

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

**A NOCIVIDADE DA MORAL FECHADA NO ENSINO RELIGIOSO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

JOÃO PESSOA, PB

2024

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

**A NOCIVIDADE DA MORAL FECHADA NO ENSINO RELIGIOSO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Educação e Religião, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências das Religiões.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva.

JOÃO PESSOA, PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528n Melo, Paulo Cavalcante de Albuquerque.

A nocividade da moral fechada no ensino religioso na educação pública brasileira / Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo. - João Pessoa, 2024.

121 f.

Orientação: Marinilson Barbosa da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação moral e religiosa. 2. Ensino religioso.
3. Moral aberta. 4. Ciências das religiões. I. Silva,
Marinilson Barbosa da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 355.233.2:1/2(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

*A NOCIVIDADE DA MORAL FECHADA NO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA BRASILEIRA*

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE
MELO

Dissertação apresentada à banca examinadora formada pelos seguintes especialistas.

Marinilson B. da Silva

Marinilson Barbosa da Silva
(orientador)

Josilene Silva da Cruz

Josilene Silva da
Cruz (membro-
externo/UERN)

Vitor Chaves de Souza

Vitor Chaves de
Souza (membro-
interno)

Aprovada em 16 de dezembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao meu Senhor Jesus Cristo, fiel amigo e companheiro em todos os momentos.

Agradeço ao professor Marinilson Barbosa da Silva por acreditar na pesquisa e pelas orientações ao longo deste percurso.

Agradeço aos professores Vitor Chaves de Souza e Josilene Silva da Cruz por aceitarem compor a banca de qualificação e a banca final, contribuindo significativamente para a lapidação deste trabalho.

Agradeço ao professor Valdicley Eufrausino da Silva por todo incentivo e apoio prestado desde a graduação.

Agradeço às professoras Maria José da Conceição Souza Vidal e Andreza Oliver pela solicitude.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Agradeço aos meus pais, Clécio de Albuquerque Melo e Rosa de Lourdes Bezerra Cavalcante, por acreditarem e investirem na minha educação, mesmo diante de todas as dificuldades que a vida impõe.

Agradeço a Maria Paula Cavalcante de Melo, Clécio de Albuquerque Melo Júnior e Armando Cid Júnior, pois, além de acreditarem no meu potencial, foram exemplos para a formação do meu caráter.

Agradeço a Wendel Magson pela sincera amizade e por proporcionar, nos momentos de *moléstia*, os melhores rolês aleatórios. Tamo junto!

Agradeço a Alef Vitor, Jane Cleide e Patrick Vinicios pela sincera amizade.

Agradeço a Isaac Francisco, Gabriela de Lima, Pablo Almeida e Anderson Fernando pela amizade, companheirismo e imensurável apoio em João Pessoa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos amigos e amigas da UMP Planalto pelo companheirismo.

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos.

(Bell Hooks)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a nocividade da moral fechada no Ensino Religioso (ER) na educação pública brasileira. O objeto de estudo concentrou-se na moral fechada, entendida enquanto nocividade do ER, que é perpetuada na disciplina como consequência das pressões do campo religioso brasileiro nos campos político, jurídico e educacional. Como aspectos teórico-metodológicos, utilizamos uma análise crítica e uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental. Objetivamos, com a pesquisa, realizar aprofundamentos no tema da nocividade do ER, com a finalidade de chamar a atenção para refletirmos sobre a reestruturação da disciplina levando em consideração a superação da moral fechada. Os objetivos específicos são: **i)** problematizar sobre os campos que constituem a nocividade do ER na educação pública brasileira; **ii)** ampliar a discussão sobre ER no âmbito da educação moral; **iii)** criticar a moral fechada no ER; **iv)** refletir, com foco nas questões morais, sobre os possíveis modelos de ER. No primeiro capítulo, problematizamos sobre os campos que constituem e promovem a nocividade do ER na educação pública. Apontamos a necessidade de uma reestruturação na disciplina que considere reformas políticas, jurídicas e educacionais. Contudo, entendemos que não basta reestruturar o ER apenas do ponto de vista legal; é preciso também refletir sobre sua legitimidade ética e moral. Assim, no segundo capítulo, avançamos em uma discussão mais crítica sobre o ER e apresentamos que a dimensão da moral é pouco problematizada na área. Desse modo, situamos o debate sobre o ER no campo da educação moral, criticamos a presença da moral fechada e, finalmente, evidenciamos que, para a disciplina cumprir seu papel socioeducativo, é urgente que passe por um processo de abertura moral. Por fim, no terceiro capítulo, discutimos sobre a teoria dos três modelos pedagógicos do ER, apresentando novos enfoques na discussão, a saber: as implicações morais que cada modelo de ER suscita e questionando criticamente qual, dentre os modelos, possibilita uma maior abertura moral. Nesse contexto, apresentamos o modelo das CR, cuja razão de ser tem-se justificado no empenho de construir uma identidade pedagógica, não-confessional e laica para o ER. Enfatizamos que o modelo pedagógico das CR é o que mais se preocupa com perspectivas abertas no ER, no entanto, enfrenta inúmeros desafios e ainda não dispõe das condições estruturais necessárias para sua plena implementação. Nas considerações finais, concluímos que para pensarmos coletivamente sobre a reestruturação do ER com base em perspectivas abertas, é importante emancipar a disciplina do moralismo imposto pelo campo religioso brasileiro. Para tanto, um dos possíveis caminhos é o da ética profissional, da profissionalização e da profissionalidade docente em ER.

Palavras-chave: Educação Moral. Modelos de Ensino Religioso. Ciências das Religiões. Moral aberta.

ABSTRACT

This dissertation addresses the harmfulness of closed morality in Religious Education (RE) in Brazilian public education. The object of study focused on closed morality, understood as the harmfulness of RE, which is perpetuated in the subject as a consequence of pressures from the Brazilian religious field in the political, legal, and educational spheres. As theoretical and methodological aspects, we used a critical analysis and a bibliographical and documentary research approach. Our objective with this research is to deepen the discussion on the harmfulness of RE to draw attention to the need to reflect on the restructuring of the subject, considering the overcoming of closed morality. The specific objectives are: **i)** to problematize the fields that constitute the harmfulness of RE in Brazilian public education; **ii)** to broaden the discussion on RE in the context of moral education; **iii)** to critique closed morality in RE; **iv)** to reflect, focusing on moral issues, on possible models of RE. In the first chapter, we problematize the fields that constitute and promote the harmfulness of RE in public education. We highlight the need for a restructuring of the subject that considers political, legal, and educational reforms. However, we understand that merely restructuring RE from a legal standpoint is not enough; it is also necessary to reflect on its ethical and moral legitimacy. Thus, in the second chapter, we advance a more critical discussion on RE and present that the moral dimension is scarcely problematized in the field. In this way, we situate the debate on RE within the scope of moral education, critique the presence of closed morality, and finally, emphasize that for the subject to fulfill its socio-educational role, it is urgent that it undergo a process of moral opening. Finally, in the third chapter, we discuss the theory of the three pedagogical models of RE, presenting new perspectives on the discussion, namely: the moral implications that each model of RE raises and critically questioning which of the models allows for greater moral openness. In this context, we present the CR model, whose *raison d'être* has been justified by the effort to construct a pedagogical, non-confessional, and secular identity for RE. We emphasize that the CR pedagogical model is the one most concerned with open perspectives in RE; however, it faces numerous challenges and still lacks the necessary structural conditions for its full implementation. In the final considerations, we conclude that in order to collectively reflect on the restructuring of RE based on open perspectives, it is essential to emancipate the subject from the moralism imposed by the Brazilian religious field. To this end, one possible path is through professional ethics, professionalization, and the professionalism of RE teachers.

Keywords: Moral Education. Models of Religious Education. Sciences of Religions. Open morality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo de Ensino Religioso catequético.....	84
Tabela 2 – Modelo de Ensino Religioso teológico	85
Tabela 3 – Modelo de Ensino Religioso das Ciências da Religião.....	89
Tabela 4 – Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião em atividade no Brasil.....	101
Tabela 5 – Modelos de Ensino Religioso na ótica da educação moral	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CR – Ciências das Religiões.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

ER – Ensino Religioso.

EUA – Estados Unidos da América.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana.

IES – Instituições de Nível Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPGCR – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões.

STF – Supremo Tribunal Federal.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. A CONSTITUIÇÃO DA NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: CAMPOS RELIGIOSO, POLÍTICO, JURÍDICO E EDUCACIONAL	15
2.1. O CAMPO RELIGIOSO E O ENSINO RELIGIOSO	18
2.2. O CAMPO POLÍTICO E O ENSINO RELIGIOSO	25
2.3. O CAMPO JURÍDICO E A LEGALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO.....	32
2.4. O CAMPO EDUCACIONAL E O ENSINO RELIGIOSO	41
3. MORAL FECHADA: A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO.....	52
3.1. A DIMENSÃO MORAL NO ENSINO RELIGIOSO.....	56
3.2. A MORAL FECHADA NO ENSINO RELIGIOSO.....	64
3.3. MORAL FECHADA, RACISMO RELIGIOSO E ENSINO RELIGIOSO.....	71
4. MORAL ABERTA NO ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL POSSÍVEL?.....	78
4.1. (RE)DISCUTINDO OS MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA ÓTICA DA EDUCAÇÃO MORAL: CATEQUÉTICO E TEOLÓGICO	81
4.2. O MODELO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema *a nocividade da moral fechada no Ensino Religioso* (ER) na educação pública brasileira. O objeto de estudo da pesquisa concentrou-se na *moral fechada*, entendida enquanto nocividade do ER, que é perpetuada na disciplina enquanto consequência das pressões do campo religioso brasileiro nos campos político, jurídico e educacional.

Objetivamos, com a pesquisa, realizar aprofundamentos no tema da nocividade do ER, com a finalidade de chamar a atenção para refletirmos sobre a reestruturação da disciplina levando em consideração a superação da moral fechada. Os objetivos específicos desta dissertação são: **i)** problematizar sobre os campos que constituem a nocividade do ER na educação pública brasileira; **ii)** ampliar a discussão sobre ER no âmbito da educação moral; **iii)** criticar a moral fechada no ER; **iv)** refletir, com foco nas questões morais, sobre os possíveis *modelos* de ER.

O trabalho encontra-se na seguinte disposição: em primeiro lugar, problematizamos como o campo religioso brasileiro consegue instrumentalizar seu moralismo religioso nos campos político, jurídico e educacional, gerando implicações prejudiciais ao ER. Em segundo lugar, ampliamos o debate sobre a disciplina no âmbito da educação moral, apresentando, enquanto consequência das pressões do campo religioso nos outros campos sociais mencionados, o problema da moral fechada, entendida aqui como a nocividade do ER. Em terceiro lugar, com foco nas questões morais, refletimos acerca dos modelos de ER, analisando sobre qual modelo possibilita, ou não, que a disciplina atenda as demandas educacionais e morais das sociedades pluralistas contemporâneas.

As motivações para a escolha do tema englobam questões pessoais, científicas e acadêmicas. Elas remetem ao fato de: **a)** continuar o percurso de investigação iniciado desde a graduação; **b)** estabelecer um diálogo mais propositivo entre ER, educação moral e as Ciências das Religiões (CR); **c)** entender que o tema é urgente e indispensável no processo de reestruturação do ER na educação pública brasileira; e, por fim, **d)** reparar uma lacuna nas discussões epistemológicas realizadas em CR, pois, tanto nos cursos de graduação, quanto de pós-graduação, não existem muitos estudos acerca desta temática.

O tema da pesquisa que desenvolvemos no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB), sob orientação do Professor Dr. Marinilson Barbosa da Silva, remete ao percurso investigativo iniciado pelo presente discente desde a formação no curso de Licenciatura em Ciências da

Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado de Natal, cujo período corresponde aos anos de 2018 e 2022. Naquele momento, participei como pesquisador voluntário no projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, intitulado *Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso* (PIBIC/CNPq/UERN), que foi coordenado pelo Professor Me. Valdicley Euflausino da Silva.

Durante a participação nas três fases do projeto, aprofundamo-nos no tema da dimensão ética da classe docente de ER. Na primeira fase da nossa pesquisa, foram realizadas leituras iniciais e problematizações que evidenciam o desinteresse pelo tema da ética na formação inicial e continuada em ER, fato que é atestado pela escassez de trabalhos e produções científicas.

Na segunda fase, destacamos os conflitos educacionais, políticos, sociais e religiosos causados pela permanência do ER nos sistemas públicos de ensino, levando em consideração o ponto de vista de alguns(as) educadores(as)¹ e de alguns(as) cientistas da(s) religião(ões) e/ou pesquisadores(as) interessados(as) na formação docente em ER².

A terceira fase foi consolidada com a escrita e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *A nocividade do Ensino Religioso: problemas educacionais, legais, éticos e morais*, também sob orientação do Prof. Me. Valdicley Euflausino da Silva. Naquele momento, realizamos uma investigação mais crítica, analítica e reflexiva sobre os problemas morais suscitados pela permanência do ER na educação pública brasileira; criticamos os valores formativos das CR enquanto formação inicial e continuada para os(as) professores(as) de ER e, por fim, destacamos que se há interesse no ER em realmente promover atitudes de respeito e diálogo diante da pluralidade religiosa e outros valores humanizadores para as sociedades contemporâneas, os compromissos ético-profissionais do ER devem levar em consideração um processo de abertura moral.

Dando continuidade ao presente debate no ER e nas CR, o PPGCR/UFPB, na área de concentração *Ciências Sociais da Religião, Educação e Saúde*, na linha de pesquisa *Educação e Religião*, apresentou-se enquanto possibilidade de formação permanente e/ou continuada. Com a crítica em relação a nocividade do ER e as lacunas identificadas nos percursos anteriores, realizamos um aprofundamento na temática e apontamos que para superarmos a

¹ Jamil Cury (2004); Ana Cavaliere (2007); Roseli Fischmann (2012); Luiz A. da Cunha (2013; 2016); Gabriela Valente (2018).

² João D. Passos (2007); Faustino Teixeira (2007); Paulo Baptista (2015); Elisa Rodrigues (2015); Sérgio Junqueira (2017).

moral fechada, é preciso uma reestruturação da disciplina que leve em consideração aspectos educacionais, políticos, jurídicos, formativos, profissionais e, sobretudo, éticos.

Compreendemos que a moral fechada é a nocividade *do* ER porque o problema, como será evidenciado no decorrer dos capítulos, diz respeito a como a própria disciplina está estruturada na educação pública brasileira, portanto, trata-se de algo que é estrutural. Com isso não queremos dizer que é impossível transformarmos ou superarmos esta realidade, mas sim, que não serão reformas superficiais num ou noutro aspecto que resolverá o problema em sua complexidade e totalidade.

Utilizamos, enquanto aspecto teórico-metodológico, uma abordagem investigativa que combina a análise mais aprofundada e a crítica reflexiva para entender e avaliar determinado objeto (Lakatos; Marconi, 2003; Severino, 2013). A perspectiva que adotamos é, portanto, analítico-crítica. Desse modo, realizamos um exame minucioso dos elementos que constituem o ER na educação pública. Para tanto, apesar do foco dado ao tema da moral, especialmente da moral fechada, termo oriundo da filósofa espanhola Adela Cortina, usamos outros(as) autores(as) para relacionar o ER com a teoria dos campos sociais, como o Luiz Antônio da Cunha e o Pierre Bourdieu. Por meio desta análise, objetivamos, principalmente, identificar os elementos constituintes do ER na educação brasileira, levando em consideração suas implicações para o tema problematizado na pesquisa.

Para além disso, a crítica desempenha um papel central no questionamento de pressupostos, valores e implicações dos elementos analisados. Ao integrar a crítica na metodologia, foi possível promover uma avaliação mais abrangente e contextualizada, que considera as interações do ER com fatores externos, como contextos históricos, sociais, religiosos, jurídicos, políticos, educacionais e morais. A crítica realizada nos permitiu não apenas a compreensão aprofundada do ER com foco na questão moral, mas também novos horizontes de discussão que desafiam, ou pelo menos questionam, os paradigmas já existentes sobre a disciplina.

Com esse enfoque analítico-crítico, também utilizamos enquanto procedimento metodológico a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica não é somente a repetição do que já foi escrito sobre o tema, mas sim investigações que proporcionem novos olhares, outros enfoques, conclusões e abordagens diferentes acerca do assunto estudado (Lakatos; Marconi, 2003). Nesse sentido, oferecemos novas perspectivas, discussões, ideias e enfoques com base na revisão de literatura em autores(as) que de alguma forma dialogam com a temática.

O aspecto documental da pesquisa implica na análise e na discussão crítica de documentos oficiais, leis, resoluções, etc.,³ que estarão presentes no decorrer dos capítulos. Para entendermos as propostas educacionais e os imbróglis que envolvem o ER na educação brasileira, é preciso analisar suas fundamentações legais, pedagógicas e as discussões epistemológicas que surgem daí.

Dessa forma, analisamos leis, diretrizes e resoluções que buscam suscitar uma identidade educacional e fundamentação pedagógica para o ER, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros dispositivos legais e educacionais. Além disso, observamos, também, as contribuições de autores(as) que discutem sobre identidade, epistemologia, currículo e formação docente para o ER com base nesses dispositivos legais (Oliveira; Junqueira; Alves; Keim, 2007; Passos, 2007; Teixeira, 2007; Holmes; Palheta, 2015; Junqueira, 2017). Em determinados momentos da dissertação, também foi necessário discutirmos acerca de algumas resoluções políticas que inflamam os debates sobre o ER, tal como o Acordo Federativo realizado entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, efetivado pelo Decreto de nº. 7.107, em 11 de fevereiro de 2010.

Dito isto, tomamos como questionamentos centrais para o desenvolvimento da pesquisa: como as articulações do campo religioso brasileiro nos campos político, jurídico e educacional promove a moral fechada no ER? Por que a moral fechada é a nocividade do ER? Há, dentre os modelos de ER, algum que ofereça os alicerces educacionais e epistemológicos necessários para superarmos a moral fechada na disciplina?

Discutimos, no primeiro capítulo, como as articulações do campo religioso nos campos político, jurídico e educacional gera o problema da moral fechada no ER. O debate que faz a relação entre o ER e a teoria dos campos sociais é possível de ser identificado em diversos(as) autores(as), como Toledo e Amaral (2004), Castro e Baldino (2015) e Toledo e Malvezzi (2021). Contudo, no cenário educacional brasileiro, quem mais tem discutido sobre o ER na perspectiva dos campos sociais é o L. A. da Cunha, cujas contribuições foram indispensáveis para construção da pesquisa.

Temos ciência de que o conceito de *campo* remonta ao sociólogo francês Pierre Bourdieu. Então, fizemos uso das contribuições teórico-epistemológicas de Bourdieu em diversos capítulos publicados em livros e artigos, como os que estão presentes em *O poder*

³ Ibidem.

simbólico (1989), *A economia das trocas simbólicas* (2004), *Escritos de Educação* (2007) e *O campo político* (2011). Além disso, recorreremos, também, aos comentadores(as) do autor, para tanto nos aprofundar nas críticas direcionadas ao ER, realizadas pelo L. A. da Cunha e outros(as) autores(as), quanto para fundamentarmos teoricamente nossas discussões sobre o ER na educação pública brasileira.

No segundo capítulo, avançamos nas discussões estabelecidas e apresentamos que a dimensão moral ainda é pouco discutida no ER, sobretudo com o viés mais crítico. É possível perceber algumas preocupações sobre a questão da moral nas críticas do L. A. da Cunha, no entanto, pouco sistematizadas. Identifica-se, também, o debate sobre a dimensão da moral no ER em Trindade da Silva (2021), contudo, sem fazer uso do termo *moral fechada* para descrever alguns valores promovidos pela disciplina em questão. Tais perspectivas teórico-metodológicas, em ER, só começam a ser discutidas de modo mais propositivo pelo presente autor da dissertação, no percurso investigativo iniciado na graduação.

No segundo capítulo, apresentamos que a instrumentalização dos campos político, jurídico e educacional, pelo campo religioso, reforça o problema da moral fechada na disciplina. Assim, aprofundamo-nos na discussão sobre o ER no âmbito da educação moral, com a finalidade de criticarmos a existência da moral fechada. Enquanto fundamento teórico-epistemológico da discussão, fizemos uso das contribuições de autores(as) inseridos(as) nas discussões filosóficas sobre educação moral, a saber: Adela Cortina em *O fazer ético: guia para a educação moral* (2003), Adela Cortina e Martínez Navarro em *Ética* (2015) e Adolfo Sánchez Vázquez em *Ética* (2017), além de outros artigos e capítulos investigados na revisão de literatura. Ainda assim, enfatizamos que a principal autora que dialogamos no capítulo é a Adela Cortina, tendo em vista que é a filósofa que elabora a discussão sobre moral fechada na educação.

Por fim, no terceiro capítulo, discutimos sobre a teoria dos três modelos de ER, utilizando autores como Passos (2007), Soares (2015), Aragão e Souza (2017), Pieper e Rodrigues (2017), entre outros(as). Além de expandirmos o referencial teórico não nos limitando exclusivamente aos referidos(as) autores(as), apresentamos novos enfoques na discussão, a saber: as implicações morais que cada modelo de ER promove. Propomos, então, a relação entre a teoria dos modelos do ER e o debate no âmbito educação moral. Também refletimos sobre as possibilidades, ou impossibilidades, de algum modelo conseguir atender as demandas educacionais e morais das sociedades pluralistas contemporâneas, que cada vez mais exigem perspectivas abertas para o ensino. Nesse contexto mais amplo de discussão, apresentamos a proposta formativa, epistemológica, didática e pedagógica das CR para o ER,

cuja razão de ser tem se justificado nos esforços para construir uma identidade pedagógica, não-confessional e laica para a disciplina em questão.

