para as gerações atuais é a baixa remuneração” (ELACQUA et al., 2018, p. 18-19).

No caso do Parecer CNE/CP nº 22/2019, há uma busca por atrelamento entre as políticas para formação docente e as dez competências gerais da BNCC. Conforme o art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), que determina para a Educação Básica objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes nas seguintes competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 4-5).

Estas aprendizagens essenciais estão em conformidade com as proposições de Tedesco (2012), todavia, com a BNCC que deveria ser construída na forma de diálogo com a

sociedade, definindo os conteúdos socializadores básicos e indispensáveis para universalizar uma aprendizagem significativa, não foi bem o que ocorreu. Pelo menos não em seu desfecho, como podemos observar a seguir:

Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. Em maio de 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso (AGUIAR, 2018, p. 11).

Ainda que na primeira e segunda versão da BNCC houvesse uma ampla participação de educadores e especialistas, na terceira versão, encaminhada pelo MEC ao CNE em abril de 2017, houve uma guinada conservadora na composição das forças políticas que, entre outras ações, implicou na mudança da composição do CNE “mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros” (AGUIAR, 2018, p. 8) na qual a influência e controle de grupos populistas, autoritários e neoconservadores praticamente retiraram ou excluíram os grupos vinculados à academia. A terceira versão foi “elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor” (AGUIAR, 2018, p. 16) e a sua matéria passou por uma tramitação célere na comissão bicameral, culminando com a aprovação pelo CNE, tendo três votos contrários, da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, e homologada por Mendonça Filho, Ministro da Educação à época.

A BNCC foi homologada com uma concepção rasa de educação e currículo. Essa base ficou centrada mais nas habilidades do que nos direitos e objetivos de aprendizagem, em acordo com a perspectiva gerencial ancorada em padronizações de aprendizagem medidas em avaliações nacionais vinculadas a políticas globais de uma rede patrocinada por corporações e filantropia privada, que se autodenominam ‘empreendedores sociais’, que propugnam

programas de precarização do trabalho docente e da formação docente, como o movimento *Teach For All*⁹³.

No Brasil, o seu correspondente é o *Ensina Brasil* que se baseia em recrutar graduados com graduação concluída há no máximo dez anos, ou serem prováveis formandos em cursos de licenciatura ou bacharelado reconhecidos pelo MEC, fazer uma formação presencial, ou distância, seguida de uma complementação pedagógica para dar aulas em escolas vulneráveis com remuneração por dois anos. Como os conteúdos ou objetivos da BNCC passam a ser uniformes para todo o território nacional esse tipo de programa pode se materializar.

O Ensina Brasil está em consonância com os apoiadores de políticas neoliberais gerencialistas. O programa é apoiado ou tem como parceiros, por exemplo, Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton, dentre outros. Sua finalidade é retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém graduados treinados poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos. Não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base. Atualmente, com a possibilidade legal de terceirização das atividades fim e do trabalho voluntário, ficou mais flexível e possível que esses jovens recrutados sejam remunerados por prefeituras, como trabalho temporário, e com bolsas articuladas pelas entidades parceiras. (HYPOLITO, 2019, p. 198).

No âmbito da formação docente este modelo pode ameaçar o modelo de formação docente baseado no ensino e na pesquisa. Por isso, é importante destacar a validade dos marcos legais anteriores a esses movimentos reacionários de um agendamento global que se estruturam em moldes ultraliberais e medíocres que não passam de arremedo de políticas públicas uma vez que não são baseados em evidências. Nesse sentido, para dar forma a uma aprendizagem significativa ao aluno é preciso oferecer uma formação profissional aos professores para atuarem no sentido de construir uma formação teórica e prática não só:

na perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, p. 11).

Mas, também, com a escola dotada de infra-estrutura, recursos técnicos e didáticos para essa formação. Nesse sentido, as dez competências supracitadas remetem à formulação de Delacôte (1997), que relaciona o trabalho docente àquele de um acompanhante cognitivo, que ensina o ofício de aprender e de viver juntos que só a atividade educativa organizada pode

⁹³ Esses programas de formação docente são uma ação mais articulada do que foi o *Teach For America* (EUA), e do *Teach First* (Inglaterra) que buscaram impor sua múltipla agenda para atender os interesses do mercado de inspiração conservadora.

proporcionar. Com efeito, os cursos de formação de professores precisam se adequar à BNCC no prazo de dois anos. Essa temática será abordada no próximo item por meio da comparação dos currículos de dois cursos com a Base Nacional Comum Curricular para a Disciplina Ensino Religioso no Espírito Santo e em Minas Gerais.

De toda forma, o que fica desde já delimitado pelo CNE é que o ER ficou normatizado na BNCC como um componente curricular do Ensino Fundamental, sendo preciso acompanhar como os sistemas estaduais que ampliam a oferta do ER para o Ensino Médio irão normatizar estes currículos, uma vez que a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a BNCC do Ensino Médio, não menciona o ER.

Nas disposições finais da referida Resolução CNE/CP nº 2/2017, o art. 23 determina que “o CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 12). Com essa futura determinação o CNE dará mais um passo para a consolidação de políticas educacionais para o ER, ao determinar se este é área de conhecimento ou componente curricular da área das Ciências Humanas. Todavia, no art. 14, que delimita as competências para as áreas de conhecimento, o ER está situado como área no inciso V. Com efeito, na década de 2010-2020 percebe-se uma nova postura do CNE para com o ER, motivada tanto pela ação política do Fonaper quanto de outras OSC para dar mais clareza às políticas educacionais, que da forma como estavam configuradas nos sistemas estaduais formavam uma verdadeira folia pedagógica motivada pela anomia jurídica (CUNHA, 2013).

4.2 Uma análise comparativa entre a matriz curricular de dois cursos de formação docente no Espírito Santo e em Minas Gerais à luz das DCNs para as Ciências da Religião e da BNCC

Aqui chegamos a um delineamento final de nossa análise comparativa de duplo foco para o exame da formação docente em ER e na sujeição dos casos em estudo a uma escala problematizadora. O primeiro foco (capítulo 3) ficou explicitado pela análise da formação docente para o ER, no âmbito legal, pelo exame das políticas educativas nos estados do ES e MG, já o segundo foco, a ser realizado a partir daqui, situa-se no âmbito da comparação entre a organização dos conteúdos nos estados de MG e ES e da matriz curricular de dois cursos um presencial público (MG) e outro privado a distância (MG) de formação docente em ER.

Diferente do movimento das políticas educacionais no Brasil, em que se pode perceber um zigue-zague, no tocante às políticas de formação docente assim como nas curriculares há uma continuidade. Desde a década de 1990, o país passou por governos de esquerda e de direita, e ainda que buscassem impingir seus respectivos tons às políticas educativas, conforme já visto no capítulo anterior, os órgãos do Estado e a atuação da sociedade civil foram capazes de criar estratégias para alcançar as políticas de formação docente e curriculares previstas pelo aparato constitucional e em seguida pela LDB.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), esta reflexão está presente no quadro conceitual de Tedesco, que caracteriza a política como “governo da educação” e não “educação do governo”, “colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13). As autoras, então, destacam a partir da formulação de Tedesco (2010) o caráter histórico em que se circunscrevem as políticas como as desenvolvidas no século XIX, ancoradas em um projeto cuja finalidade era a construção da nação, e como isso definia outros aspectos da escolarização, como o currículo, o trabalho dos professores e o próprio “governo da educação” pela constituição de redes educacionais. As autoras sustentam, portanto, que o contexto societário mais amplo no qual as políticas são efetivadas é que cria os sentidos e demandas por educação. E que nas:

[...] últimas décadas, a América Latina viveu um paradoxo, pois, se, por um lado, as ameaças antidemocráticas diminuíram sensivelmente, por outro lado, a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da cidadania, em especial no que respeita aos setores mais empobrecidos, o que coloca mais desafios aos sentidos de um governo da educação e do seu papel para amplas camadas sociais (CAVAROZZI, 2010 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 p. 14).

A partir de 2014 este cenário ganha um novo fôlego, com a aprovação do PNE que traçou um plano decenal de metas para a educação (2014-2024) em parceria com os estados e municípios por meio da cooperação com estes pelos respectivos PEE e PME e que são monitorados pelo Inep.

Como exemplo toma-se a Meta 15 do PNE — Profissionais de Educação —, que pressupõe garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da

Educação Básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em 2018 o Inep divulgou um relatório em 2018⁹⁴ sobre o monitoramento da situação das metas dos planos de educação, que pode ser consultado graficamente no portal do “PNE em Movimento”. No caso do ER, o Inep computa como curso de formação superior para o Ensino Religioso o código de curso da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico): “145F05 Educação Religiosa – Licenciatura” e “221T01 Teologia – Bacharelado com Complementação Pedagógica”. Os dados gerais da meta 15 estão ilustrados na figura 5.

Figura 5 – proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica



Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica.

Esses dados indicam que em quatro anos após a implementação do PNE o país alcançou metade da meta 15, o ES alcançou 55% desta meta e Minas Gerais alcançou 62% dela, restando 6 anos para cumprir o restante da meta 15 para a formação superior compatível com a área de conhecimento em que o professor atua. No tocante às políticas de formação docente para o ER, a homologação das DCNs indica uma mudança de perspectiva para a formação científica neste componente curricular. Até a publicação destas, o ER era o único componente curricular que não exigia formação específica. Daí a mobilização do Fonaper:

para assegurar a formação específica em licenciatura aos profissionais do Ensino Religioso. Nesse sentido, propostas foram encaminhadas ao CNE em 1998, 2004 e em 2008, com minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso. Essa última sendo fruto de análise e discussão de cerca de 200 participantes do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), realizado em Taguatinga (DF) em novembro de 2008 (BRASIL, 2018, p.3).

⁹⁴ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 10 jan. 2010.

Outra estratégia do PNE para construir uma Educação Básica de qualidade e com fluxo adequado foi o estabelecimento da BNCC para todo o território nacional. Como nas demais áreas e componentes curriculares, o ER deve ser ministrado de acordo com a BNCC.

4.2.1 A organização dos conteúdos pós BNCC no Espírito Santo e em Minas Gerais

A BNCC apresenta um campo de disputa quanto a sua legitimidade expresso, em termos curriculares, na contraposição entre os que de um lado apregoam a “distribuição de conhecimentos definidos como necessários para todos” e os que defendem “ter como questão central o respeito à diversidade para fazer essa distribuição, fortalecendo as identidades dos grupos sociais historicamente desfavorecidos” (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2017, p. 100). Mas, a sua legalidade é prevista na CF-1988 e na LDBEN e sua elaboração teve início com a sanção presidencial para do PNE (2014-2024).

Quanto ao ER também há disputas referentes à sua legitimidade expressas de um lado pelo FONAPER e de outro o OLE. O primeiro grupo foi praticamente o articulador e executor do texto proposto para a BNCC, tendo cinco de seus membros nomeados como especialistas pelo MEC. O segundo representado por Cunha (2016), que debruça em um artigo sobre o processo de entronização do ER na BNCC, que tem sua conclusão apensada em 10 tópicos revelando que “não há justificativa pedagógica legítima para o ensino religioso no currículo da escola pública” (CUNHA, 2016, p 266). Assim como a BNCC o ER apresenta disputa pela legitimidade, mas tem legalidade jurídica constitucional e na LDB.

No que diz respeito ao conteúdo do ER, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 em seu art. 14 delimita as competências específicas para as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e a quinta área normatizada foi a do ER, à qual cabe:

- a. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
 - b. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
 - c. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
 - d. Conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
 - e. 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;
 - f. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegure assim os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- (BRASIL, 2017, p. 11).

Estas seis competências específicas estão presentes nos currículos tanto do estado do ES quanto do de MG, que implementaram a adequação de seus currículos à BNCC no ano de 2018. No currículo do ES, o texto da introdução do documento com a caracterização do componente curricular do ER só difere do texto da primeira parte da apresentação da BNCC em um parágrafo:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade (MEC, 2017, p. 435).

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, o Ensino Religioso é compreendido como área de conhecimento a fim de promover o entendimento, interpretação e ressignificação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações históricas, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades, suprasumindo o viés da confessionalidade (SEDU/ES, 2018, p. 48).

No extrato da esquerda percebe-se que o MEC reconhece que a construção do ER como área de conhecimento deu-se a partir das propostas curriculares, cursos de formação e materiais didáticos elaborados pelas unidades federativas. Já no extrato da direita pode-se perceber a influência do Fonaper no currículo do ES pelo emprego do termo fenômeno religioso.

O mais curioso no caso do currículo do ES é o uso da expressão “suprasumindo o viés da confessionalidade”. O termo suprasumindo é um derivativo de suprasumir, que tem sua origem na filosofia hegeliana (*Aufhebung*) e significa, ao mesmo tempo, negação e conservação. “O suprasumir apresenta essa dupla significação verdadeira que vimos no negativo: é ao mesmo tempo um negar e um conservar” (HEGEL, 1994, p. 84). Como já visto na seção anterior, o uso da expressão “suprasumindo o viés da confessionalidade” no ES aponta para a coerência entre a proposta curricular e a legislação em vigor no estado capixaba, que mantém tanto o ER confessional no plano legal quanto o ER interconfessional na prática.

No texto de apresentação do currículo do ER no ES não há a segunda parte da apresentação do componente curricular do ER na BNCC, que apresenta os elementos que embasam a construção das “unidades temáticas” bem como os critérios de organização das “habilidades” (objetos de conhecimento). Assim, após a transcrição da primeira parte do texto da BNCC são elencadas as competências específicas do ER, seguidas da enumeração dos temas integradores, e por fim o documento apresenta a “sistematização das aprendizagens

essenciais” que articula em um *layout* as unidades temáticas (no documento denominado de campo temático), os objetos de conhecimento, as habilidades, as competências específicas e as possibilidades de envolvimento com os temas integradores. Conforme a figura 6 ilustra:

Figura 6 – Currículo do Espírito Santo componente curricular Ensino Religioso – 1º ano

SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS				
1º ANO				
CAMPO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	POSSIBILIDADES DE ENVOLVIMENTO
				TEMAS INTEGRADORES
Identidades e alteridades (Contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental).	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01/ES) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós, em vista de uma educação no e para o respeito às alteridades. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF01HI01) e (EF01HI02) de História com a intencionalidade de identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade e com Artes (EF15AR07), com o propósito de dialogar sobre a sua criação e a dos colegas, para alcançar sentidos plurais.	(CE2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. (CE3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. (CE4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.	(TI06) Educação em Direitos Humanos. (TI09) Vida Familiar e Social. (TI13) Diversidade Cultural, religiosa e étnica. (TI19) Diálogo intercultural e inter-religioso.
Manifestações religiosas (Contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental).	Imanência e transcendência Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER03/ES) Reconhecer e respeitar as características físicas (dimensão concreta) e subjetivas (dimensão subjetiva) de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (EF01ER05/ES) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um, promovendo uma partilha sobre lugares sagrados, símbolos religiosos, organizações religiosas e festas religiosas a partir da sua realidade. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. o conhecimento das diferentes experiências religiosas circunscritas ao cotidiano dos estudantes. Interdisciplinaridade com História, especificamente com a habilidade. (EF01HI01) identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	CE1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. (CE2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. (CE1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. (CE4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.	(TI13) Diversidade Cultural, religiosa e étnica. (TI06) Educação em Direitos Humanos. (TI19) Diálogo intercultural e inter-religioso. (TI06) Educação em Direitos Humanos. (TI13) Diversidade Cultural, religiosa e étnica. (TI19) Diálogo intercultural e inter-religioso.

Fonte: (SEDU/ES, 2018, p. 51).

Nas habilidades tanto o ES quanto o de MG acrescem alguns dados ao que é proposto no documento da BNCC Nacional. No ES, para identificar essa mudança, é acrescida a sigla do estado (ES) ao final do código com o descritor da habilidade. No currículo de MG, quando a habilidade tem algum acréscimo, isso é indicado pelo uso da letra (X); já quando é adicionada uma nova habilidade, é acrescida a sigla do estado (MG), para efeito de comparação a figura 7 ilustra os conteúdos para o 1º da BNCC em MG.

Figura 7 – Currículo de Minas Gerais componente curricular Ensino Religioso – 1º ano

1º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER01MG) Reconhecer-se como ser humano que traz consigo, suas vivências e experiências.
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER02X) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam, tem significado, singularidade e gera identidade. (EF01ER02MG) Respeitar e valorizar os nomes das pessoas.
Identidades e alteridades	Imanência e transcendência	(EF01ER03X) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um, as experiências e vivências pessoais, familiares e comunitárias. (EF01ER03 MG) Reconhecer que as pessoas crescem, aprendem e são capazes de corrigir seus erros.
Identidades e alteridades	Imanência e transcendência	(EF01ER04X) Valorizar a diversidade de formas de vida, observando-as, descrevendo-as e admirando-as.
Manifestações culturais e religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05X) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um em relação aos grupos de convivência, respeitando sua diversidade.
Manifestações culturais e religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER06X) Identificar e respeitar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços e ambientes de convivência.

Fonte: (SEE/MG, 2018, p. 891).

No texto do Currículo de Referência de Minas Gerais, a primeira página é idêntica à da BNCC Nacional. A partir da segunda algumas palavras são acrescentadas e a ordem do texto da Base Nacional modificada e acrescida na terceira página de dois parágrafos sobre a experiência mineira a partir da proposta de Wolfgang Gruen. Na quarta página outro parágrafo é acrescentado, explicitando que o currículo de MG adota como objetivo o estudo da

religiosidade em bases antropológicas em articulação com as competências específicas para o ER da Base Nacional.

A quinta e a sexta página do documento discorrem sobre a relação da área com as concepções de currículo e as adequações e ressignificações por que este deve passar nos níveis locais, levando em conta o papel dos sujeitos do processo educativo de forma que estes adotem o ER como forma de criar sentidos para a vida dos educandos. O texto do documento destaca a relevância do planejamento com base no currículo de forma a integrar os conhecimentos ao desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico, e também com os aspectos de formação e atualização didático-metodológicos no processo avaliativo.

A partir da metade da sexta página até a metade da nona página é apresentado o conteúdo presente na segunda parte da apresentação da BNCC, elencando as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. Em seguida, do fim da nona página até o último terço da décima segunda página, é apresentada a concepção pedagógica das diretrizes mineiras alicerçadas nas teorias da interatividade, entre as quais o documento considera:

[...] importante que a base pedagógica do componente curricular Ensino Religioso dialogue com diversas teorias e concepções dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente aquelas que fazem fronteira com o construtivismo: a versão piagetiana, a sócio-histórica, pautada em Vygotsky, Luria, Leontiev, e a de teóricos atuais dessa corrente que desenvolvem estudos sobre a epistemologia da complexidade (SEE/MG, 2018, p. 882).

Note-se que, nesta parte do documento que versa sobre o processo educativo, o ER é situado na construção do conhecimento “pertinente às Ciências da Religião”. Aqui cabe frisar que nem na Base Nacional, tampouco nas diretrizes do ES há menção à CRE. Quanto à concepção didático-metodológica, o documento adere à perspectiva ativa do estudante (CHARLOT, 2000; ZABALA, 1998). Desta feita, no componente curricular do ER,

[...] não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz (SEE/MG, 2018, p. 885).

Do último quartel da décima segunda página até o fim da décima quarta é feita uma distinção entre as habilidades propostas para as séries iniciais e para as finais, tendo em conta os aspectos psicopedagógicos e a falta de formação específica dos docentes dos anos iniciais e contextualizando-se as unidades temáticas com as habilidades por períodos de desenvolvimento:

As habilidades que se destacam nesses anos, num processo de progressão, identificar, acolher, respeitar, valorizar (1º ano), avançando depois para a capacidade de localizar, desenvolver, distinguir, exemplificar e descrever, no 2º ano.

A partir do 3º. Ano pode-se continuar progredindo para a caracterizar, depois para definir (4º e 5º Anos), chegando à capacidade de partilhar, registrar, resgatar e decifrar (SEE/MG, 2018, p. 886).

Nos três primeiros anos as unidades temáticas são duas: “Identidades e alteridades” e “Manifestações religiosas”. No quarto ano também são duas: “Manifestações Religiosas”, “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”, e a última consiste na única unidade temática do quinto ano. Os Anos Finais, do sexto ao nono ano, já contam com professores especialistas e nestes anos:

Nota-se a progressão das habilidades, que vão solicitando um crescimento e avanço cognitivo: pesquisar, diferenciar, relatar, estabelecer comparar, exemplificar (6º ano), para conceituar, elencar, discutir (7º ano), avançando para a análise e a capacidade de explicitar (8º ano), e, continuando com outras habilidades já trabalhadas anteriormente, ter condições ao final do Ensino Fundamental de formular, traçar e planejar (SEE/MG, 2018, p. 887).

As três unidades temáticas também compõem o currículo dos anos finais. A primeira, “Identidades e Alteridades”, elenca os seguintes objetos de conhecimento: “O eu, o outro e o nós”, “Imanência e transcendência” (1º ano); “O eu, a família e o ambiente de convivência”, “Memórias e símbolos” e “Símbolos religiosos” (2º ano); “Espaços e territórios religiosos” (3º ano); “Relações e narrativas pessoais” (5º, 6º, 8º e 9º anos).

A segunda unidade temática, “Manifestação Religiosas”, elenca os seguintes objetos de conhecimento: “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes” (1º ano); “Alimentos sagrados” (2º ano); “Práticas celebrativas” e “Indumentárias religiosas” (3º ano); e “Místicas e espiritualidades” e “Lideranças religiosas” (7º ano).

A terceira unidade temática, “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”, elenca os seguintes objetos de conhecimento: “Ideia(s) de divindade(s) e de sentidos de vida” (4º ano); “Narrativas religiosas”, “Mitos nas tradições religiosas” e “Ancestralidade e tradição oral” (5º ano); “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados”, “Ensinamentos da tradição escrita” e “Símbolos, ritos e mitos religiosos” (6º ano); “Princípios éticos e valores religiosos” e “Liderança e direitos humanos” (7º ano); “Crenças, convicções e atitudes”, “Doutrinas religiosas”, “Crenças, filosofias de vida e esfera pública” e “Tradições religiosas, mídias e tecnologias” (8º ano); “Imanência e transcendência”, “Vida e morte” e “Princípios e valores éticos” (9º ano).

A décima quinta e décima sexta páginas encerram a introdução da Referência curricular de MG, na qual é apresentada a proposta avaliativa para o componente curricular do ER, proposta que se expressa como uma avaliação processual de caráter formativo (LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010), de forma a regular a aprendizagem a partir dos processos de produção e observação sistematizados “capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos socialmente relevantes” (SEE-MG, 2018, p. 889). A esta avaliação processual e formativa o documento sugere que se baseie em procedimentos qualitativos que possibilitem a ampliação da compreensão das unidades temáticas, dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades por meio do envolvimento com os conteúdos para assegurar uma formação emancipatória e integral.

Do ponto de vista curricular, é preciso criar marcos de referência na escola que permitam refletir sobre operações cognitivas e emocionais que não se produzem naturalmente ou espontaneamente, por isso a relevância das experiências de aprendizagem no modelo de “acompanhante cognitivo” (DELACÔTE, 1997 apud TEDESCO, 2012) que só a atividade educativa organizada pode proporcionar. Dito de outra forma, o papel da escola não seria o de adequar-se à cultura externa, mas assumir um determinado grau de tensão em relação a essa cultura externa e não deixar esvaziar os conteúdos que transmite, bem como o de não deixar empobrecer os instrumentos para seu desenvolvimento. Assim entendidas, as propostas de ensinar o ofício de aprender e ensinar a viver juntos têm potencialidade cultural para entusiasmar os atores da vida escolar. Esta perspectiva do professor como um “acompanhante cognitivo” possibilita o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC ao oportunizar uma alfabetização científica e digital atrelada à formação cidadã.

Tedesco (2012) reconhece que as ciências e seus conteúdos já se fazem presentes no currículo escolar, no entanto ainda falta uma formação científica para o conjunto da população. O desafio está em ir além de incorporar os saberes científicos no currículo, e associá-lo com a universalização da formação científica e a capacidade para utilizar o método do raciocínio científico visando compreender os fenômenos que afetam a vida da população. Daí a importância de atrelar a alfabetização científica à formação cidadã, para que os estudantes relacionem as referências simbólicas ao bem comum, aos valores democráticos pactuados em torno de um núcleo duro de desenvolvimento cognitivo e cultural. E, neste sentido, a formação dos professores para atuar em consonância com estas competências é um elemento central.

Tanto que em paralelo às discussões sobre a BNCC, no CNE, também ocorrem deliberações sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a criação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme já visto na seção anterior. Em suma, esse parecer indica o projeto de resolução que irá normatizar todas as formas de formação inicial em articulação com a BNCC, do curso normal em nível médio à graduação presencial e a distância, de primeira e segunda licenciatura, passando pela formação pedagógica para graduados não licenciados que queiram atuar no magistério.

4.2.2 A estrutura curricular de dois cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Espírito Santo e em Minas Gerais pós DCNs-CRE.

No que tange aos cursos de formação inicial para o Ensino Religioso, nos estados do ES e de MG, elegeram-se duas IES para analisar a matriz curricular dos cursos à luz das DCNs-CRE e da BNCC. Em Minas Gerais: o curso de Ciência da Religião da UFJF, por ser um dos pioneiros na tentativa de oferta do curso na década de 1970, e ser oferecido na modalidade presencial em uma universidade pública. E no Espírito Santo o curso de Ciências das Religiões da FUV (Faculdade Unida de Vitória), por ser o primeiro com sede no estado e oferecido na modalidade a distância em uma IES privada com origem confessional. Além disso, outro critério para a seleção destas IES foi que ambas antecederam os cursos de graduação com programas de pós-graduação em CRE. As duas IES estiveram presentes na Audiência Pública sobre as DCNs-CRE ocorrida:

Em 18 de setembro de 2018, na sede do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a audiência pública nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Compareceram as seguintes instituições e entidades: UNIMONTES, Associação de Cientistas da Religião do Pará (ACREPA), PUC-Goiás, Fórum Nacional Permanente do ensino Religioso (FONAPER), PUC-MG, PUC-RJ, PUC-Campinas, **UFJF**, UNICAP, Ministério dos Direitos Humanos, UFPB, ABEN, UFRN, UBEC, SENAC-DF, ANPTECRE, ABIEE, RELER, UCB, **Faculdade Unida de Vitória**, UFES, CNBB, UFN, FICR/UBEC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

O texto do Parecer CNE/CP nº 12/2018 se apresenta na forma de um relatório do CNE para as DCNs-CRE e está dividido em quatro partes. O documento contém anexo com o projeto de resolução para as DCNs-CRE. A primeira parte deste relatório traz um histórico sobre religião, educação e formação docente para o ER no Brasil; a segunda parte do relatório versa sobre os Fundamentos legais para o ER no Brasil; a terceira parte apresenta os

princípios, fundamentos e estrutura do curso; a quarta parte é sobre o histórico das DCNs-CRE no CNE desde o ano de 2017, quando foi sugerida a Indicação CNE/CES nº 6, de 5 de dezembro de 2017 pelo Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia, com a criação de uma Comissão acerca de DCNs para graduação em Ciências da Religião. A Comissão foi criada pela Portaria CNE/CES nº 3, de 1º de março de 2018. Outra Portaria, CNE/CES nº 6, de 26 de abril de 2018, propôs a assessoria por meio de uma subcomissão de especialistas convidados. Cumpre destacar que o ER foi objeto de tema no CNE por meio “de intensos e permanentes diálogos com a sociedade civil, IES, Redes e Sistemas de Ensino, CONSED, UNDIME, UNCME” (BRASIL, 2018a, p 13).

No texto do Parecer CNE/CP nº 12/2018, o termo BNCC é empregado na primeira parte do relatório, argumentando-se que “onde não há professores habilitados, há dificuldades para implementar os objetivos do Ensino Religioso previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 3). A segunda menção à BNCC no texto do relatório encontra-se na segunda parte, quando é citada a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, e define no art. 14 “que o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo o Ensino Religioso uma delas” (BRASIL, 2018, p. 6). Em seguida, na página sete, ressalta que o ER deve atender aos objetivos dados pela Portaria MEC nº 1.570/2017:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 434).

Os objetivos supracitados da BNCC para o ER também estão presentes nos textos de apresentação dos currículos de MG e do ES. No tocante à especificidade do curso de CRE na terceira parte do texto do relatório, o parecer relaciona as unidades temáticas da BNCC na composição do curso de CRE.

No tocante à primeira unidade temática, “Identidades e Alteridades”, o relatório do parecer destaca que o “reconhecimento das identidades e alteridades torna-se possível na medida em que a formação inicial habilite seus docentes para o exercício do **diálogo intercultural**” (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo do autor). Todavia, este tema integrador não está

presente no texto da Resolução CNE/CP nº 5/2018, mas somente em uma ocorrência no texto do Parecer CNE/CP nº 12/2018.

A segunda unidade temática, “Manifestações Religiosas”, tem três ocorrências no texto do parecer. A primeira menção está presente na segunda parte do relatório, que cita a alínea b das competências específicas da BNCC (p. 6); a segunda menção, também na segunda parte do relatório do parecer, ocorre em uma citação dos objetivos propostos para o ER, alínea a da BNCC (p. 7). A última ocorrência do termo “Manifestações Religiosas” encontra-se presente no anexo do parecer, que traz o texto do projeto de Resolução em seu inciso II do art. 5º: “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” (BRASIL, 2018a, p. 16), assim como nos objetivos e competências gerais da BNCC citados no Parecer CNE/CP nº 12/2018.

Já a terceira unidade temática utiliza dois termos: “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”. O primeiro está presente no texto do parecer na forma de outro vocábulo: tradições religiosas. “Considerando os movimentos, tradições religiosas e filosofias seculares de vida, o estudo das diferentes crenças é uma das formas privilegiadas de promover a liberdade de concepções e o exercício da cidadania, fundamento do estado laico e democrático” (BRASIL, 2018a, p. 7). Neste excerto encontra-se um argumento para legitimar o ER no Estado laico. No texto do parecer o termo “crenças” tem oito ocorrências: em citações dentro de legislações (p. 1, p. 7); em se tratando de estudar, reconhecer e respeitar as diferentes crenças (p. 3, p. 7), nas competências específicas o termo crenças aparece aglutinado com os outros elementos que compõem o: “conhecimento religioso produzido por diferentes crenças, filosofias, tradições e movimentos religiosos se constitui em referencial utilizado pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas às diferentes situações e desafios da vida cotidiana” (Brasil, 2018a, p. 8). Este excerto explicita que o conhecimento religioso também é construído dentro do campo religioso, e o termo “crenças” também ocorre no segundo núcleo dos três núcleos⁹⁵ que compõem a formação específica em CRE:

[...] ii. história das religiões, no que tange à apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e semitas/ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos,

⁹⁵ Os três núcleos que compõem o curso de Licenciatura em CRE são: o primeiro, um **núcleo de formação geral**, que articulará formação acadêmica, pedagógica e inclusiva; o segundo, um **núcleo de formação específica** dividido em dois campos: a) formação específica em Ciências da Religião e b) formação específica em Ensino Religioso; e o terceiro núcleo formado por **estudos integradores**.

divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos) (BRASIL, 2018a, p 10).

Esta citação indica que no campo de estudos específicos da CRE uma parte é composta da História das Religiões, um campo considerado pelos historiadores como de domínio da História (CARDOSO; VAINFAS, 1997), como visto no Capítulo 2. As outras duas ocorrências do termo “crenças” encontram-se no texto do projeto de resolução, que no parecer vem como anexo. A primeira, no inciso V do art. 5º, versa sobre as competências que os estudantes deverão desenvolver: “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” (BRASIL, 2018, p. 16). A última ocorrência do termo crenças encontra-se na alínea 2 do inciso II do art. 6º, que estabelece uma “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)” (BRASIL, 2018a, p. 17).

Já o termo “filosofias de vida” tem sete ocorrências: duas delas estão presentes nas competências específicas da BNCC, alíneas a e b citadas no parecer (p. 6); a terceira menção ao termo “filosofias de vida” se encontra na terceira parte do parecer e afirma que:

A formação inicial deve assegurar o desenvolvimento de processos de **reconhecimento** das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos, éticos e estéticos, salvaguardando os direitos humanos, a liberdade de pensamento, crença, culto e organização nos termos da lei (BRASIL, 2018a, p.8, grifo do texto).

Este excerto pressupõe o estudo do reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, as últimas expressas no termo “filosofias de vida”. Logo em seguida, o texto do parecer destaca que na dinâmica deste “reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas” seja mobilizado em prol da ressignificação de concepções e práticas da colonialidade, instigando problematizações sobre os conhecimentos religiosos dos espaços educativos e na sociedade em geral, de forma que se valorize o respeito à diversidade, tal como quando aparece a quarta menção do termo na seguinte passagem: “Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e cientificidade, tanto na pesquisa como nos processos de

ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p. 8-9). Ainda na terceira parte ocorre a quinta menção do termo “filosofias de vida”: “Os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida constituem objetos privilegiados do Ensino Religioso, mas seu processo formativo envolve domínio e manuseio interdisciplinar de metodologias e linguagens diversas envolvendo prática educativa, ensino e extensão” (BRASIL, 2018a, p. 9), delimitando assim as premissas do curso de Licenciatura em CRE. A sexta e a sétima menção ao termo estão no corpo do texto da resolução, nos incisos I e II do art. 5º:

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; (BRASIL, 2018a, p. 16).

Com efeito, ao menos no que tange à legislação, é possível identificar um esforço de coordenação por parte da comissão bicameral do CNE em atrelar as DCNs-CRE à BNCC. Feitas estas considerações acerca da relação entre as DCNs-CRE e a BNCC, pode-se passar à análise da matriz curricular dos dois cursos de CRE, elencados um pouco mais acima, para examinar a relação da matriz curricular destes dois cursos com as DCNs-CRE e a BNCC.

Para efeito metodológico, o critério de análise das matrizes curriculares seguiu os três núcleos que estruturam o curso de Licenciatura em CRE delimitados no art. 6º das DCNs-CRE. O inciso I se refere ao primeiro núcleo de formação geral, que articula três aspectos: a formação acadêmica, a formação pedagógica e a formação inclusiva. Quanto ao primeiro aspecto, a “formação acadêmica”, a alínea a determina que esta deve estar “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” (BRASIL, 2018b, p. 2).

No que tange à formação acadêmica, a alínea a das DCNs-CRE pressupõe a apropriação de conhecimentos do campo das humanidades. Ambos os cursos asseguram essa formação, sendo que o curso da UFJF é presencial e divide-se em dois ciclos. O ingresso no curso é feito após conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas ou por meio de seleção de vagas ociosas por vestibular. O primeiro ciclo pode ser realizado em um Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas com duração de dois anos e meio com carga horária de 1.220 horas, ou por ingresso nas vagas ociosas do Bacharelado/Licenciatura

em CRE. No caso do Bacharelado em Ciências Humanas, o primeiro ciclo possui uma arquitetura aberta, na qual o aluno escolhe livremente qual disciplina irá cursar,⁹⁶ exceto uma obrigatória. Além disso, o aluno deve cursar um determinado número de disciplinas em cada um dos cinco eixos temáticos: Filosofia e Ciência da Religião; Sociedade e Cultura; Tempo e Espaço; Letras e Artes; Formação Científica, e para completar o bloco curricular cursar as disciplinas da área de concentração, conforme exposto no quadro 7:

Quadro 7 – Bloco curricular do 1º Ciclo em Ciências Humanas (UFJF)

As Humanidades como Campo de Conhecimento*	1 disciplina / 4cr	60h
Filosofia e Ciência da Religião	4 disciplinas / 16cr	240h
Formação Científica	2 disciplinas / 8cr	120h
Área de Concentração CRE	5 disciplinas / 20cr	300h
Tempo e Espaço / Sociedade e Cultura / Letras e Artes	5 disciplinas / 20cr	300h
Atividades Culturais	-	200h

*Disciplina obrigatória

Fonte: (UFJF, 2011, p. 51-52)

No segundo ciclo, a estrutura curricular para o graduando em CRE divide-se em quatro eixos, subdivididos em dois núcleos.⁹⁷ Os dois primeiros eixos são chamados de eixo comum, pois compõem o currículo tanto da licenciatura quanto do bacharelado, o eixo 3 compõe o bacharelado e o eixo 4 a licenciatura. De toda forma, nas bibliografias e nas ementas do curso foi possível identificar mais elementos para a formação acadêmica no campo das humanidades, de acordo com a formação acadêmica definida nos moldes da alínea a do inciso I do art. 6º das DCNs-CRE. Esses elementos encontram-se principalmente nos eixos 2 e 3, conforme o quadro 8 ilustra.

Quadro 8 – Disciplinas de formação acadêmica (UFJF)

Eixo 2: Religião e temas (Lic/Bach)	
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos
– Religião, Pós-Modernidade e Pós-Colonialidade (60h)	– Religião e Artes (60h)
– Religião, Política e Espaço Público (60h)	– Religião e Psique (60h)
– Religião e Estilos de Vida Contemporânea (60h)	– Religião e Ciência (60h)
Eixo 3: Pesquisa em Religião (Bach)	
Textos Religiosos	Teoria e Metodologia
– Leitura de Textos Religiosos Clássicos I (60h)	– Análise e Interpretação em Ciência da Religião (60h)
– Leitura de Textos Religiosos Clássicos II (60h)	– Pesquisa em Ciência da Religião (60h)
– Leitura de Textos Religiosos Modernos I (60h)	– Espaço e Temporalidades em Ciência da Religião (60h)
– Leitura de Textos Religiosos Modernos II (60h)	

Fonte: site da UFJF

⁹⁶ As disciplinas que compõem os cinco eixos temáticos e a área de concentração em Ciência da Religião estão presentes no Anexo A.

⁹⁷ A estrutura curricular completa do segundo ciclo do curso de CRE da UFJF pode ser conferida no anexo B.

Destaca-se que o aluno de CRE da UFJF pode terminar o curso só com a licenciatura, só com o bacharelado, ou com as duas graduações. Nos eixos temáticos o aluno pode optar entre as disciplinas ofertadas: no primeiro eixo precisa fazer 10 disciplinas, sendo 6 no núcleo de tradições e 4 no núcleo de tradições contextualizadas; no eixo 2 precisa cursar 4 disciplinas, 2 em cada núcleo. O eixo 3 é somente para os alunos do Bacharelado, e estes precisam cursar 4 disciplinas, 2 de cada núcleo. O eixo 4 é para os alunos que escolhem a licenciatura, e neste eixo todas as disciplinas dos dois núcleos precisam ser cursadas.

O curso de Licenciatura em Ciências das Religiões oferecido na modalidade a distância pela Faculdade Unida de Vitória (ES) é o primeiro autorizado pelo MEC no ES. O curso é totalmente a distância, com provas presenciais nos polos, e tem como formas de ingresso: processo seletivo, Enem, e ingresso de diplomados. No curso da FUV, a formação acadêmica, conforme alínea a do inciso I do art. 6º das DCNs-CRE, também é dada nos primeiros cinco semestres da matriz curricular, conforme ilustra o quadro 9:

Quadro 9 – Disciplinas de formação acadêmica (FUV)

Metodologia da Pesquisa	40h	1º
Língua Portuguesa e Produção de Texto	80h	1º
Sociologia Geral e da Religião	60h	1º
Filosofia Geral e da Religião	60h	1º
Psicologia Geral e da Religião	60h	2º
Antropologia Geral e da Religião	60h	2º
Religião, Política e Espaço Público	40h	3º
Desenvolvimento Humano e Religiosidade	40h	4º
Religião e Cultura	40h	4º
Religião e Ética	60h	5º

Fonte: site da FUV.

A FUV não disponibiliza no site as ementas e o PPC do curso, todavia, os títulos de algumas das disciplinas da matriz curricular dão a entender que há uma interface entre as disciplinas do campo das humanidades e as de religião.

A partir daqui dá-se atenção ao segundo aspecto do núcleo I das DCNs-CRE presente na alínea b, que visa assegurar a 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” (BRASIL, 2018b, p. 2).

No curso da UFJF esta fundamentação pedagógica didática está presente no eixo 4, que se intitula Formação Pedagógica e é composto dos núcleos de disciplinas teóricas e de disciplinas práticas, conforme exposto no quadro 10:

Quadro 10 – Disciplinas de Formação Pedagógica (UFJF)

Eixo 4: Formação Pedagógica	
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas
– Estado, Sociedade e Educação (60h)	– Prática Escolar I (60h)
– Processo de Ensino-Aprendizagem (60h)	– Prática Escolar II (60h)
– Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar (60h)	– Prática Escolar III (60h)
– Questões Filosóficas Aplicadas à Educação (60h)	

Fonte: site da UFJF

No desenho do curso fica evidente a relação entre teoria e prática na formação do aluno, o que é uma característica presente nas DCNs-CRE, que enumeram aspectos importantes na construção da identidade e dos saberes da profissão docente. As disciplinas teóricas são ministradas no turno da noite, enquanto que as de Práticas, Estágios e Libras ocorrem preferencialmente no período diurno.

No desenho curricular da FUV os aspectos da formação pedagógica também contemplam os fundamentos da educação, dispositivos legais e processos de organização da Educação que ocorrem a partir do 2º período e vão até o 8º período do curso, conforme elencado no Quadro 11:

Quadro 11 – Disciplinas de Formação Pedagógica (FUV)

História da Educação	80h	2º
Prática – Componente Curricular I	50h	2º
Políticas Públicas e Legislação Educacional	40h	3º
Prática – Componente Curricular II	50h	3º
Prática – Componente Curricular III	75h	4º
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60h	5º
Prática – Componente Curricular IV	50h	5º
Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional	60	6º
Prática – Componente Curricular V	75h	6
Prática – Componente Curricular VI com relatório final	100	7º

Fonte: Site da FUV.