Em termos de considerações finais, reforçamos que as principais conclusões da pesquisa podem ser elencadas como: **i)** a moral fechada no ER é reforçada e encontra legitimidade nos campos político, jurídico e educacional, como consequência das constantes pressões do campo religioso; **ii)** a moral fechada, no ER, é um problema de ordem estrutural; **iv)** a moral fechada é o que caracteriza a nocividade do ER, dado os valores morais desumanizadores que promove; **v)** o ER tem, nos horizontes proporcionados pelo modelo pedagógico das CR, uma proposta de abertura moral que ainda não encontrou as condições estruturais necessárias para ser efetivada plenamente; **vi)** os debates envolvendo formação docente em CR devem englobar os temas da ética profissional, da profissionalização e da profissionalidade docente, pelo potencial de, a partir disso, emancipar o ER do moralismo religioso e conferir mais autonomia para área; **vii)** necessidade de reformas estruturais no ER, a fim de construí-lo com perspectivas morais abertas e longe das interferências do campo religioso brasileiro.

2. A CONSTITUIÇÃO DA NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: CAMPOS RELIGIOSO, POLÍTICO, JURÍDICO E EDUCACIONAL

Sabemos que o ER tem vivenciado infindáveis crises de ordem legal, política, social, educacional e ética. Cury (2004) enfatiza, por exemplo, que a sua presença nos sistemas públicos de ensino é uma polêmica constante, carregada de acirrados conflitos. Entendemos que as disputas se dão, principalmente, por causa da identidade colonial que fez parte do desenvolvimento histórico do ER na educação pública (Silva; Melo, 2022). Fato que, na atualidade, põe em xeque os princípios de laicidade do Estado e do ensino público, fazendo com que diversos(as) autores(as) e instituições questionem a relevância socioeducativa da disciplina.

A trajetória do ER na educação pública é longa e complexa. Ainda que seja necessário recorrer a certos períodos históricos da disciplina em alguns momentos desta dissertação, não detalharemos os pormenores, tendo em vista que existem vários(as) autores(as) e obras que tratam dessa questão⁴. Faremos o recorte temporal para o final da década de 1990, pois, é nesse momento que há mudanças mais significativas e surgem daí os entendimentos de que houve uma renovação pedagógica na área. Afirma-se que o ER, nesse contexto, supostamente transitou de um ensino confessional, que tinha finalidades catequéticas, para um ensino laico e plural, com finalidades pedagógicas (Melo, 2022).

Alguns acontecimentos fundamentaram essa expectativa sobre a disciplina. Em primeiro lugar, houve a sua presença assegurada legalmente nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, conforme o primeiro parágrafo do art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Em segundo lugar, houve a sua menção na LDBEN nº. 9.394/96, que teve o art. 33 alterado pela Lei nº. 9.475/97, e que reforçou a afirmação da constituição, assegurou o respeito à diversidade religiosa e obstruiu, pelo menos em teoria, as práticas de proselitismo nas mediações pedagógicas (Brasil, 1997).

Analisando criticamente o contexto histórico, político, religioso, educacional e social da época, compreendemos que a presença do ER nesses dispositivos legais ocorreu, dentre vários fatores, por causa das pressões que o campo religioso brasileiro exerce nos campos político e educacional (Cunha, 2018a). Isso não é característico apenas do contexto das décadas de 1980/90, pois, desde a Primeira Constituição Republicana (1891) e a laicização do Estado,

⁴ Uma discussão mais abrangente neste quesito pode ser consultada em: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). 2015. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular.

o campo religioso brasileiro, principalmente do segmento católico⁵, inconformados com a separação entre o poder político e o poder religioso, buscam garantir a presença do ER na educação pública e conseqüentemente deter o monopólio dela. Isso porque, através dessa disciplina, os agentes religiosos acreditam, com base numa lógica fundamentalista e mercadológica, poder expandir suas respectivas instituições/empresas, catequizando os(as) alunos(as).

De toda forma, autores(as) e instituições mais otimistas com a referida disciplina escolar entendem que ao final da década de 1990 foram lançadas as bases legais para a superação da confessionalidade religiosa no ER. No entendimento dessas pessoas e instituições, apesar das suas inúmeras dificuldades, o ER se constitui como um espaço para discutir sobre pluralidade, respeito, cidadania e ética da alteridade, com pressupostos pedagógicos e laicos, conforme versam alguns documentos e dispositivos educacionais mais recentes (Oliveira, *et al.*, 2007; Passos, 2007; Teixeira, 2007; Rodrigues, 2015; Holmes; Palheta, 2015; Junqueira, 2017).

Contudo, autores(as) preocupados(as) com a manutenção da laicidade do ensino público enxergam negativamente a presença do ER nas escolas. Cury, Reis e Zanardi (2018) entendem que sua permanência é uma forma de atender as demandas de grupos fundamentalistas religiosos. Já de acordo com Cunha (2017, p. 10), o ER é um projeto dissimulado de colonização das escolas públicas, provocando “[...] práticas discriminatórias de caráter religioso, sexual e de gênero, além de servir de respaldo ideológico para um projeto reacionário de educação”. Ademais, nos entendimentos do autor, o ER, ao possibilitar as atuações no espaço público escolar do campo religioso, é um dos fatores que impedem a autonomização do campo educacional brasileiro⁶.

Outra discussão sobre os conflitos que giram em torno da disciplina encontra-se em Castro e Baldino (2015). Nas perspectivas dos autores, o ER é um campo extremamente disputado pelos católicos e evangélicos, que buscam o seu monopólio. Já do lado contrário à existência do ER, estão os(as) interessados(as) na laicidade do Estado e, conseqüentemente, na sua eliminação da educação pública, conforme já mencionamos. Uma posição intermediária, nesse conflito, encontra-se na sistematização do Fórum Nacional Permanente do Ensino

⁵ Como observaremos a seguir mais detalhadamente, na década de 1980 os evangélicos acirram a disputa pela hegemonia no campo religioso brasileiro e daí em diante também passam a exercer influências no campo político, educacional e no ER.

⁶ *Ibidem*.

Religioso (FONAPER)⁷, que elaborou uma proposta pedagógica para o ER, com base numa leitura não-confessional sobre o que a instituição entende ser um fenômeno religioso presente nas diversas culturas⁸.

Tomamos como base essas leituras mais críticas do ER na ótica da teoria dos campos sociais, entretanto, trazendo novos enfoques para a discussão. Apresentamos que parte das justificativas para sustentação do ER presentes nos campos político, jurídico e educacional, são orientadas, ainda, por um moralismo de cunho religioso, que é consequência das inúmeras pressões do campo religioso para efetivação da disciplina. Nesse sentido, o ER é entendido, pelos agentes religiosos, enquanto possibilidade para as disputas religiosas no contexto da sala de aula. Dessa forma, a nossa análise crítica aponta que esses campos sociais, principais sustentáculos do ER na educação brasileira, são reféns do moralismo religioso, gerando o problema da moral fechada na referida disciplina escolar. Desse modo, a principal problematização que conduzirá este capítulo é: como as pressões do campo religioso nos campos político, jurídico e educacional geram a moral fechada no ER?

Entendemos que a moral fechada é a nocividade *do* ER porque o problema está enraizado na sua estrutura, tal como veremos nas discussões a seguir. Tal constatação não implica, necessariamente, na indissolubilidade da moral fechada na disciplina. Pelo contrário, quando afirmamos que o problema é de ordem estrutural, estamos apontando para a necessidade de reformas em toda estrutura do ER para superarmos a moral fechada. Dito de outro modo, não serão reformas pontuais e superficiais num ou noutro aspecto que resolverá o problema em sua totalidade e complexidade. Portanto, o principal objetivo do capítulo é chamar a atenção para o fato de que é imprescindível reformas na estrutura do ER, que objetivem construí-lo de forma aberta e autenticamente plural.

⁷ A proposta que o FONAPER elaborou para o ER, sem autorização do Ministério da Educação e, portanto, não-oficial, encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Religioso (PCNER). Apesar dos PCNER nunca terem sido oficializados pelo Ministério da Educação (MEC), compreendemos que sua elaboração foi interessante para aquele contexto, por suscitar sistematizações e fundamentações epistemológicas que tentavam conferir uma identidade não-confessional para o ER. Ainda assim, há autores que entendem sua proposta, na melhor das hipóteses, como interconfessional (Oliva, 2017). Uma discussão mais detalhada sobre os PCNER será realizada no tópico 2.4 deste capítulo.

⁸ *Ibidem*.

2.1 O CAMPO RELIGIOSO E O ENSINO RELIGIOSO

No Brasil, um dos principais autores que faz a discussão sobre o ER com base na teoria dos campos sociais é o sociólogo e professor L. A. da Cunha. Para o autor, a permanência da disciplina na educação pública se dá por causa das pressões que historicamente o campo religioso exerce em outros campos, sobretudo, o político e o educacional (Cunha, 2018a). Dessa forma, para entender a relação do campo religioso com o ER, o referido autor foi utilizado como um dos principais referenciais teóricos, contudo, sem nos limitarmos exclusivamente às suas proposições.

Sabe-se que a teoria dos campos sociais remonta ao sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que foi o responsável pela elaboração do conceito de *campo*. Nesse sentido, para nos aprofundarmos nas discussões realizadas pelo L. A. da Cunha, recorreremos, também, a Bourdieu para discutir sobre a teoria dos campos e sua utilização epistemológica, assim como fizemos uso das contribuições feitas pelos(as) comentadores(as) do autor, para facilitar a discussão.

Pierre Bourdieu utiliza como referência as ideias de Émile Durkheim (1858 - 1917), Karl Marx (1818 - 1883) e Max Weber (1864 - 1920) para desenvolver sua teoria geral do mundo social, onde demonstrou interesse nos “[...] mecanismos de dominação e reprodução das hierarquias sociais, bem como pelos vínculos entre a origem social dos indivíduos e suas preferências práticas” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 7). Nessa lógica de dominação e hierarquias sociais, agentes disputam pela posição dominante em diferentes esferas da vida social. Desse modo, o sociólogo francês entende que o espaço social é constituído de lutas por diferentes tipos de capitais⁹. Essas lutas, por sua vez, se centram em questões específicas, no que será entendido como campo¹⁰.

Na teoria de Pierre Bourdieu, então, o espaço social é constituído pela pluralidade de campos sociais, como o campo político, o campo artístico, o campo econômico, o campo cultural, o campo educacional, o campo religioso, etc¹¹. O propósito da teoria dos campos é

⁹ Bourdieu pega emprestado a noção de capital de Karl Marx. No entanto, para o sociólogo francês, o capital não se limita à esfera material e econômica. Nesse sentido, o capital que os indivíduos disputam é considerado de “[...] diferentes naturezas (capital econômico, capital cultural, capital social, capital simbólico, capital político...) que igualmente aparecem como recursos sociais para os agentes. Concebida como estoque de volume mais ou menos importante, cada espécie de capital é fruto de uma acumulação em vista de obter um proveito ou rendimento, material ou não (Ibidem, p. 126).

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

colocar em evidência a similaridade de estrutura e de funcionamento das diferentes esferas da vida social¹². Dessa forma, o campo, é

[...] um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular (Bourdieu, 2011, p. 195).

Conforme a citação, os campos, apesar de estarem presentes no interior do grande mundo social, têm suas lógicas próprias de funcionamento. Portanto, podemos afirmar que gozam de uma espécie de *autonomia relativa*¹³. A noção de autonomia relativa implica em dizer que cada campo social

[...] tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento. É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho. Um universo que obedece a suas próprias leis, que são diferentes das leis do mundo social ordinário (Ibidem, p. 195, grifos do autor).

De acordo com a teoria bourdieusiana, os campos têm lógicas próprias de funcionamento, leis, relações, disputas e capitais específicos que estão em jogo. Entende-se, dessa maneira, que os agentes que participam de um determinado campo, seja qual for, agem em função das regras de funcionamento e da aposta do campo em que estão inseridos. Por exemplo, a aposta do campo político é o poder, do campo econômico, a riqueza... (Jourdain; Naulin, 2017, p. 146). É por isso que o próprio Bourdieu faz uso da metáfora do *jogo* para descrever a lógica de funcionamento dos campos, assim, “cada campo possui suas próprias regras do jogo, que formam sua ortodoxia”¹⁴, restando aos agentes incorporarem as regras do jogo para participarem das disputas pelos bens do respectivo campo.

Se o campo, na teoria social bourdieusiana, é um espaço onde múltiplos agentes disputam por um determinado capital que lhe é específico e que tem regras próprias de funcionamento, o que é o campo religioso? Qual relação entre o campo religioso brasileiro e a promoção da nocividade do ER na atualidade?

Com base nas proposições feitas pelos(as) autores(as) que sucintamente foram levantadas, entende-se que o campo religioso é um espaço constituído por agentes que disputam

¹² Ibidem, p. 145.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem, p. 146.

pelo capital religioso. Em outras palavras, eles lutam pelo monopólio legítimo do poder religioso. Dessa forma,

[...] as diferentes instâncias religiosas, indivíduos ou instituições, podem lançar mão do *capital religioso* na concorrência pelo monopólio da gestão dos bens de salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes 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, 2004, p. 57, grifos do autor).

Em conformidade com a citação, os agentes que disputam o monopólio religioso querem, em última instância, deter o exercício legítimo do poder religioso para inculcar nos leigos determinada cosmovisão e práticas religiosas. É o que o autor denomina de *habitus* religioso¹⁵. Trata-se, portanto, de uma luta “[...] pela imposição legítima não só do religioso, mas também das diferentes maneiras de desempenhar o papel religioso” (Castro; Baldino, 2015, p. 74). Em outros termos, não é apenas uma disputa para converter os indivíduos destituídos de capital religioso, mas, é, também, uma forma de classificar arbitrariamente as religiões e/ou práticas religiosas entre legítimas ou ilegítimas, certas ou erradas, aceitáveis ou inaceitáveis, e assim sucessivamente. Para entendermos como esse processo religioso, político e social se desenvolveu no Brasil, é preciso recorrermos, mesmo que de modo sucinto, à história da formação do país.

Segundo Melo e Barbosa da Silva (2024), o projeto colonial português, a partir das invasões do século XVI em terras brasileiras, contou com a cooperação entre o Estado Português e a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). A coroa portuguesa, interessada em expansão política, marítima e econômica, explorou, colonizou e saqueou terras, pessoas e riquezas. A Igreja, interessada em expansão religiosa, tendo em vista a perda dos fieis provocadas pelas reformas protestantes no contexto europeu, ficou responsável pela *salvação das almas* dos povos colonizados através da inculcação dos dogmas cristãos, o que ficou conhecido como catequese.

A relação entre o poder político e o poder religioso foi relativamente pacífica tanto na colônia, quanto no império. Naquele momento, a ICAR gozou de hegemonia social legitimada pelo Estado, ficando responsável pelo registro de nascidos(as), realização de casamentos, administração de cemitérios e pela educação. Nesta ocasião, não se percebe uma disputa explícita pelo monopólio do campo religioso brasileiro (Castro; Baldino, 2015). Contudo,

¹⁵ Ibidem.

Se o campo religioso (Igreja e Igrejas) e o campo político (Estado e governos) arrumam-se e convivem pacificamente, com a chegada da República têm-se os primeiros embates. A proposta de uma república, no sentido mais pleno da palavra, exigia da parte do Estado um cuidado com a coisa pública no qual não houvesse privilégios de uns em detrimento de outros (Ibidem, 2015, p. 74).

Percebe-se, então, que é ao final do século XIX, com a instauração do republicanismo, que a hegemonia social, política e religiosa da ICAR começa a ser quebrada ou pelo menos contestada. Naquele momento, diversos aspectos da vida em sociedade, outrora monopolizados pela instituição religiosa, passaram a ser de responsabilidade exclusiva do Estado, agora laicizado, que em teoria, deve ser isento em relação à religião.

Em termos ideal-típicos, o Estado laico se autonomiza diante do campo religioso, assim como se torna imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes. Ao invés de buscar legitimação por uma religião, ele passa a respeitar todas as crenças religiosas, suas práticas e instituições, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeitar o direito de não se ter uma crença religiosa e até de se opor publicamente a elas. Assim, tal Estado não apóia nem dificulta a difusão de idéias, sejam elas religiosas, indiferentes à religião ou contrárias a ela (Cunha, 2017, p. 17-18).

O Estado laico não deve promover uma religião específica, mas, deve proporcionar meios que possibilitem a coexistência das diferentes opções de crenças religiosas e não-religiosas na sociedade, desde que tais atitudes/crenças não atentem contra a ordem pública¹⁶. Com a laicização do Estado, a crença religiosa ou não-religiosa passa a ser opção pessoal de cada sujeito, ou seja, remete à esfera privada, não cabendo ao poder político influenciar ou obrigar determinada escolha dos indivíduos, seja ela qual for.

A laicidade do Estado trouxe implicações em diversos campos sociais, como por exemplo, no campo educacional. A Constituição de 1891, no § 6º, afirmou que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891). Assim, se outrora os valores ensinados nas escolas eram essencialmente religiosos, agora eles devem ser orientados pelo princípio da laicidade e devem promover valores que buscam consolidar uma moral coletiva, legitimada não mais pelo campo religioso, mas sim pelas leis sancionadas no campo político (Cunha, 2017). Tentando seguir essa lógica, nos primeiros anos da república brasileira, o ER foi excluído dos sistemas públicos de ensino, embora na prática ele não tenha deixado de existir plenamente.

¹⁶ Ibidem.

Outra consequência importante que a laicidade do Estado provocou no campo religioso brasileiro foi que ela possibilitou, ao promover a liberdade de culto, um maior crescimento da pluralidade religiosa no país¹⁷. Essa pluralidade possibilitou a disputa mais aguda pelo monopólio do campo religioso entre católicos e evangélicos, o que era praticamente inexistente em outros momentos históricos.

A ICAR, institucionalmente, não demonstrou estar conformada com sua quebra de hegemonia político-social e a consequente pluralização do campo religioso. Desde o advento da laicidade do Estado, a instituição eclesiástica vem utilizando diversos mecanismos para se manter dominante na sociedade. Neste sentido, o início do século XX marcou o começo do projeto católico de transformar o Estado republicano num Estado religioso (Domezi, 2015). Assim,

[...] esses esforços de ressacralização da sociedade supunham uma disputa de espaço dentro da nova situação de pluralismo religioso e ideológico. A Igreja Católica, em sua configuração de cristandade renovada e em atitude de polêmica, principalmente anticomunista, antiliberal e antiprotestante, *empenhava-se em impregnar a sociedade brasileira de valores cristãos, através de dirigentes e leis católicas, para restaurar o reinado de Cristo em todos os âmbitos*. Assim, instigada pelo populismo do governo, na década de 1930 a hierarquia católica promoveu manifestações de massa, na intenção de convencer os governantes e a sociedade da importância da Igreja Católica (Ibidem, p. 160, grifos nosso).

Percebe-se que um dos pontos fulcrais desse projeto ressacralizador é a promoção de valores cristãos na sociedade, isto é, de uma moral religiosa. Tal empenho moralizante é fundamento central das articulações do campo religioso em outros campos sociais, como observaremos nas discussões a seguir com foco na questão do ER. O problema é que toda tentativa de impor uma moral religiosa, seja ela qual for, numa sociedade pluralista, é algo totalitário e discriminatório, pois exclui da categoria de cidadãos aqueles indivíduos que porventura não compactuem da mesma moral (Cortina, 2002).

Uma das principais conquistas dessas mobilizações foi o retorno do ER nos sistemas públicos de ensino durante o governo de Getúlio Vargas (1882 - 1954). O fato ocorreu primeiro através Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, promovido pela reforma educacional realizada pelo então ministro da educação e ideólogo autoritário Francisco Campos (1891 - 1961). O decreto deu fundamento, posteriormente, para a constituição de 1934, que também

¹⁷ É importante frisarmos que essa liberdade religiosa se restringiu mais ao desenvolvimento do cristianismo protestante, principalmente no sul do país. Concernente às religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas, a realidade – não apenas no contexto do século XIX, mas também atualmente –, é de intolerância, violência e racismo religioso.

assegurou a disciplina nas escolas, e, daí em diante, o ER sempre esteve presente nas Constituições, “[...] seja como de oferta obrigatória e de matrícula facultativa (1946, 1967, 1988), seja como de matrícula e de oferta facultativas (1937)” (Cury, 2018, p. 320, grifos do autor).

Para além da laicização do Estado e, conseqüentemente, a diminuição de poder político e hegemonia social da ICAR, outro fator que proporcionou o declínio de adeptos do catolicismo no campo religioso foi o surgimento e rápido crescimento dos evangélicos pentecostais¹⁸ e neopentecostais ao longo do século XX.

O que mais interessa para esta discussão é o contexto histórico e social de 1980 em diante, pois, naquele momento, o campo religioso brasileiro passou por complexas reconfigurações. Segundo Cunha (2013), antes desse período, o espaço público era ocupado exclusivamente pelos católicos. As outras religiões e crenças se restringiam aos seus próprios espaços privados em templos, sinagogas, terreiros, centros, etc., que fora permitido desde a constituição imperial, no ano de 1824. Contudo, após 1980, os evangélicos também passam a utilizar os espaços públicos, inclusive os das mídias eletrônicas, como estratégia de expansionismo no mercado religioso¹⁹.