Observa-se, pela matriz curricular, que o curso também articula uma formação teórica com a formação prática que vai desde o segundo período até o oitavo, embora não haja informações sobre como e onde o processo de práticas ocorre, já que a informação oferecida

no site é a de que o curso é totalmente a distância, contando apenas com provas presenciais. A esse respeito é relevante considerar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que normatiza:

[...] para a oferta na modalidade EaD, as 400 (quatrocentas) horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial (BRASIL, 2019, p. 27).

Assim, neste quesito o curso da FUV não cumpre esta parte da determinação legal, uma vez que divulga no site que toda a atividade prevista para o discente deverá ser realizada para cada disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem,⁹⁸ sem maiores detalhes quanto a operacionalização e metodologias destes aspectos das disciplinas de prática, e do Estágio obrigatório, senão a carga horária prevista para integralização do curso.

A partir daqui analisa-se o último aspecto do núcleo I das DCNs-CRE, conforme alínea c do inciso I do art. 6º, a qual visa a uma 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 (BRASIL, 2018b, p. 2-3).

Neste quesito, as duas IES contemplam essa formação inclusiva em seus currículos. No caso da UFJF esta formação encontra-se nas disciplinas do eixo 2, assim como nas do eixo 4, conforme o quadro 12 ilustra:

Quadro 12 – Disciplinas de formação inclusiva (UFJF)

Eixo 2: Religião e temas	
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos
– Religião, Saúde e Bioética (60h) – Religião, Gênero e Sexualidade (60h) – Religião e Violência (60h)	-
Eixo 4: Formação Pedagógica	
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas
– Libras (60h)	-

Fonte: Site UFJF

Note-se que, nos documentos analisados da UFJF (na matriz curricular, no PPC e no ementário), não há nenhuma menção aos conceitos de educação especial, geração, e classes

⁹⁸ Disponível em: <https://fuv.edu.br/cursos-vida-academica/cursos-a-distancia/licenciatura-em-ciencias-das-religoes/metologia-de-ensino-licenciatura-ciencias-das-religoes>. Acesso em: 17 jan. 2020.

sociais. Quanto ao conceito de relações étnicas e raciais, existem, no ementário das Disciplinas Religiões Afro-brasileiras e Religiões Ameríndias, as variantes “etnografia”, “etnográfico”, “etnologia” e “etnobotânico”. Os documentos não fazem menção ao conceito de educação ambiental, todavia na ementa da Disciplina “Educação Ameríndia”⁹⁹ há uma menção ou termo ambiental na bibliografia complementar. Já no tocante ao conceito de direitos humanos, este tem duas ocorrências no ementário: a primeira no conteúdo da Disciplina “Cristianismo II” e a segunda no conteúdo da Disciplina “Religião, Tolerância e Ecumenismo”. No PPC há uma menção ao termo “direitos” no subitem 5, que versa sobre a formação do bacharel. Quanto ao conceito de cidadania, este está presente em uma bibliografia complementar no ementário¹⁰⁰ da Disciplina “Pentecostalismo”, e é mencionado no PPC também no subitem 5. Este dado chama a atenção, pois o conceito de cidadania é acionado como um argumento-chave no posicionamento dos atores que defendem a positivação do ER na escola pública.

Já na FUV, as disciplinas que compõem o núcleo de formação inclusiva estão presentes a partir do 4º período, e em uma disciplina eletiva, conforme mostra o Quadro 13:

Quadro 13 – Disciplinas de formação inclusiva (FUV)

Libras	60h	4º
Religião e Direitos Humanos	60h	6º
Relações Étnico-raciais no Brasil	60h	6º
Religião, Gênero e Diversidade na escola	60h	7º
Religião e Violência	60 h	7º
Religião e educação ambiental	60 h	8º
Religião e Inclusão	40 h	Eletiva

Fonte: Site da FUV.

Na FUV não há menção aos conceitos de classes sociais, cidadania, de geração nos componentes curriculares, educação especial, ainda que a última possa estabelecer uma relação com a Disciplina Eletiva “Religião e inclusão”. Se a falta destes dados indica que as questões de conflitos sociais são escamoteadas no curso de CRE da FUV, é uma questão que precisa ser aprofundada por outras pesquisas qualitativas sobre esse tema.

⁹⁹ Conforme ementa, a bibliografia que indica o termo ambiental é “INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Enciclopédia dos Índios no Brasil” (UFJF, s/d, p. 33).

¹⁰⁰ A referida passagem ao conceito de cidadania e direitos está presente na página 40 do PPC, disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacao/files/2008/07/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-CR-UFJF.doc>. Acesso em: 17 jan. 2020. Quanto ao conceito de cidadania, a obra citada é de NOVAES, Regina Reyes. Os escolhidos de Deus: pentecostais, trabalhadores e cidadania. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985 (UFJF, s/d, p. 18). Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacao/files/2013/08/Ementas.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

No ementário da UFJF o termo conflito tem uma ocorrência e refere-se ao conteúdo da Disciplina “Espiritismo Kardecista”, na qual destaca o conflito causado pela terapêutica espírita, nas “curas espirituais”, com os poderes públicos (jurídico, médico, e policial). No PPC do curso da UFJF existem duas ocorrências do conceito de conflitos sociais, mas somente na parte que versa sobre o bacharelado.

Já quando a busca recebe o termo “conflito”, o resultado retorna 20 ocorrências no texto do PPC do curso, o primeiro em uma citação do subitem 3.3, “Ciência da Religião: Autonomia e Interdependência”, que trata sobre a questão epistemológica no campo interdisciplinar (UFJF, 2011, p. 20).

Outras quatro menções ao termo estão presentes no item 4, “Graduação em Ciência da Religião: licenciatura (e a questão do ensino religioso)”, e versam sobre o conflito religioso presente na escola, no aspecto cognitivo de desqualificação da religião do outro, ou mesmo no aspecto das representações que os docentes podem adotar ao considerar a educação como uma “missão evangelizadora”. Estes conflitos colocam em cena a questão de como se trabalhar o conceito de “alteridade” de forma a fomentar um “espírito dialogal” a partir da pluralidade religiosa (UFJF, 2011, p. 31).

O item 5, “Graduação em Ciência da Religião: bacharelado”, apresenta 13 ocorrências do termo conflito, inicialmente apresentando os conflitos sociopolíticos em torno dos “símbolos e locais religiosos” na normatização do espaço público, atribuindo ao bacharel o papel profissional de intérprete e interlocutor dos conflitos religiosos.

Esse papel pode ser melhor visualizado a partir de outro exemplo, em que conflito religioso presente nos discursos religiosos e médicos quanto à criminalização da homofobia pode ser elevado a uma perspectiva macro entendida enquanto “batalha cultural” por disputas semânticas, como no emblemático caso da cura gay, que engloba um complexo “xadrez cultural” antagônico entre saber religioso, escrituras sagradas, liberdade religiosa e de expressão de um lado, e saberes científicos, médicos e jurídicos de outro. Com efeito, o bacharel assenta sua atuação a partir de fora dos conflitos e grupos envolvidos, contribuindo para o diálogo, uma vez que a chancela da formação científica do estudante em uma IES laica e pública se baseia na liberdade de investigação dentro do escopo do conhecimento universal das ciências, e não na orientação de atores sociais particulares. Desta forma, o bacharel atua no assessoramento qualificado por meio do entendimento e esclarecimento destes conflitos em diversas áreas e temas de forma a interagir no espaço público, promovendo a cidadania ao beneficiar a sociedade e as organizações (UFJF, 2011, p. 35-40).

A penúltima ocorrência do termo conflito encontra-se no item 6, “Apresentação dos aspectos gerais e específicos da graduação em Ciência da Religião (licenciatura e bacharelado)”, e retoma as questões da atuação cientista da religião, colocadas acima, como perfil do egresso do curso (UFJF, 2011, p. 42-43).

A última ocorrência do termo tem vez no subitem 7.3, que versa acerca da “Coerência da Grade Curricular com o perfil/objetivos da Graduação em Ciência da Religião” e traz à baila as relações entre teoria e prática presentes no eixo 4 do curso e como as disciplinas práticas permitem ao estudante fazer contato com as relações humanas, planejamentos, tensões e conflitos reais presentes no cotidiano escolar (UFJF, 2011, 49-51).

Enfim, o núcleo I de formação geral das DCNs-CRE atua no sentido de formar docentes capazes de articular diferentes linguagens e metodologias na análise do fenômeno religioso, na prática, ensino e extensão, o que envolve o manuseio da perspectiva interdisciplinar para compreender as interfaces com outros campos de saber que historicamente conformam os sujeitos e as relações sociais, que ressoam nas práticas educativas.

Todavia, como o ER também se trata de um componente curricular, é preciso que o docente tenha uma formação específica, conforme o Fonaper e outras OSC defendem desde meados dos anos 1990, de forma a garantir estudos qualificados. Assim, as DCNs-CRE também preveem em seu inciso II do art. 6º um “Núcleo de formação específica”, que articula dois eixos: (a) um de formação específica em Ciências da Religião, e (b) outro de formação específica em Ensino Religioso. Com efeito, para o primeiro eixo do documento a alínea 1 determina: “Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião”.

No que tange a esta alínea, a matriz curricular do curso de CRE da UFJF assegura esta formação nas Disciplinas apresentadas no Quadro 14:

Quadro 14 – Disciplinas de fundamentos na área de Ciências da Religião (UFJF)

Eixo 2: Religião e temas	
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos
– Religião, Tolerância e Ecumenismo (60h)	– Religião e Mística (60h) – Religião e Teologia (60)
Eixo 4: Formação Pedagógica	
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas
– Instrumentalização da Ciência da Religião para a Licenciatura (60h)	–Prática em Instrumentalização da Ciência da Religião para a Licenciatura (60h)

Fonte: Site da UFJF

Na FUV quatro Disciplinas compõem a formação específica nos fundamentos da CRE, de acordo com a alínea 1 do inciso II do art. 6º das DCNs-CRE. Elas estão elencadas no Quadro 15:

Quadro 15 – Disciplinas de fundamentos da área de Ciências da Religião (FUV)

Introdução às Ciências das Religiões	80h	1º
Ecumenismo, Pluralismo e Diálogo Inter-religioso	60h	7º
Textos e narrativas sagradas	60h	8º
Fenômenos religiosos e desafios contemporâneos	60h	8º

Fonte: Site da FUV

A alínea 2 do inciso II determina o núcleo de formação específica em CRE pela:

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) (BRASIL, 2018b, p.3).

Na UFJF, as Disciplinas que atendem ao disposto sobre os aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos estão presentes no eixo 1, da parte comum do curso, conforme disposto no Quadro 16:

Quadro 16 – Disciplinas de formação nas matrizes religiosas (UFJF)

Eixo 1: Tradições Religiosas	
Tradições	Tradições contextuais
<ul style="list-style-type: none"> – Religiões do Mundo Antigo (60h) – Religiões da China e Japão (60h) – Religiões da Índia (60h) – Budismo (60h) – Religiões Africanas (60h) – Religiões Ameríndias (60h) – Judaísmo (60h) – Cristianismo I (Origens) (60h) – Cristianismo II (Desenvolvimentos) (60h) – Islamismo (60h) 	<ul style="list-style-type: none"> – Catolicismo (60h) – Protestantismo (60h) – Pentecostalismo (60h) – Religiões Afro-Brasileiras (60h) – Espiritismo Kardecista (60h) – Novas Expressões Religiosas (60h)

Fonte: Site UFJF

As Disciplinas do eixo 1, “Tradições Religiosas”, têm como núcleos: tradições e tradições contextuais. O primeiro núcleo analisa as tradições exógenas à cultura brasileira, extintas ou minoritárias, enquanto o segundo núcleo analisa tradições autóctones, as mais arraigadas na cultura brasileira, assim como os novos movimentos religiosos.

Na FUV, as Disciplinas que oferecem formação nos aspectos estruturantes das matrizes religiosas entram na matriz a partir do terceiro período, conforme pode ser visto no Quadro 17:

Quadro 17 – Disciplinas de formação nas matrizes religiosas (FUV)

Matriz Religiosa Brasileira	80h	3°
Religiões Monoteístas	60h	4°
Religiões indígenas no Brasil e na América Latina	60h	4°
Religiões Orientais	60h	5°
Religiões Africanas e Afro-Brasileiras	60h	5°
Espiritualidades e Novos Movimentos Religiosos	60h	6°
Messianismos e Milenarismos no Brasil	60 h	Eletiva

Fonte: Site da FUV

No que se refere à alínea 3 do núcleo II de formação das DCNs-CRE “estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos” (BRASIL, 2018b, p. 3), o curso da UFJF contempla essa formação no primeiro ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, e no eixo 2 do segundo ciclo do curso de CRE.

Quadro 18 – Disciplinas sobre correntes filosóficas e movimentos não religiosos (UFJF)

Área de concentração CRE		
Teorias da Religião	60 horas	1° ciclo
Eixo 2: Religião e temas		
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos	
- Religião, Modernidade e Secularização (60h)	-	

Fonte: Site da UFJF

A Disciplina “Teorias da Religião” aborda as teorias antropológicas da religião (agnosticismo metodológico e filosófico), as teorias materialistas da religião (positivismo e ateísmo), por meio do estudo de caso do ‘sagrado’ no naturalismo biológico e do social na tradição socioantropológica. Já a Disciplina “Religião, Modernidade e Secularização” tem entre seus conteúdos os “constituintes sociais, culturais e filosóficos da modernidade no Mundo Ocidental e sua relação com os processos de desencantamento do mundo e secularização” (UFJF, s/d, p. 26).

No curso da FUV, as Disciplinas que possibilitam um enquadramento de formação em correntes filosóficas e movimentos não religiosos, conforme a alínea três, já foram referidas no quadro 9, e estão presentes no primeiro e no segundo período do curso, que oferecem uma parte da Disciplina com a formação geral em Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia.

No que tange à alínea 4 do inciso II do art. 6° das DCNs-CRE, ela determina o:

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; (BRASIL, 2018b, p.3).

As Disciplinas do curso da UFJF que oferecem essa abordagem na formação estão presentes nos dois núcleos do segundo eixo, “Religião e Temas”, e estão distribuídas nos quadros 8, 12 e 14. Quanto ao curso da FUV, as Disciplinas que abordam temas transversais à sociedade e à cultura estão presentes nos Quadros 9 e 13 e situam-se no quinto, sétimo e oitavo períodos e em uma disciplina eletiva.

Já no que se refere à alínea 5 do inciso II, a última do primeiro eixo do núcleo específico que versa sobre formação específica em Ciências da Religião, fica delimitado o:

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. (Brasil, 2018, p. 3).

No PPC do curso de CRE da UFJF, fica explicitada a aplicação dos conhecimentos específicos da CRE em espaços formais, por meio das Disciplinas de formação pedagógica Estágios I, II e Práticas I, II, III (ver quadro 10) e em duas Disciplinas, a de instrumentalização da CRE para licenciatura e a de Prática em instrumentalização da CRE para licenciatura (ver quadro 14), e nos espaços não formais, por meio da realização das “atividades culturais” que serão abordadas mais adiante.

Já a FUV, em que pese haver na matriz curricular a oferta de Disciplinas que desenvolvem os conteúdos elencados no eixo a do núcleo II de formação específica em CRE de acordo com a alínea 5 (ver quadros 13 e 15), como visto anteriormente, a IES não oferece detalhes sobre como é realizado o processo de aplicação destes conhecimentos previstos para as Disciplinas de Prática — componente curricular I, II, II, IV, e Estágio supervisionado I, II, III, IV, V e VI —, pelo curso não ter PPC, e não disponibilizar as ementas das disciplinas. Da mesma forma, não há referências na FUV sobre a formação em espaços não formais de ensino além da indicação das Disciplinas de “Atividades Integradoras”, que serão abordadas em outro momento, a saber, na análise do terceiro núcleo das DCNs-CRE.

Quanto ao eixo b do núcleo II para a formação específica em ER, a alínea 1 assegura: “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” (BRASIL, 2018b, p. 3). Neste quesito, o curso da UFJF oferta as Disciplinas apresentadas no Quadro 19:

Quadro 19 – Disciplinas de formação específica em Ensino Religioso (UFJF)

Eixo 4: Formação Pedagógica	
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas
– Saber da Ciência da Religião/Ensino Religioso Escolar (60h) – Metodologia do Ensino Religioso (60h)	-
Eixo 2: Religião e temas	
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos
-	– Religião e Educação (60h)

Fonte: Site da UFJF

O termo “Ensino Religioso” é mencionado na ementa da Disciplina “Religião e Educação”, nos moldes do que pressupõe a alínea supracitada, e tem como objetivo analisar as:

[...] relações entre religião e educação a partir da discussão de questões epistemológicas, políticas e sociais. Estudo da trajetória do ensino religioso nas escolas com ênfase na legislação educacional e nas experiências curriculares. Reflexões a respeito dos fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino Religioso e suas relações possíveis com a(s) Ciência(s) da Religião. Problematizações em torno de temas como pluralismo religioso e tolerância religiosa no exercício do ensino religioso nos Estados laicos (UFJF, S/D, p. 23).

No curso da FUV, as Disciplinas que mencionam a formação específica em ER estão situadas no segundo, terceiro e quinto períodos do curso, conforme ilustra o Quadro 20:

Quadro 20 – Disciplinas de formação específica em Ensino Religioso (FUV)

Ensino Religioso Escolar no Brasil: História e Legislação	80h	2º
Planejamento e recursos didáticos em Ensino Religioso	80h	2º
Ensino Religioso Escolar: Metodologia e Didática	80h	3º
Currículo no Ensino Religioso	60h	5º

Fonte: Site da FUV

A alínea 2 do eixo b, a última do art. 6º das DCNs-CRE, prescreve a: “análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso” (BRASIL, 2018b, p. 3). No que se refere a esta normatização, além das disciplinas arroladas no Quadro 19, o PPC do curso da UFJF cita como um dos objetivos específicos da licenciatura:

Proporcionar que o profissional do magistério conheça e saiba utilizar devidamente as tecnologias educacionais tanto para a função de magistério em Ensino Religioso, como quanto para diálogo pedagógico interdisciplinar e de transversalidade no âmbito do equipamento educacional onde atua (UFJF, 2011, p. 41).

No curso da FUV esta formação é ofertada nas disciplinas elencadas no Quadro 20, e também em uma Disciplina Eletiva: “Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação”, com carga horária de 40 horas.

Para além da formação geral no campo das humanidades (núcleo I) e da formação específica em CRE e ER (núcleo II), as DCNs-CRE também preveem na formação do docente o contato com uma formação cultural. Esta dimensão configura o terceiro e último núcleo a estruturar os cursos de CRE: o núcleo III, de estudos integradores para proporcionar 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. (BRASIL, 2018b, p. 3).

No curso da UFJF estas atividades culturais estão previstas no primeiro ciclo do curso (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Todavia, há também uma orientação para estas atividades. Segundo o PPC do curso de CRE, entre estas atividades está a:

[...] organização de seminários temáticos por parte dos alunos (em grupos ou individualmente), o que pode apontar para atividades fora de sala de aula no que tange à organização dos alunos para a preparação de tais seminários, em pesquisas de campo ou em arquivos, por exemplo (no caso do Bacharelado). Atividades como participação em congressos e simpósios que, direta ou indiretamente tratem do objeto religião, serão incentivadas e cobradas, inclusive, quando possível, com a contribuição, neles, de comunicações dos educandos, baseadas, preferencialmente, nos temas de pesquisa das disciplinas do curso. Também a participação em eventos educativos, sociais e culturais que possam ser relativos ao objeto do curso será considerada enquanto atividades complementares. Assim, considera-se, como atividades complementares, trabalhos voluntários (devidamente registrados); participação em diretórios acadêmicos ou representações estudantis; participação em projetos de extensão comunitária; excursões científicas e pedagógicas; publicações em livros, jornais e revistas; participação em atividades artísticas várias, preferencialmente aquelas que possam se mostrar interfaciadas com o objeto do curso. (UFJF, 2011, p. 46).

Já no curso da FUV, os estudos integradores estão dispostos na matriz curricular do curso do 3º ao 7º período com carga horária de 40 horas por semestre. Porém, como o curso não tem PPC disponível, não foi possível analisar se os referidos estudos integradores seguem as proposições dadas pelas alíneas a, b, c e d, do inciso III do art. 6º das DCNs-CRE.

Outra dimensão relevante na formação docente é o Estágio Obrigatório, que está disposto no art. 9º das DCNs-CRE da seguinte forma: “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” (BRASIL, 2018b, p. 4).

No curso da UFJF estão previstos na matriz curricular no segundo núcleo do eixo 2 meio o Estágio I (200h) e Estágio II (200h), que de acordo com o PPC do curso:

O Licenciando em Ciência da Religião deverá cumprir estágio, conforme grade disciplinar e horária estipulada, em estabelecimentos de ensino ou equipamentos sociais que visem educação. O estágio constitui-se em um importante processo de aprendizagem no qual o educando poderá observar e articular, com o devido acompanhamento, os conhecimentos teóricos que o curso oferece com a prática educacional efetiva do ambiente escolar. Outrossim o estágio proporcionará ao Licenciando o desenvolvimento de noções e capacidades práticas como a do planejamento e trabalho em equipe; a observação, e interação, em sala de aula, de situações práticas às quais seu conhecimento teórico deverá se adaptar, em estratégias de intervenção pedagógica e ensino; a união entre razão conceitual e prática/experiência profissional, com todas as dificuldades e oportunidades a que esta interação conduz. (UFJF, 2011, p. 52).

No curso da FUV, assim como visto um pouco acima sobre as atividades práticas, não há menção a onde e quando os Estágios deverão ocorrer. A única informação dada é em quais períodos os Estágios são ofertados e qual a sua carga horária, conforme o Quadro 21 elenca:

Quadro 21 – Distribuição do Estágio Obrigatório na matriz curricular (FUV)

Estágio Supervisionado I	50h	3º
Estágio Supervisionado II	50h	4º
Estágio Supervisionado III	50h	5º
Estágio Supervisionado IV	75h	6º
Estágio Supervisionado V	75h	7º
Estágio Supervisionado VI com Relatório final	100h	8º

Fonte: Site da FUV

Na questão das Práticas e dos Estágios, a falta de informação da FUV acerca dos procedimentos e das atividades a serem desenvolvidas nos Estágios está parcialmente em

desacordo com as proposições das DCNs-CRE, pois, além do art. 9º, que versa sobre o Estágio, o inciso IV do art. 8º da Resolução CNE/CP nº 5/2018 determina que:

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. (BRASIL, 2018, p. 4).

O curso da FUV descumpre em parte o supracitado artigo das DCNs-CRE ao não disponibilizar o PPC do curso, não ofertar na matriz curricular o Trabalho de Conclusão de Curso, assim como não assegurar o Estágio em espaços formais e não formais.¹⁰¹

Outro aspecto importante que as DCNs-CRE delimitam diz respeito ao art. 6º, que define a carga horária e a duração mínima do curso de CRE:

O curso de licenciatura Ciências da Religião terá a carga horária mínima de 3.200 (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.

Neste ponto, a FUV cumpre o que determina o marco das DCNs-CRE para a carga horária mínima e a duração mínima de oito períodos para a conclusão do curso, conforme mostra o Quadro 22:

Quadro 22 – Carga horária curso Ciências das religiões (FUV)

Total da Carga Horária das Atividades Formativas:	2.200 horas
Total da Carga Horária dos Estudos Integradores	200 horas

¹⁰¹ O PPC e o ementário das Disciplinas foram solicitados à IES por meio do “fale conosco”; em um primeiro momento, foi dito que não havia, em seguida retomaram o contato informando que depois enviariam por e-mail, e em 20/01/2020, a IES retornou o contato, sem mencionar o documento do PPC. Quanto às ementas, foi informado que o curso, por ser novo, teria as Disciplinas construídas semestre a semestre de acordo com a oferta destas. Quanto aos estágios, foi informado que necessitam ser feitos em IES públicas ou privadas, e que o TCC seria um portfólio das práticas e dos estágios realizados.

Total de Prática como Componente Curricular	400 horas
Total da Carga Horária do Estágio Supervisionado:	400 horas
Total Geral da Carga Horária do Curso:	3.200 horas

Fonte: Site da FUV

Já o curso da UFJF não tem a carga horária mínima para a Licenciatura em CRE, segundo o delimitado pelas DCNs-CRE, conforme o Quadro 23 expõe:

Quadro 23 – Carga horária curso Ciência da Religião (UFJF)

Total da Carga Horária das Atividades Formativas:	(1º ciclo) 1.020h + (2º ciclo) 1.260h = 2.280 horas
Total da Carga Horária de atividades culturais	200 horas
Total de Prática como Componente Curricular	180 horas
Total da Carga Horária do Estágio Supervisionado:	400 horas
Total Geral da Carga Horária do Curso:	3.060 horas

Fonte: (UFJF, 2011, p. 53)

Para o curso de CRE da UFJF adequar-se às DCNs-CRE, seria preciso mais 140 horas de atividades práticas, já que nos outros critérios, de carga horária mínima e o de duração mínima de oito semestres, a IES cumpre o que é determinado pela normatização para o curso.

Em suma, estes dados evidenciam as perspectivas e desafios para as políticas educativas de formação docente para o ER, já que tanto os cursos tradicionais, como o da UFJF, que é ofertado desde o ano de 2012, quanto os cursos mais recentes, como o da FUV, que teve o início de sua oferta após a publicação das DCNs-CRE, não estão totalmente dentro do marco legal proposto pela positivação desta política pública.

Já com referência ao conteúdo das unidades temáticas da BNCC, que devem integrar a formação do licenciando em CRE, o curso da UFJF aborda todas as três. A primeira unidade temática, “Identidades e Alteridades”, está presente no PPC, como já visto um pouco mais acima. A segunda unidade temática, “Manifestações Religiosas”, também está presente tanto no ementário como no conteúdo da Disciplina “Linguagens Religiosas”. Finalmente, contempla-se a terceira unidade temática “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”: “crenças religiosas”, nas disciplinas do eixo 1, e “filosofias de vida”, que está presente nos conteúdos da Disciplina “Teorias da Religião”, do primeiro ciclo. O mesmo não se pode afirmar, por enquanto, do curso da FUV, que, por não disponibilizar o ementário das Disciplinas e o PPC do curso, não possibilitou a análise de seus conteúdos em comparação com as unidades temáticas da BNCC, restringindo a análise aos nomes das disciplinas.

De toda forma, estes dois cursos são indicativos de uma mudança na formação inicial para os docentes de ER para estes dois estados. Como visto, são cursos que consideram em

sua matriz curricular parte significativa do que prescrevem as DCNs-CRE e, no caso da UFJF, dos conteúdos da BNCC. Todavia, nestes estados um aspecto da permanência da perspectiva anterior foi percebido: as denominações religiosas mantêm ingerência sobre o processo de credenciamento e habilitação dos docentes, que geralmente já são da própria rede, mas com ingresso em outra Disciplina, assumindo turmas de ER apenas para completar carga horária, isso quando não contratados de forma precária e com formação deficitária.

Outra parte da resposta à questão colocada no início do capítulo, para além da fragilidade na colaboração do pacto federativo, está nas diferentes mediações estabelecidas pelas UF para dar conta das suas incumbências prescritas pela União e as relações que conseguem estabelecer para essa composição dentro de sua esfera de poder. Ou seja, a “bola quente” jogada aos estados pela união é repassada para a escala local, a escola, e esta não tem para quem jogar a bola senão os discentes. Estes, que por não terem para quem passar a bola, ocupam-se com ela de forma que não possam vislumbrar outras formas de ver, estar e habitar o mundo, pela ausência de formação de qualidade do docente. Outra tonalização para esta resposta se encontra na fragilidade da formação inicial. Como no caso do ES, onde o ER na constituição é interconfessional, mas em decreto estadual no âmbito local é oficiosamente confessional, devido a normas infraconstitucionais logradas pela atuação dos “agentes religiosos” para a formação e credenciamento docente. Nesse sentido, em MG também foi possível aventar essa construção.

No que tange a análise comparativa das instituições que ofertam ER e o currículo destes cursos de licenciatura em ER foi possível perceber como a formação docente, no contexto das reforma do Estado pós 1990, vem se tornando um nicho de mercado para o setor empresarial dentro desta pluralidade de orientações que o Estado possibilita bem no sentido do que foi discutido no capítulo anterior, mas não explicitado até aqui. Qual seja, os dois cursos analisados aqui, apresentam as seguintes tonalidades: o curso da UFJF é presencial em uma IES pública que trava discussões públicas sobre a concepção do curso, o projeto do curso, tendo este curso um histórico de desenvolvimento institucional com quase 50 anos. Já o curso de CRE da FUV é a distância em uma IES privada que não deixa público o PPC, tendo sua origem a aproximadamente 20 anos. Ambas estão legalmente aptas para habilitar professores para lecionar no ER. Uma questão para pesquisas futuras seria a de pensar quais grupos estão construindo a formação dos docentes e o ER nos estado do ES e de MG.

CONCLUSÃO

A pesquisa buscou refletir acerca da relação entre a regulação e a participação nas políticas educacionais para a formação e habilitação docentes no Ensino Religioso na escola pública brasileira. Para tal, buscou-se, no campo da História da Educação, os elementos essenciais para a compreensão do tema da formação docente e constatou-se que mudanças e permanências fazem-se presentes neste tema de forma simultânea.

Foi possível examinar de maneira mais estrita quatro categorias de interesses temáticos sobre o Ensino Religioso: a) leis ou normas; b) aspectos pedagógicos; c) estudos de caso; e d) análises de controvérsias no ER. A essas temáticas se coadunam outras quatro categorias que refletem os impasses históricos, presentes nos posicionamentos dos autores para esses impasses: (1) os favoráveis; (2) os desfavoráveis; (3) os que se abstêm de uma posição; (4) os que propugnam uma síntese entre o ER e o campo educacional.

Neste sentido, a pesquisa articulou as interfaces entre saber, poder, sociedade, Estado e Igreja nas políticas educativas. O trabalho em tela discutiu estas diferentes faces que se entrecruzam na questão da formação docente para o ER e que se manifestam atualmente na disputa de posições acerca de sua legitimidade, alinhando com os debates a identificação da necessária definição de critérios avaliativos para a disciplinarização e cientificização do ER, bem como para a configuração de propostas metodológicas.

No flanco dos que defendem a posituação, a construção teórica baseia-se em reflexões epistemológicas que buscam legitimar cientificamente o campo da(s) ciência(s) da(s) religião(ões) por meio de pesquisas com preocupações teóricas na questão do currículo, material didático, formação docente, e das habilidades e competências para o exercício da docência, na construção de uma identidade profissional e mesmo na profissionalização docente; enfim, apostam na legitimidade jurídica e pedagógica da disciplina, acionando os princípios constitucionais de liberdade de crença e a liberdade de organização religiosa.

No flanco dos que apregoam sua não posituação existem pesquisas que mostram os resultados negativos da relação entre Estado/religião/educação, no tocante à discriminação e práticas de intolerância/racismo, violações de direitos humanos, além de afronta à laicidade pelo favorecimento das denominações hegemônicas que se organizam enquanto entidades civis, de forma a lograr financiamento público para seus integrantes, intervindo desta maneira nas disputas do campo religioso. Nestes grupos, a construção teórica sustenta-se por meio do rigor dos paradigmas consolidados em disciplinas especializadas, principalmente da sociologia, ressoando em eventos acadêmicos e na sociedade civil organizada.

Isso se dá em meio a uma tensão que envolve a visão de mundo dos sujeitos. A ideia aqui foi contribuir com uma análise que evidencie essa contradição ou pelo menos ajude na reflexão sobre esse processo ao propor o debate de elementos que auxiliem na identificação de critérios avaliativos para essa questão. Cabe destacar, outrossim, que para se alcançar um saber integral é preciso que o indivíduo articule e sistematize as diversas formas de conhecimento. Essa opção enquadra-se melhor no contexto multicultural que a complexidade social nos condiciona. De outro modo, ser plural não significa necessariamente ser diversionista. A sociedade tem na sua composição a interação entre diferentes campos: mítico/religioso, científico, senso comum, filosófico, artístico.

No revolvimento dos dados analisados identificaram-se nuances entre esses flancos na conformação desse campo em disputa; seja na apropriação dessas concepções pelas legislações estaduais para a formação/habilitação docente, bem como a apropriação de seus conteúdos para a composição dos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior ofertantes de Licenciatura em CRE, tendo, ainda, como um de seus desdobramentos, a publicação das DCNs para a formação profissional deste docente atreladas mais ao campo educacional do que ao eclesial. O que em tese é um evidente fortalecimento da perspectiva da laicidade na Educação, isso ao levar em conta como a ingerência das entidades religiosas no currículo e na habilitação e credenciamento para o ingresso na carreira docente vinha acometendo o ER, nos estados do Espírito Santo e de Minas Gerais. Apesar dos movimentos da sociedade civil em prol do ER não confessional, essa discussão não se deu sem a resistência de setores católicos, como a CNBB, quando o assunto era o fim da confessionalidade. Apesar da relevância dessa arguição, a literatura selecionada desvelou os limites e desafios à laicidade, ao fazer da (não)positivação do Ensino Religioso um mecanismo de regulação da religião na esfera pública educacional.

Com a homologação das DCNs-CRE e da publicação da BNCC, essa ingerência das igrejas pode vir a perder seus efeitos. Assim, à maneira de uma exceção à regra, estes documentos podem ser configurados como um ato político de contraposição ao julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) sobre o Ensino Religioso no Supremo Tribunal Federal (STF), que, em setembro de 2017, julgou — por seis votos contra cinco — a improcedência da ADI, mantendo a legalidade do ER Confessional e o Acordo Brasil-Santa-Sé. Todavia, cabe argumentar que esse resultado foi apertado — 6 votos a favor e 5 contra, além disso é preciso se levar em conta aspectos de bastidores que não ficam explícitos nesse tipo de decisão. Ainda que seja constitucionalmente válido o ER confessional — afinal, ele

está inserido na CF —, a questão do credenciamento docente por parte das entidades religiosas não é prevista na Constituição e nem tampouco na LDB.

Logo, a tensão na busca da (não)legitimação do campo religioso no campo político educacional envolve o mesmo problema que Olívio Alberto Teixeira (2004) identificou nas interdisciplinaridades: a avaliação e os critérios de certificação científica. Parece que esse é o problema central, no qual outras investigações devem aprofundar: como, com base nas controvérsias aventadas entre os favoráveis e os contrários ao Ensino Religioso elencadas nos dados circunscritos nesta pesquisa, podem ser identificados “critérios de certificação científica” para o componente curricular Ensino Religioso e em que medida esses critérios sinalizam a disciplinarização desse componente e a definição de um perfil profissional docente?

Este movimento, sob uma espécie de pêndulo, arregimenta posições que ressoam dos impasses históricos presentes na relação do Ensino Religioso com a laicidade do Estado. E se, de um lado do pêndulo, os dados expressam um tipo de anomia na regulação desta política educacional, quando o pêndulo se movimenta para o outro lado, a literatura evidencia um tipo de autonomia pedagógica, em meio a uma produção intelectual, que se constitui para fazer frente à heteronomia do campo religioso. Com efeito, a força que impulsiona o movimento incessante deste pêndulo advém de uma ideia comum aos dois lados: a liberdade de ensino. Esta, sim, não pode ser posta em xeque.

Esses dados também permitem trazer para a atualidade a reflexão de Gramsci (1999), sobre o ER como visão de mundo, quando o autor sardo coloca a questão do ER como uma forma de atender aos interesses do clericalismo católico, que em nossos tempos se transveste de ecumenismo. Com efeito, o mais curioso é notar que contraditoriamente há nessas articulações uma busca de construção de consenso, ou seja, a busca de uma aproximação entre os segmentos intelectuais e a massa, que à época de Gramsci era costurada entre escola e a Igreja Católica; hoje, na era secular (TAYLOR, 2010), encontra no pluralismo uma ação integrada entre as igrejas e a escola.

A questão a ser enfrentada a partir desta constatação é: como não deixar prevalecer o aspecto proselitista de um grupo social sobre os outros? Uma resposta imediata vem à mente: formar os professores. Neste ponto outra questão problemática se refere ao atual cenário político da regulação para a formação de professores em que um grupo de interesse mercadológico prepara um nicho de mercado para formação docente, aligeirada, sem a tônica na relação pesquisa e ensino, baseada na modalidade não presencial. Isso sem contar que segundo a BNCC, o ER deve contemplar o Ensino Fundamental e neste nível de formação há

uma primeira etapa os primeiros anos (educação infantil) em que não é exigida a formação docente em uma disciplina específica, mas sim nos cursos de Pedagogia e em cursos normais de nível médio. Com efeito, ao que tudo indica, são raros nestes cursos conteúdos ou experiências de formação que contemplem uma preparação metodológica para atuar com os conteúdos para o ER. De toda forma futuras pesquisas voltadas para a análise da prática docente em ER podem se debruçar sobre os efeitos do modelo de formação baseado nos conteúdos da BNCC e nas diretrizes das DCN-ER atentando para a questão da transposição didática dos conteúdos da CRE na condução da disciplina. Afinal, ainda que atualmente possamos experimentar uma aparente vitória nas regulações pelo controle dos conteúdos e a formação docente aos moldes propostos pelo modelo mercadológico, há que se convir que existe uma distância entre o que os currículos oficiais propõem e o que é efetivamente apropriado nas diversas situações de aprendizagem na realidade escolar.

Para as escolas, a dificuldade em implementar o ER dá-se nas questões operacionais. No modelo confessional, as práticas administrativas envolvem separar as turmas por credo, e nesse caso, como não há um professor para cada credo, há uma grande chance de, simultaneamente, além de discentes não optantes, ter os de outros credos não contemplados, que teriam que realizar alguma atividade complementar, por um professor readaptado, que geralmente nega esse tipo de atuação, já que estão fora de sala de aula. Nesse sentido, o ER, no modelo interconfessional, evita essa dificuldade. Por isso, atualmente, mesmo os estados que mantêm o modelo confessional na lei, na prática não o fazem. Desta feita, o ER confessional é anacrônico a uma sociedade pluralizada.

Por fim, cumpre destacar o parágrafo primeiro da Lei nº 9.475/97, que altera o art. 33 da LDB e propõe: “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” (BRASIL, 1997b). O que chamou atenção nas normatizações estaduais sobre esta lei é que não há no texto da LDB nenhuma orientação no sentido de que a habilitação e o ingresso de docentes passe pelo crivo das denominações religiosas. Esta determinação de ouvir uma “entidade civil constituída por diversas denominações religiosas” (BRASIL, 1997b) existe no parágrafo segundo, mas, refere-se aos conteúdos de ER, quanto à habilitação e ingresso não há na prescrição da Lei nº 9.475/97 qualquer menção à ingerência das denominações religiosas. Embora o texto seja claro, existe um entendimento implícito nas normatizações em atribuir, também, a habilitação do docente de ER por estas entidades cívicas. Este entendimento inclusive esteve presente em um dos posicionamentos do CNE em 1999, quando, no Parecer nº 97/99, afirmou que na questão da habilitação e admissão de professores

para o o ER “não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nessa área, nem se impede que a formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas” (BRASIL, 1999b, p. 3). Passadas duas décadas deste parecer o entendimento do CNE mudou no quesito da formação docente, mas nos sistemas de ensino mantêm-se o entendimento e as práticas de habilitação e ingresso na formação docente com o credenciamento das entidades civis religiosas. Até quando esse entendimento irá durar? A ver.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 09/99**. Estabelece diretrizes gerais para implementação do ensino religioso no âmbito dos sistemas de educação básica no Acre, face a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Rio Branco: Conselho Estadual de Educação, 11 set. 1999. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/ac_parecer_09_99.pdf>. Acesso em 19 mar. 2019.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, 2008.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *IN*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 003/2002**. Regulamenta o Art. 33 da Lei 9.394/96 alterado pela Lei 9475/97 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e define normas correlatas. Maceió: Conselho Estadual de Educação, 21 mai. 2002. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/CEE%2003%20alagoas.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ALVES, V. P. Ensino Religioso no contexto do Distrito Federal. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015, p.223-240.
- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO N. 14/2006**. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no nível Fundamental do sistema educacional do Estado do Amapá. Macapá: Conselho Estadual de Educação, 15 mar. 2006. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/ap_resolucao_14_06.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J.; SOUZA, E. C. F. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, mai./ago. 2017.
- AMARAL, D. P.; SOUZA, E. C. F. Formação docente para o ensino religioso. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4144.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- AMAZONAS. **Lei 138/2013 de 17 de abril de 2013**. Dispõe sobre a oferta de ensino religioso nas escolas do sistema de ensino do Amazonas e dá outras providências. Manaus: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/LEI%20138%20amazonas.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENA, D. B. Escolas Anarco-Sindicalistas no Brasil: alguns princípios, métodos e organização curricular. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 22, p. 87-108, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29289/pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica**: Teoría y método. Barcelona: Crítica, 2001.

ARRETCHE, M. O mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.

ARRETCHE, M. TS. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.

ARRETCHE, M. Democracia, federalismo e centralização no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV/Editora Fiocruz, 2012.

ASAD, Talal. **Formations of Secular**. California: Stanford University Press, 2003.

AZEVEDO, F. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010.

BAHIA. **Lei nº 7.947 de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre o ensino religioso confessional pluralista nas escolas da rede pública de ensino do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, [2019] Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/BAHIA-LEI.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Revista de Estudos da Religião (REVER)**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-125, jul./dez. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 92, v. 26, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BATISTA, A. A. G.; LUGLI, R. S. G.; RIBEIRO, V. M. Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 1, p.75-104, jan./jul. 2017.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECKER, M. **Ensino Religioso entre catequese e Ciências da religião**: uma avaliação da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar. 2010. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

BENEVIDES, A. S. et al. Curso de Ciências da Religião da UERN: Possibilidades e desafios *In*: RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, (Orgs.). **Formação Inicial em Ensino Religioso**:

experiências em cursos de Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 74-99.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da Religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da Religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, P. L. The Desecularization of the World: A global overview *In*: BERGER, P. L. (ed.). **The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics**. Washington: Ethic and Politic Policy Center; Grand Rapids: W. B. Eerdmans Publishing Company, 1999. p. 1-18.