Esse processo de profunda e acelerada mudança no campo religioso aponta para duas situações ameaçadoras da posição dominante que a Igreja Católica deteve em toda a história do país: de um lado, o crescimento das igrejas evangélicas; de outro, o aumento ainda mais rápido dos “sem religião”. Reativamente, os dirigentes católicos decidiram investir para recuperar o espaço perdido ou para evitar perda maior. Para isso, adotaram diversos caminhos. Entre eles estão a incorporação das práticas evangélicas dos grandes espetáculos, a ênfase nas prédicas carismáticas, a revalorização dos milagres, o recurso aos padres cantores, redes de TV e, finalmente, mas não secundariamente, a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas (Ibidem, p. 928-929, grifos do autor).

Percebe-se, então, que as reconfigurações no campo religioso provocadas pelo crescimento evangélico aguçam as disputas pela hegemonia, extrapolando-as para outros

¹⁸ O pentecostalismo é um movimento religioso que tem origem nos Estados Unidos da América (EUA) em 1906, com forte ênfase no batismo com Espírito Santo, no fenômeno da glossolalia, nas profecias, nas ações extraordinárias e nos milagres realizados pela ação do Espírito Santo (Freston, 1993; Domezi, 2015). Esse fenômeno religioso chega ao Brasil em 1910 (Freston, 1993; Domezi, 2015) e sua trajetória de desenvolvimento pode ser entendida em *três ondas* de inserção de Igrejas (Freston, 1993, p. 66). Na primeira onda, há a implementação da Congregação Cristã (1910) e da Assembleia de Deus (1911). Na segunda onda, momento de maior fragmentação do pentecostalismo, correspondente aos períodos de 1950 e início de 1960, temos o surgimento de três grandes instituições: a Igreja Quadrangular (1951), a Igreja Brasil para Cristo (1955) e a Igreja Deus é Amor (1962). E, por fim, a terceira onda tem início na década de 1970 e ganha força em 1980. Nesse momento, temos a implementação da Igreja Universal do Reino de Deus (1977) e a Igreja Internacional da Graça de Deus (1980) (Freston, 1993).

¹⁹ Ibidem, p. 928.

campos sociais. Assim, as instituições religiosas disputam espaços sociais que são considerados estratégicos neste conflito. Dentre esses espaços, conforme Cunha (2013), está o ER. Dessa maneira, entende-se que a luta pela efetivação da disciplina nas escolas públicas que os religiosos travam, principalmente da década de 1980 em diante, é uma forma de estender as disputas pelo monopólio do campo religioso ao campo educacional. Neste sentido,

A luta pelo ensino religioso torna-se, então, uma forma das denominações desempenharem o religioso na escola, tornando o espaço da escola pública lugar de catequese e proselitismo, o que fere a ideia de laicidade do Estado republicano. Ademais, as religiões, nessa disputa, podem ser entendidas como um sistema simbólico que se torna, por sua vez, veículo de poder e de política, uma vez que trata diretamente da ordem das coisas, ainda que em sentido distinto (Castro; Baldino, 2015, p. 74).

Entendemos que os interesses religiosos no ER ocorrem pelo fato desses agentes/instituições entenderem a disciplina como um meio para impor determinadas cosmovisões, doutrinas e ensinamentos da respectiva religião aos(as) alunos(as), isto é, uma moral religiosa específica. Portanto, trata-se de investimentos e disputas para inculcar um *habitus* religioso nos(as) estudantes das escolas públicas, objetivando, em última instância, a hegemonia da respectiva empresa/igreja no campo religioso e na sociedade.

Foi discutido, ao longo deste tópico, que o campo religioso, de acordo com a teoria bourdieusiana, é um espaço onde agentes disputam pelo monopólio legítimo do capital religioso (Bourdieu, 2004; Jourdain; Naulin, 2017). No Brasil, percebe-se que desde a laicização do Estado em 1891, os católicos investem, orientados por perspectivas religiosas moralizantes, na ressacralização da sociedade (Domezi, 2015). No entanto, após a década de 1980, passam a haver disputas mais agudas pela hegemonia religiosa e social, por causa do acelerado desenvolvimento do pentecostalismo e neopentecostalismo no país (Cunha, 2013). E, dentre as estratégias utilizadas no conflito, está a efetivação do ER nas escolas públicas²⁰. Nesse sentido, a disciplina é entendida como espaço para catequizar e expandir as respectivas denominações religiosas.

É nesse contexto mais amplo de conflito pelo monopólio do campo religioso que surgem as pressões, que extrapolam para outros campos sociais, em prol da efetivação do ER na educação pública. Dessa forma, não é surpresa afirmarmos que historicamente a disciplina vem sendo refém do dogmatismo e do moralismo religioso. Ademais, o campo religioso, com base no interesse estratégico no ER, tem se mobilizado em outros campos sociais, tais como o

²⁰ Ibidem.

campo político, jurídico e o educacional. Portanto, entendemos que o campo religioso brasileiro, orientado sobretudo pelo moralismo religioso, é o principal articulador da nocividade do ER.

2.2 O CAMPO POLÍTICO E O ENSINO RELIGIOSO

Observamos, no tópico anterior, que o campo religioso brasileiro explicitamente demonstra interesses na efetivação do ER nas escolas públicas como mecanismo de expansionismo do poder religioso. Nesse tópico, avançando na discussão, demonstraremos que um dos aspectos mais incisivos dessa articulação diz respeito à atuação dessas instituições religiosas no campo político.

Dito isto, o objetivo deste tópico é discutir criticamente como tem sido o exercício desempenhado pelos religiosos no campo político brasileiro, focalizando na questão da efetivação do ER nas escolas públicas. Tomamos como principal indagação: qual a relação entre as atuações dos agentes religiosos no campo político e a nocividade do ER?

Uma observação que precisa ser feita, no debate, é sobre as intencionalidades dos agentes inseridos na política. Max Weber (2014, p. 391) ressalta que “quem faz política, ambiciona o poder [...]”. Se na teoria política weberiana o poder diz respeito ao monopólio legítimo da violência física, na teoria bourdieusiana, o poder diz respeito, também, ao monopólio da violência simbólica. Por conseguinte, para Pierre Bourdieu, a política é “[...] encarada como luta para impor uma determinada visão legítima social” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 155).

Dessa forma, de acordo com Bourdieu (2011), no campo político estão em disputa grupos que desejam, através do exercício do poder, impor sua respectiva visão de mundo e princípios sociais aos demais grupos dominados. Podemos concluir, então, que a aposta em jogo no campo político é o *poder*, que serve como mecanismo de dominação e legitimação de uma determinada ordem social vigente (Jourdain; Naulin, 2017).

No contexto brasileiro, com base no livro da Andrea Dip: *Em nome de quem? a bancada evangélica e seu projeto de poder* (2019), ao analisar criticamente a atuação religiosa no campo político, sobretudo dos (neo)pentecostais, percebe-se que há um projeto de poder em curso. Tomando como ponto de partida a teoria política bourdieusiana, entendemos que tais atuações buscam, em última análise, impor uma ordem social com fundamentos pautados na cosmovisão e nos valores morais do cristianismo, religião historicamente dominante no país. Isso fica explícito quando observamos os principais projetos de leis e discussões suscitadas por esses

grupos, que na maioria das vezes, recorrem a uma leitura literal dos textos bíblicos enquanto justifica (Dip, 2019; Lasmar, 2019).

É preciso evidenciarmos que ao discutirmos sobre as atuações religiosas no campo político, não queremos afirmar que as pessoas religiosas não têm o direito de participar e contribuir em discussões públicas, elaboração de leis, pautas sociais, etc. Contudo, para que participem de uma forma democrática, é preciso que os argumentos e as atuações sejam orientados por uma racionalidade pública²¹, tendo em vista que o Brasil é constitucionalmente laico e culturalmente plural. Em um país que almeja de fato ser democrático e laico, é preciso que as leis e princípios sociais busquem promover o bem-estar social com base em direitos constituídos por uma moral coletiva, e não uma moral religiosa/teológica. Entretanto,

Se o estado brasileiro permanece laico em suas estruturas e subsiste, portanto, como concretização de um projeto que nega a legitimidade do poder teocrático, no entanto, uma cosmovisão de poder religioso fundamenta e direciona os projetos de governo e conta com sujeitos religiosos que lhe dão operacionalidade em decisões governamentais e, em muitos casos, em políticas públicas. Trata-se de algo evidente e que até mesmo já se tornou rotina (Passos, 2020, p. 1112).

Apesar de tais discussões terem ganhado mais notoriedade por causa do recente governo de Jair M. Bolsonaro e sua perceptível aliança com os setores religiosos ligados à direita, se engana quem pensa que as atuações religiosas na política brasileira são fenômenos recentes. Segundo Lasmar (2019), desde o século XVI, o catolicismo romano é influente, direta ou indiretamente, no campo político. Seria demasiadamente extenso uma análise histórica detalhada de toda essa relação na formação do país. Dessa forma, interessa entendermos a presente situação utilizando como gênese histórica a década de 1980.

Como já ressaltamos, esse é o período que o (neo)pentecostalismo mais se expande, tanto nos EUA, quanto no Brasil, através da utilização estratégica das mídias de comunicação e da ocupação de espaços públicos. Nesse contexto, há uma complexa reconfiguração do campo religioso brasileiro e acirradas disputas entre a ICAR e os evangélicos (neo)pentecostais pelo monopólio do respectivo campo. Conflitos estes que são estendidos para outros campos sociais, como o político e o educacional.

A década de 1980 marca o início mais propositivo das articulações dos (neo)pentecostais no campo político, culminando na formação da polêmica *bancada*

²¹ Para um aprofundamento no debate, recomendamos a leitura de: HABERMAS, Jünger; RATZINGER, Joseph. 2013. **Dialética da Secularização**: sobre razão e religião. São Paulo: Ideias & Letras.

*evangélica*²², que na atualidade é o principal locus de atuação religiosa na política brasileira (Pierucci, 1996; Cunha, 2018a; Dip, 2019; Lasmar, 2019). Em 1980 os agentes religiosos participaram da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 em Brasília-DF, e as principais pautas levantadas eram concernentes a questões moralistas alinhadas a perspectivas mais conservadoras e religiosas (Pierucci, 1996). Percebe-se, mais uma vez, a tentação totalitária de grupos religiosos, agora (neo)pentecostais, de promoverem a moral religiosa através da instrumentalização do campo político.

Apesar de inicialmente a bancada evangélica fazer forte oposição aos setores católicos, por causa das discordâncias teológico-doutrinárias,

[...] desfeitos os primeiros preconceitos, os parlamentares evangélicos pentecostais (a maioria da bancada) e os católicos perceberam ter mais em comum do que diferenças em posições políticas como o controle da natalidade; a condenação do aborto em todas as circunstâncias; a preeminência privada das emissoras de rádio e TV; e a defesa dos subsídios governamentais a instituições de educação e assistência social. Não foi difícil acrescentar o Ensino Religioso a essa lista (Cunha, 2018a, p. 486).

Inclusive, foi graças a essas mobilizações, na mesma década de 1980, que os religiosos saíram vitoriosos na disputa sobre a permanência do ER nas escolas públicas. Como consequência, em 1988 a constituição federal assegurou a disciplina de caráter facultativo e nos horários normais do ensino fundamental²³. Na época, o principal conflito político que atingia o campo educacional era o de laicidade *versus* confessionalismo na educação pública²⁴.

Os religiosos não agem no campo político brasileiro de modo individualista e/ou desarticulado. De fato, já apresentamos que há um moralismo religioso, totalitário, que fundamenta os projetos de ressacralização da sociedade. Mas, gostaríamos de evidenciar, também, que existe uma racionalidade teológica²⁵ que embasa e confere significado a tais mobilizações. Para Dip (2019), há pelo menos dois pilares centrais que fundamentam as

²² A bancada englobava, e ainda engloba, evangélicos das mais variadas denominações, embora a maioria fosse de origem pentecostal. Apesar das discordâncias de cunho teológico-doutrinário que existem entre algumas dessas instituições, o que os uniam eram as pautas em comum, principalmente as de teor moralista. Conforme Pierucci (1996, p. 173) “A imprensa, desde janeiro de 1987, chamou a atenção para o seu número e para a sua vontade de atuar em conjunto, assim como a sua principal bandeira: os bons costumes”.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Não desconsideramos que existem outras perspectivas teológicas, além das conservadoras, que proporcionam novos horizontes de discussões e práticas político-religiosas, como por exemplo, a Teologia da Libertação, cuja contribuição foi indispensável nos processos de redemocratização na América Latina (Löwy, 1991; Abumanssur, 2020). Também não desconsideramos que há religiosos(as) mais progressistas atuantes na política que não são compactuantes com as pautas moralistas da bancada evangélica e dos setores mais conservadores. Contudo, tais pessoas estão em minoria e, neste tópico em específico, estamos realizando uma crítica ao projeto de nação teocrática levantado, principalmente, pelos (neo)pentecostais no campo político, com foco especial na questão da efetivação do ER.

articulações da bancada evangélica na política: **i)** a Teologia da Prosperidade e **ii)** a Teologia do Domínio. Apesar de identificarmos as duas tendências coexistindo, sobretudo nos meios neopentecostais, a Teologia do Domínio é mais evidente nos discursos proferidos por esses religiosos no campo político atualmente.

De acordo com Mariano (2003), para compreendermos ambos conceitos, é preciso entendermos a visão que os evangélicos pentecostais têm de *mal* e de *bem*. Para eles, os males, sobretudo sociais, tais como doenças, desempregos, baixos salários, divórcios, alcoolismo, vícios, etc., são consequências das ações demoníacas na vida de determinada pessoa e nos diferentes setores do mundo social. O bem, em contrapartida, consiste em ter prosperidade material, saúde física, felicidade pessoal e familiar, sucesso profissional e, no geral, sucesso nos investimentos mundanos²⁶.

Em uma dimensão mais subjetiva, “libertar-se do demônio, portanto, equivale a libertar-se dos males causados pelo demônio expulso” (Ibidem, p. 24), de modo que o insucesso terreno, a falta de prosperidade material, a ausência de saúde física, entre outros males, evidencia a atuação demoníaca na vida, a ausência de fé e a insubmissão à vontade divina de uma pessoa. Esse é um dos pontos mais fundamentais da Teologia da Prosperidade: quanto mais ajustado aos supostos desígnios de Deus (aqueles desígnios afirmados sob tutela da instituição religiosa, diga-se de passagem), mais os indivíduos obterão prosperidade terrena como recompensa.

A Teologia da Prosperidade pressupõe a Teologia do Domínio. Os fiéis, nessa perspectiva, estão obrigados a lutarem contra as atuações demoníacas nas diferentes esferas da vida com o propósito de obterem a tão esperada prosperidade, sobretudo econômica²⁷. Trata-se literalmente de uma guerra espiritual contra as ações diabólicas. Contudo, no fenômeno conhecido como neopentecostalismo, essa guerra espiritual é hipertrofiada²⁸, extrapolando a dimensão puramente subjetiva ou vinculada apenas aos fiéis da religião. Assim, os neopentecostais

[...] defendem que o que se passa no “mundo material” resulta da guerra entre as forças divina e demoníaca no “mundo espiritual”. Guerra que, segundo elas, não está circunscrita apenas a Deus/anjos X diabo/demônios. Os seres humanos participam ativamente dessa guerra, mesmo que não tenham consciência disso. Mais que isso: é dever primordial do cristão engajar-se no combate às forças das trevas para realizar a obra divina e, desse modo, reverter as obras do mal, cujo principal objetivo consiste em desviar os homens do caminho estreito da salvação. Esse combate, portanto,

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

constitui uma pré-condição para evangelizar indivíduos submetidos ao poder do diabo (Ibidem, p. 25, grifos do autor).

Na concepção do líder religioso neopentecostal R. R Soares (1984, p. 24. apud Mariano, 2003, p. 26), por exemplo, “não existe nada que esteja fora da ação demoníaca. No futebol, na política, nas artes e na religião, nada escapa ao cerco do diabo”. Portanto, além desses setores mencionados, a ciência, as outras religiões, as universidades, a educação, etc., estão impregnados pelo domínio demoníaco, sendo necessário, portanto, a atuação cristã nesses setores para redimi-los e libertá-los. Assim, é a Teologia do Domínio que justifica as empreitadas neopentecostais em outros campos sociais, tais como o campo político e o educacional.

Desse modo, os evangélicos, grupo mais barulhento no cenário político atual, gradativamente têm ocupado locais importantes no Congresso Nacional, juntamente dos católicos. Ainda que a aliança não seja pacífica (Cunha, 2018b), percebe-se que ambos estão ligados às pautas morais religiosas de teor mais conservador. De acordo com Lasmar (2019, p. 64),

A Igreja Católica, bem como as maiores igrejas evangélicas do Brasil, possuem, há anos, não somente espaços, mas canais de televisão, compram espaço em outras redes, além de emissoras de rádio, jornais impressos e sítios eletrônicos, por meio dos quais, além de angariar fiéis, ainda fazem a propaganda de seus objetivos, muitos deles políticos [...] Assim, arrebanham a simpatia do público em geral, e não apenas de seus fiéis, que não são poucos, para que integrem a luta por seus ideais, engrossando o coro em prol da aplicação da Bíblia no Congresso Nacional, tal qual uma das leis ali prolatadas.

Na atualidade, a bancada evangélica e os católicos, independentemente do partido político, tem atuado na política brasileira em prol da extrema-direita, principalmente nos assuntos que envolvem temas morais (Dip, 2019). Dessa forma, esses(as) parlamentares religiosos(as), unem-se com o objetivo de vencer os chamados *inimigos do cristianismo*, a saber: o comunismo, o feminismo, a dita ideologia de gênero, os movimentos negros, as comunidades LGBTQIAPN+, entre outros movimentos sociais que encontram mais espaços nas políticas de esquerda (Dip, 2019; Lasmar, 2019).

De acordo com Rocha (2024), a categorização de extremos absolutos, ou seja, a distinção arbitrária entre o Mal e o Bem, é a chave central para compreender a Teologia do Domínio. Inclusive, é aí que reside sua radicalidade, pois, o fundamentalismo religioso promovido pela Teologia do Domínio busca eliminar totalmente seus adversários políticos, considerados como instrumentos do Mal.

É o combate a esses *inimigos em comum* que têm justificado as articulações dos grupos/agentes religiosos em diversos temas políticos, inclusive nas pautas educacionais. No entendimento fundamentalista religioso brasileiro, a educação pública tem sido a principal responsável pela dita doutrinação de crianças, adolescentes e jovens nesses temas que supostamente buscam destruir os valores morais do cristianismo, a ordem social e a *família tradicional brasileira*. Desse modo,

Proibir o debate nesse sentido nas escolas, inclusive, tornou-se uma das maiores bandeiras da bancada evangélica, com parlamentares realizando verdadeiras Cruzadas pelo país. Alguns professores que discutem política, feminismo e homofobia foram processados, afastados, vigiados. O projeto de uma escola sem partido, calada e não crítica avança em projetos de lei municipais, estaduais e federais (Dip, 2019, p. 20).

É interessante notar que, na medida em que os grupos religiosos, inculcados por uma teologia política de dominação e do moralismo religioso que lhe é intrínseco, buscam despolitizar a função do(a) professor(a), tentando impedir a discussão sobre esses e outros temas mencionados, eles também enxergam positivamente a presença do ER nas escolas públicas, como instrumento de imposição da moral e da ordem social. No entendimento fundamentalista, os valores morais cristãos, na formação dos(as) alunos(as), são compreendidos como alternativa para superarmos as supostas crises morais que atingem as sociedades contemporâneas²⁹.

É graças a essas articulações que observamos emergir, de dentro do próprio aparelho de Estado, a confessionalidade do ER, conforme bem ressalta Cunha (2013). Recentemente, o retrocesso nacional e mais prejudicial à laicidade das escolas públicas foi a efetivação da Concordata realizada entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, através do Decreto nº. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010³⁰.

Concordata é o nome que se dá a um tratado firmado entre o Vaticano/Santa Sé e qualquer outro Estado, que confere privilégios para essa instituição religiosa operar no território do país em questão. Em geral, são estabelecidas condições especiais de atuação nas instituições estatais (escolas, hospitais, prisões, Forças Armadas), acesso aos meios de comunicação de massa, isenções tributárias, recebimento de recursos financeiros públicos, etc (Ibidem, p. 933, grifos do autor).

²⁹ Os evangélicos, desde a gênese da articulação política na década de 1980, entendem que todas as crises (econômicas, sociais, educacionais, políticas, etc.) que atingem a sociedade são oriundas de uma crise moral (Pierucci, 1996). Como se percebe, esse entendimento permanece presente nos discursos proferidos pelos(as) religiosos(as) mais conservadores na atualidade. É por isso que o pânico moral é um aspecto central na articulação religiosa na política.

³⁰ A discussão mais detalhada sobre o que o referido Acordo afirma sobre o ER será realizada na seção 2.3 deste capítulo.

Dentre os privilégios que a Concordata proporciona à ICAR, de modo direto, e aos evangélicos, de modo indireto, está a efetivação do ER confessional católico e de *outras confissões religiosas*³¹, em conformidade ao art. 11. Entendemos o Acordo como um retrocesso gigantesco do ponto vista educacional, político e moral, além de enfraquecer à laicidade do Estado. A nível nacional, é o principal documento jurídico que confere legitimidade à confessionalidade religiosa no ER e, conseqüentemente, confere legitimidade para atitudes altamente excludentes, proselitistas e intolerantes nas suas mediações pedagógicas.