BERGER, P.L. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: A orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOECHAT, J.; DUTRA, R.; PY, F. Teologia da prosperidade campista: Apóstolo Luciano e suas ressignificações religiosas na Igreja Pentecostal Semear. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 198-220, 2018.

BLOCK, M. **Os reis taumaturgos**: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BONAL X; TARABINI, A. **Ser pobre em la escuela**. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Barcelona: Miño e Dávila, 2010.

BONETTI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; MICELI, S. (Org.). **Economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES nº 1.105/99**. Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 de nov. 1999. [1999a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP nº 05/97**. Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 de mar. de 1997. [1997a]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>> . Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP nº 97/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 6 de abr. de 1999. [1999b]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 22/2019**. 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 de novembro de 2019. [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](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 26 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Termo de Referência nº 06/2015**. Para contratação de consultoria na modalidade produto. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27241-
tor006-edt007-cne-914brz1009-2-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27241-tor006-edt007-cne-914brz1009-2-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 04/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20/mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 64 e 65. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57493489/do1-
2018-12-31-resolucao-n-5-de-28-de-dezembro-de-2018-57493286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57493489/do1-2018-12-31-resolucao-n-5-de-28-de-dezembro-de-2018-57493286) Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE
MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf) Acesso em 26 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219 de 25 de junho 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF. Presidência da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em 23 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Presidência da República, 1997, [1997b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL, **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF Presidência da República, 2008, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano nacional de formação de professores da educação básica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> Acesso em: 31/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 29, de 12 de janeiro de 2017.** Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga as Portarias MEC no 230 e 231, ambas de 12 de abril de 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20350080/do1-2017-01-13-portaria-no-29-de-12-de-janeiro-de-2017-20350012 Acesso em 24 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997. [1997c]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional. **Aspectos fiscais da educação no Brasil.** Brasília: Ministério da Fazenda. 2018. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18/4af4a6db-8ec6-4cb5-8401-7c6f0abf6340> Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL . Supremo Tribunal Federal (Tribunal Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439.** Relator: Roberto Barroso. Brasília, 27 set. 2017. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado nos Anos 90:** Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BURITY, J. Republicanismo e o Crescimento do Papel Público das Religiões: comparando Brasil e Argentina. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.** São Carlos, v.1 n. 1, p. 199-227, jan./jun. 2011.

CALDERÓN, F. La subjetividad como fuerza del cambio democrático. In: TEDESCO J. C. (org.). **Educación y justicia**: el sentido de la educación. Madrid: Fundación Santillana, 2010. p. 69-79. Disponível em: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CAMPOS, Francisco Luís da Silva. [**Correspondência**]. Destinatário: Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 14 de abr. de 1931. 8 Cartas. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CorrespGV2&pasta=GV%20c%201931.04.18/1>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAMURÇA, M.; GIOVANINI JR, O. Religião, Patrimônio Histórico e Turismo Religioso na Semana Santa em Tiradentes. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v, 9 n, 20, p.225-247, out. 2003.

CAPES. Coordenação Executiva dos Órgãos Colegiados. Conselho Técnico Científico da Educação Básica. **Ata da 5ª Reunião Ordinária**. Brasília, DF, 24 set. 2008

CAPES. Documento de Área 2009. Área de Avaliação: Filosofia/Teologia. Online. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/FILOSOFIA_16jul10.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CAPES. Documento de Área 2016. Área de Avaliação: Ciências da Religião/Teologia. Online. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ciencia_religiao_teologia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CASTRO, R. M. M. de. A situação do ensino religioso em Goiás. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015, p. 254-268.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, T. F. L. (Org.). **História da Profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014.

CARON, L. **Políticas e práticas curriculares**: formação de professores de ensino religioso. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARON, L. Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. **Pistis & Praxis**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010.

CARON, L. Visão panorâmica do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015, p. 502-519.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. **Modelos Culturais saberes pedagógicos, instituições educacionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2011.

CASANOVA, J. **Public Religions in the Modern World**. Chicago: University of Chicago, 1994.

CASANOVA, P. G. **As novas ciências e as humanidades**. Da academia à política. São Paulo: Boitempo, 2006.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº404/2005**. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 24 set. 2005. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/CEE%20404.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CECCHETTI, E; SANTOS, A. V. dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./mai./jun. 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CIARALLO, G. O Tema da liberdade religiosa na política brasileira do século XIX: uma via para a compreensão da secularização da esfera política. **Revista Sociologia e Política**., Curitiba, v. 19, n. 38, p. 85-99, Fev. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n38/v19n38a06.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

COELHO, I. M. Curso de Pedagogia a busca da identidade. In: **Formação do educador**: a busca de identidade do Curso de Pedagogia. Brasília, Série Encontros em debates n. 2, 1987.

COIMBRA, J. de Á. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., A. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000, p. 52-70.

COLL, C. Enseñar y aprender em lo mundo actual: desafíos y encrucijadas. **Pensamiento iberoamericano**, Madrid, v. 2 n. 7, p. 47-66, Abr. 2010. Disponível em: http://www.educacionysociedad.org/images/img_noticias/docu4e92a454ee178_10102011_452am.pdf Acesso em: 28/09/2018.

CONER-DF. **Ensino Religioso nas Escolas Públicas** – Uma Contribuição do Conselho de Ensino Religioso do Distrito Federal, 2016. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/noticias/269> Acesso em: 09 dez. 2019.

CONFESSIONAL. In: AULETE, **Dicionário**. [S. l.]: LEXIKON, 2017. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

COUTINHO, C. N. Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonia. *In*: BORGIANNI, E; MONTAÑO, C. (orgs.). **La política social hoy**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 103-118.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da Religião. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

CUNHA, L. A.; FERNANDES, V. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./nov./dez. 2012.

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, Set. 2013.

CUNHA, L. A. **Quando o rabo abana o cachorro**: o ensino religioso nas escolas públicas. 2015. Disponível em:
<http://www.seminarioredes.com.br/viiiredes/adm/diagramados/luiz_cunha.pdf>. Acesso em 19 dez. 2019.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./fev./mar. 2016a.

CUNHA, L. A. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, jul./ago./set. 2016b.

CUNHA, L. A. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do Império à República. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da, Saberes escolares do ensino secundário brasileiro no século XIX: o caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.11, n. 1 p. 51-70, jan./jun. 2012.

DANTAS, D. C. **O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG**: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

DELACÔTE, G. **Enseñar y aprender con nuevos métodos**. La revolución cultural de la era eletrônica. Barcelona: Gedisa, 1997.

DIAMOND, J. **Effondrement**. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie. Paris Gallimard, 2006.

DISSENHA, I. C. P.; JUNQUEIRA, S. R. A. Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso. **Teocomunicação**, Porto alegre, v. 41, n. 2, jun./dez. 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n° 26.129, de 19 de agosto de 2005.** Regulamenta a Lei n° 2.230, de 31 de dezembro de 1998, que "Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas". Brasília: Governo do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/DECRETO%2026129%20df.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DURU-BELLAT M. **L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie.** Paris: Éd. du Seuil; La République des Idées, 2006.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. **Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.** Buenos Aires, Santillana, 2010.

ELACQUA, G. et al. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Inter-American Development Bank, 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2020.

ELIADE, M. **Tratado de História de las religiones.** Madrid: Ediciones Cristandad, 1974.

ELMORE, R. F. Getting to scale With Good Educational Practices. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v.1 n. 1, p. 1-26, Spring 1996.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto 1735-R, de 26 de setembro de 2006.** Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo, Poder Executivo, Vitória, ES, 27 set. 2006a. p. 4 Disponível [ht: tp://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/#/p:4/e:1731](http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/#/p:4/e:1731). Acesso em: 28 dez. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto 1736-R, de 26 de setembro de 2006.** Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo, Poder Executivo, Vitória, ES, 27 set. 2006b. p. 4 Disponível [ht: tp://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/#/p:4/e:1731](http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/#/p:4/e:1731). Acesso em: 28 dez. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei 7.193 de 25 de junho de 2002.** Dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO%207193.html>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES 1.900/2009.** Dispõe sobre a oferta da disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo. Vitória: Conselho estadual de educação, 23 de out. 2009. Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res1900-1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição Estadual do Espírito Santo.** 1989. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FANFANI, E. T. **La escuela y la cuestión social**, ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

- FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FERRY, L. **L'Homme Dieu ou le Sens de la vie**. Paris: Grasset, 1996.
- FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 222-231, 2006.
- FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1997.
- FREITAS, E. M.L.M. de.; LEITE, F. A. C. O Ensino Religioso no Espírito Santo. *In*. JUNQUEIRA, S.R.A. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.
- FREITAS, H. C. L. de. A. (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FUKUYAMA, F. **Our Posthuman Future**. Consequences of the Biotechnology Revolution. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2002.
- FULLAN, M. G. **The new Meaning of Educational Changes**. Londres: Cassel, 1991.
- GARRIDO, B. S. Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polêmica no discurso da mídia. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 207-215, jul./dez. 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; M. E. D. de A, ANDRÉ. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-55, jan./abr. 2014.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIELOW, T. C. A laicidade na educação: conhecendo a história da educação laica no Brasil e observando o pensamento de um professor de Sinop. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 4, p. 283-293, nov./dez. 2015.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 73-97, abr. 2018.

GIUMBELLI, E. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião & sociedade**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

GIUMBELLI, E. Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 2, n. 14, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/7280/4631>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

GÓES, M. de. Escola pública: história e católicos. In: **Escola Pública, Escola particular e a democratização do ensino**. CUNHA, Luiz Antônio, (Org.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 285/2005**. Estabelece critérios para a oferta de ensino religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 09 dez. 2005. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/2005-285-cp-resolucao.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GOMES, E. S. L.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; COSTA, C. S. Da. As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 538-551, abr./mai./jun. 2012.

GOMES, R. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-79.

GONÇALVES NETO, W. Igreja, política e educação no Brasil republicano: a criação do colégio D. Bosco, de Cachoeira do Campo, Minas Gerais (1893-1897). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 49-55, jan./jun. 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUEN, W. Ciências da Religião numa sociedade multicultural. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 15-26, jun. 2005.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOFF, M. **Estado laico, religião e educação**: Análise da controversa presença do ensino religioso em Escolas públicas no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HÖFFE, O. **Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo**. Ética política em la era de la globalización. Buenos Aires: Katz, 2007.

HÖFLING, E de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

HOLANDA, A. M. R. O Ensino Religioso e o marco da intolerância religiosa em Alagoas: episódio Quebra de Xangô de 1912. IN: JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 156-172.

HORÁCIO, H. H. Ciências da Religião no sertão das Gerais: o curso da Universidade Estadual de Montes Claros. **Reflexão**, Campinas, v.42, n.2, p.255-261, jul./ dez. 2017.

HUFF JÚNIOR, A. E.; RODRIGUES, E. **Experiências e interpretações do sagrado: interfaces entre saberes acadêmicos e religiosos**. São Paulo: Paulinas, 2012.

HUNTINGTON, S. **A terceira onda: a democratização no final do século XX**. São Paulo: Ática, 1994.

HYPOLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do censo demográfico 2010**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

JUNQUEIRA, S. R. de A. **Ensino Religioso em Questão**. 2005. Disponível em: <https://www.gper.com.br/newsletter/0363a8cd70a96bdc70f42fb5916fcc1e.pdf> Acesso em: 26 jan. 2020.

JUNQUEIRA, S. R. A.; FRACARO, E. M. Professor de Ensino Religioso: Histórico da formação no contexto brasileiro. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 173-191, mai./ago. 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A.: Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 10 p. 62-84, jun. 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A.; KADLUBITSKI, L. Uma experiência de formação inicial de professores a partir da perspectiva da diversidade cultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 862-882, out./dez. 2011.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ensino Religioso: espaço dos catecismos. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 36, p. 1283-1314, out./nov./dez. 2014.

JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Ensino Religioso no Brasil**. São Leopoldo: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Provimento de Professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do Artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 9475/97.** [Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2]. Brasília. 30 mai. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

JUNQUEIRA, S. R. A.; KLEIN, R; BRANDENBURG, L. E.; **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal, 2017.

KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar.** Trad.: Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2016.

KLEIN, R.; JUNQUEIRA, S. R. A. A história da formação docente em Ensino Religioso no Brasil no período de 1995 a 2010. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 358-380, 2012.

LACÉ, A. M. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB):** das origens na ditadura militar ao século XXI. 2014. 313 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LATOUR, B. **Ciência em ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

LATOUR, B. "Não congelarás a imagem", ou: como não desentender o debate ciência-religião. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 349-375, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v10n2/25164.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/Lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEITE, S. B. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul:** Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado. 2013 Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIMA, A. P.; MENIN, M. S. de S. Orientações legais para o ensino religioso em três estados brasileiros: convergências e divergências demarcadas em normativas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 141-152, abr./mai./jun. 2017.

LIPOVETSKY, G. **La sociedade de la decepción.** Entrevista com Bertrand Richard. Barcelona: Anagrama, 2008.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf>. Acesso em 24 jan. 2020.

LORDELO, J. A. C.; ROSA, D. L. e SANTANA, L. de A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010.

LUCENA, C. D. A influência da religião na educação escolar. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 4, p. 55-65, nov./dez. 2015.

LUI, J. de A. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 333-349, mai./ago. 2007.

LUI J. de A. Definições de laicidade no debate público sobre o ensino religioso. **Revista Cultura y Religión**, Santiago, v. 7, n. 2, p.129-155, jun./ dez. 2013.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, J. A.; PALOTTI, P. L. de M. Entre cooperação e centralização. Federalismo e políticas sociais no Brasil pós-1988. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 61-82, 2015.

MAGRI, V. C. B. L. **O ensino religioso na escola pública: um estudo sobre a experiência da rede estadual de Minas Gerais**. 2010. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

MAIA NETO, J. R. Cerceamento religioso da atividade intelectual: o que podemos aprender com o julgamento de Sócrates. *In: Debates em torno do Estado Laico*. D'ÁVILA-LEVY, C. M; CUNHA, L. A. (org.). São Paulo: SBPC, 2018. p. 15-40. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/livro/estadolaico.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

MAINWARING, S. **A igreja católica e a política no Brasil: (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARANHÃO. **Lei nº 8.197/2004 de 06 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 9.475/97 e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_8197>. Acesso em 23 mar. 2019.

MARCOS, W. R. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1435, out./dez. 2012.

MARIANO, R. Mudanças no campo religioso brasileiro no Censo 2010. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 2, n. 24, p. 119-137, jul./dez. 2013.

MARTÍNEZ, M. M. Política Social. Concepciones Anglosajonas. **Revista de política social**, Madrid, n. 117 p. 5-32, ene./mar. 1978. Disponível em: <http://www.cepc.gob.es/Controls/Mav/getData.ashx?MAVqs=~aWQ9MzA4OTcmaWRIPT EwMzemdXJsPTEwJm5hbWU9UIBTXzExN18wMDUucGRmJmZpbGU9UIBTXzExN18wMDUucGRmJnRhYmxhPUFydGljdWxvJmNvbnRlbnQ9YXBwbGljYXRpb24vcGRm>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

MARTINS, A. M. S. et al. **Fundamentos da educação 2**. v.1. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

MARTUCELLI, D. **Gramáticas Del Individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 006/00**. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso nas escolas Públicas de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação, 18 jan. 2000. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/RES%20%2006%20mt.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 7760/2004**. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental para as escolas públicas, do Sistema Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação 21 dez. 2004. <Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-7760.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MATTOS, I. R. de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MELLO, R. M. A. V. de; CURY, C. R. J. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1087-1116, dez. 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MENARDI, A. P. S.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **HISTEDBR**, Campinas. [2006]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MENDONÇA, A. A. **Religião na escola**: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, N. F de S. **O Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo**: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da região metropolitana da grande Vitória. 2018. 192f. Dissertação (mestrado em Ciência da Religião) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2018.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MIELE, N.; POSSEBON, F. Ciências das Religiões: proposta pluralista na UFPB. **Numen**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, 2012.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **PARECER CEE Nº 608/2002**. Responde consulta formulada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer de Passos, sobre oferecimento do Ensino Religioso dentro da carga horária mínima anual. Conselho Estadual de Educação 01 ago. 2002. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1pvthG50fntbq3GalBOaXWfbPkM2KLpBB/view>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 1092, de 12 de outubro de 1929.** Permite a instrução religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. [2019]. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=1092&comp=&ano=1929>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei 15.434 de 05 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. Belo Horizonte: Palácio Tiradentes, [2019]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=15434&comp=&ano=2005&aba=js_textoAtualizado#texto>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei 21.133 de 10 de janeiro de 2014.** Altera a lei nº 15.434, de 5 de janeiro de 2005, que dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. Belo Horizonte: Palácio Tiradentes, [2019]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=21133&comp=&ano=2014&aba=js_textoOriginal#texto>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MORAES, J. D. De. Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 741-754, jul./ago./set. 2016.

MORENO, A. C. **Quase todas as redes estaduais proíbem professores de ensino religioso de promoverem uma só crença.** São Paulo, 30 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/quase-todas-as-redes-estaduais-proibem-professores-de-ensino-religioso-de-promoverem-uma-so-crenca.ghtml>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **La vía.** Para el futuro de la humanidad. Colección Estado y sociedad. Ed. Paidós. Barcelona, 2011.

NEVES, F. M.; COSTA, C. J. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 113-121, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, A. M. De. Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1510-1533, jul./ago./set. 2015.

OLIVEIRA B. R.; SOUZA, W. M.de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

OLIVEIRA, L. B. de; RISKE-KOCH, S. Linguagem e Diferença: espaços e encontros na formação docente em ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 245-262, jan./abr. 2008.

ORLANDO, E. A.; MOGARRO, J. M. Estratégias católicas de formação de professores e circulação de modelos culturais e pedagógicos no Brasil e em Portugal. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 749-769, set./dez. 2015.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José. SILVA, Alexandra Lima da. (Org.). **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 81-107.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 325/2007**. Estabelece normas para a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do sistema de ensino do estado do Pará, regulamenta os procedimentos para definição dos conteúdos, habilitação e admissão dos professores e dá outras providências. Belém: Conselho Estadual de Educação, 23 nov. 2007. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PARA-RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 147/2008**. Regulamenta a oferta da Educação Religiosa nas escolas públicas do ensino fundamental do estado da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 15 jul. 2008. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/pb_resolucao_147_2008.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 01/2006**. Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 10 fev. 2006. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/parana-parecer_01_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. **Revista Ciberteologia**, São Paulo, v. 34, n.7, p. 108-124, abr./Jun 2011.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 05/2006**. Dispõe sobre a oferta de ensino religioso nas escolas públicas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, regulamenta os procedimentos para a definição dos conteúdos e as normas para habilitação e admissão dos professores e dá outras providências. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 09 mai. 2006. Disponível em: <<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-05-2006.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 188/2016**. Regulamenta os procedimentos para definição dos conteúdos do Componente Curricular ensino religioso e a habilitação/admissão de professores para ministrá-lo nas escolas públicas e privadas do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 05 jul. 2016. Disponível em:

<<http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202016/2016%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20188.doc>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PIEPER, F. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil. Um estudo de caso. **Numen**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, 2018.

PINHO, L. G.; VARGAS, E. F. M. Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 308-327, mai./jun./jul./ago. 2015.

PIOVEZANA, L.; BERNARTT, M de L. Curso de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso na Unochapecó. *In*: RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, (Orgs.). **Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 207-246.

POMBO, O. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 208-248, jan./jul. 2006.

PROSELITISMO. *In*: MICHAELIS. **Dicionário**. [S. l.]: Melhoramentos, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

QUADROS, E. G. de. O teo-político na dominação colonial. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, p. 32-52, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/708>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

RAMALHO, J. R.; CALVANI, C. E. Curso de Ciências da Religião da UFS. *In*: RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, (Orgs.). **Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 100-115.

RELER. Rede de licenciaturas em ensino religioso. **Regimento Interno**. 2012. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/noticias/116_regimento_reler.pdf>. Acesso em: 18 dez 2019.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/16b2986622c9dff0325695f00652111?OpenDocument&Highlight=0,ENSINO,RELIGIOSO>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 050/00**. Solicita normatização do Ensino Religioso. Natal: Conselho Estadual de Educação, 08 nov. 2000. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/PARECER%20CEE%2050%20dgn.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 256/2000.** Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 22 mar. 2000. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/1211302816reso_0256.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RISKE-KOCH, S.; OLIVEIRA, L. B. de.; POZZER, A. (ORGS.). **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil.** Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017.

RISKE-KOCH, S. WICKERT, T. A; OLIVEIRA, L. B de. Curso de Ciências da Religião- Licenciatura em Ensino Religioso da FURB: percursos, perspectivas e desafios em territórios contestados. *In: RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, (Orgs.). Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil.* Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p.157-182.

ROCHA, M. Z. B. Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia? **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 231-246, jul./ago./set. 2016.

RODRIGUES, E. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./fev./mar. 2013.

RODRIGUES, E. Ensino religioso: área de conhecimento da educação básica. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/3726804/Ensino_religioso_como_%C3%A1rea_de_conheciment_o>. Acesso em: 09 nov. 2019.

RODRIGUES, E. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, jul/dez. 2015.

RODRIGUES, E. As faces do Ensino Religioso nas Minas Gerais. *In: JUNQUEIRA (org.). Ensino Religioso no Brasil.* Florianópolis: Insular, 2015. p. 288-318.

RODRIGUES, E; OLIVEIRA, T. A. de. PIBID de Ensino Religioso: uma proposta de educação para relações de equidade em contextos de diversidade religiosa. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 73-86, jan./ jun. 2018.

RODRIGUES, E. M. F.; JUNQUEIRA, S. R. A.; VOSGERAU, D.S.R. Em Riscos e Rabiscos: Concepções de Ensino Religioso dos Docentes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná. **Rever**. São Paulo, v. 9, p. 19-44, set. 2009.

RODRIGUES, E. M. F.; JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS FILHO, L. J. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso.** Formação Inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

ROIZ, D. da S. Da “leveza” da adolescência ao “peso” de ser adulto: personalidade, profissão, religião e cidadania entre alunos do Ensino Médio de uma escola pública no interior do estado de São Paulo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 20, p. 41-64, mai./ago. 2016.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 108/2003**. Estabelece normas para a definição dos conteúdos curriculares e para a habilitação e admissão de docentes da Educação Religiosa, nas instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino e, dá outras providências. Porto Velho: Conselho Estadual de Educação. 15 dez. 2003. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_108-03-CEE-RO-Ensino_Religioso.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 09/2006**. Dispõe sobre a disciplina de Ensino Religioso a ser ministrada no Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do Sistema Estadual de Educação de Roraima e adota outras providências. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação, 21 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/CEE%2009%20roraima.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ROSSI, A.J.; BERNARDI, L.M.; UCZAK, L.H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 355-376, mai./ago. 2017.

RUSSO, K.; ALMEIDA, A. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 466-483, abr./mai./jun. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 16/2001**. Dispõe sobre as aulas de ensino religioso na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 29 jan. 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_2002.htm?Time=26/03/2019%2010:37:04>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SANCHIS, P. As religiões dos brasileiros. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 28-43, Jul./dez. 1997.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.882**. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual. Florianópolis: Governo do Estado, 28 dez. 2005.

SANTA CATARINA. **Edital 21/2012/SED**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/concurso-ingresso-2012-magisterio-337/1318-edital-n-21-2012-concurso-ingresso-magisterio-2399/file>>. Acesso em 24 jan. 2020.

SANTIAGO, E. H. B. Formação acadêmica/profissional para a docência da disciplina ensino religioso nas escolas públicas brasileira. **Unitas – Revista Eletrônica de Ciências das Religiões**, Vitória, v. 2, p. 140-155, jul./dez, 2014.

SANTOS, M de L. S.; COSTA, I. R.; SOUZA, J. Curso de Ciências da Religião da UEPA: uma trajetória de lutas, conquistas e desafios. *In*: Riske-Koch, S.; Oliveira, L. B. de.; POZZER, A. (orgs.) **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017. p. 56-77.

SANTOS, R. O. Pará: uma história baseada na formação de professores do Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 319-345.

SANTOS, S. R. M.; BUENO, B. O.; FERREIRA, D. O Plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 675-700, jul./ set. 2017.

SAVIANI, D. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.121-130.

SAVIANAI, D. A trajetória da pedagogia Católica no Brasil: da Hegemonia à Renovação pela Mediação da resistência Ativa. *In*: RAMOS, L. M. P. de C. (Org.). **Igreja, Estado e Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005. p. 29-48.

SAVIANAI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 07 ago. 2019.

SAVIANAI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16. Jun. 2008.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F. M.; PONTUAL, L. V. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, out./nov./dez. 2016.

SENA, L. **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SENNETT, R. **A Cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, R. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERGIPE. **Resolução nº 019/2003**. Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre normas para a oferta do Ensino Religioso e a habilitação e admissão de seus professores, nas escolas de ensino fundamental da rede pública. Aracajú: Conselho Estadual de Educação, 08 mar. 2003. Disponível em: <http://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao_019-2003-CEE_08-05-2003.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

SILVA, A. M. da; GABRIEL, F. A. A experiência da formação de professores de ensino religioso na Universidade Estadual do Norte do Paraná. **revista relegens thréskeia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 31-53, ago. 2019.

SILVA, M.; ANDRADE, P. Princípios básicos para o Ensino Religioso a partir do caso do curso de Ciências da Religião da UFS. **Rever**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 140-149, jul./dez. 2015.

SILVA, H. da. **Da moral privada à ética pública: a nova elite parlamentar evangélica na América Latina**. 2017. Tese (Doutorado em Procesos Políticos Contemporáneos) – Facultad de Derecho, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2017.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. **Rever**. São Paulo, v. 9, set. 2009.

SOARES, A. M. L. A transposição didática da pesquisa sobre religião no Brasil: ensino religiosos e teologia. *In*: HUFF JÚNIOR, A. E.; RODRIGUES, E. **Experiências e interpretações do sagrado: interfaces entre saberes acadêmicos e religiosos**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 225-245.

SOARES, A. M. L. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Rever**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-54, jul./dez. 2015.

SOARES, A. M. L.; STIGAR, R. Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. **Rever**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 137-152, jan./abr. 2016.

SOARES, R. **A concepção Gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SANTOS, R. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará**. Belém: Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2014.

SOUZA, V. C. Desafios da Capes na condução da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, p. 345-361, fev. 2017.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho-1879**. Pelotas: seiva, 2005.

TAYLOR, C. **Uma Era Secular**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

TEDESCO, J. C. Presentación. *In*: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIEP, 2010. p. 19-26.

TEDESCO, J. C. **Educación y justicia social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín, 2012.

TEIXEIRA, F. L. C. O processo de gênese da(s) Ciência(s) da Religião na UFJF. **Numen**, Juiz de Fora, n. 15 v.2, p. 537-550. 2012. Disponível em: <https://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/download/2008/1459> Acesso em 23 set. 2018.

TEIXEIRA, O. A. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 57- 69, jul. 2004.

TILLICH, P. **Dynamics of Faith**. New York: Harper & Row, 1957.

TOCANTINS. DIÁRIO OFICIAL. **Ano XXII - Estado do Tocantins, quinta-feira, 23 de dezembro de 2010**. Disponível em < <http://doe.to.gov.br/diario/1616/download>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 004**. Normatiza a oferta da disciplina do Ensino Religioso nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Palmas: Secretaria Estadual de Educação, 18 fev. 2010. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/to_instrucao_normativa_n%2004_2010.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

TOLEDO, C. de A. A. de; AMARAL, T. C. I. de. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/view/1248/1060>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

TOLEDO, C. de A. A. de; F. M. M. RUCKSTADTER; V. C. M. RUCKSTADTER. Verbete Padroado. Glossário da História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR. Campinas, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm#_ftn1 Acesso em: 06 jun. 2019.

TOURAINÉ, A. **Actores sociales y sistemas políticos em América Latina**, Santiago de Chile: PREALC, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-reitora de Graduação. **Projeto Político-Pedagógico**: curso de graduação em Ciência da Religião - modalidade presencial. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/graduacao/cre/files/2008/07/PROJETO-PEDAG%20C3%93GICO-CR-UFJF.doc>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIDAL, D. G; SCHWARTZ, C. M. (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VILLELA, M. Todos pela educação de qualidade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 set. 2006. Opinião, p. A-3

WASELFISZ, J. **Mapa da Violência**: os jovens na América Latina, Brasília: Ministério da Justiça, 2008.

WOLFF, E. O ecumenismo no horizonte do Concílio Vaticano II. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 403-428, set./dez. 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON JR, O. L. Direitos humanos e moral: os valores morais nas fases de positivação e de aplicação dos direitos humanos. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 109-132, 2010.

**APENDICE A – CONTEÚDO DAS LEGISLAÇÕES REFERENTES À
HABILITAÇÃO / INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE POR ESTADO**

Estado/modelo	Habilitação/ingresso
Acre: Não confessional	Para atender o que preceitua a Lei e a realidade do Estado exigirá-se para ingresso e atuação no magistério do ensino religioso: Competência (conhecimentos e habilidades) para este ensino; diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento; diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para docência nas séries iniciais do ensino fundamental, preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação, para os portadores do diploma de Ensino Superior que pretendam ministrar ensino Religioso em qualquer das séries do Ensino Fundamental; preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação, para os portadores do diploma de Ensino Superior que pretendam ministrar ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental. (Parecer CEE/AC nº 09/99).
Alagoas: Não confessional	Art. 8º. Consideram-se habilitados para o exercício do magistério do Ensino Religioso, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental: a) os portadores de diploma de magistério de nível médio, modalidade Normal; b) os licenciados em Pedagogia, com habilitação para o magistério do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental; c) os portadores de diploma de Curso Normal Superior. d) Os docentes licenciados portadores de Curso de Especialização lato-sensu em Ensino Religioso, ou pós - graduação stricto-sensu na área. § 1º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública do Sistema Estadual de Ensino, o Ensino Religioso pode ser ministrado pelos próprios professores responsáveis pela classe, sendo trabalhado de forma transversal, ou em forma de projeto de trabalho, ou outra modalidade similar de integração curricular conforme o disposto no projeto político pedagógico das escolas. § 2º - Por questões de foro íntimo o docente pode recusar-se a ministrar Ensino Religioso, devendo a unidade escolar ou a rede de ensino substituí-lo naquele componente curricular. Art. 9º. Consideram-se habilitados para o exercício do magistério do Ensino Religioso em quaisquer dos anos do Ensino Fundamental: a) os portadores de diploma de licenciatura plena em História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia; b) os portadores de diplomas em cursos de licenciatura plena para Formação de Professores para o Ensino Religioso; c) os docentes licenciados portadores de Curso de Especialização lato-sensu em Ensino Religioso ou pós - graduação stricto-sensu na área. § 1º - Os portadores de diploma de bacharel em História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia e Teologia poderão também ser considerados habilitados ao exercício do magistério do Ensino Religioso desde quem venham a concluir curso de preparação pedagógica em instituição devidamente credenciada, nos termos da Resolução 02/97, do plenário do CNE. § 2º - O enunciado do caput e do seu § 1º aplica-se também aos cursos de ensino médio, quando neles houver oferta de ensino religioso. (Parecer CEE/AL nº 03/02)
Amapá Não confessional	Art. 4º. O Ensino Religioso será ministrado: a) De 1º a 4º Série do Ensino Fundamental: Pelos professores com habilitação mínima para o magistério em nível médio, regentes das turmas de forma integrante e integradora. b) De 5º a 8º Série: por professor Licenciado Pleno ou Especialista em Ensino Religioso / Ciência da Religião / Educação Religiosa. (Parecer CEE/AP nº 14/06)
Amazonas. Não confessional	Art. 8.º O exercício da docência do Ensino Religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a integrantes efetivos do quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, garantida a isonomia salarial e que atenda a um dos seguintes requisitos: I - Diploma de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa; II - Diploma de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação para o magistério de 1º ao 5º ano do ensino fundamental; III - Diploma de Licenciatura em qualquer área do conhecimento com curso de especialização Lato-sensu ou Stricto-sensu, em Ensino Religioso, em Ciências da Religião ou equivalente; IV Diploma de Bacharel em Teologia com complementação pedagógica nos termos da resolução 02/97 do Plenário do Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. Constitui pré-requisitos para a docência de Ensino Religioso, a formação conforme descrito nos incisos I, III e IV, o cadastramento feito pela SEDUC e encaminhado para

	o credenciamento na Representação do Conselho Federal de Teólogos/Secção AM. (LEI nº 138/2013)
Bahia Confessional	Art. 2º - Para ministrar o Ensino Religioso o professor deverá ter formação específica, comprovada por certificado fornecido pela respectiva Igreja ou entidade por ela mantida ou credenciada. (Lei nº 7945/01)
Ceará Não confessional	Art. 4º – Estarão plenamente habilitados para o Ensino Religioso, em qualquer das séries do ensino fundamental, os portadores de diploma de Licenciatura Plena em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso, obtido em curso regularmente reconhecido. Art. 5º – Na falta de docente habilitado, na forma do artigo anterior, o Ensino Religioso poderá ser ministrado, supletivamente: I – nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por professor que comprove as duas exigências abaixo: a – a formação religiosa, obtida em curso oferecido por instituição religiosa, que observe os aspectos formais das diretrizes curriculares, estabelecidas pela Resolução CEC nº 351/98, justificada pelo Parecer nº 0997/98 que aprovou os parâmetros curriculares propostos pelo Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos regulares de graduação plena, excluídos os aspectos relativos a conteúdos curriculares contidos nos documentos citados; e b – a conclusão do Curso Normal Médio ou o Normal Superior reconhecido, ou um curso reconhecido de Pedagogia ou qualquer outro, reconhecido de formação de professores que, igualmente, habilite para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. II – nas séries finais do Ensino Fundamental, por docente que apresente a formação religiosa obtida em curso de graduação reconhecido e seja habilitado por Programa Especial de Formação Pedagógica, voltado para o Ensino Religioso, regulamentado pela Resolução nº 02/1997 do CNE/CEB ou por legislação sucedânea sobre a espécie, oferecido por instituição de ensino credenciada; § 1º - A entidade responsável pela formação religiosa, de que trata este artigo, terá liberdade de organização curricular. § 2º - Poderão candidatar-se ao Programa Especial de Formação Pedagógica, de que trata o inciso II deste artigo, os portadores de diploma de cursos reconhecidos de Bacharelado em Teologia, Bacharelado em Ciências da Religião e Bacharelado em Diaconia, expedido por instituições de ensino credenciadas, e graduados em cursos regulares de outras áreas, que comprovem, a critério da instituição promotora desse Programa, sólidos conhecimentos em Ciências da Religião ou em Metodologia do Ensino Religioso. [...] Art. 8º – A admissão do professor devidamente habilitado para o Ensino Religioso, na forma desta Resolução, processar-se-á dentro das normas que regem o ingresso no quadro do magistério para as demais disciplinas do ensino fundamental das escolas públicas do sistema de ensino do Estado. (Resolução CEE/CE nº 404/05)
Distrito Federal Não confessional	Art. 2º Os professores de Ensino Religioso serão selecionados, entre os pertencentes ao Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Parágrafo único. Os professores de que trata o caput deste artigo deverão atuar voluntariamente, no Ensino Religioso. (Decreto nº 26.129/05) §Art. 3º [...] 2º Na hipótese de não haver professores do Quadro de Pessoal para atender a demanda de alunos, poderão ser convidados voluntários da comunidade, desde que apresentem condições para ministrar Ensino Religioso e cumpram o currículo (DECRETO 26.129/05).
Espírito Santo Confessional / Interconfessional	Art. 2º - Só poderão ministrar aulas de Ensino Religiosos nas escolas oficiais, professores que atendam às seguintes condições: I – que tenham registro do MEC e, de preferência, que pertençam aos quadros do magistério público estadual; II – que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida ou reconhecida. (Lei n.º 7.193/02). Art. 8º A docência da disciplina Ensino Religioso na rede pública do Estado do Espírito Santo será exercida por professores do quadro efetivo do Estado ou do município, em cada caso, que possuam, pelo menos, uma das seguintes titulações: I- licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de curso de pós-graduação lato sensu em Ensino Religioso que atenda às prescrições da Res. CNE/CES nº 01, de 08/06/ 07, alterada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25-09-08. II- licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de curso de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; III- curso médio, na modalidade Normal, acrescido de curso de formação específica em Ensino

	Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. § 1º Para suprir eventual falta de profissional do quadro efetivo nos termos deste artigo, será permitida a concessão de autorização temporária para o exercício do magistério da disciplina Ensino Religioso, considerando-se os seguintes requisitos, em ordem de preferência: I- formação conforme incisos I e II do caput deste artigo, em ordem de preferência, e conforme o inciso III, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental; II- formação em Ciência da Religião, com complementação pedagógica nos termos da Res. CNE/CP nº 02, de 26-06-97. § 2º A adequação dos cursos de formação específica em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, que não tenham sido elaborados na forma prescrita no artigo 7º desta Resolução, será avaliada por comissão constituída para esse fim, com representatividade do CONERES. (RESOLUÇÃO CEE/ES n.º 1.900/2009).
Goiás Não confessional	Art. 9º - Os professores de Ensino Religioso devem ser integrantes efetivos do quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, obedecido o princípio constitucional de investidura em cargo público. Art. 10 – A formação dos professores licenciados efetivos, do Quadro de Magistério da SEE – Secretaria de Estado da Educação, para o exercício da docência no Ensino Religioso, far-se-á em: I – cursos de formação para o Ensino Religioso, fornecidos pela SEE – Secretaria de Estados da Educação, com carga horária mínima cumulativa de 360 (trezentas e sessenta) horas presenciais, de capacitação, a serem autorizados pelo Conselho Estadual de Educação; II – curso de graduação em nível de licenciatura em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso; III – curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, em Ciências da Religião, em Ensino Religioso ou equivalente. Parágrafo único: Constitui pré-requisito para a docência de Ensino Religioso, a formação conforme descrito nos I, II e III, o credenciamento feito pela Secretaria de Estado da Educação e encaminhado para cadastramento no Conselho Interconfessional de Ensino Religioso. (RESOLUÇÃO CEE/GO nº 285/05).
Maranhão Não confessional	Art. 2º Habilitam-se para lecionar o Ensino Religioso em escolas públicas, nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, os professores que apresentarem: a) Diploma de nível médio na modalidade normal; b) diploma de curso normal superior ou de curso de Licenciatura para o Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para atuar nas quatro séries finais do ensino fundamental, estão habilitados os professores portadores de a) Diploma de Curso de Licenciatura em Ciências da Religião; b) Diploma de Curso de Licenciatura em qualquer área do currículo, que tenha realizado, pelo menos, Cursos de extensão de Educação superior em Ensino Religioso. (Lei Nº 8197/04).
Mato Grosso Não confessional	Art. 5º. A admissão dos professores para ministrar o Ensino Religioso considerará o profissional de educação básica, nas seguintes situações, priorizando-se o: a. com diploma de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento; b. com preparação pedagógica nos termos da Resolução nº 02/97, do CNE, para portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar Ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;c. com diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (RESOLUÇÃO CEE/MG nº 06/00)
Mato Grosso do Sul Não confessional	Art. 7º. A formação docente exigida será a de licenciatura plena, com formação específica. § 1º. Caso não haja profissional com habilitação específica, admitir-se-á outra habilitação de nível superior, neste caso com preferência para História, Filosofia, Pedagogia ou Sociologia, não necessariamente nesta ordem. § 2º. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, admitir-se-á, onde não houver os profissionais acima especificados, professor com formação em Nível Médio, no Curso Normal Médio, garantida sua formação continuada. (DELIBERAÇÃO CEE/MS nº 7760/04).
Minas Gerais Não confessional	Art. 5º O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos: I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa; II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas; III – conclusão de curso superior de licenciatura plena

	ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas e devidamente reconhecido e oferecido por entidade credenciada pelos órgãos competentes, nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (LEI nº 21.133/2014); IV - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta Lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação. (LEI 15.434/05).
Pará Não confessional	Art. 7 A formação dar-se-á em Curso Superior de licenciatura em Ciências da Religião ou correspondente, autorizado ou reconhecido pelo sistema de ensino 1º Na falta de professor habilitado nos termos do caput deste artigo, admitir-se-á para o magistério do Ensino Religioso, por ordem de prioridade, o que comprove as seguintes condições: I Bacharelado em Ciências da religião ou teologia e curso complementar de formação pedagógica apostilado no diploma ou certificado por entidade de educação superior ofertante de licenciatura; II conclusão licenciatura em ciência humanas, Pedagogia ou normal superior, pós graduação stricto sensu em Ciências da Religião; III conclusão licenciatura em ciência humanas, pós graduação stricto sensu em Ciências da Religião; IV conclusão bacharelado em ciência humanas, pós graduação stricto-sensu em Ciências da Religião; V conclusão licenciatura em ciência humanas, Pedagogia ou normal superior, pós graduação lato sensu em Ciências da Religião; VI conclusão bacharelado em ciência humanas, pós graduação lato- sensu em Ciências da Religião; VII conclusão de curso médio na modalidade Normal, acrescido do curso de formação religiosa, com carga horária mínima de 160 horas. (RESOLUÇÃO CEE/PA nº 325/07).
Paraíba Não confessional	Da Habilitação e Admissão de Docentes Art. 16. Considera-se habilitado para o exercício do magistério da educação religiosa nos anos iniciais do ensino fundamental: I - o graduado em Curso Normal Superior; II - o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais; III - o portador de diploma obtido em Curso de Nível Médio - modalidade Normal, ou equivalente. Art. 17. Considera-se habilitado para o exercício do magistério da educação religiosa, nos anos finais do ensino fundamental, o portador de, no mínimo, diploma de licenciatura ou bacharelado em Ciências da Religião ou Educação Religiosa Escolar, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia. Parágrafo único. A titulação referida no caput deste artigo deverá ser obtida por agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas. (RESOLUÇÃO CEE/PB 147 de 2008).
Paraná Não confessional.	Art. 6º Para o exercício da docência no ensino religioso, exigir-se-á, em ordem de prioridade: I - nos anos iniciais: a - graduação em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais; b - graduação em Curso Normal Superior; c - habilitação em Curso de nível médio - modalidade Normal, ou equivalente. II - nos anos finais: a - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso; b - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia; (PARECER CEE/PR nº 01/06).
Pernambuco Não confessional	Art. 5º - A formação dos docentes para o magistério de ER dar-se-á em curso superior de licenciatura em Ciências da Religião ou correspondente, autorizado ou reconhecido pelo sistema de ensino competente. § 1º - Na falta de professor habilitado nos termos do caput, admitir-se-á para o magistério de ensino religioso, por ordem de prioridade, o que comprove as seguintes condições: a. conclusão de curso de bacharelado em Ciências da Religião ou Teologia, autorizado ou reconhecido na forma da lei, e de curso complementar de formação pedagógica devidamente apostilado em seu diploma ou certificado por entidade de educação superior ofertante de curso de licenciatura, integrante de qualquer dos sistemas de ensino; b. conclusão de curso de licenciatura na área de ciências humanas, de pedagogia ou normal superior e de curso de pós-graduação stricto sensu em Ciências da Religião ou similar, autorizados ou reconhecidos por sistema de ensino; c. conclusão de curso de bacharelado na área de ciências humanas e de curso de pós graduação stricto sensu em Ciências da Religião ou similar autorizados ou reconhecidos por sistema de ensino; d. conclusão de curso

	de licenciatura na área de ciências humanas, pedagogia ou normal superior e de curso de pós-graduação lato sensu em Ciências da Religião, legalmente autorizados ou reconhecidos; e. conclusão de curso de bacharelado na área de ciências humanas e de curso de pós-graduação lato sensu em Ciências da Religião ou similar e também de curso complementar de formação pedagógica devidamente apostilado em seu diploma ou certificado por entidade ofertante de licenciatura integrante de qualquer dos sistemas; f. conclusão de curso livre de bacharelado ou de licenciatura em Teologia, acrescido de curso complementar de formação pedagógica realizado com base no Parecer CNE/CES 063/04, certificado por entidade de educação superior credenciada pelos sistemas de ensino. g. conclusão de curso superior de graduação, legalmente válido e de curso de formação religiosa com carga horária mínima de 180 horas, para ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e conclusão de curso normal médio e de curso de formação religiosa com carga horária mínima de 90 horas, para ensino nos anos iniciais, segundo a opção constante no projeto pedagógico da escola. (RESOLUÇÃO CEE/PE nº 05/06)
Piauí Não confessional	Art. 7º- Estão habilitados para ministrar o componente curricular específico Ensino Religioso os professores licenciados em Ensino Religioso ou professores licenciados em qualquer área específica do conhecimento para atuar na educação básica, que sejam portadores de certificado de curso de preparação para ministrar o componente curricular Ensino Religioso por instituição de ensino regularmente credenciada. Parágrafo único – O curso mencionado no caput deve cumprir os seguintes requisitos: a) Totalizar um mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas; b) Contemplar, no histórico curricular apresentado, integralização significativa dos conteúdos relacionados no art. 9º desta Resolução; c) Constituir um destes formatos de curso: (i) de especialização em nível de pós-graduação; (ii) de bacharelado em teologia ou ciências da religião ministrado por instituição de ensino regularmente credenciada. (RESOLUÇÃO CEE/PI nº 188/2016).
Rio de Janeiro Confessional	Art. 2º - Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas oficiais, professores que atendam às seguintes condições: I – Que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual; II – tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em Instituição por ela mantida ou reconhecida. (LEI 3.459/00)
Rio Grande do Norte Não confessional	Recomenda-se, pois, que sejam portadores dos seguintes diplomas: 1. Curso Normal, em nível médio e/ou Normal Superior, com estudos adicionais em Ciências da Religião ou Teologia, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental: 2. Curso de Licenciatura Plena, em qualquer área, desde que possua Especialização em Ciência da Religião ou Teologia, com carga horária de 480 horas: 3. Curso de Bacharelado em Ciências da Religião, complementando por curso de formação pedagógica com carga horária de 280 horas. 4. Curso de Licenciatura em Ciência da Religião ou Teologia. (PARECER CEE/RN nº 050/00).
Rio Grande do Sul Não confessional.	Art. 1º São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores: I - titulados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e/ou nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização; II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O curso, ou a soma da carga horária dos cursos, de que trata o inciso II, deverá totalizar, no mínimo, quatrocentas horas. O curso ou os cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso: I - curso de atualização ou aperfeiçoamento; II - curso de qualificação profissional; III - curso de extensão universitária; IV - curso em nível de pós-graduação. (RESOLUÇÃO CEED/RS 256/00)
Rondônia Não confessional	Art. 5º. A formação para a docência na Educação Religiosa poderá ser conseguida: I – em curso de graduação em nível de Licenciatura Plena em Ciência da Religião, oferecido por instituição de educação superior devidamente credenciada para sua oferta, conforme a legislação vigente; II – em curso de nível de pós-graduação específico, oferecido por instituição de educação superior devidamente credenciada para sua oferta; III – em curso de graduação em nível de Licenciatura Plena em áreas

	específicas do currículo escolar ou em Pedagogia. § 1º. Admitir-se-á a docência na Educação Religiosa por professores com o Curso Normal de Nível Médio, para classes de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e com o curso ao nível de Licenciatura Curta para as classes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, acrescidos, nos dois casos de capacitação específica em Educação Religiosa, com duração não inferior a 120 horas. (RESOLUÇÃO CEE/RO nº 108/03).
Roraima Não confessional	Art. 4º. Estarão plenamente habilitados para o Ensino Religioso, em quaisquer das séries ou anos finais do Ensino Fundamental, os portadores de diploma de Licenciatura em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso, obtido em curso regularmente reconhecido. Art. 5º. Na falta de professores habilitados, na forma do artigo anterior, o Ensino Religioso poderá ser ministrado, supletivamente: I – nas séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental, por portadores de diploma de Pedagogia, Normal Superior ou nível médio, na modalidade Normal; II – nas séries ou anos finais do Ensino Fundamental, os portadores de licenciatura em História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Teologia. (RESOLUÇÃO CEE/RR nº 09/06)
São Paulo Não confessional	Artigo 2º- São considerados habilitados para ministrar as aulas de que trata o artigo anterior, os docentes licenciados em História, Ciências Sociais e Filosofia. (DELIBERAÇÃO SE/SP nº 21/02).
Santa Catarina Não confessional	Art. 2º Compete à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecer normas para a habilitação e à admissão dos professores. Art. 3º A habilitação dos professores de Ensino Religioso será obtida mediante curso de graduação de Licenciatura Plena em Ensino Religioso oferecido pelas universidades. [...] Art. 10. Enquanto não houver todos os professores graduados em Cursos de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, a admissão em caráter temporário dar-se-á na forma do art. 5º da Lei nº 8391, de 13 de novembro de 1991. (DECRETO nº 3.882/05).
Sergipe Não confessional	Art. 5º - Considera-se apto para o exercício do magistério do Ensino Religioso, o professor: graduado em Curso Normal Superior; portador de diploma de Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento; portador de diploma de Licenciatura Plena em Ensino Religioso. § 1º - Além das exigências contidas nos incisos I e II deste artigo, o professor deverá ser portador de Curso de Extensão ou Capacitação continuada em Ensino Religioso, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, oferecidos por instituições de ensino devidamente autorizadas e credenciadas. § 2º - As Secretarias de Educação Estadual e Municipais deverão assegurar aos docentes que lecionam o Ensino Religioso a formação necessária exigida no parágrafo anterior. (RESOLUÇÃO CEE/SE nº 19/03).
Tocantins Não confessional	Para ser lotado como Professor de Ensino Religioso nas turmas de Ensino Fundamental, o Professor deverá obrigatoriamente comprovar formação específica na área de Ensino Religioso, ou seja: I - Doutorado ou Mestrado em Ciências da Religião, ou Curso de Especialização em Ensino Religioso, ou ainda graduação com habilitação para o trabalho na disciplina de Ensino Religioso. § 1º Caso o Professor não possua a Formação supracitada no art. 6º, ele deverá comprovar formação mínima, a qual compreende: I - ser graduado em História, mais Curso atualizado em Ensino Religioso com um mínimo de 120 h/a; ou II - ser graduado em Filosofia, mais Curso atualizado em Ensino Religioso com um mínimo de 120 h/a; ou III - ser graduado em Teologia, mais Curso atualizado em Ensino Religioso com um mínimo de 120 h/a; ou IV - ser graduado em Pedagogia ou Normal Superior, mais Curso atualizado em Ensino Religioso com um mínimo 120 h/a; V - ser flexível quanto à diversidade cultural religiosa dos alunos; VI - assumir todas as aulas de Ensino Religioso da Unidade Escolar, exceto nos casos em que o número de turmas exceda a carga horária máxima de 40 horas semanais para um único Professor. (INSTRUÇÃO NORMATIVA SEE/TO nº 004/10).

APÊNDICE B – QUADRO COM NORMAS LEGAIS SOBRE CARGA HORÁRIA E O CURRÍCULO DO ER

ER na constituição/ integração na Carga horária	Conteúdo curricular
<p>Acre:</p> <p>ER mencionado na constituição: não. Segundo Resolução CEE/AC Nº 285/2017 o ER não integra as 800 h. OBS. A matriz curricular tem 920h e o ER totaliza 160. Logo sem o ER tem-se 760h, o que o insere parcialmente nas 800 horas.</p>	<p>A organização dos conteúdos na Proposta é feita a partir de quatro grandes eixos – Espiritualidade, Ética, Alteridade e Tradição -, que suscitam as unidades temáticas e, por sua vez, originam os Tópicos Curriculares. (Parecer CEE 63/02) OBS. Atividade para não optante deve constar no PPP da escola.</p>
<p>Alagoas:</p> <p>ER é mencionado na constituição: sim.</p> <p>O ER não integra às 800 horas.</p> <p>OBS. O ER é confessional pela Constituição Estadual, mas no parecer dá referências ao interconfessional. No CEE foi permitido ampliar oferta para o Ensino Médio</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O fenômeno religioso no contexto da formação social do Brasil; 2. As múltiplas influências que compõe a pluralidade cultural e religiosa brasileira: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A cosmovisão das sociedades nativas do atual território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades. 2.2. A cosmovisão das sociedades africanas, particularmente dos povos que foram trazidos ao território brasileiro durante o período escravista: o fenômeno religioso nessas sociedades. 2.3. A cosmovisão das sociedades europeias e particularmente dos povos que ocuparam/migraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades. 2.4. A cosmovisão das sociedades orientais, destacando os povos que migraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades. 3. Os valores éticos e morais presentes nas diversas religiões; 4. Religião e identidade; 5. A relação entre as cosmovisões religiosas e científica na contemporaneidade; 6. Liberdade religiosa e tolerância como princípios e valores que fundamentam o Estado Democrático de Direito. (Parecer CEE 06/02).
<p>Amapá</p> <p>ER é mencionado na constituição: sim. O ER não integra às 800 horas, mas, acresce. SEE é quem forma e habilita no prazo de até 6 anos os que atuam sem formação adequada.</p>	<p>Art. 2º O Ensino Religioso, como conhecimento humano, visa subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presente nas diversas culturas e sistematizados por todas tradições religiosas, será ministrado de forma a contemplar aspectos da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica bem como da formação ética. (parecer 14/06)</p>
<p>Amazonas.</p> <p>ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas. OBS: Estas orientações CEE viraram a Lei 138 em 2013.</p>	<p>Art. 6.º Os conteúdos programáticos da disciplina Ensino Religioso devem ser organizados dentro dos seguintes eixos: I - Antropologia das Religiões: o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido. II - Sociologia das Religiões: o fenômeno religioso é estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças. III - Filosofia das Religiões: o</p>

	<p>fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades.</p> <p>IV - Psicologia das Religiões: o fenômeno religioso é compreendido a partir dos acontecimentos vividos pelo homem. V - Literatura sagrada e símbolos religiosos: referem-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros. Art. 7.º Os conteúdos do Ensino Religioso serão ministrados como disciplinas a partir do 6º ano do ensino fundamental, e também nas séries da educação de jovens e adultos. § 1º - Nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental os conteúdos serão trabalhados como tema transversal, de acordo com os princípios desta lei (CEE/AM 37/01).</p>
<p>Bahia ER confessional. pluralista. ER é mencionado na constituição: sim. ER não integra às 800 horas.</p> <p>OBS: Em 1997 exclui ER da programação curricular do EM. No calculo das 800 h não são computadas as disciplinas facultativas. Resolução (CEE/BA 127/99) mas o ER constitui componente curricular dos horários regulares das escolas públicas de ensino fundamental</p>	<p>eixos curriculares: as culturas, as religiões, os textos sagrados, as teologias, os ritos, os <i>ethos</i>, tradições culturais, o respeito às diferentes expressões religiosas das diversas culturas, distintas manifestações culturais e de religiosidades, dentre outros específicos de cada proposta, de cada escola. (Orientação curricular, 2013).</p>
<p>Ceará ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas. OBS: o não optante deverá participar de alula/atividade no mesmo horário da aula, ter registro de frequência valida para integralizar a carga horária mínima anual. (CEE/CE 404/05)</p>	<p>Art. 3º - A definição dos conteúdos da programação da disciplina Ensino Religioso visará a alcançar, pelo menos, os seguintes objetivos: I – subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas; II – articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão; III – induzir o respeito à diversidade; IV – promover a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro e à natureza; V – incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social; VI – despertar nos alunos o interesse pelos valores humanos; VII – orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando (CEE/CE 404/05).</p> <p>Art. 7º – Os conteúdos da disciplina Ensino Religioso poderão ser trabalhados, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelos próprios professores da escola que possuam a formação e a habilitação indicadas no inciso I, do art. 5º desta Resolução (CEE/CE 404/05).</p>
<p>Distrito Federal ER integra às 800 horas: não encontrado. ER é mencionado na Lei Orgânica: sim. [para toda educação Básica]. Todavia, na Resolução nº 1/2018-CEDF indica que a oferta do ER só para o ensino fundamental.</p> <p>OBS: o ER é dividido em dois eixos alteridade e simbolismo religioso aponta os objetivos e os distribui</p>	<p>Objetivos: 6º ano •Reconhecer-se como pessoa e parte de grupos sociais, compreendendo cidadania como participação social, religiosa, econômica, cultural e política. •Perceber-se a partir de diferentes grupos sociais, culturais e religiosos, respeitando e expressões da cultura religiosa presentes no conjunto de sua comunidade.</p> <p>7º ano •Conhecer expressões religiosas presentes na cultura brasileira, seus livros e narrativas sagradas. •Compreender a formação religiosa do povo brasileiro, reconhecendo suas diferenças.</p>

<p>em conteúdos. O ER será ministrado por professor credenciado quando houver alunos optantes.</p>	<p>8º •Compreender o fenômeno religioso como manifestação da experiência humana, que nos permite entender as diferenças e reconhecer o valor da convivência na solidariedade. 9º •Reconhecer a influência de diferentes sentidos e significados, presentes em diferentes tradições religiosas, na forma como pessoas pensam, sentem e agem e suas influências na vida da coletividade. (Currículo DF S/D)</p>
<p>Espírito Santo ER é mencionado na constituição: sim. ER é incluído nas 800h: não [Ensino fundamental]. OBS: Pela resolução, não integra, mas, na matriz curricular o ER tem 160 horas com um total de 750 se retirar o ER não completa às 800 horas. (CEE/ES 1900/09).</p>	<p>Ar. 3º - Fica estabelecido que o conteúdo de Ensino Religioso é atribuída e específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente. (Lei n.º 7.193/02)</p>
<p>Goiás ER é mencionado na constituição sim; ER integra às 800 horas: não.</p>	<p>Art. 5º - Os conteúdos programáticos da disciplina Ensino Religioso devem ser organizados dentro dos seguintes eixos: I – Antropologia das Religiões: o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido. II – Sociologia das Religiões: o fenômeno religioso é estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças. III – Filosofias das Religiões: O fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades. IV – Literatura sagrada e símbolos religiosos: refere-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros. (RESOLUÇÃO CEE N. 285/05).</p>
<p>Maranhão ER é mencionado na constituição: sim. O ER integra às 800 horas, mas, a carga horária anual é maior. OBS: na constituição o ER é previsto para todos os níveis, na resolução CEE/MA 027/2010, prevê somente o Ensino Fundamental.</p>	<p>Art. 7º - Para a definição dos conteúdos programáticos do Ensino Religioso, sob a forma de Princípios e Diretrizes, o Conselho Estadual de Educação ouvirá entidade civil, constituída de representantes das diferentes denominações religiosas. Art. 8º - Para integrar a entidade civil prevista no artigo anterior, as instituições interessadas deverão credenciar seu representante junto ao Conselho Estadual de Educação, obedecendo regulamentação específica desse órgão. (Lei Nº 8197/04).</p>
<p>Mato Grosso ER é mencionado na constituição: sim. ER Integra às 800 horas: sim.</p>	<p>Art. 3º. A Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a entidade civil credenciada para este fim, mediante critérios legais, elaborarão os Princípios Norteadores da Educação Religiosa para as escolas públicas, envolvidas, bem assim, os conteúdos programáticos, integrantes e integrados às Propostas Pedagógicas. § 1º. A partir dos Princípios Norteadores, as escolas incluirão o Ensino Religioso (CCE/MT 06/00).</p>
<p>Mato Grosso do Sul ER é mencionado na constituição: sim.</p>	<p>Art. 6º. O conteúdo será definido de forma a atender, no mínimo, os temas que tratam de História das</p>

ER não integra às 800 horas [acresce].	Religiões, Filosofia, Ética e Cidadania e, transversalmente, deverão ser incluídos, dentre outros: Saúde, Sexualidade e Meio Ambiente. (CEE/MS N° 7760/04). Os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foram organizados de acordo com as práticas da Educação Básica que estabelece cinco eixos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEE/MS
Minas Gerais ER é mencionado na constituição sim. [Ensino Fundamental]. ER integra às 800 horas: sim.	Art. 4º Cabe ao órgão competente do Sistema Estadual de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas a entidades legais que representem educadores, pais e alunos. (DECRETO 44.138/05).
Pará ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não [acresce]. OBS: A constituição do Pará discrimina o procedimento para contratação por concurso para cada credo.	§ 1º Os conteúdos de Ensino Religioso serão definidos pela escola, em seu projeto pedagógico, levando em conta os seguintes pressupostos: I. concepção do conhecimento humano, das relações entre ciência e fé, da interdisciplinaridade e da contextualização como referências de sustentação da organização curricular; II. compreensão da experiência religiosa, manifesta nas diversas culturas, reconhecendo o transcendente e o sagrado, por meio de fontes escritas e orais, ritos, símbolos e outras formas de expressão, identificadas e organizadas pelas tradições religiosas; III. reconhecimento dos principais valores éticos e morais, presentes nas tradições religiosas, e sua importância na formação do cidadão, a promoção da justiça e da solidariedade humanas, a convivência com a natureza e o cultivo da paz; IV. a compreensão de várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso sócio-político com a equidade social no Brasil; (CEE 01/10).
Paraíba ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não [acresce].	Art. 6º - Os conteúdos de Ensino Religioso, quando ofertados nas séries iniciais (1ª a 4ª série), serão trabalhados pelo próprio professor da turma, sob a forma de temas transversais. Art. 7º - Os conteúdos de Ensino Religioso, quando ofertados na 2ª fase do Ensino Fundamental, deverão constar na Matriz Curricular. Art. 8º - Os conteúdos de Ensino Religioso, referidos nos artigos 6º e 7º serão fixados pela escola, de acordo com seu projeto político-pedagógico, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas secretarias de educação estadual e municipais. Parágrafo único - As metodologias e materiais didático-pedagógicos para o Ensino Religioso deverão estar adequados às diretrizes e parâmetros referidos no caput deste artigo. (CEE N° 197/2004).
Paraná acrescida as 800h ER mencionado na constituição sim; ER integra às 800 horas: não [acresce] (Instrução n° 013/2006 SUED/SEED).	Conteúdos Estruturantes: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso, Texto Sagrado. Conteúdos Básicos 6º ano Organizações Religiosas; Lugares Sagrados; Textos Sagrados: orais ou escritos; Símbolos Religiosos. 7º ano Temporalidade; Sagrada