Concluindo, neste tópico apresentamos, de acordo com a teoria política bourdieusiana, que a aposta em jogo no campo político é a do poder (Jourdain; Naulin, 2017). Assim, no campo político estão inseridos agentes, organizados em instituições, que ambicionam o monopólio do poder para impor suas respectivas cosmovisões e princípios sociais aos demais grupos dominados (Bourdieu, 2011). Portanto, a tentativa de monopolizar o poder objetiva, em última análise, exercer a dominação e a legitimação de uma determinada ordem social.

No Brasil, observamos que o campo religioso é incisivo em suas atuações no campo político com o propósito de, através do próprio aparelho de Estado, pôr em prática seu projeto totalitário e teocrático de sociedade, orientado pelo moralismo religioso (Dip, 2019; Lasmar, 2019). Concernente a tais atuações, um dos seus principais alvos têm sido a educação pública, que é entendida como instrumento ideológico que supostamente tem doutrinado crianças, adolescentes e jovens para se afastarem dos valores morais cristãos. Nesse imbróglio, o ER é entendido como uma disciplina que possibilita esses grupos atuarem no espaço público escolar, para travarem a guerra político-espiritual contra os *inimigos do cristianismo* e, respectivamente, disputarem pelo monopólio do campo religioso.

Graças as efetividades das pressões exercidas no campo político, os religiosos, além de garantirem a presença do ER na educação pública na década de 1980, conseguiram legitimidade jurídica para a disciplina ser mediada de forma confessional, como assegura o Acordo entre o Brasil e a Santa Sé. Desse modo, compreendemos que o campo político, ao ceder às pressões do campo religioso, tem sido refém do moralismo religioso e se constitui como um dos pilares centrais da nocividade do ER, pois proporciona as condições necessárias para perpetuação do moralismo religioso através da referida disciplina escolar.

³¹ Conforme analisaremos na seção 2.3, a referida expressão no texto da Concordata objetiva privilegiar os evangélicos.

2.3 O CAMPO JURÍDICO E A LEGALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Foi discutido, nos tópicos anteriores, que dentre os objetivos das articulações do campo religioso brasileiro em outros campos, está a efetivação do ER nas escolas públicas, como mecanismo de domínio e exercício do poder religioso. No campo político, tal empenho tem se consolidado de modo que o próprio Estado tem conferido legitimidade para as ações religiosas nas escolas, como a Concordata entre o Brasil e a Santa Sé assegura. Para além do acordo, outros aspectos sobre a legalidade do ER fundamentam essa perspectiva reacionária de educação pública confessional.

Ainda que existam esses retrocessos político-educacionais, há pessoas ligadas ao contexto da formação docente em ER mais otimistas quanto à presença da disciplina, de modo não-confessional, na educação pública (Passos, 2007; Oliveira *et al.*, 2007; Holmes; Palheta, 2015; Junqueira, 2017). Um dos principais argumentos favoráveis à sua permanência e relevância diz respeito à legalidade.

Nas discussões mais atuais sobre o ER, há os entendimentos que o consideram legítimo e condizente com a laicidade do Estado, já que a Lei nº. 9.475/97 proibiu as práticas de proselitismo religioso nas aulas. Por exemplo, de acordo com Holmes e Palheta (2015, p. 264), “a legislação do Ensino Religioso na Educação Básica é um dos fundamentos que orienta e legitima a presença deste componente curricular nas escolas públicas brasileiras, aspecto que oferece sustentação para o exercício da cidadania, dos direitos humanos e à aprendizagem”.

Nessa concepção, basta fazer valer o texto da lei numa dimensão prática, visando efetivar o ER nas escolas públicas sem intencionalidades proselitistas e com finalidades pedagógicas. Ainda de acordo com essa perspectiva, os problemas concernentes ao ER não estão na sua legalidade em si, pois esta é considerada um avanço do ponto de vista educacional e pedagógico, mas reside no fato de que “[...] este componente curricular ainda continua sendo mal interpretado e polemizado de um modo geral pelos segmentos da sociedade” (Holmes; Palheta, 2015, p. 267).

De fato, existem interpretações errôneas e caracterizadas, muitas vezes, como simplistas quanto à existência do ER. Também consideramos que as leis, em parte, proporcionam avanços que são importantes para a disciplina. Mas, compreendemos que o argumento da legalidade do ER é controverso, tendo em vista que as leis que lhe servem de orientação, vez por outra, oferecem margem para entendimentos dúbios, conforme será discutido. Dessa forma, nesta seção, nos atentamos sobre o que o campo jurídico diz sobre o ER, assim como suas principais interpretações e possíveis lacunas.

Importante frisarmos que essa investigação não objetiva ser realizada aos moldes tradicionais, apenas contando a história e os principais marcos legais do ER, como geralmente os manuais fazem. Intencionamos, também, evidenciar os principais conflitos políticos, religiosos e jurídicos por trás das elaborações dos textos legais, até porque, as leis sozinhas são insuficientes para regular e compreender a realidade (Valente, 2018).

Segundo o que já afirmamos sobre a teoria bourdieusiana, o campo é constituído por múltiplos agentes em conflitos, que buscam obter determinado capital para desfrutar de uma posição dominante nas estruturas sociais. Isso não ocorre de modo diferente no campo jurídico. Logo, para Bourdieu (1989, p. 212, grifos do autor),

O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social.

Portanto, há de ser considerado que a “[...] a norma é um campo de disputa tanto no que toca a sua forma quanto a sua materialidade. Assim, ao expor que um projeto está previsto em lei, precisamos, criticamente, desvelar os seus interesses, a quem favorece e a quem não favorece” (Cury *et al.*, 2018, p. 61). Dito isto, consideramos que é preciso analisar criticamente as leis que regulamentam o ER na educação pública, questionando sobre quais grupos são beneficiados, ou não, com sua normatização legal.

O final da década de 1990 foi o momento crucial para a reconfiguração legal que o ER teve. Já que o campo religioso saiu vitorioso no conflito da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 sobre a efetivação do ER nas escolas públicas, as discussões em torno da disciplina ganharam novas características no que concerne a elaboração das legislações educacionais posteriores (Cunha, 2018a). Assim, no âmbito legal,

[...] o processo de produção da legislação educacional brasileira consistiu na submersão da laicidade pela onda confessionalista, na qual o conflito principal (Ensino Religioso sim versus Ensino Religioso não) foi deslocado pelo conflito secundário (Ensino Religioso confessional versus Ensino Religioso inter/supra/não confessional). O conflito intra-campo religioso foi incorporado em decisões das mais elevadas instâncias estatais (Ibidem, p. 491).

Percebe-se, então, que o ER passa de uma incógnita para uma certeza nas escolas públicas. A LDBEN que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 “[...] não tinha como evitar a existência do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental, já que a

Constituição determinara sua oferta no *horário*” (Cunha, 2013, p. 930, grifos do autor). Portanto, se outrora a discussão era *se*, com a Constituição de 1988 passa a ser *como* o ER seria efetivado nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Com base em Cunha (2018b), nessa discussão observa-se dois segmentos sendo formados internamente no campo religioso católico: **a)** os que desejavam a efetivação do ER confessional (posição oficial da ICAR) e **b)** os que desejavam a efetivação do ER interconfessional (posição adotada por grupos emergentes interessados na disciplina, como por exemplo, o Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso³²).

Portanto, tais perspectivas se fizeram presente na primeira versão do art. 33 da LDBEN nº. 9.394 de 1996, que afirmou o seguinte:

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 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.

4º- Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para o efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores (Brasil, 1996).

A lei, ao normatizar o ER nas modalidades confessional e interconfessional, teve um caráter conciliatório (Cunha, 2018b). Depreende-se também que essa versão do dispositivo legal, ao afirmar que a disciplina é oferecida “sem ônus aos cofres públicos”, traz o entendimento de que o ER deveria ser custeado e, portanto, continuaria sob tutela das instituições religiosas. Assim, o seu tratamento não seria pedagógico, mas sim religioso (Holanda, 2017).

Essa transferência de responsabilidade financeira para as instituições religiosas administrarem o ER³³, vai desencadear nas pressões e discussões para a alteração do art. 33 da LDBEN nº. 9.394/96. Além das intenções de eliminar o *sem ônus para os cofres públicos* da redação,

Quatro pontos foram objeto dessa reforma em ritmo *prestissimo*: a qualificação do ER como parte integrante da formação básica do cidadão; a supressão do impedimento do uso de recursos públicos no ER ministrado nas escolas públicas; a

³² De acordo com Cunha (2018a, p. 486), desse grupo posteriormente irá surgir o FONAPER, como fruto da sua institucionalização.

³³ *Ibidem*.

transferência aos sistemas estaduais e municipais de ensino da responsabilidade sobre a normatização referente a essa disciplina, inclusive a do magistério; e a supressão das referências às modalidades confessional e interconfessional (Cunha, 2018b, p. 897, grifos do autor).

Sendo aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, deu nova redação ao art. 33 da LDBEN nº. 9.394 de 1996. O texto legal ficou da seguinte forma:

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 (Brasil, 1997).

A alteração do art. 33 pela Lei nº. 9.475/97 é celebrada como uma das principais conquistas recentes na história do ER no Brasil. Pois, com o silêncio sobre a financeirização da disciplina e a não menção das modalidades confessional e interconfessional, estariam lançadas as bases legais para pensar o ER do ponto de vista pedagógico, e não mais confessional religioso (Cechetti, 2017).

De fato, concordamos que a supressão da modalidade confessional é um avanço para o ER, que em todas as leis na história do país foi normatizado como confessional e/ou interconfessional. Contudo, a Lei nº. 9.475/97 ainda é problemática e tem suscitado discussões hermenêuticas.

O primeiro aspecto que gostaríamos de evidenciar é sobre o ER como parte integrante da “formação básica do cidadão”. Ora, como uma disciplina que é parte integrante da formação básica do cidadão é facultativa? Para Valente (2018, p. 114-115)

Na interpretação que se faz, o artigo 33 da LDB, por si só, mostra-se incoerente. Ao dizer que a disciplina de Ensino Religioso seria parte integrante da formação do cidadão, a lei não respeita a diversidade religiosa do Brasil, uma vez que, incluída nessa diversidade religiosa, estaria a crença em não crer e a possibilidade de não ter uma religião. No mais, não é apenas a escolha religiosa que está em jogo, mas também o entendimento sobre o que é ser um cidadão.

Nota-se a inferência da lei que, para *ser cidadão*, é preciso a ter uma formação moral religiosa, assim, os(as) alunos(as) que porventura escolham não ter religião ou não cursar a

disciplina, não teriam uma formação cidadã plena. Nas perspectivas de Cunha (2013, p. 931-932), se trata de uma ameaça implícita aos responsáveis dos(as) educandos(as), pois “[...] os pais que não quiserem matricular seus filhos na disciplina Ensino Religioso, faculdade garantida pela Constituição, terão de assumir a responsabilidade por sua educação parcial, insuficiente, defeituosa ou falha”.

Um segundo aspecto a ser evidenciado é sobre o primeiro parágrafo, que diz: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores” (Brasil, 1997). Naquele contexto histórico, instituições como o FONAPER insistiam na necessidade de haver, nacionalmente, curso de formação específica que habilitasse os(as) profissionais para atuarem no ER. Contudo, tal entendimento foi descartado pelo Parecer CNE/CP n. 97/99 que afirmou o seguinte:

[...] precisamos reconhecer que a Lei nº 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se portanto que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas (Brasil, 1999).

A interpretação que o CNE conferiu ao texto da Lei nº. 9.475/97 possibilita legalmente que cada sistema de ensino adote suas normatizações quanto à formação e ao processo de admissão dos(as) professores(as) de ER (Melo, 2022). Desse modo, conforme Pieper e Rodrigues (2017), reconhece-se que não há uniformidade jurídica quanto ao processo de admissão e formação do profissional do ER. Assim, existem Estados que possibilitam profissionais com formação em outras áreas do conhecimento, até mesmo em Teologia, que sejam os responsáveis pelas mediações pedagógicas do ER³⁴. De acordo com Melo (2022), a principal incongruência legal reside no fato de que a Lei nº. 9.475/97 suscita a necessidade de um ER plural, mas o Parecer CNE/CP n. 97/99, em contrapartida, entende que a formação dos(as) docentes pode ser realizada por instituições confessionais ou ecumênicas³⁵.

³⁴ Por exemplo, no Rio Grande do Norte, o Parecer normativo n. 050/2000 possibilita que os(as) professores(as) admitidos(as) no ER tenham formação inicial em qualquer curso de Licenciatura plena, desde que tenham especialização em CR ou Teologia, ou, até mesmo, Licenciatura em Teologia.

³⁵ Os cursos de formação oferecidos por instituições confessionais religiosas geralmente são os de Teologia ou Educação Religiosa. Na maioria das vezes, além de não atenderem os critérios legais de formação dos(as) profissionais da educação básica previstos no art. 61 da LDBEN nº. 9.394/96, seus respectivos discursos pedagógicos para o ER são fechados e pautados no paradigma de superioridade do cristianismo em relação a

O terceiro aspecto da Lei nº. 9.475/97 é sobre o segundo parágrafo, que diz: “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso” (Brasil, 1997). Ao afirmar que os sistemas de ensino, para elaborarem seus respectivos conteúdos do ER, devem escutar entidades civis, constituídas de denominações religiosas, existe o risco dos currículos da disciplina ficarem reféns das instituições religiosas, sobretudo daquelas que historicamente têm demonstrado interesses em monopolizá-la. Esse fato, além de dificultar a autonomia educacional do ER, acirra os conflitos de ordem religiosa.

Dessa discussão, percebe-se que o art. 33 da LDBEN 9.394/96, cuja redação é dada pela Lei nº. 9.475/97, oferece marcos interessantes ao ER, principalmente ao obstruir o ensino confessional, interconfessional e as práticas de proselitismo religioso nas mediações pedagógicas. Contudo, o referido artigo é lacunar no que diz respeito ao debate sobre profissionalização, admissão, formação docente e elaboração de conteúdos para o ER. Essas incongruências legais conferem brechas para o ensino confessional continuar sendo uma modalidade vigente em diversas localidades, como acontece nos Estados do Rio de Janeiro (RJ)³⁶ e da Bahia (BA)³⁷ por exemplo.

Se já não bastassem as incongruências legais da Lei nº. 9.475/97, existem outras legislações concernentes ao ER que causam retrocessos educacionais e até mesmo ofuscam os avanços que a disciplina conquistou ao final da década de 1990. A nível nacional, a normatização legal mais prejudicial está na Concordata realizada entre o Brasil e a Santa Sé, rapidamente mencionada na seção anterior. O art. 11 do acordo, que é referente ao ER, afirma o seguinte:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em

outras religiões e sistemas de crença. Portanto, são insuficientes para suscitar um ensino que realmente seja plural, laico, crítico e cidadão.

³⁶ A lei estadual que regulamenta o ER confessional no RJ é a nº. 3459, de 14 de setembro de 2000. A situação da disciplina no referido Estado chama a atenção nessa relação discutida entre o ER e os campos religioso, político e jurídico, pois, o “[...] Rio de Janeiro oferece uma possibilidade privilegiada de observação da presença na religião na escola pública. A intensidade das disputas internas ao campo religioso é aí mais intensa do que em qualquer outro estado da federação, pois a maioria da população fluminense já não se declara católica. Entende-se, então, a mobilização católica contra a perda acentuada de fiéis, bem como o avanço evangélico sobre os afro-brasileiros, seu maior público potencial” (Cunha, 2018b, p. 903).

³⁷ A lei estadual que regulamenta o ER confessional na Bahia é a Lei nº. 7.945, de 13 de novembro de 2001.

conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 2010).

Nota-se, logo de início, que o primeiro parágrafo assegura o ER católico e de outras confissões religiosas. Seria uma espécie de ER confessional e interconfessional. Uma leitura mais descontextualizada da Concordata dá a entender que sua prerrogativa busca garantir a possibilidade de uma coexistência de várias religiões no ER. Entretanto, conforme Cunha (2013) descreve, a primeira versão do documento afirmava apenas o ER confessional católico. O fato gerou diversas críticas realizadas pelos evangélicos, que se sentiam prejudicados na disputa pelo monopólio da disciplina, assim, elaboraram diversos projetos de leis semelhantes à Concordata. Para apaziguar a situação,

[...] a Câmara dos Deputados bateu no cravo e na ferradura: aprovou a *concordata*, beneficiando a Igreja Católica, e o *acordão*, beneficiando as igrejas evangélicas. Como se nada houvesse de absurdo, aprovou duas orientações para o Ensino Religioso nas escolas públicas: pela primeira, ele deve ser confessional católico e de “outras religiões”; pela última, implicitamente interconfessional (Ibidem, p. 934, grifos do autor).

Subentende-se, portanto, que a menção às outras *confissões religiosas* no Acordo busca favorecer, principalmente, as igrejas evangélicas. De toda forma, a Concordata assegurou a possibilidade de o ER ser ministrado nas modalidades confessional e interconfessional, contrariando a Lei nº. 9.475/97. Por causa da explícita violação da laicidade do Estado promovida pelo documento, sobretudo no que concerne ao ER,

A Procuradoria-Geral da República apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), visando tanto à concordata Brasil-Vaticano quanto à LDB. A ação pedia que o STF interpretasse ambos os textos legais com base na Constituição, de modo a vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas (Ibidem, p. 934, grifos do autor).

A votação da ADI nº. 4.439 só veio a ocorrer em dezembro de 2017, onde, por seis votos a cinco, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a validade do acordo e entendeu que o ER poderia ser ministrado de forma confessional. Na atualidade temos o seguinte imbróglio: de um lado, a Lei nº. 9.475/97 proíbe as práticas de proselitismo no ER, do outro lado, o STF entende que a disciplina pode ser confessional católica e de *outras confissões religiosas*.

De toda maneira, compreendemos que, neste imbróglio, o campo religioso saiu vitorioso, porque, através do aparelho de Estado consegue legitimar politicamente e juridicamente suas constantes atuações na disciplina. Neste sentido, a moral religiosa, com finalidades prosélicas, invade abertamente as escolas públicas sob o pretexto de ser ER e com legalidade estatal.

O ER confessional, além de se configurar como explícita violação dos princípios de laicidade do Estado, é uma afronta moral diante da diversidade religiosa e não-religiosa dos(as) estudantes que frequentam as escolas públicas. Há quem diga que a facultatividade do ER confessional resguarda a consciência individual dos(as) alunos(as) que tenham um credo religioso ou não-religioso diferente do que seria ministrado. Em outras palavras, bastaria que esses(as) alunos(as) optassem por não frequentar as aulas da disciplina. Contudo, a realidade é que o ER é facultativo apenas no texto da lei, na prática, acontece a matrícula compulsória, pelo fato das escolas não quererem (ou não terem condições) de oferecer atividades alternativas para os(as) estudantes(as) que não forem cursar³⁸.

De igual modo, o ER interconfessional³⁹ é insuficiente para garantir a laicidade nas escolas públicas e o respeito à pluralidade religiosa e não-religiosa do país. É praticamente impossível, dada a quantidade de religiões e sistemas de crenças existentes no Brasil, abrir turmas para que cada opção religiosa subjetiva dos(as) alunos(as) seja contemplada. Além disso, o modelo interconfessional favorece as religiões mais hegemônicas, uma vez que seriam essas que teriam condições e interesses de subsidiar seus(uas) professores(as) representantes (Valente, 2018).

Concluindo, pudemos observar, neste tópico, que o campo jurídico é um espaço constituído de conflitos de interesses, muitas vezes antagônicos (Bourdieu, 1989). Portanto, as leis que emergem daí não gozam de neutralidade, pelo contrário, elas buscam atender as demandas de grupos sociais que disputam pela hegemonia em diversos campos. No caso das leis que regulamentam o ER na educação brasileira, percebe-se que apesar de ser um dos principais argumentos que autores(as) utilizam para atestar a sua legitimidade educacional, a legalidade da referida disciplina ainda é controversa e lacunar.

³⁸ De acordo com Cunha (2018a, p. 492. Grifos do autor) “[...] a transformação do Ensino Religioso de disciplina facultativa de direito em obrigatória de fato, como os dados da Prova Brasil têm mostrado, com regularidade, desde 2011: 70% dos(das) diretores(as) de escolas públicas de ensino fundamental informam que elas ministram Ensino Religioso, das quais 60% exigem frequência obrigatória. Ou seja, o dispositivo constitucional da facultatividade dessa disciplina é confessadamente desrespeitado em parcela expressiva das escolas públicas de ensino fundamental, com o conhecimento (e consentimento?) dos(as) diretores(as). Ou seja, o dispositivo constitucional da facultatividade é desrespeitado na maioria das escolas públicas de ensino fundamental, com o conhecimento (e consentimento?) da maioria dos(as) dirigentes”.

³⁹ Uma crítica mais propositiva ao ER interconfessional será realizada no tópico 2.4 deste capítulo.

Mesmo nas décadas de 1980/1990, momento que o ER passou por uma reviravolta legal, percebe-se a explícita articulação do campo religioso por trás dos debates constituintes, da elaboração da LDBEN nº. 9.394/96 e da Lei nº. 9.475/97 (Cunha, 2018b). Ainda assim, é possível identificar alguns avanços que essas normatizações suscitaram para o ER. Os principais foram a supressão do ER nas modalidades confessional e interconfessional, a ênfase na necessidade de haver valorização da pluralidade religiosa e a proibição das práticas de proselitismo religioso nas aulas.

Contudo, a redação dada pela Lei nº. 9.475/97 ainda é lacunar. Do ponto de vista legal, identifica-se os seguintes problemas no documento: **a)** a Lei, conforme o Parecer CNE/CP n. 97/99 elucidou, não prevê necessidade de regulamentar um curso específico de formação docente para o ER em nível nacional, já que essa tarefa é de competência dos sistemas de ensino. Por conseguinte, há Estados que possibilitam profissionais de outras áreas do conhecimento atuarem no ER, cujo discurso pedagógico, na maioria das vezes, não é condizente com os princípios da pluralidade e da laicidade das escolas públicas. **b)** os sistemas de ensino não gozam de autonomia educacional para elaboração dos currículos do ER, pois a Lei coloca a disciplina como refém das entidades civis, constituída de denominações religiosas. **c)** a Lei possibilita que sistemas de ensino permaneçam com a proposta do ER confessional, como acontece no RJ e na BA.

Além desses problemas suscitados pela Lei nº. 9.475/97 em nível nacional, e das leis estaduais em contextos específicos, o principal empecilho legal para a efetivação do ER não-confessional está presente no art. 11 do Acordo Federativo realizado entre o Brasil e a Santa Sé. Como analisamos, a Concordata, com legitimidade do STF, possibilita que o ER seja mediado nas modalidades confessional e interconfessional⁴⁰.

Conclui-se, então, que as legislações dão respaldo para que a disciplina seja não-confessional, interconfessional e até mesmo confessional (Valente, 2018). Sendo assim, compreendemos que as leis sobre o ER servem mais como uma tentativa de adaptar a disciplina à educação pública do que necessariamente proporcionar rupturas com seus antigos moldes confessionais (Melo, 2022).

Por conseguinte, a legalidade do ER também é um dos pilares centrais da sua nocividade, pois, ao possibilitar as modalidades de ensino confessional e interconfessional, cuja característica central é a superioridade do cristianismo em relação a outras religiões, fundamenta a instrumentalização do moralismo religioso nas escolas. Além desse fato

⁴⁰ Idem, 2013.

viabilizar o proselitismo religioso, também promove atitudes discriminatórias, intolerantes, excludentes e racistas.

As consequências morais da confessionalidade religiosa no ER serão discutidas mais detalhadamente no segundo capítulo desta dissertação, todavia, por enquanto, convém entender que a disciplina precisa, com urgência, passar por uma reestruturação que leve em consideração reformas em seus aspectos também legais, caso realmente deseje superar sua identidade confessional.

2.4 O CAMPO EDUCACIONAL E O ENSINO RELIGIOSO

Como já frisamos, as pressões do campo religioso para efetivar o ER nas escolas públicas atingem outros campos sociais, tais como o político, jurídico e o educacional. Este último, tem se constituído como arena de acirrados conflitos entre os(as) favoráveis e os(as) não favoráveis à permanência do ER na educação pública. Ademais, a referida disciplina escolar, observada com *bons olhos* pelo *lobby* religioso, possibilita a existência de conflitos de ordem religiosa e ideológica. Dessa forma, é preciso focarmos nossa atenção, agora, na complexa relação entre o ER e o campo educacional.

A sociologia da educação bourdieusiana é marcada pelo pessimismo em relação à escola (Jourdain; Naulin, 2017). De acordo com o autor, a instituição escolar, longe de ser neutra, democrática e libertadora, é responsável pela perpetuação das desigualdades sociais (Nogueira; Alice Nogueira, 2002; Jourdain Naulin, 2017). Isso ocorre de forma dissimulada, pois, a escola ignora as desigualdades sociais existentes entre os(as) alunos(as), categoriza-os(as) como *iguais em deveres e oportunidades* e atribui somente a eles(as), através da *ideologia do dom*, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar (Bourdieu, 2007). Neste sentido, a escola ignora o fato de que as origens sociais dos(as) estudantes, que são desiguais, são fatores determinantes para o êxito escolar. Nas perspectivas do sociólogo francês,

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Ibidem, p. 41, grifos do autor).

Bourdieu (2007) critica as perspectivas mais otimistas e tradicionais acerca da educação, que geralmente entendiam a mesma como instituição democratizadora das sociedades, e passa a lhe atribuir uma função de legitimação da ordem e dos privilégios sociais das classes dominantes (Nogueira; Alice Nogueira, 2002). Contribuem, nesse processo hierarquizador, os currículos escolares, as metodologias, as avaliações, em síntese, a ação pedagógica e a estrutura escolar como um todo (Nogueira; Alice Nogueira, 2002; Jourdain; Naulin, 2017).

O campo educacional, então, é um espaço social onde ocorrem interações entre alunos(as), professores(as), instituições e outros agentes cuja intencionalidade é consolidar seus respectivos interesses através da educação, seja ela pública ou privada. De acordo com o que já discutimos, os diferentes campos sociais gozam de *autonomia relativa*, sendo assim, apesar de terem capitais específicos em jogo e regras próprias de funcionamento, não são realidades sociais totalmente isoladas e alheias a influências externas.

Concernente ao campo educacional, isso implica dizer que ele interage e recebe influências de outros campos, tais como o econômico, político, jurídico e o religioso, por exemplo. Este último, exerce pressões em outros campos sociais objetivando a efetivação e o monopólio do ER. Percebe-se que tais influências atingem diretamente o campo educacional, que é um exemplo de autonomia pretendida, contudo, não efetivada (Cunha, 2017).

É nesse contexto mais amplo, de conflitos de interesses, que precisamos refletir criticamente sobre o ER no campo educacional brasileiro. Portanto, tomamos como principal questionamento norteador do tópico: quais os interesses do campo religioso presentes nas propostas pedagógicas do ER e na sua efetivação no sistema educacional?

É de amplo conhecimento que o ER tem uma longa história no Brasil, sendo, inclusive, a gênese do campo educacional no país (Toledo; Amaral, 2004). Contudo, isso não significa que a disciplina sempre teve sistematizações pedagógicas ou educacionais. Por exemplo, ao final da década de 1990 houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram publicados entre 1997 e 1998, após o lançamento de uma versão preliminar divulgada pelo MEC, em 1995. Mas, por causa do entendimento de que o ER consistia em ensino da religião cristã nas escolas, a disciplina não ganhou sistematização oficial nos PCN. Isso só aconteceu de forma não oficializada, através da mobilização do FONAPER, que publicou os PCNER em 1997.

Apesar do MEC não oficializar os PCNER, o documento foi o principal subsídio teórico, epistemológico e didático usado em cursos de formação docente e nas elaborações didáticas do ER em diversas localidades do país, sobretudo nas regiões do sul, onde a

hegemonia do FONAPER foi mais significativa naquele momento. Compreendemos que os PCNER evidenciam avanços no que diz respeito ao tratamento didático e pedagógico da disciplina, porque até então isso era inexistente. No entanto, existem pertinentes críticas aos conteúdos do ER propostos nos PCNER que não podemos desconsiderar.

Os principais objetivos dos PCNER consistiam em conferir identidade pedagógica ao ER, justificar a presença da disciplina nas escolas e demonstrar que a remuneração dos(as) professores(as), através do Estado, não entraria em conflito com os princípios de laicidade, uma vez que o tratamento dado ao ER, agora, seria com base em elaborações supostamente científicas, não-confessionais e didático-pedagógicas (Toledo; Amaral, 2004; Toledo; Malvezzi, 2021).

Para Toledo e Amaral (2004), os PCNER seguem, intencionalmente ou não, as diretrizes que foram formuladas no seio do campo religioso católico, sobretudo no que concerne aos novos paradigmas do relacionamento da ICAR com a modernidade e a pluralidade religiosa, que foram instituídos após o Concílio do Vaticano II (1962-1965). Segundo os(as) autores(as), o Vaticano II

[...] reconheceu que o mundo é plural e que, portanto, a Igreja deveria adotar uma posição que possibilitasse uma abertura ao diálogo para com outras religiões. Tal similaridade não significa, evidentemente, que as propostas e concepções presentes nos PCNER tenham sido derivadas diretamente daqueles outros documentos. Entretanto, não há como negar as relações dos PCNER com as determinações da Igreja Católica, por mais que se tenha tentado desvinculá-lo, o suporte da proposta para o Ensino Religioso, ainda, guarda profundas relações com a Igreja Católica (Ibidem, p. 11).

Corroborando com o entendimento de que os PCNER foram influenciados por perspectivas teológico-religiosas, Cunha (2018b, p. 896) compreende que o FONAPER “[...] elaborou uma doutrina interconfessional, que deveria contemplar todas as religiões, presumivelmente baseadas num repertório comum de crenças e valores”. Mais uma vez, percebe-se elementos da reconfiguração social, política e teológica que o catolicismo romano teve pós-concílio do Vaticano II, momento em que surgiram as denominadas teologias pluralistas e/ou ecumênicas, que buscavam estabelecer pontes de diálogo entre o cristianismo e as demais religiões existentes no globo.

De fato, encontra-se em Costa (2017) a crítica de que os PCNER contêm muitos elementos confessionais e teológicos baseados em autores ligados à teologia cristã⁴¹. Além disso, o que há de CR na proposta é muito restrita a intelectuais como Mircea Eliade e/ou as escolas fenomenológicas⁴², cujo caráter cripto-teológico tem sido constantemente criticado nas discussões mais atuais⁴³.

Ao teorizar os *modelos*⁴⁴ do ER, Passos (2007) afirma que é o *modelo teológico* que tem características ecumênicas, pois ele busca, em diálogo com as sociedades pluralistas e secularizadas, proporcionar uma postura mais aberta ao diálogo inter-religioso. Então, esse modelo tem, como principais características, o ecumenismo e a interconfessionalidade religiosa.

Também teorizando sobre os modelos de ER, Longhi (2004) entende que a interconfessionalidade promove

[...] a aceitação do outro como princípio, mas, na prática, o melhor mesmo seria que ele se convertesse ao credo (*ethos*) do professor (ou correspondente, dependendo da confissão ou circunstância) e escolhesse o seu caminho. Em outras palavras, o outro (e seu *ethos*) não era aceito e valorizado porque era diferente, mas tolerava-se a sua diferença de maneira passiva e descomprometida, por vezes até jurisdicista (p. 17, grifos do autor).

Desse modo, observa-se que a interconfessionalidade não pressupõe um diálogo autêntico e recíproco entre a pluralidade religiosa e não-religiosa. Ela busca estabelecer, na melhor das hipóteses, uma relação bem restritiva baseada na *tolerância* do Outro. Devido a essas limitações, Melo (2022, p. 7, grifos do autor) afirma que o discurso ecumênico-interconfessional, característico do *modelo teológico*, “[...] demonstra um *pluralismo religioso lacunar*, porque sua perspectiva ainda é refém da *superioridade do cristianismo* enquanto elemento *sine qua non* para análise, crítica e comparação de outras expressões de fé”. Avançando na crítica, percebemos que a insuficiência do pluralismo religioso do discurso teológico não está necessariamente no fato dele ser lacunar, mas sim por ser excludente e refém de perspectivas mais hegemônicas sobre religião(ões).

⁴¹ “Para deixar claro esse argumento, lembramos que o PCNER se baseia em autores teólogos e sacerdotes cristãos (p. ex.: Wolfgang Gruen, Rubem Alves, Xavier Léon-Dufour, João Paulo VI, P. Evaristo Arns, Leonardo Boff, Irineu Wilges, Hans Küng etc.)” (Ibidem, p. 186).

⁴² Ibidem.

⁴³ Para uma discussão epistemológica em CR mais crítica sobre as escolas fenomenológicas e a obra do Mircea Eliade, recomendamos a leitura de: USARSKI, Frank. 2006. **Os enganos sobre o sagrado**: uma síntese crítica ao ramo “clássico” da Fenomenologia da Religião e seus conceitos-chave. São Paulo: Paulinas. ENGLER, Steven. 2004. Teoria da Religião Norte-americana: alguns debates recentes. **Revista de Estudos da Religião**.

⁴⁴ Uma discussão mais propositiva sobre os modelos do ER será realizada no terceiro capítulo desta dissertação.

Da análise dos PCNER, compreende-se que apesar da sua importância histórica na trajetória do ER na educação brasileira, de acordo com diversos(as) autores(as), o documento é refém de cosmovisões religiosas e teológicas, principalmente da ICAR (Toledo; Amaral, 2004; Costa, 2017; Cunha, 2018b; Toledo; Malvezzi, 2021). Portanto, sua proposta não consegue atender plenamente os objetivos de desconfessionalização do ER e de valorização da pluralidade religiosa nas aulas. Na melhor das hipóteses, os PCNER enquadram-se como um discurso interconfessional-ecumênico para o ER, com um pluralismo religioso altamente excludente.

Sabemos que, pelo menos em teoria, os PCNER não estão mais em uso, porque no século XXI houveram outros marcos significativos no que diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas para o ER. O principal, e o mais recente, foi a presença da disciplina como Área do Conhecimento⁴⁵ e Componente Curricular na versão final da BNCC⁴⁶, em 2017. A discussão sobre os PCNER é importante para entender o ER na BNCC não apenas pelo marco histórico que o documento tem, mas também, porque há autores(as) que percebem, na proposta do ER na BNCC, perspectivas semelhantes com os PCNER, sendo, inclusive, elaborado indiretamente por membros ligados(as) institucionalmente ao FONAPER (Cunha, 2016; 2018a; 2018b).

A BNCC é um documento de caráter normativo, elaborado com o objetivo de atender as demandas que o art. 210 da Constituição Federal (1988), o art. 26 LDBEN nº. 9.394/96 e a meta de número sete do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024) previam acerca da necessidade de existir conteúdos mínimos que proporcionassem mais unidade para a educação nacional (Cury *et al.*, 2018).

A BNCC tanto define as aprendizagens essenciais que cada estudante tem que desenvolver nas etapas do ensino, quanto os conteúdos mínimos⁴⁷ que devem ser elaborados

⁴⁵ Sabe-se que o ER também foi reconhecido como Área do Conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98, na Resolução CEB/CNE nº 04/10 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), em 2013.

⁴⁶ Há críticas quanto ao teor neoliberal, tecnicista e conservador da BNCC. Contudo, não existe espaço para detalharmos esses pormenores nesta seção, portanto, recomendamos a leitura de Ximenes (2017) e Cury (*et al.*, 2018) para aprofundamentos na discussão mais crítica sobre a base. Para além dos interesses mercadológicos do campo econômico na BNCC, é interessante ressaltar que há autores(as) que entendem a presença do ER, no referido documento, como uma forma de atender as demandas de grupos religiosos, sobretudo cristãos (Cunha, 2016; Ximenes, 2017; Cury *et al.*, 2018; Toledo, Malvezzi; 2021).

⁴⁷ É importante ressaltarmos que a BNCC em si não é um currículo, conforme é expresso no próprio texto do documento. Mas, é o principal dispositivo educacional que serve para as escolas elaborarem seus respectivos currículos pedagógicos, levando em consideração suas particularidades locais e culturais (Brasil, 2017). Mesmo assim, existem autores(as) que compreendem a BNCC como uma espécie de currículo não assumido ou implícito. Para um maior aprofundamento nessa discussão, recomendamos a leitura de Cury (*et al.*, 2018).

nos currículos escolares⁴⁸. Essas aprendizagens objetivam formar dez competências gerais⁴⁹, orientadas por princípios éticos, políticos e estéticos, em cada educando(a). Fazendo isso, a base objetiva proporcionar uma formação integral aos(as) alunos(as) (Brasil, 2017).

É nesse contexto que o ER está inserido na BNCC, contudo, sem conseguir se livrar plenamente das suas constantes polêmicas. A própria inclusão do ER na base é problemática. Ximenes (2017) entende que, do ponto de vista legal, trata-se de tornar o que é facultativo por direito em obrigatório de fato. Além disso, questiona-se o argumento da legalidade do ER na BNCC, tendo em vista que a Lei nº. 9.475/97 estabeleceu que é de competência dos sistemas de ensino definirem os conteúdos para o ER. Inclusive, esse foi o entendimento do Parecer CNE-CP nº. 97/99, que afirmou a inexistência de base legal para diretrizes nacionais para a disciplina.

Ainda assim, prosseguindo na análise, uma primeira observação a ser feita sobre o processo de elaboração da proposta do ER na BNCC é acerca de quem foram os(as) agentes responsáveis por ela. De acordo com Cunha (2016), a organização contou com a participação do FONAPER.

O fato é que quatro pessoas foram nomeadas como especialistas no ER. Vamos a elas. Adecir Pozzer, mestre em Educação e doutorando na mesma especialidade na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi indicado na portaria como pertencente aos quadros da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEDUC-SC). Ele é professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde coordena a licenciatura em Ensino Religioso, e foi coordenador nacional do FONAPER, onde atua na comissão de currículos. Francisco Sales Bastos Palheta, indicado na portaria como professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é também mestrando em Educação na Universidad San Lorenzo, no Paraguai, e membro da coordenação nacional do FONAPER. Leonel Piovezana, doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-RS), foi indicado na portaria como professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Ele é também coordenador nacional do FONAPER. Simone Riske Koch, mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, indicada na portaria como da SEDUC-SC, atua também na licenciatura em Ciências da Religião da FURB e é sócia do FONAPER (Ibidem, p. 274, grifos do autor).

Além disso, o autor compreende que a sistematização do ER na BNCC, apesar de se autoafirmar enquanto não-confessional, conserva as mesmas cosmovisões teológicas que haviam nos PCNER, cuja característica principal é a afirmação implícita de um elemento

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ As dez competências gerais encontram-se nas páginas 9 e 10 da BNCC, disponível para download em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 17 de abril de 2024.

comum entre as religiões⁵⁰ e, conseqüentemente, o interconfessionalismo que é inerente a tal posição epistemológica assumida, de acordo com o que foi discutido acima.

De toda forma, dando continuidade à discussão, a função educacional do ER, conforme a BNCC, “[...] é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos” (Brasil, 2017, p. 435). Portanto, os objetivos que o Componente Curricular deve alcançar são:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017, p. 436).

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 436), o ER “[...] busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”, pautado na ética alteridade e interculturalidade como fundamentos teóricos e pedagógicos. Sobre as finalidades gerais da disciplina, Lins e Cruz (2017, p. 147), afirmam que ela “[...] tem a contribuir com a formação cidadã, contemplando temas diversos, dialogando com diferentes áreas, sempre com intuito de promover a valorização da diversidade cultural e religiosa em que estamos inseridos”.

Constata-se, então, que o ER, segundo a BNCC, deve ser um espaço formativo que priorize o diálogo, a cidadania, a ética da alteridade e a construção de valores (Brasil, 2017). Sendo assim, no campo educacional, pessoas ligadas ao contexto da formação docente para o ER, em concordância com as perspectivas também presentes na base, compreendem que a proposta pedagógica da disciplina objetiva, dentre várias coisas, contribuir na construção de uma sociedade mais justa, tolerante e plural. Para Junqueira (2017, p. 22),

[...] a disciplina de Ensino Religioso, nos últimos anos, vem cada vez mais refletindo sobre a diversidade cultural e religiosa do país, com vistas a contribuir para o conhecimento e o respeito das diferentes expressões religiosas advindas da elaboração cultural que compõem a sociedade brasileira.

Corroborando com essa perspectiva, Holmes e Palheta (2015, p. 254) compreendem o ER

⁵⁰ Idem, 2016; 2018a; 2018b.

[...] como um ensino que educa para a cidadania e os direitos humanos, construindo espaços de inclusão das diversidades no campo educacional brasileiro, ao tratar das diferenças culturais religiosas, integrado e articulado ao conjunto das áreas de conhecimentos e dos componentes que constituem os currículos da Educação Básica.

Com base nas citações, percebemos que os(as) autores(as) que defendem e enxergam positivamente a permanência do ER na educação pública, compreendem que o mesmo atesta sua legitimidade educacional pelo fato de se constituir enquanto espaço formativo que prioriza o diálogo, o respeito, a ética da alteridade, a cidadania e a pluralidade religiosa e não-religiosa na formação dos(as) alunos(as). Contudo, há autores(as) que, enfaticamente, discordam de tais perspectivas sobre o ER. É questionado se, de fato, a disciplina pode contribuir para uma educação cidadã, tendo em vista os inúmeros casos de violência, instigados por razões religiosas, que ocorrem na sociedade e nas escolas, principalmente as públicas.

Para Cunha (2018a, p. 491), é nítido que a escola

[...] se tornou uma arena de disputa religiosa, cada vez menos silenciosa: a aliança cristã (católica + evangélica) contra o espiritismo kardecista e as religiões afro-brasileiras, com desconsideração de todas as alternativas, especialmente a dos sem religião (indiferentes, agnósticos, ateus etc.). A aliança cristã não é pacífica, muito pelo contrário, pois os evangélicos lutam contra importantes elementos do catolicismo, desde sua teologia, sua versão da Bíblia, sua simbologia e seus rituais, julgados idólatras. Assim, a pretensão da disciplina Ensino Religioso vir a contribuir para a prática da tolerância entre os alunos das escolas públicas do ensino fundamental não passa de um artifício de propaganda autocomplacente.

Tendo em vista a realidade concreta do chão das escolas públicas, para o autor, é absurdo o fato de que

[...] as discriminações e os preconceitos entre grupos humanos seriam desnaturalizados pelo ER, ao contribuir para a superação de violências de caráter religioso, na direção de uma convivência respeitosa com o outro na coletividade. Os professores de ER se transformariam, assim, em especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de toda a escola, a partir da iniciativa dos docentes e com a participação dos funcionários técnico-administrativos (Idem, 2018b, p. 901).

Para além das críticas quanto ao suposto teor interconfessional do ER na BNCC e sua possibilidade ou impossibilidade educacional de combater violências, o referido dispositivo educacional parece não querer mencionar as marcas negativas que as religiões, sobretudo as universalistas, carregam consigo.