	Festas Religiosas; Ritos; Vida e Morte. (SEE/PR, 2008).
<p>Pernambuco</p> <p>ER mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não (CEE/PE nº05/06). OBS: Na constituição diz que o ER é dado para o mesmo credo do aluno e credenciamento docente. Na resolução CEE/PE 05/05 diz que o ER interconfessional. No Art. 20 da Instrução Normativa nº 01 /2012 (D.O 28/02/2002), o ER deve ser ofertado no contra turno. No Parecer CEE/PE Nº114 /2018, o ER volta ao horário normal.</p>	<p>Art. 4º - Os conteúdos de ER definidos pela escola de acordo com seu projeto político pedagógico, observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção de conhecimento humano em suas diferentes formas, das relações entre ciência e fé, da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios estruturadores da organização curricular; b) da compreensão da experiência religiosa do ser humano, manifesta nas diversas culturas em todos os tempos, reconhecendo o transcendente e o sagrado, através de fontes escritas e orais, ritos, símbolos e outras formas de expressão, identificadas e organizadas pelas tradições religiosas; c) do reconhecimento dos principais valores éticos e morais presentes nas tradições religiosas e sua importância para a defesa e a garantia da dignidade do ser humano, a promoção da justiça e da solidariedade entre as pessoas e os povos, a convivência harmoniosa com a natureza e a criação de cultura de paz; d) da compreensão das várias manifestações de vivências religiosas presentes na sociedade brasileira, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso sociopolítico com a equidade social em nosso país; e) do reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes do ambiente escolar e das formas de diálogo existentes entre as religiões e destas com a sociedade contemporânea. (CEE/PE nº 05/06).</p>
<p>Piauí</p> <p>ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não [acresce].</p>	<p>Art. 5º- Na definição dos conteúdos do componente curricular ER serão considerados os seguintes objetivos a serem alcançados, dentre outros: I. Auxiliar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas; II. Articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão; III. Estimular o respeito à diversidade; IV. Incentivar a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro, à Natureza e ao Absoluto (Transcendente); V. Incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social; VI. Despertar o interesse pela descoberta e vivência dos valores humanos. (CEE/PI Nº 348/2005).</p>
<p>Rio de Janeiro</p> <p>ER é mencionado na constituição sim. ER integra às 800 horas: sim. OBS: O ER na constituição cobre o Ensino Fundamental, mas Decreto 3.1086/2002 amplia para Educação Básica.</p>	<p>Art. 5º - Caberá às Autoridades Religiosas competentes, devidamente credenciadas junto à Secretaria de Estado e Educação e a Fundação de Apoio a Escola Técnica – FATEC, a elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina, a indicação bibliográfica e o material didático a serem utilizados nas aulas do respectivo credo religioso, a serem submetidos ao Conselho Estadual de Educação. (DECRETO Nº 3.1086/02)</p>
<p>Rio Grande do Norte</p> <p>ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: sim. OBS: pela matriz 2019 tem 1000 horas anuais sendo 160 de ER, o que o acresce na carga horária anual. Na constituição prevê o ER para os 1º e 2º graus, mas no</p>	<p>Com o intento de contribuir para que a prática pedagógica atenda aos novos paradigmas propõe-se os seguintes eixos temáticos: • O ser Pessoa Humana; • O Universo e o Ser Humano; • Comunicação versus alteridade; • O Ciclo da Vida: nascer, crescer e morrer; • O Sentido da Vida; • Religião e Contexto Cultural; •</p>

documento curricular (2018) só é previsto no Ensino Fundamental.	Religiosidade: fé e relação com o divino. (PARECER CEE 50/00).
Rio Grande do Sul ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: pode ser dentro ou além do mínimo. (CEE/RS, 465/1998).	Art. 3º Os conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso são fixados pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, observadas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação. Art. 4º Para a fixação dos parâmetros curriculares, será ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas. (RESOLUÇÃO CEE/RS 256/00)
Rondônia ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não. OBS: O art. 258 da Constituição determina ER aconfessional, mas, com princípios bíblicos.	Art. 4º. Os conteúdos programáticos, do componente curricular Educação Religiosa, devem ser organizados com a observância do Anexo Único desta Resolução e dos seguintes procedimentos: I – na definição do rol de conteúdos as unidades escolares observarão os seguintes Eixos Organizadores: a) Cultura e Tradições Religiosas: tratando sobre a Filosofia, a História, a Sociologia e a Psicologia e suas relações com as Tradições Religiosas; b) Teologias: enfocando as Divindades, as Verdades de Fé e a Vida além da morte; c) Textos Sagrados: envolvendo a Revelação, a História das Narrativas Sagradas, o Contexto Cultural e a Exegese; d) Ritos: onde serão estudados Rituais, os Símbolos e as Espiritualidades; e) Ethos: tratando sobre a Alteridade, os Valores e os Limites. (RESOLUÇÃO CEE Nº 108/03).
Roraima ER é mencionado na constituição: não. ER integra às 800 horas: sim. OBS: Na Constituição não tem ER nem educação religiosa. Só preparação para valores espirituais.	Art. 2º. Os conteúdos do Ensino Religioso nas escolas públicas subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação; b) contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade; c) convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético; d) reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; e) ensino religioso focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. (RESOLUÇÃO CEE 09/06)
São Paulo ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: não [acresce] Na resolução SE nº 21/2002, de 27 /07/2002 o ER desenvolverá conteúdos relativos à história das religiões. Em SP o ER é oferecido em uma aula semanal no último ano do Ensino Fundamental.	Artigo 1º- A matriz curricular do ensino fundamental regular deverá ter acrescida, na série final do Ciclo II, uma aula semanal de Ensino Religioso para desenvolvimento dos conteúdos relativos à História das Religiões. Parágrafo Único- A aula prevista no caput deste artigo deverá constar do horário regular da classe. (RESOLUÇÃO SEE 21/02).
Santa Catarina ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: informação não encontrada.	Art. 7º Compete à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Parágrafo único. Os conteúdos de Ensino Religioso, a serem trabalhados nas escolas, estão delineados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e na sua implementação. (DECRETO Nº 3.882/05)
Sergipe ER é mencionado na constituição sim. ER integra às 800 horas: não [acresce].	Art. 2º - Os conteúdos do Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental da rede pública subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção

<p>OBS: Na constituição há um dispositivo para o ingresso no magistério por meio de licenciatura plena em educação religiosa, ou bacharelado em educação religiosa, e em Teologia. Emitidos por faculdades e seminários.</p>	<p>interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação; b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade; c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético; d) do reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; e) de que o ensino religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. (RESOLUÇÃO CEE 19/03)</p>
<p>Tocantins ER é mencionado na constituição: sim. ER integra às 800 horas: pode ser inserido ou não na carga horária mínima. (SEE/TO/2010).</p> <p>OBS: Art.4 veda a unidade escolar de matrícula automática e qualquer sugestionamento no ato da matrícula. (I.N. SEE/TO2010). Pela Resolução CCE/TO nº 160/2016 a grade curricular prevê uma Atividade de Leitura e Escrita (ALE) para os alunos não optantes do ER.</p>	<p>Art. 8º O Professor deverá criar mecanismos para que o Ensino Religioso, ministrado de forma sistematizada, permita uma compreensão ética, humana e crítica da vida do cidadão. [...] § 1º O Professor deverá se inteirar dos conteúdos mínimos de Ensino Religioso expostos no Referencial Curricular do Ensino Fundamental e trabalhá-los de forma sistemática, sem qualquer forma de doutrinação ou proselitismo religioso. (SEE nº 004/10)</p>

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (UFJF)

1) Eixo Temático Filosofia e Ciência da Religião

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
CRE015	ESTUDO COMP.DAS RELIGIÕES I	60	
CRE028	FENOMENOLOGIA DA RELIGIÃO I	60	
CRE030	ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO I	60	CRE018
CRE031	SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO	60	
CRE032	PSICOLOGIA DA RELIGIÃO	60	
CRE033	INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA RELIGIÃO	60	
CRE034	DIÁLOGO INTERRELIGIOSO	60	
CRE035	TEORIAS DA RELIGIÃO	60	
CRE036	LINGUAGENS DA RELIGIÃO	60	
CRE037	RELIGIÕES NO BRASIL	60	
CRE038	HISTÓRIA DAS RELIGIÕES	60	
CRE040	FILOSOFIA DA RELIGIÃO I	60	
CRE041	FILOSOFIA DA RELIGIÃO II	60	
FIL005	ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA I	60	
FIL006	ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA II	60	
FIL010	TEORIA DO CONHECIMENTO	60	
FIL012	ÉTICA I	60	
FIL023	FILOSOFIA SOCIAL	60	
FIL027	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	60	
FIL032	ESTÉTICA	60	
FIL039	LOGICA I	60	
FIL041	FILOSOFIA GERAL-PROBL.METAF.I	60	
FIL052	FILOSOFIA POLÍTICA	60	
FIL061	HISTÓRIA DA FILOSOFIA GREGA I	60	
FIL080	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA TEORIA SOCIAL DE WEBER	60	
FIL081	COSMOLOGIA	60	
	Também poderá ser cursada como eletiva neste Eixo qualquer outra disciplina de código CRE do Departamento de Ciência da Religião da UFJF, ou de código FIL do Departamento de Filosofia da UFJF, exceto FIL024, FIL028, FIL079, CRE083 e disciplinas de Estágio, Ensino, Práticas de Licenciatura, Metodologia Científica, Projeto ou TCC. Também não poderá ser cursada como eletiva neste Eixo disciplinas de código CRE pertencentes ao currículo do curso de 2º Ciclo de Ciência da Religião da UFJF.		

2) Eixo Temático Tempo e Espaço

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
GEO080	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	60	
GEO220	GEOGRAFIA AGRÁRIA + GE5220 - GEOGRAFIA AGRÁRIA - PRÁTICA	60+15	GEO081
GEO113	GEOGRAFIA URBANA	60	GEO087
GEO116	GEOGRAFIA POLÍTICA	60	
GEO124	FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL	60	
GEO129	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	60	
GEO158	ESTUDOS TEMÁTICOS EM GEOGRAFIA CULTURAL	60	
HIS114	HISTÓRIA ANTIGA	60	
HIS116	TÓPICOS DE HISTÓRIA POLÍTICA E DAS INSTITUIÇÕES I	60	
HIS117	TÓPICOS DE HISTÓRIA POLÍTICA E DAS INSTITUIÇÕES II	60	
HIS118	TÓPICOS DE HISTÓRIA POLÍTICA E DAS INSTITUIÇÕES III	60	
HIS123	HISTÓRIA MEDIEVAL	60	
HIS129	PATRIMÔNIO HISTÓRICO I	60	
HIS132	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL I	60	
HIS133	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL II	60	
HIS134	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL III	60	
HIS135	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA I	60	
HIS136	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA II	60	
HIS137	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA III	60	
HIS144	SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO BRASIL I	60	
HIS145	SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO BRASIL II	60	
HIS146	SEMINÁRIO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	60	
HIS147	HISTÓRIA DA ÁFRICA	60	HIS060
TUR051	MOBILIDADES CONTEMPORÂNEAS	60	
TUR053	TURISMO, CONSUMO E COMUNICAÇÃO	60	
TUR054	FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO TURÍSTICO	60	
TUR056	FUNDAMENTOS DO TURISMO	60	
TUR057	ABORDAGENS TEÓRICAS DO TURISMO	60	
TUR082	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TURISMO	60	TUR052
TUR086	DESENVOLVIMENTO, COMUNIDADES E TURISMO	60	TUR064
	Também poderá ser cursada como eletiva neste Eixo qualquer outra disciplina de código GEO do Departamento de Geociências da UFJF, ou de código HIS do Departamento de História da UFJF, exceto disciplinas de Estágio, Ensino, Práticas de Licenciatura, Metodologia Científica, Projeto ou TCC.		

3) Eixo Temático Sociedade e Cultura

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
CSO030	SOCIOLOGIA DAS ARTES I	60	CSO089
CSO093	INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA	60	
CSO094	ESTUDOS CULTURAIS	60	
CSO095	ANTROPOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS	60	
CSO097	PARENTESCO, FAMÍLIA, PESSOA E GÊNERO	60	
CSO098	SOCIOLOGIA : HISTÓRIA, TEMAS E ATUALIDADE	60	
CSO099	ESTRATIFICAÇÃO, GRUPOS E PODER	60	
CSO101	INDIVÍDUO, CULTURA E SOCIEDADE	60	
CSO102	SOCIEDADE, ECONOMIA, INSTITUIÇÕES, DIÁLOGOS	60	
CSO103	AS TRAJETÓRIAS DA MODERNIDADE E O PENSAMENTO POLÍTICO	60	
CSO104	AS TEORIAS DA DEMOCRACIA	60	
CSO105	ESTADO E SOCIEDADE NA TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA: REPENSANDO CONCEITOS CENTRAIS	60	
CSO110	INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA	60	
CSO112	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA: FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO	60	
CSO117	PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO I	60	
CSO150	VIDA URBANA, GLOBALIZAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL	60	CSO100
PSI018	PSICOLOGIA SOCIAL I	60	
PSI175	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOLOGIA 1	60	PSI019
PSI177	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 1	60	PSI022
PSI215	PSICOLOGIA DA SEXUALIDADE E ESTUDOS DE GÊNERO	60	PSI041
PSI182	PSICOLOGIA SOCIAL	60	PSI043
PSI246	TEMAS ATUAIS EM PROCESSOS PSICOSSOCIAIS 2	60	PSI060
PSI188	PSICOLOGIA DA SAÚDE	60	PSI061
PSI245	TEMAS ATUAIS EM PROCESSOS PSICOSSOCIAIS 1	60	PSI124
PSI173	INTRODUÇÃO À HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA	60	PSI004, PSI128
TUR047	POLÍTICAS PÚBLICAS EM TURISMO	60	
TUR048	DIMENSÕES DA HOSPITALIDADE	60	
TUR049	FUNDAMENTOS DO LAZER	60	
TUR058	AMBIENTE E SOCIEDADE	60	
TUR060	ORGANIZAÇÕES E PRODUÇÃO DE BENS TURÍSTICOS	60	
TUR081	ESTUDOS SOCIOLÓGICOS E TURISMO	60	
	Também poderá ser cursada como eletiva neste Eixo qualquer outra disciplina de código CSO do Departamento de Ciências Sociais da UFJF, ou de código PSI do Departamento de Psicologia da UFJF, exceto CSO092, CSO096, CSO154 e disciplinas de Estágio, Ensino, Práticas de Licenciatura, Metodologia Científica, Projeto ou TCC. Também não poderá ser cursada como eletiva neste Eixo disciplinas de código CSO pertencentes ao currículo do curso de 2º Ciclo de Ciências Sociais da UFJF.		

4) Eixo Temático Letras e Artes

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
CSO030	SOCIOLOGIA DAS ARTES I	60	CSO069
FIL032	ESTÉTICA	60	
HIS135	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA I	60	
HIS136	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA II	60	
HIS137	TÓPICOS DA HISTÓRIA DA ARTE E DA CULTURA III	60	
LEC012	LITERATURA BRASILEIRA I	60	
LEC013	LITERATURA BRASILEIRA II	60	
LEC016	LITERATURA PORTUGUESA I	60	
LEC017	LITERATURA PORTUGUESA II	60	
LEC072	PORTUGUÊS XI	60	
LEC090	PRÁTICAS DE GÊNEROS ACADÊMICOS	60	
LEC091	ESTUDOS LITERÁRIOS I	60	
LEC096	LATIM I	60	
LEC097	GRAMÁTICA: ESTUDOS TRADICIONAIS E NORMATIVOS	60	
LEC098	ESTUDOS LITERÁRIOS II	60	
LEC314	ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	LEC099
LEC100	TEORIA DA LITERATURA	60	
LEC106	TÓPICOS DE ESTUDOS LITERÁRIOS IV	60	
LEC113	LATIM II	60	
LEC150	GREGO CLÁSSICO II	60	
LEC160	TÓPICOS EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS V	30	
LEC177	GREGO CLÁSSICO I	60	
LEC186	ESTUDOS FUNDAMENTAIS DE LITERATURA GREGA	60	
LEC195	ESTUDOS FUNDAMENTAIS DE LITERATURA LATINA	60	
TUR095	PATRIMÔNIO CULTURAIS & TURISMO + TUR595 PATRIMÔNIO CULTURAIS & TURISMO – PRÁTICA	60	TUR070
UNI001	LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL I	60	
UNI002	LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL II	60	
UNI003	LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL III	60	
UNI004	FRANÇÊS INSTRUMENTAL I	60	
UNI005	FRANÇÊS INSTRUMENTAL II	60	
UNI006	FRANÇÊS INSTRUMENTAL III	60	
UNI007	ESPAANHOL INSTRUMENTAL I	60	
UNI008	ESPAANHOL INSTRUMENTAL II	60	
UNI009	ESPAANHOL INSTRUMENTAL III	60	
UNI010	ITALIANO INSTRUMENTAL I	60	
UNI011	ITALIANO INSTRUMENTAL II	60	
UNI012	ITALIANO INSTRUMENTAL III	60	
UNI013	LATIM INSTRUMENTAL I	60	
UNI014	LATIM INSTRUMENTAL II	60	
	Também poderá ser cursada como eletiva neste Eixo qualquer outra disciplina de código LEC do Departamento de Letras da UFJF, de código LEM do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFJF, de código UNI do Projeto de Universalização de Língua Estrangeira da UFJF, de código ART do Departamento de Artes da UFJF, ou de código MUS do Departamento de Música da UFJF, exceto disciplinas de Estágio, Ensino, Práticas de Licenciatura, Metodologia Científica, Projeto ou TCC.		

5) Eixo Temático Formação Científica

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
CSO092	METODOLOGIA CIENTÍFICA	60	
CSO096	LEITURAS ETNOGRÁFICAS	60	
EST001	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA	60	EST003
FIL010	TEORIA DO CONHECIMENTO I	60	
FIL024	FILOSOFIA DA CIÊNCIA I	60	
FIL028	METODOLOGIA FILOSÓFICA	60	
FIL039	LOGICA I	60	
	Também poderá ser cursada como eletiva neste Eixo qualquer outra disciplina de estatística ou metodologia científica geral dos Departamentos de Ciência da Religião, Ciências Sociais, Estatística, Filosofia ou Turismo da UFJF, exceto disciplinas de Estágio, Práticas, Projeto ou TCC.		

Área de Concentração Ciência da Religião

CÓDIGO	NOME	HORAS	EQUIVALÊNCIA
CRE033	INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA RELIGIÃO	60	
CRE034	DIÁLOGO INTERRELIGIOSO	60	
CRE035	TEORIAS DA RELIGIÃO	60	
CRE036	LINGUAGENS DA RELIGIÃO	60	
CRE037	RELIGIÕES NO BRASIL	60	

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE BACHARELADO E OU LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO (UFJF)

Eixo 1: Tradições Religiosas (Bach/Lic) – Disciplinas a serem cursadas: 10	
Tradições	Tradições Contextuais
<ul style="list-style-type: none"> – Religiões do Mundo Antigo – Religiões da China e Japão – Religiões da Índia – Budismo – Religiões Africanas – Religiões Ameríndias – Judaísmo – Cristianismo I (Origens) – Cristianismo II (Desenvolvimentos) – Islamismo 	<ul style="list-style-type: none"> – Catolicismo – Protestantismo – Pentecostalismo – Religiões Afro-Brasileiras – Espiritismo Kardecista – Novas Expressões Religiosas

Eixo 2: Religiões e Temas (Bach/Lic) – Disciplinas a serem cursadas: 4	
Religião e Questões Contemporâneas	Religião e Outros Discursos
<ul style="list-style-type: none"> – Religião, Tolerância e Ecumenismo – Religião, Modernidade e Secularização – Religião, Pós-Modernidade e Pós-Colonialidade – Religião, Política e Espaço Público – Religião e Violência – Religião e Estilos de Vida Contemporânea – Religião, Saúde e Bioética – Religião, Gênero e Sexualidade 	<ul style="list-style-type: none"> – Religião e Artes – Religião e Mística – Religião e Teologia – Religião e Psique – Religião e Educação – Religião e Ciência

Eixo 3: Pesquisa em Religião (Bach) – Disciplinas a serem cursadas: 4	
Textos Religiosos	Teoria e Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de Textos Religiosos Clássicos I – Leitura de Textos Religiosos Clássicos II – Leitura de Textos Religiosos Modernos I – Leitura de Textos Religiosos Modernos II 	<ul style="list-style-type: none"> – Análise e Interpretação em Ciência da Religião – Espaço e Temporalidades em Ciência da Religião – Pesquisa em Ciência da Religião – Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – (200h)

Eixo 4: Formação Pedagógica (Lic)	
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas
<ul style="list-style-type: none"> – Instrumentalização da Ciência da Religião para a Licenciatura – Saber da Ciência da Religião/Ensino Religioso Escolar – Estado, Sociedade e Educação – Processo de Ensino-Aprendizagem – Metodologia do Ensino Religioso – Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar – Questões Filosóficas Aplicadas à Educação – Libras 	<ul style="list-style-type: none"> – Prática em Instrumentalização da Ciência da Religião para a Licenciatura – Prática Escolar I – Prática Escolar II – Prática Escolar III – Estágio I – 200h – Estágio II – 200h