Ora, o que os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de dominação, discriminação e alienação. Reconheço que

não foi nem é só isso, mas afirmo que não se pode tratar desses efeitos deletérios em notas de rodapé, apenas como eventuais erros de percurso (Idem, 2016, p. 276-277).

Depreende-se, portanto, que na BNCC não é levado em consideração o fato que, historicamente, as religiões, sobretudo as universalistas, foram instrumentos de violência, dominação e conflito, não de tolerância e convivência social harmoniosa. Ainda nas perspectivas de Cunha (2016, p. 276), “qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetiva e necessariamente conflituoso”. Como que, então, o conhecimento religioso, objeto do ER na BNCC, pode contribuir com a formação de valores cidadãos, se a própria realidade do campo religioso atesta o contrário?

De fato, não podemos realizar o reducionismo das religiões, analisando-a somente a partir dos seus aspectos negativos, ou, entendê-las apenas com base numa teoria, ignorando as demais. Contudo, ao que parece, o silenciamento da BNCC sobre as violências de cunho religioso, que perduram até a contemporaneidade, é bastante eloquente, pois provoca uma espécie de entendimento ideológico que consolida, direta ou indiretamente, um *elogio da religião*⁵¹.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado na crítica ao ER na BNCC é sobre o silenciamento acerca de temáticas relacionadas a discussões sobre gênero e racismo. Logicamente, tal problema não é sintomático apenas do ER, mas, atravessa diversos componentes curriculares da BNCC⁵². Contudo, se tratando do enfoque ao ER, com base na leitura de Toledo e Malvezzi (2021), questionamos: é possível a disciplina ter a ética da alteridade e a interculturalidade, como fundamentos teóricos e pedagógicos, sem mencionar questões relacionadas ao racismo e as violências de gênero que são atravessadas, sobretudo, pelas religiões?

⁵¹ O termo faz referência a uma tentativa exagerada de valorizar a religião e fazer propaganda religiosa através de produções com roupagens científicas, fato que foi problematizado nas Ciências Sociais da Religião por Antônio Flávio Pierucci. Nas perspectivas de Pierucci (1999 apud Camurça, 2008), isso compromete o rigor acadêmico e científico dos estudos sobre religião produzidos nas Ciências Sociais. Discutindo sobre os entendimentos do Pierucci, Camurça (2008) questiona se o que o autor está fazendo não é “patrulhamento científico” ao invés de “rigor acadêmico”. De toda forma, a crítica ao *elogio da religião* também é citada por Cunha (2017), mas, agora, na discussão sobre o ER.

⁵² Para Cury (*et al.*, 2018, p. 84), “a versão da BNCC aprovada traz uma seleção comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagens na disciplina de História, antecipação do processo de Alfabetização para o Ensino Infantil como forma de responsabilização e pressão sobre professores e escolas públicas; abandona questões de gênero e étnico-raciais em prol de multiculturalismo liberal, sendo que as Histórias e Culturas Afro-brasileira e Indígenas ocupam mais notas de rodapé do que o próprio corpo da BNCC [...]”. Além dos(as) citados(as) autores(as), há outros(as) que problematizam o esvaziamento da discussão sobre gênero e diversidade étnico-raciais na base, como: Ximenes (2017); Leão da Silva e Clesivaldo da Silva (2021).

No âmbito da violência religiosa e do esvaziamento de discussões sobre diversidade étnico-racial, os mais afetados com o silenciamento são as religiões e sistemas de crença de origens africanas, afro-brasileiras e indígenas, que já estão em posição de marginalidade no campo religioso e na sociedade brasileira (Silva; Melo, 2022). Entendemos que isso não é apenas um deslize do acaso, mas sim consequências de um país marcado pelo racismo estrutural que, historicamente, tem buscado formas de apagar as memórias e culturas relacionadas ao ser negro e ao ser indígena (Munanga, 2015; Flor do Nascimento, 2017; Nogueira, 2019; Almeida, 2021).

Não apenas o silenciamento da BNCC sobre a temática, mas, diversos materiais didáticos do ER trabalham pouco sobre as religiões e sistemas de crenças africanos e afro-brasileiros (Silva; Melo, 2022). Quando o fazem, são impregnados de concepções discriminatórias e imprecisas (Diniz; Lionço; Carrião, 2010 apud Cunha, 2018b). Esse apagamento das formas de saberes, religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas, tanto dos principais documentos educacionais concernentes ao ER, quanto dos próprios materiais didáticos, seguem uma lógica altamente racista⁵³ e contribui para a perpetuação das relações hierarquizadas que existem na sociedade brasileira⁵⁴ (Silva; Melo, 2022).

Analisamos, nesta seção, que o campo educacional brasileiro sofre inúmeras pressões de outros campos sociais. Na discussão sobre o ER, percebe-se que tais pressões ocorrem, principalmente, por parte dos campos religioso, político e jurídico. A referida disciplina escolar, por sua vez, é vista, sobretudo pelos seus(uas) críticos(as), como alternativa para grupos religiosos imporem suas concepções doutrinárias, morais, teológicas, e, conseqüentemente, se expandirem no mercado religioso.

Mesmo após a década de 1990, momento marcado por reconfigurações legais da disciplina e pela elaboração dos PCNER, a realidade de conflito sobre o ER no campo educacional não mudou significativamente. De toda forma, nesta seção, destacamos a importância histórica que a elaboração dos PCNER teve, por tentar conferir identidade pedagógica e não-confessional ao ER. Contudo, tal empreendimento não obteve êxito, tendo em vista que o documento é marcado por elementos teológicos e segue, diretamente ou

⁵³ Novamente, é importante ressaltarmos que esse problema não é sintomático apenas do ER. Há autores que discutem tal problema na área da História, como faz o Anderson Ribeiro Oliva (2019), ou, na área da Filosofia, como faz Renato Nogueira (2012).

⁵⁴ Uma crítica mais aprofundada sobre as consequências desse problema será realizada mais adiante, no segundo capítulo da dissertação.

indiretamente, as diretrizes que surgiram após a reconfiguração teológica do campo religioso católico no século XX.

Discutimos, juntamente, a proposta do ER na BNCC. Ainda que pessoas ligadas ao contexto da formação docente em ER afirmem a legitimidade da disciplina com base nos seus objetivos educacionais, as críticas existentes são infundáveis. Para além das perspectivas ideológicas sobre religião e características interconfessionais, a principal lacuna que identificamos na BNCC é o silenciamento sobre discussões relacionadas à gênero e à diversidade étnico-racial. Tal fato não é obra do acaso, mas, é consequência do racismo estrutural e do interesse de grupos religiosos hegemônicos que buscam consolidar suas respectivas religiosas, teológicas, doutrinárias e morais através da educação pública.

Portanto, com base na análise crítica dos PCNER e da BNCC, compreendemos que o campo educacional reforça a nocividade do ER pelo menos de duas formas: **i)** mediante o discurso interconfessional, que promove um pluralismo religioso excludente e **ii)** através do silenciamento, bastante eloquente, sobre temas imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa, emancipatória, antirracista e democrática, como as questões sobre gênero e diversidade étnico-racial. Ademais, é inquietante o fato de não haver menção ou alguma crítica mais propositiva da BNCC sobre o art. 11 da Concordata realizada entre o Brasil e a Santa Sé, como se o ER confessional não contasse com legitimidade jurídica⁵⁵.

⁵⁵ Cf. p. 39-40.

3. MORAL FECHADA: A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

No capítulo anterior, observamos como o campo religioso brasileiro, orientado pelo moralismo religioso, influencia os campos político, jurídico e educacional, buscando consolidar, entre diversos objetivos, a implementação e permanência do ER nas escolas públicas. Esse esforço, predominantemente liderado por grupos católicos e evangélicos (neo)pentecostais, funciona como um mecanismo de expansão do poder religioso na luta pela hegemonia social e na concretização de um projeto teocrático de nação.

Nessa perspectiva crítica, discutimos no primeiro capítulo como os campos político, jurídico e educacional são reféns das interferências do moralismo religioso. Ao ceder às pressões, eles permitem, cada um com suas peculiaridades, que o ER confessional e/ou interconfessional continue como uma modalidade vigente no sistema educacional. Compreendemos, desse modo, que o campo religioso brasileiro é o fundamento central dos paradoxos que cercam o ER. A situação conflituosa não só acentua as críticas à relevância socioeducativa da disciplina, mas também enfraquece significativamente os princípios republicanos de laicidade do Estado e do ensino público, previstos na Constituição Federal (1988) e na LDBEN nº 9.394/96.

No campo político, destacamos que os agentes envolvidos disputam o monopólio do poder legítimo⁵⁶, tanto físico, quanto simbólico. As frequentes intervenções religiosas na política buscam, através do poder, impor sua moral e perspectivas religiosas sobre outros grupos que compõem a sociedade. Em última análise, entendemos que se trata de um projeto político de nação totalitário e teocrático, pois objetiva ressacralizar, isto é, submeter ao moralismo religioso, todos os campos sociais.

No contexto mais amplo de disputa pelo monopólio do poder, uma das pautas que são levadas pelo campo religioso ao campo político é a efetivação do ER nas escolas públicas. Assim, o campo político, ao ceder às pressões do *lobby* religioso, possibilita, através da legalidade de aparelhos estatais, que a disciplina seja normatizada nas modalidades confessional e/ou interconfessional, como está explícito na Concordata realizada entre o Brasil e a Santa Sé⁵⁷.

No campo jurídico, identificamos que o argumento da legalidade do ER, apesar de amplamente difundido, é controverso e problemático. Além da Concordata, há aspectos nas

⁵⁶ Cf. p. 25.

⁵⁷ Cf. p. 37-38.

leis sobre a disciplina que permitem interpretações ambíguas. A Lei nº 9.475/97, considerada uma das principais conquistas da disciplina ao final da década de 1990, permite que o ER confessional continue existindo em diversas localidades, como ocorre no RJ e na BA, não confere autonomia educacional para os sistemas de ensino na elaboração dos currículos e não regulamenta um curso de formação específica para o ER, dificultando debates sobre profissionalização e formação docente na área.

No campo educacional, demonstramos que as propostas pedagógicas para o ER ainda não conferem uma identidade verdadeiramente não-confessional, crítica e laica. Apesar dos significativos esforços que devemos reconhecer, os principais dispositivos educacionais sobre o ER carregam consigo resquícios teológicos/interconfessionais, evidenciando um pluralismo religioso deficitário em seu discurso pedagógico. Além disso, notamos um silenciamento sobre discussões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais na BNCC e em alguns materiais didáticos.

Diante de todos esses problemas, constatamos que as discussões sobre o ER precisam considerar, com urgência, um processo de reestruturação. No entanto, não basta reestruturar formalmente a disciplina em termos de leis e dispositivos educacionais; isto é, apenas em sua legalidade, é de suma importância, principalmente, um ER reestruturado do ponto de vista ético-moral.

Os debates sobre a dimensão moral no ER são pouco explorados, ainda que resquícios de discussões possam ser identificados em algumas produções intelectuais. Por exemplo, L. A. da Cunha⁵⁸ aborda a realidade do ER nas escolas públicas, mas a principal discussão sobre moral está no artigo *A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?*, de 2009. No texto, o autor afirma que há uma disputa pela Ética nos currículos das escolas públicas, onde o campo religioso busca consolidar um projeto educacional baseado na ética religiosa – diríamos um projeto educacional baseado no moralismo religioso. Embora Cunha (2009) mencione o ER como parte do debate, suas questões principais são sobre as possibilidades, ou impossibilidades, de existir uma educação moral nos sistemas públicos de ensino e os conflitos em torno disso.

Entendemos que a ausência de discussões mais profundas sobre a dimensão moral no ER nos escritos de L. A. da Cunha é justificável, pois o autor propõe a retirada da disciplina das escolas públicas como solução para os conflitos que ela suscita, retirando o primeiro parágrafo do art. 210 da Constituição Federal de 1988, que versa sobre o ER, e incluindo a

⁵⁸ Idem, 2013; 2016; 2018a; 2018b.

mesma afirmação presente no § 6º da Primeira Constituição Republicana (1891), que afirma: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”⁵⁹.

Não é a posição que defendemos aqui. Compreendemos que retirar o ER das escolas públicas não resolve necessariamente os problemas das ações religiosas na educação, porque isso também ocorre em outras disciplinas com professores(as) que têm algum tipo de vinculação religiosa, de forma até mesmo inconsciente (Valente, 2018). Além disso, se abster de discutir sobre religião nas escolas não implica em reforçar a laicidade do Estado, podendo até mesmo contribuir para o fortalecimento de fundamentalismos (Pieper; Rodrigues, 2017), que também são levados para as escolas pelos(as) educandos(as) e familiares. No entanto, para que o ER realmente cumpra seu papel socioeducativo de formar cidadãos, é preciso um comprometimento da disciplina na promoção de valores morais benéficos para sociedades pluralistas contemporâneas. Portanto, uma discussão fundamental no que entendemos ser o seu processo de reestruturação é sobre a dimensão moral no ER.

Identificamos o debate sobre a dimensão da ética, da moral e da ação pedagógica dos(as) docentes do ER no Trabalho de Conclusão de Curso de Genilson Trindade da Silva, apresentado em 2018, intitulado *A dimensão ética da ação docente de Ensino Religioso das escolas públicas municipais de Natal*, no curso de Licenciatura em Ciências da Religião da UERN, sob orientação do Prof. Me. William de Macêdo Virgínio. Naquela ocasião, o autor criticou posturas confessionais de alguns(as) docentes do ER, mas, sem relacioná-las ao conceito de moral fechada. Entendendo a confessionalidade religiosa na ação docente como problemática numa sociedade plural, Trindade da Silva (2018) afirma que o fazer pedagógico em ER, em conformidade com os princípios de laicidade do Estado, deve ser pautado numa moral aberta, cabendo ao professor de ER promover valores cívicos na formação dos(as) alunos(as).

O aprofundamento no debate sobre a dimensão moral no ER, desta vez usando os conceitos de moral fechada e moral aberta para referir-se às posturas e valores morais dos(as) professores(as) de ER nas mediações pedagógicas, foi realizado pelo autor da presente dissertação durante o percurso investigativo que remete à graduação, como mencionado na introdução⁶⁰.

Diante disso, neste segundo capítulo da dissertação, avançamos na discussão constatando que a instrumentalização da moral religiosa do campo religioso nos campos

⁵⁹ Idem, 2018b, p. 905.

⁶⁰ Cf. p. 9.

político, jurídico e educacional, problematizada no primeiro capítulo, não apenas reforça o ensino confessional e interconfessional, mas gera o problema da moral fechada no ER. Portanto, neste capítulo, objetivamos: **i)** ampliar o debate sobre a disciplina na perspectiva da educação moral; e **ii)** criticar a moral fechada, entendida como a nocividade do ER. Com essa crítica, convidamos os(as) envolvidos(as) nas discussões a refletir sobre um problema pouco discutido até agora, para avançarmos no redimensionamento estrutural do ER na educação pública.

3.1 A DIMENSÃO MORAL NO ENSINO RELIGIOSO

Uma primeira observação que é preciso fazer na discussão sobre a dimensão moral no ER é acerca do significado filosófico e implicações teóricas dos conceitos de *moral* e *ética*, para evitarmos reducionismos ou simplismos. Isso é importante, pois, é comum no cotidiano observar o uso indiscriminado das duas palavras como se elas fossem sinônimas. De acordo com Cortina e Navarro (2015, p. 19-20, grifos dos autores),

A palavra “ética” procede do grego *ethos*, que significava originariamente “morada”, “lugar em que vivemos”, mas posteriormente passou a significar “o caráter”, o “modo de ser” que uma pessoa ou grupo vai adquirindo ao longo da vida. Por sua vez, o termo “moral” procede do latim *mos, moris*, que originariamente significava “costume”, mas em seguida passou a significar também “caráter” ou “modo de ser”. Desse modo, “ética” e “moral” confluem etimologicamente em um significado quase idêntico: *tudo aquilo que se refere ao modo de ser ou caráter* adquirido como resultado de pôr em prática alguns costumes ou hábitos considerados bons.

Nota-se que na raiz etimológica, de fato, há semelhanças que podem provocar o entendimento de que as palavras são sinônimas, já que *ética* e *moral* conotam a ideia de um *modo de ser* ou *caráter*⁶¹. Contudo, na Filosofia, existem diferenças categóricas quanto ao que é moral e o que é ética.

[...] chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os “problemas morais” (Ibidem, p. 20, grifos dos autores).

Do texto citado, entendemos, então, que a moral está relacionada a um conjunto de valores, normas, princípios sociais, etc., que são transmitidos socialmente de diferentes formas (pela família, religião e educação, por exemplo), das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Já a ética, consiste numa disciplina filosófica que tem como objeto de estudo o fato moral, inclusive, por vezes recebe o nome de “Filosofia Moral” (Cortina, 2003, p. 14).

Para Vázquez (2017, p. 21),

A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirma sobre natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade moderna. É isso que assegura o seu

⁶¹ Ibidem.

caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas.

Nas perspectivas do autor, é possível compreender, então, que a moral oferece orientações práticas para a vida dos indivíduos e faz referência a um conjunto de normas, valores e princípios historicamente construídos e transmitidos das gerações mais velhas para as gerações mais novas de uma determinada sociedade, com suas especificidades contextuais. Já a ética, é uma disciplina filosófica que busca investigar e explicar cientificamente o fato moral.

Essa distinção implica dizer que a ética, dado o seu caráter científico, não é um saber diretamente prescritivo e/ou normativo, como se fosse papel da ética oferecer proposições para problemas morais que surgem na realidade dos indivíduos⁶². Contudo, o autor entende que, ao refletir filosoficamente sobre a moral, a ética pode, sim, indiretamente acabar influenciando nas ações das pessoas, fazendo-as refletir mais profundamente sobre quais atitudes tomar diante de determinadas situações⁶³.

À vista dessa aparente despreensão da ética em estabelecer prescrições práticas que Vázquez (2017) menciona, optamos pelas perspectivas filosóficas presentes em Cortina e Navarro (2015), pois os(as) autores(as) afirmam que, apesar de ser ciência no campo da Filosofia, a ética não deve almejar uma postura de neutralidade estrita.

Tal “neutralidade” ou “assepsia axiológica” não é possível, uma vez que os métodos e objetivos próprios da Ética a comprometem com certos valores e a obrigam a denunciar alguns códigos morais como “incorretos”, ou até mesmo como “desumanos”, enquanto outros podem ser reafirmados por ela na medida em que os considere “razoáveis”, “recomendáveis” ou até mesmo “excelentes” (Ibidem, 2015, p. 21, grifos dos autores).

Mesmo afirmando que a Ética não pretende assumir uma postura de neutralidade, é reconhecido o fato de que essa tarefa é difícil e complexa, tendo em vista a pluralidade do fenômeno moral nas sociedades contemporâneas. Assim, os(as) autores(as) entendem que é preciso cuidado para que a investigação ética não imponha arbitrariamente apenas um código moral específico como certo ou preferível, como faz o dogmatismo dos moralismos religiosos⁶⁴.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

Observamos, até o momento, que a Ética é uma disciplina filosófica que busca investigar cientificamente o fato moral. A moral, por sua vez, é um conjunto de normas, princípios e valores sociais historicamente construídos e que servem de orientação para as ações dos indivíduos em determinada sociedade. Mas, e no ER, quais são as implicações da discussão sobre a dimensão moral?

Comprendemos que esse debate faz parte de uma discussão mais ampla sobre educação moral⁶⁵, que vem sendo tema polêmico e recorrente nos debates atuais sobre educação (Goergen, 2001; Cortina, 2003). Em que consiste, então, a educação moral na contemporaneidade? Há espaço para a educação moral em sociedades que têm como características a pluralidade do fenômeno moral, a pluralidade de concepções de vida e a racionalização do mundo? Se sim, quais devem ser os principais objetivos e pressupostos da educação moral?

Segundo Goergen (2001, p. 147, grifos do autor),

O entendimento da educação moral como transmissão de virtudes, que da tradição nos é familiar, está hoje ultrapassada. Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o *fórum* de decisões práticas.

Com base na citação, a primeira constatação sobre educação moral que fazemos é a inviabilidade do seu sentido clássico do termo, isto é, enquanto *transmissão de valores* ou *virtudes religiosas*, como se a moral fosse singular com fundamentos metafísicos. Esse entendimento é construído devido ao abalo que a racionalização do Ocidente provocou em diferentes dimensões da vida humana⁶⁶, tais como na Política, no Direito, na Educação e na Moral.

Sabe-se que na história do Ocidente, principalmente no período que corresponde a Idade Média, a moral ficou sob tutela da religião. A Teologia buscou, naquele contexto, justificar e legitimar a moral apelando para a figura do Transcendente, que revelava Sua Vontade absoluta através das Escrituras Sagradas e da Tradição da Igreja. Apesar de ainda existirem tais perspectivas sobre a moral, sobretudo no campo religioso, o processo de racionalização ocidental provocou, aos poucos, a emancipação da moral do dogmatismo religioso (Goergen, 2001; Cortina, 2003; Cortina; Navarro, 2015). Dessa forma, na

⁶⁵ Um dos primeiros autores a discutir sobre educação moral, numa perspectiva laica, é o sociólogo e antropólogo francês Émile Durkheim, cujos entendimentos podem ser consultados na obra *A educação moral* (2012).

⁶⁶ Ibidem.

contemporaneidade, além da moral ser um fenômeno plural, ou seja, diferentes grupos sociais têm seus princípios, valores e orientações sobre o modo de ser no mundo, ela não é mais fundamentada por princípios absolutos e transcendentais.

Disso constatamos outra observação que julgamos imprescindível para o presente debate: a moral que deve fazer parte do processo de educação escolar precisa ser laica, já que na contemporaneidade existem múltiplas experiências religiosas, ou não-religiosas, que estão no campo da subjetividade de cada indivíduo, assim como há pluralidade de valores morais, que se diversificam de acordo com cada sociedade ou grupo social. Assim,

Educação moral, portanto, não pode ser interpretada como uma internalização mecânica ou literal de normas. Educação moral é muito mais um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, na sua interface com circunstâncias concretas. Não compete, portanto, à educação assumir um controle do mundo moral; sua tarefa restringe-se à introdução do educando no contexto dos princípios morais e nos modelos de debate, sendo que ela não dispõe de recursos ou mesmo de autoridade para impor determinadas formas de comportamento, livres de desvios (Goergen, 2001, p. 153-154).

Perspectivas similares sobre educação moral encontram-se em Cortina (2005). Para a autora, a educação moral consiste em cultivar, no ensino, valores que são indispensáveis para a sociedade, tais como: *liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade e diálogo*, que são os valores considerados *cívicos*⁶⁷. Todavia, isso não deve ocorrer de modo unilateral e impositivo, como se os(as) alunos(as) fossem recipientes e a moral fosse algo totalmente objetivo que só precisaria ser assimilado. Educar em valores consiste em cultivar as condições necessárias que nos preparam para apreciar determinados valores morais, já que não nascemos com perspectivas morais consolidadas ou prontas⁶⁸.

Sendo assim, Cortina e Navarro (2015) afirmam que a educação moral implica em extrapolar a dimensão puramente subjetiva e a racionalidade técnica do processo educativo. Consiste, portanto, em contribuir na formação de competências e valores morais que são imprescindíveis para a vida cidadã dos(as) alunos(as) nas sociedades contemporâneas⁶⁹.

Ainda de acordo com Cortina e Navarro (2015, p. 171-172), os objetivos que a educação moral deve atingir são pelo menos quatro: **a)** deve ajudar a formação do caráter individual; **b)** deve oferecer a diferenciação entre o que é *felicidade* e o que é *dever*; **c)** deve ensinar a valorizar a dimensão comunitária da vida humana; **d)** não deve se limitar na

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

socialização do indivíduo apenas em sua própria comunidade, sendo preciso, portanto, construir uma perspectiva de *solidariedade universalista*.

Sobre o ponto estabelecido como *a*, concernente a contribuir na formação do caráter individual, Cortina e Navarro (2015, p. 171, grifos dos autores) compreendem que

Trata-se de ajudar os jovens a modelar seu próprio caráter de tal modo que cheguem a ver a si mesmos como pessoas motivadas, desejosas de fazer planos, afeiçoadas por seus projetos de autorrealização, sentindo-se capazes de levá-los a termo, mas ao mesmo tempo conscientes de que para isso precisam contar com os outros e com um pouco de sorte. Nessa tarefa educativa torna-se imprescindível fortalecer o *autoconceito* visando fomentar a *autoestima*, com a inevitável heteroestima que a acompanha.

Enfatizamos que não concordamos com a ideia de *modelar o caráter*, assim como escreveram os(as) autores(as). Preferimos a noção de auxiliar na *formação do caráter*, tendo em vista que isso não ocorre de modo mecanicista, mas sim através de um processo dialógico, formativo e intersubjetivo do(a) aluno(a) com os diferentes contextos que ele(a) está inserido(a). Por conseguinte, entendemos que a educação moral busca contribuir na formação do caráter dos(as) estudantes para enfrentarem os desafios que a vida lhes impõe, principalmente no que concerne a *desmoralização* que atinge as sociedades contemporâneas, isso porque

[...] nossas “sociedades avançadas”, com todo o seu progresso, estão profundamente desmoralizadas: qualquer desafio é excessivo para nós. Não sabemos o que fazer com os imigrantes, com os idosos e com os portadores de deficiências; a corrupção acaba por parecer aceitável desde que praticada por nós – e, é claro, desde que não sejamos descobertos; não sabemos onde situar os aidéticos nem com avaliar a engenharia genética (Cortina, 2003, p. 17, grifos da autora).

Depreende-se que a educação moral, desse modo, busca formar o caráter dos(as) estudantes, não apenas para a autorrealização subjetiva, embora isso seja importante. Mas, é justamente para que eles(as) se tornem cidadãos(ãs) ativos(as) quanto às participações democráticas que objetivam dialogar e solucionar problemas existentes na sociedade. É, sobretudo, ajudar a construir o caráter das pessoas, para que sejam humanamente íntegros⁷⁰.

Sobre o ponto *b*, que diz respeito a importância da diferenciação entre *felicidade* e *dever*, consideramos que tal empenho é indispensável no debate ético quando se leva em consideração as sociedades pluralistas. Isso porque,

⁷⁰ Ibidem, p. 14-15.

A felicidade é, em grande medida, uma questão pessoal, que cada um deve projetar segundo sua própria constituição natural, suas capacidades e seus desejos, seu contexto social etc., e por isso não deve procurar impor a todos um único modelo de autorrealização pessoal. Em contrapartida, o dever representa aquilo que é exigível a todos, qualquer que seja seu modo peculiar de entender a felicidade, porque se não o cumprimos a convivência não é possível. Em uma sociedade pluralista e democrática, o educador não tem o direito de inculcar como universalizável seu próprio modo de ser feliz (Cortina; Navarro, 2015, p. 171).

No Ocidente, as éticas clássicas, influenciadas pela ética aristotélica, construíram o paradigma de que a finalidade da vida moral é alcançar a felicidade. Entretanto, a partir da modernidade, foi-se formando o entendimento de que a felicidade é subjetiva e não implica necessariamente na categorização de normas universais que precisam ser cumpridas por todas as pessoas. Cada pessoa ou grupo têm suas formas de conceber uma vida feliz. Assim, a felicidade diz respeito ao que cada indivíduo considera ser *bom* para si. Por exemplo: uma pessoa pode achar *boa* determinada opção religiosa ou filosófica sobre a vida, contudo, outras podem não achar o mesmo. Nessa situação, cabe o convite e o diálogo, mas não a imposição, porque o que é bom para determinado indivíduo, pode não ser para outro (Cortina, 2003; Cortina; Navarro, 2015).

Já o *dever* diz respeito ao que é *justo*. Implica, portanto, em obrigações morais que são imprescindíveis para a convivência justa, harmoniosa e democrática nas sociedades contemporâneas (Cortina, 2005; Cortina; Navarro, 2015). Logo, entende-se que o dever extrapola a dimensão subjetiva da felicidade, pois são valores indispensáveis para qualquer pessoa. São valores morais que proporcionam os *mínimos de justiça* para cada ser humano ter uma vida com dignidade⁷¹. Podemos citar como exemplo de *valores morais* que precisam ser comuns a todas as pessoas: antirracismo, senso de justiça, solidariedade, democracia, equidade, respeito, liberdade, entre outros valores humanizadores.

Em síntese,

La justicia se refiere, por tanto, a lo que es *exigible* en el fenómeno moral, y además exigible a cualquier ser racional que quiera pensar moralmente. Con lo cual nos encontramos con que es moralmente justo lo que satisface intereses universalizables. Sin embargo, cuando tengo algo por bueno, por *felicitante*, no puedo exigir que cualquier ser racional lo tenga por bueno, porque ésta sí que es una opción subjetiva. En este sentido es en el que hoy en día ha hecho fortuna la distinción entre éticas de mínimos y éticas de máximos, entre «éticas de la justicia» y «éticas de la felicidad» (Cortina, 2002, p. 65, grifos da autora).

⁷¹ Cortina, 2005; Cortina; Navarro, 2015.

No ínterim desta discussão, é preciso ressaltarmos, também, que as sociedades pluralistas são o lugar onde coexistem diferentes *éticas de máximo*, isto é, distintas maneiras de entender no que consiste ter uma vida feliz ou os meios necessários para alcançar a felicidade.

Una *sociedad pluralista* es, entonces, aquella en la que conviven personas y grupos que se proponen distintas éticas de máximos, de modo que ninguno de ellos puede imponer a los demás sus ideales de felicidad, sino que, a lo sumo, les invita a compartirlo a través del diálogo y el testimonio personal. [...] *Pluralismo* no significa obviamente «politeísmo axiológico», es decir, no significa que no haya entre los ciudadanos nada en común, sino todo lo contrario: precisamente el pluralismo es posible en una sociedad cuando sus miembros, a pesar de tener ideales morales distintos, tienen también en común unos mínimos morales que les parecen innegociables y a los que han ido llegando *motu proprio* y no por imposición (Ibidem, p. 70, grifos da autora).

Feita tal distinção entre ética de mínimos e máximos, ou seja, a diferenciação entre justiça e felicidade, inferimos que a educação moral precisa introduzir os(as) estudantes, com criticidade e dialogicidade, no mundo dos deveres morais que proporcionam os *mínimos de justiça* – ética de mínimos – para que as pessoas vivam com dignidade, e não impor modos de ser feliz. Isso porque a felicidade, enquanto opção pessoal, só pode ser objeto de convite e diálogo, e não de obrigação moral universalizável (Cortina, 2003).

O ponto *c*, que é sobre ensinar a valorizar a dimensão comunitária da vida humana, implica no sentimento de pertencimento à comunidade que deve ser formado nos(as) estudantes. Cada aluno(a) está inserido(a) em uma determinada realidade social, a qual ele(a) precisa sentir-se pertencente, para que desenvolva uma vida cidadã, consciente dos seus deveres e direitos⁷². Compreendemos que, dentre os temas que podem ser suscitados nesse processo formativo, destacam-se os debates sobre problemas ecológicos, relações étnico-raciais, violência religiosa, conflitos de gênero, entre outros que fazem parte dos problemas que atingem as sociedades contemporâneas e que precisam ser evidenciados de maneira didática e pedagógica para que sejam eficazes na conscientização sócio-política dos(as) alunos(as).

O ponto *c* tem uma relação direta com o ponto *d*, que afirma sobre a necessidade da educação moral não se limitar na socialização do indivíduo apenas na própria comunidade. Para Cortina e Navarro (2015), é preciso que esse projeto ultrapasse as perspectivas de *solidariedade comunitária* e adote perspectivas de *solidariedade universal*.

⁷² Ibidem.

Nesse sentido, a educação moral deve ajudar a distinguir *normas comunitárias*, que pertencem ao nível convencional, de *princípios universalistas*, que permitem questionar até mesmo as normas comunitárias a partir de uma consciência moral que é capaz de se colocar no lugar de qualquer pessoa enquanto tal (Ibidem, p. 172, grifos dos autores).

Diante de todos os problemas mundiais relacionados às crises ambientais, guerras, (re)ascensão do nazifascismo, fundamentalismos religiosos, colonialismos, genocídios, racismos, sexismo, xenofobia e outros *ismos* que violam a dignidade da pessoa humana, concordamos com os(as) autores(as) que é preciso, de fato, alocarmos o debate sobre conscientização moral em horizontes que busquem promover a cidadania numa perspectiva de *solidariedade universal*⁷³.

Inclusive, o debate sobre educação moral faz refletirmos criticamente sobre quais papéis socioeducativos a escola e os(as) professores(as) devem priorizar. Ora,

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente, porque nenhum dos professores que pôde intervir em diversos estágios do curso terá considerado que isso era prioritário (Perrenoud, 2000, p. 149).

Quando a educação prioriza apenas o desenvolvimento da racionalidade técnica no processo de ensino e ignora a formação moral, política e social dos(as) estudantes, ela não apenas falha na educação, mas, também é responsável por retroalimentar a lógica desigual, discriminatória e excludente que impera nas sociedades marcadas pelos conflitos e hierarquizações de classes.

Em conclusão, com o presente debate conseguimos evidenciar alguns pontos que são importantes na contextualização do ER no âmbito da educação moral: **i)** em primeiro lugar, observamos a inviabilidade do sentido clássico do termo, como se educação moral fosse simplesmente a transmissão de valores e/ou virtudes religiosas. **ii)** em segundo lugar, ressaltamos que a educação moral precisa ser laica, por causa da complexidade e da pluralidade do fenômeno moral nas sociedades contemporâneas. **iii)** em terceiro lugar, apontamos que a educação moral objetiva introduzir os(as) educandos(as) na complexidade do mundo moral, sem evitar seus conflitos, incertezas e contradições. **iv)** em quarto lugar, evidenciamos que a

⁷³ No entanto, consideramos que é curioso o fato de Cortina (2003; 2005) e Cortina e Navarro (2015) estabelecerem tais proposições sem maiores criticidades sobre a violência colonial que foi imposta pela modernidade ocidental, cujas consequências permanecem até a atualidade. Ademais, ao estabelecerem os ditos *valores cívicos* como conquistas da modernidade ocidental e das democracias liberais, os(as) autores(as) esquecem que foram as mesmas *democracias liberais* e seus projetos civilizatórios modernos que provocaram as crises humanitárias que hoje são incapazes de resolver (Césaire, 1978).

educação moral, ao cultivar valores humanizadores, objetiva tanto auxiliar na formação do caráter dos(as) alunos(as), quanto prepará-los para a vida cidadã, ou seja, uma vida em coletividade com direitos e deveres.

Entendemos, então, que para aprofundarmo-nos acerca do debate sobre a dimensão moral em ER, precisamos refletir sobre a disciplina em questão do ponto de vista ético, alocando-o no âmbito da educação moral. Portanto, levando em consideração que a educação moral objetiva despertar competências morais nos(as) educandos(as)⁷⁴, consideramos que é imprescindível, também, refletir criticamente sobre: **a)** quais valores morais o ER tem promovido na educação pública? **b)** quais valores morais o ER precisa cultivar na formação dos(as) alunos(as)?

3.2 A MORAL FECHADA NO ENSINO RELIGIOSO

Identificamos, no tópico anterior, que a educação moral não deve ser a simples transmissão de valores e/ou virtudes religiosas, como no sentido clássico do termo, pois, nas sociedades contemporâneas, cuja característica é a pluralidade do fenômeno moral, essa perspectiva encontra-se ultrapassada.

Analisamos, também, que a educação moral não implica na imposição de valores, mas sim no empenho de, nas mediações didático-pedagógicas, inserir os(as) educandos(as) na complexidade do mundo moral, levando em consideração seus conflitos, contradições e incertezas. Assim, a educação moral busca tanto auxiliar na formação do caráter individual dos(as) alunos(as), quanto prepará-los(as) para a vida cidadã. Esse processo pedagógico deve ocorrer de uma forma dialógica, reflexiva e crítica.

Dessa maneira, depreendemos que o debate acerca da dimensão moral no ER implica em refletirmos criticamente sobre os valores morais que a disciplina tem promovido na educação pública brasileira. Isto posto, questionamos: o ER, de fato, tem contribuído na formação cidadã dos(as) alunos(as)?

Como foi possível analisar no capítulo anterior, a promoção de valores é uma das principais justificativas que autores(as) utilizam para enfatizar a legitimidade educacional da disciplina. No entanto, a realidade do ER é muito mais complexa do que a literatura da área tem apresentado em diversos contextos. Não desconsideramos as conquistas alcançadas pelo ER ao final da década de 1990. Entendemos que a disciplina, naquele momento, até então

⁷⁴ Goergen, 2001.

entendida e normatizada nas modalidades confessional e/ou interconfessional, ganha um discurso sobre pluralidade. Mas, será que isso significa que ela realmente tenha se tornado plural?

No íterim desta discussão, é preciso levarmos em consideração que estamos falando de uma disciplina que, em sua história de desenvolvimento no país, está intrinsecamente relacionada ao projeto colonial português imposto nas terras conquistadas. Assim, a colonialidade foi e ainda é uma das características persistentes na identidade do ER (Silva; Melo, 2022).

Enquanto aspectos que comprovam a persistência da identidade colonial do ER mencionada,

No contexto do Ensino Religioso (ER), a intolerância religiosa é cada vez mais comum. Frequentemente ocorrem nas escolas casos de professores ou professoras que se identificam com o catolicismo ou com algum segmento evangélico e fazem proselitismo religioso em sala de aula. [...] Não são raras as situações em que o ensino sobre o candomblé e a umbanda não é ministrado a mando do diretor da escola ou por iniciativa do próprio professor ou professora. Quando essas religiões são apresentadas pelas escolas, há ocasiões em que são associadas com algo demoníaco e, por isso, devem ser combatidas. Há realidades em que os próprios alunos e alunas, juntamente com os pais, se recusam a aprender sobre o universo religioso dessas instituições religiosas (Reis, 2017, p. 367, grifos do autor).

Em conformidade a citação realizada, os atos de intolerância religiosa no ER são frequentes, mesmo após a nova configuração, pelo menos em termos legais, que o mesmo ganhou ao final da década de 1990. As questões relacionadas a intolerância são complexas e, como se percebe, podem partir de docentes, discentes, gestão escolar e até mesmo dos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as). Além disso, Reis (2017) reconhece que os casos não se limitam a aspectos puramente religiosos, como se fossem apenas discordâncias doutrinárias entre alguns credos. Eles envolvem outras dimensões da vida humana, tais como as questões de gênero e sexualidade. O autor continua:

Professores e professoras “cristãos” ensinam para seus alunos e alunas, como parte do conteúdo das aulas de Ensino Religioso, que a homossexualidade é uma doença física e psicológica. Portanto o aluno que apresenta tendências homossexuais sofre de conflito interior e profundo, que possui suas raízes na infância, e precisa urgentemente buscar ajuda para sua reorientação na sexualidade. Na prática, não há o exercício do respeito da sexualidade do outro. Isso leva o aluno ou a aluna a situações de constrangimento (Ibidem, p. 367, grifos do autor).

Além dos(as) estudantes com orientação sexual diferente dos padrões heteronormativos, os(as) não-cristãos ou aqueles(as) que se consideram como *sem religião*,

também entram nos grupos de pessoas discriminadas no ER. Geralmente, essas pessoas são desqualificadas moralmente como indivíduos *ruins* e desprovidos de *valores humanitários*⁷⁵. Compreendemos que isso é uma das consequências do estigma que foi formulado no Ocidente e no Brasil sobre ateus⁷⁶ e agnósticos, cujos resquícios imperam no imaginário religioso popular.

A exemplo de intolerância religiosa no contexto do ER, um caso aconteceu no município de Natal/RN, como apresentou a pesquisa realizada por Palhano e Assunção (2017). Na ocasião, um aluno, iniciado no candomblé, realizou determinado trabalho escolar sobre instrumentos sagrados da sua religião, atividade esta que o próprio professor tinha solicitado aos(as) estudantes, contudo, sem especificar a religião que gostaria que o trabalho contemplasse. O fato de o adolescente ter escolhido fazer com instrumentos sagrados do candomblé gerou descontentamento do docente, que o repreendeu com ataques racistas, porque, segundo o mesmo, o candomblé é uma religião demoníaca e, portanto, toda a família do educando iria para o *inferno*⁷⁷. Ainda que a escola tenha afastado o professor da respectiva turma, as consequências do crime de racismo permaneceram no adolescente, que só conseguiu voltar para a escola após acompanhamento psicológico⁷⁸.

É evidente que não são todos(as) os(as) professores(as) de ER que assumem uma postura confessional ou semelhante ao do caso apresentado. Contudo, não podemos tratar esses fatos denunciados como algo isolado, ainda mais quando levamos em consideração o histórico da disciplina e sua estruturação atual, que é propícia às práticas de intolerância fomentadas por perspectivas religiosas, morais e ideológicas que não conseguem ir além da confessionalidade. Prosseguindo no debate, Cunha (2018, p. 902) evidencia que

Ao voltar a atenção para o interior das escolas públicas de ensino fundamental, vê-se que, mesmo onde os docentes declaram reconhecer a legitimidade do Estado laico, existem orações em reuniões de professores, celebrações de eventos do calendário cristão, apresentação de alunos em datas festivas com músicas religiosas e textos bíblicos afixados em salas de aula e corredores. Mais do que os alunos, os professores é que têm o impulso para trazer a religião para dentro da escola. Muitos deles são adeptos de religiões cristãs, que incentivam seus fiéis ao proselitismo, de modo que lhes parece natural a utilização do espaço público da escola para propagarem suas

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Para uma análise mais detalhada de como o conceito de *ateísmo* foi formulado enquanto insulto categórico no Ocidente, conferir: ONFRAY, Michel. 2006. **Tratado de Ateologia**: física de la metafísica. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Um trecho da matéria sobre intolerância religiosa no RN, publicada no jornal eletrônico Brasil de Fato, em 2019, também documentou o ocorrido. Ela pode ser lida na íntegra em: KENNET, Anderson. Lideranças religiosas denunciam intolerância em audiência pública no RN. **Brasil de Fato**, 28 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/28/liderancas-religiosas-denunciam-intolerancia-em-audiencia-publica-no-rn>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

crenças mediante práticas supostamente universais. Assim, a presença da religião na escola acaba por se transformar na imposição de práticas religiosas e motivo para acirrar diferenças e abafar vozes minoritárias, particularmente os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros e do espiritismo kardecista.

Nas perspectivas do autor, a própria identidade religiosa cristã do(a) docente e da cultura escolar transforma o espaço público em ambiente propício para a propagação de atitudes impositivas que silenciam e buscam converter os(as) adeptos(as) das religiões e sistemas de crenças minoritárias.

Há ampla literatura que denuncia a existência de práticas discriminatórias e confessionais no ER, como podemos identificar em Cavaliere (2007); Costa Neto (2010); Russo e Almeida (2015); Palhano e Assunção (2017); Reis (2017); Cunha (2013; 2016; 2018a; 2018b) e Silva e Melo (2022). Entendemos que as discriminações e/ou atitudes confessionais no ER não são pequenos deslizes por vezes cometidos. Pelo contrário, elas fazem parte da sua própria identidade colonial, construída por séculos de história no país (Silva; Melo, 2022) e, além disso, evidencia explicitamente a promoção da *moral fechada* como característica persistente na atualidade. O que é, então, a moral fechada? O que significa e quais são as consequências da promoção da moral fechada no ER?

Identificamos que o conceito, na discussão sobre educação moral, é utilizado pela filósofa espanhola Adela Cortina (2003)⁷⁹. Para a autora, a moral fechada é a principal característica do *ser doutrinador*. Este, por sua vez,

[...] pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, dar-lhes as respostas e evitar que continue pensando: confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. Esse é o procedimento próprio do que se tem chamado uma **moral fechada** (Ibidem, p. 66, grifos da autora).

Haviam algumas discussões, citadas pela autora, que buscavam caracterizar a doutrinação como algo relacionado aos conteúdos ensinados ou métodos utilizados pelo(a) docente⁸⁰. Entendemos que a questão é complexa e não implica na existência de um aspecto em detrimento de outro. Dito de outro modo, a doutrinação no ensino pode implicar na coexistência de conteúdos, métodos e de outros aspectos que propiciem as condições necessárias para o fato se consolidar.

⁷⁹ Temos ciência de que a Adela Cortina não está discutindo sobre a moral fechada no ER. Essa relação só começa a ser feita por Melo e Silva (2021) e Melo (2022).

⁸⁰ Ibidem.

Mas, segundo a Adela Cortina, nota-se que além da doutrinação ser o procedimento próprio de quem tem a moral fechada, ela é caracterizada, principalmente, pelo objetivo que o(a) docente tem no ensino, pois, “a **diferença** entre doutrinar e educar não é, portanto, uma diferença de método, mas de **objetivo**”⁸¹. Assim, o doutrinador não tem a intenção de formar pessoas moralmente conscientes e críticas, pelo contrário, ele objetiva, através da rigidez de sua imposição, enclausurar o(a) aluno(a) no seu próprio universo moral. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o docente com a moral fechada, isto é, o doutrinador, é um dogmático, porque se recusa a pensar, entender e a dialogar com horizontes morais diferentes do seu já formulado⁸².

Percebemos uma discussão semelhante encontrada na obra do Paulo Freire (1921-1997), quando o mesmo chama a atenção para o problema do *professor autoritário*, que promove o que ficou conhecido como *educação bancária*, isto é, a educação que apenas objetiva transmitir, acriticamente, conteúdos e mais conteúdos aos(as) educandos(as) sem promover a curiosidade intelectual, autonomia, reflexão ética, social e política (Freire, 2014). De acordo como o autor,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (Ibidem, p. 58-59, grifos do autor).

O perfil do professor autoritário é, então, marcado por uma atuação de maneira verticalizada, que impõe conhecimentos e cosmovisões aos(as) alunos(as), sem considerá-los(as) enquanto indivíduos criadores no processo de ensino-aprendizagem. A prática autoritária, na educação, impossibilita a emancipação e a crítica que busca transformar a sociedade, além de inibir uma relação dialógica e colaborativa, na qual o aprendizado é construído dialeticamente na relação entre professor(a) e aluno(a)⁸³. Com base no que foi discutido, entendemos que o professor autoritário, do qual Paulo Freire problematiza, também

⁸¹ Ibidem, p. 66, grifos da autora.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

tem a moral fechada como característica, pois, apenas transmite conteúdos sem levar em consideração o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as). Em última análise, o seu objetivo é a doutrinação, e não a educação.

Alocando o debate para o ER e permanecendo com a noção de professor doutrinador tal como empregado pela Adela Cortina, consideramos que o doutrinador é, então, aquele indivíduo que apenas busca impor suas perspectivas morais e religiosas aos(as) discentes nas mediações didático-pedagógicas. Em outras palavras, é o docente que inculca sua religião como verdade absoluta na sala de aula, que se recusa realizar mediações pedagógicas em termos plurais, que não discuti, como forma de manutenção do *status quo*, sobre conflitos sociais, étnicos e sexuais, entre outros aspectos que objetivam despolitizar a educação e a profissão docente.

É sempre lícito lembrarmos que, sobre a religião professada pelo(a) docente, “[...] as questões morais relativas ao exclusivismo privado não são pertinentes a esfera pública porque não são traduzidas e compartilhadas para um discurso público democrático e cívico. Servem, apenas, como manutenção de uma concepção ortodoxa da sociedade” (Melo; Silva, 2021, p. 37). A moral fechada que o doutrinador promove no contexto do ER é, então, uma atitude impositiva, reacionária e discriminatória, que extrapola as perspectivas privadas-religiosas do sujeito para a esfera pública, que em teoria, deveria ser direcionada pelos princípios da laicidade.

Nas discussões sobre o ER, Melo (2022, p. 15) entende que, além da pedagogia impositiva e das perspectivas religiosas levadas a sala de aula, a moral fechada também é responsável pela reprodução e perpetuação de discursos

[...] que promovem o racismo, racismo religioso, epistemicídio e neocolonização principalmente contra os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos, afro-indígenas e dos povos originários. Tal prática, em uma sociedade plural, é desmoralizadora, desumana e deplorável, porque propaga um modo de viver discriminatório, autoritário, excludente, racista, imperialista, patriarcal, sexista, homofóbico e transfóbico. Na moral fechada não há espaço para a valorização, reconhecimento e diálogo com a diversidade.

Portanto,

[...] se os(as) docente de ER, imbuídos de suas convicções religiosas, continuam a pautar o exercício de sua profissão sob a égide da moral fechada, não acrescentam valores democráticos à sociedade civil. Perpetuam, somente, convicções dogmáticas na esfera pública, privilegiando o comportamento moral fechado oriundo da unilateralidade das verdades de fé que cada segmento religioso impõe. Ou seja, o ER, desse ponto de vista moralizante, não possui respaldo pedagógico no sistema público

de ensino, pois conservam costumes de um grupo limitado a ser imposto aos demais (Melo; Silva, 2021, p. 37).

Dessa forma, percebe-se que a moral fechada no ER se refere a um conjunto de práticas que buscam reafirmar o *status quo* moralista religioso, promovendo, assim, discursos discriminatórios e excludentes, além de violências de caráter religioso, racial, étnico e sexual. Com isso, compreendemos que essas posturas e objetivos, sob o disfarce de justificativas educacionais, apenas reforçam modos de vida hegemônicos e perpetuam as desigualdades sociais.

Entendemos que não são apenas os(as) professores(as) que são responsáveis pela promoção da moral fechada, mas, é um problema que envolve formação docente, currículo, material didático, políticas educacionais e a própria estrutura do ER no sistema educacional brasileiro. Por exemplo, quando o(a) professor(a), os currículos, os materiais didáticos, os dispositivos educacionais, etc., apresentam apenas um modelo de família ou orientação sexual como legítima – a patriarcal e heteronormativa – e invisibiliza as demais, estão promovendo valores sexistas, homofóbicos e transfóbicos no desenvolvimento moral dos(as) estudantes. Isso não é característico apenas do ER, entretanto, na disciplina o fato torna-se mais notório, pois as pautas morais relacionadas à sexualidade, à defesa da *família tradicional brasileira* e os ataques às comunidades LGBTQIAPN+ são pontos fulcrais do moralismo promovido pelo campo religioso brasileiro em outros campos sociais⁸⁴. Nesse sentido, é bastante simbólico o fato de o campo religioso ter conseguido eliminar as discussões sobre gênero e incluir o ER na BNCC (Ximenes, 2017)⁸⁵.

Além disso, a literatura mais crítica sobre as práticas de intolerância no ER aponta categoricamente que os principais afetados e discriminados com o que estamos denominando de moral fechada são os(as) participantes das religiões e dos sistemas de crenças africanos, afro-brasileiras e indígenas (Costa Neto, 2010; Russo; Almeida, 2015; Reis, 2017; Melo, 2022; Silva; Melo, 2022). Entendemos que os ataques às comunidades tradicionais não são obras do acaso, ou motivados por simples divergências religiosas, mas, são consequências da mentalidade racista existente na sociedade brasileira.

No decorrer deste tópico, problematizamos a justificativa socioeducativa do ER em promover valores morais para a sociedade. Assim, analisamos alguns casos de intolerância, proselitismo e discriminação que ainda são presentes na disciplina. Compreendemos que o

⁸⁴ Cf. p. 29.

⁸⁵ Consideramos que as relações entre o ER e a invisibilidade sobre temas relacionados à gênero e à sexualidade precisam ser aprofundadas em estudos posteriores sobre a moral fechada na referida disciplina.

problema é complexo, contudo, eles fazem parte da identidade colonial que o ER ainda não conseguiu se desvincular plenamente, mesmo após as mudanças suscitadas ao final da década de 1990.

Chamamos a atenção também, com base nas contribuições da Adela Cortina, para o fato de que as posturas proselitistas, os casos de intolerância religiosa e as discriminações, no ER, evidenciam a promoção da moral fechada, característica do professor doutrinador, enquanto prática persistente na atualidade. Por fim, apresentamos que a moral fechada e a doutrinação, no ER, são responsáveis pela promoção de discursos discriminatórios, excludentes e autoritários, cujos principais afetados são as religiões e sistemas de crença africanos, afro-brasileiros e indígenas, assim como seus(uas) respectivos(as) adeptos(as). Compreendemos que isso não é obra do caso, pelo contrário, faz parte dos recortes sociais de uma sociedade profundamente marcada pelo racismo. Então, agora realizaremos os aprofundamentos no presente debate a partir da discussão sobre racismo estrutural.

3.3 MORAL FECHADA, RACISMO RELIGIOSO E ENSINO RELIGIOSO

Com o tópico anterior, compreendemos que o debate sobre educação moral, no ER, implica em discutir sobre os valores morais que o mesmo promove, ou, ao menos, almeja promover. Nesse sentido, refletimos sobre as práticas de intolerância religiosa e discriminações que ainda são persistentes no ER, fato este que, segundo nossa análise crítica, aponta para a existência da moral fechada. Esta, por sua vez, é responsável pela promoção de violências de cunho religioso, sexual, étnico e racial, cujos principais atacados e afetados com esse conjunto de práticas discriminatórias são as religiões e sistemas de crenças africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Assim, consideramos que para entender a relação entre a moral fechada, o ER e as violências que as comunidades tradicionais vivenciam, é preciso nos atentarmos para a realidade do racismo estrutural no país. Para Silvio Almeida (2021, p. 50, grifos do autor),

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

Sendo estrutural, o racismo está presente não apenas em atitudes individuais de determinadas pessoas, mas sim nas próprias instituições sociais, nas relações econômicas, na

educação, nas mídias e inclusive em diversos discursos religiosos⁸⁶. E isso não ocorre apenas no Brasil, embora as relações raciais em cada país possam se diferenciar em alguns aspectos. Ainda assim, o racismo é o paradigma central da modernidade colonial europeia como tática para inferiorizar e justificar as violências coloniais, principalmente nos continentes africano, asiático e americano⁸⁷.

Ramón Grosfoguel (2018, p. 67) afirma que

[...] o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

Assim, quando analisamos os casos de perseguição que as religiões e sistemas de crenças dos povos colonizados sofrem, é preciso fazer através da discussão mais ampla do racismo como elemento estruturador das relações sociais modernas, que justificou, e ainda justifica, as barbaridades coloniais. No Brasil, foi o paradigma de superioridade racial e religiosa dos europeus, inculcados pela ideologia do racismo, que legitimou a demonização, a inferiorização e a aniquilação das culturas e das crenças dos povos colonizados, como se estes estivessem em um estágio inferior de desenvolvimento civilizacional (Nogueira, 2019; Almeida, 2021).

Devido a esse processo histórico, político e social de violência sistêmica, Flor do Nascimento (2016; 2017) e Sidnei Nogueira (2019) entendem o conceito de *intolerância religiosa* como insuficiente para descrever, em sua totalidade, a violência que essas comunidades sofrem, seja na educação ou em qualquer outro campo social. Expor tais perseguições como algo somente de cunho religioso ofusca a dimensão racial e sistêmica que existe por trás disso.

As religiões e sistemas de crenças negras e indígenas, no Brasil, historicamente se constituíram como espaços para conservar a ancestralidade e a identidade originária que as colonizações europeias objetivaram aniquilar (Flor do Nascimento, 2016; 2017; Nogueira,

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

2019). Portanto, mais do que espaços voltados para práticas somente religiosas, são locais de resistência político-social. Sendo assim,

[...] essas religiões são muito mais que religiões, no modo como o ocidente as entende: são modos de vida que contém em seu interior uma espiritualidade. Se são religiões, o são muito mais em uma conotação política, no sentido de reconstruir vínculos quebrados pelo racismo e pela colonização entre as pessoas africanas e suas histórias pregressas ao processo escravizador que aconteceu em nosso país: tinham – e têm – a função de religar comunidades quebradas pelo violento processo que desumanizou e escravizou milhões de pessoas que foram forçadas a deixarem suas famílias, suas tradições, seus territórios (Flor do Nascimento, 2016, p. 15).

Então, as perseguições que as comunidades tradicionais sofrem não são motivadas, apenas, por supostas divergências religiosas e/ou doutrinárias, como acontece, por exemplo, nos conflitos entre católicos e evangélicos. Mas, é um processo de limpeza étnica, social e racial, porque não ataca somente o fundamento religioso e ritualístico; e sim todo o modo de ser e de existir africano, afro-brasileiro e indígena, que historicamente foram condenados a não-existência por serem julgadas enquanto *coisas diabólicas* (Flor do Nascimento, 2016; 2017; Nogueira, 2019). Por conseguinte,

Minha suspeita é de que o que incomoda nas religiões de matrizes africanas são exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido. Por isso, penso que a expressão “intolerância religiosa” não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivem as religiões de matrizes africanas, pois não é apenas o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos nossos templos e irmãs/os que vivem essas religiões. É exatamente esse modo de vida negro, que mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras, que se ataca (Flor do Nascimento, 2016, p. 15, grifos do autor).

Trata-se, dessa forma, de práticas de violências que objetivam aniquilar toda a identidade de um grupo ou povo⁸⁸. Analisando o fato detalhadamente, essas perseguições, aparentemente religiosas, envolvem o paradigma de superioridade racial dos europeus que se constituiu enquanto elemento estruturador das relações sociais da modernidade, principalmente, nos países colonizados (Grosfoguel, 2018; Almeida, 2021). Posto isto, o conceito mais adequado para descrever tais violências, em sua totalidade e complexidade, é o de *racismo religioso*⁸⁹.

De acordo com Nogueira (2019, p. 47)

⁸⁸ Idem, 2017.

⁸⁹ Flor do Nascimento (2016; 2017); Nogueira (2019).

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida.

O racismo religioso, fundamento dessas relações sociais, “[...] quer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens”⁹⁰. Percebe-se, então, que um dos objetivos centrais do racismo religioso é o apagamento das formas de conhecimentos dos(as) colonizados(as). Não é, portanto, apenas um aniquilamento físico, mas também ontológico, pois,

[...] é a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (Ibidem, 2019, p. 63).

Dessa discussão mais ampla, inferimos que a moral fechada no ER, ao promover a discriminação das religiões e sistemas de crenças dos povos tradicionais, não reproduz apenas valores morais que instigam práticas de intolerância religiosa, mas sim o próprio racismo religioso, que tem como característica, além das violências física e simbólica, o silenciamento e o apagamento sistemático das epistemologias pretas e indígenas. É por isso que no ER, o racismo religioso é ancorado e justificado por um elemento central, a saber: o epistemicídio (Silva; Melo, 2022, p. 173).

O conceito de *epistemicídio*, desenvolvido pelo filósofo sul-africano Mogobe B. Ramose (2011, p. 8-9), significa “[...] o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados”. Apesar do filósofo estar se referindo ao apagamento que as epistemologias africanas sofreram pelo Ocidente, entendemos, em conformidade a Nogueira (2019), que o mesmo se aplica aos povos indígenas, que também passaram por um violento processo de extermínio epistemológico, linguístico, cultural e religioso.

No ER, o conceito de epistemicídio faz referência ao apagamento que as formas de conhecimento, religiões e sistemas de crença africanos, afro-brasileiros e indígenas sofrem nos principais dispositivos educacionais, nos materiais didáticos, nos currículos e nas próprias

⁹⁰ Ibidem, p. 63.

mediações pedagógicas da disciplina (Silva; Melo, 2022). Esse fato é responsável por *retroalimentar* a lógica racista que existe nas próprias estruturas sociais e fazem parte do imaginário popular. Afinal, a ignorância sobre o objeto discriminado é um dos principais pilares que sustentam o racismo (Nogueira, 2019), seja no ER, ou, seja em qualquer outro campo social. Então,

Entendemos que o epistemicídio é um dos principais arcabouços que mantém a estrutura tanto do racismo, quanto do racismo religioso, enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades no currículo, na identidade e na prática pedagógica em ER, pois o silenciamento e apagamento histórico são formas de perpetuar uma relação de poder que oprime os povos subalternizados na sociedade (Silva; Melo, 2022, p. 173).

Mesmo que os(as) professores(as), materiais didáticos, etc., do ER ocasionalmente não promovam discursos impregnados pelo racismo, o silenciamento sobre a temática os(as) tornam omissos(as), e, portanto, moralmente responsáveis pela manutenção do racismo estrutural existente na sociedade. O fato, ainda assim, é muito problemático, pois não se combate ao racismo com atitudes de silenciamento, neutralidade ou omissão (Oliva, 2019; Almeida, 2021).

O ER, com base na moral fechada, é responsável por perpetuar uma lógica extremamente colonial na educação. Sabemos que as colonizações, enquanto marcos históricos, têm seu respectivo início, desenvolvimento e término, em determinado contexto histórico-social. Contudo, suas consequências permanecem, principalmente nos países que foram dominados. Dentre as consequências, destaca-se a colonialidade (Maldonato-Torres, 2018).

Para Maldonato-Torres (2018), a colonialidade tem ao menos três dimensões fundamentais: **i)** a colonialidade do saber; **ii)** a colonialidade do poder; **iii)** a colonialidade do ser. Enquanto projeto civilizatório que tem como justificativa o paradigma de superioridade racial do colonizador, a colonialidade busca inculcar, como mecanismo de dominação, a concepção de mundo ocidental aos(as) colonizados(as). Para tanto, impõe arbitrariamente, através de justificativas intelectuais, um determinado saber considerado legítimo (colonialidade do saber), uma determinada forma de organização social e política considerada válida (colonialidade do poder) e uma determinada forma de experiência subjetiva permitida (colonialidade do ser)⁹¹.

⁹¹ Ibidem.

Nesse contexto de discussão, a moral fechada no ER confere lugar apenas para as civilizações europeias, sua cultura, organização social, religião, moral, sexualidade, gênero, experiência estética, etc. Dessa forma, perpetua a colonialidade do saber, do poder e do ser. Logo, faz parte do projeto colonial que continua reforçando o paradigma de superioridade racial-religiosa dos europeus em relação aos africanos, afro-brasileiros e indígenas, tanto pelos ataques racistas abertos, como pelo apagamento das suas memórias, narrativas, mitos, culturas, linguagens, organização social, em suma, suas identidades.

Posto isto, consideramos que a lógica imposta pela moral fechada é estruturalmente racista e colonial. Sendo assim, consideramos que a moral fechada é o que caracteriza a nocividade do ER, porque ao invés de promover valores humanizadores, promove valores morais desumanizadores, fechados à pluralidade racial, cultural, étnica, estética, religiosa e sexual, tais como: racismo, racismo religioso, machismo, sexismo, homofobia e transfobia. Reforça, então, relações poder entre diferentes povos.

Não podemos simplificar a complexidade do debate afirmando que todas atitudes discriminatórias são de responsabilidade exclusiva do ER, como se a disciplina fosse a gênese de todos conflitos sociais. Evidentemente, tais questões envolvem e são atravessadas por relações econômicas, sociais, políticas, étnicas, culturais, etc., mais amplas. Destarte, com a problematização aqui realizada, estamos chamando a atenção para a forma de como o ER, através da moral fechada, (re)produz e retroalimenta as lógicas subalternizadoras, racistas e excludentes que já existem na sociedade.

A análise crítica aponta, também, que o problema da moral fechada no ER diz respeito a como a disciplina está estruturada na educação pública. Como foi analisado no primeiro capítulo, o campo religioso consegue instrumentalizar seu moralismo através dos campos político, jurídico e educacional, com o objetivo de que o ER confessional persista enquanto modalidade de ensino. O ER confessional propaga, nas escolas, o moralismo religioso exclusivista e excludente, portanto, a moral fechada. Assim, entendemos que não é apenas o ER confessional que é legitimado pelos campos religioso, político, jurídico e educacional, mas também a própria moral fechada. Nota-se, então, íntima relação entre o moralismo religioso e a moral fechada neste imbróglio.

Dito isto, concluímos a presente seção questionando como a disciplina pode ser responsável pela promoção de valores humanizadores, se os campos político, jurídico e educacional reforçam a moral fechada? Como o ER pode formar cidadãos conscientizados, do ponto de vista moral, se no campo educacional, os principais dispositivos pedagógicos e materiais didáticos não apresentam as condições necessárias para se construir uma ética da

alteridade? Como o ER pode formar cidadãos com base em valores que proporcionam os mínimos de justiça, se a disciplina até o presente momento não conseguiu se desvincular plenamente do moralismo imposto pelo campo religioso?

As problematizações aqui suscitadas expõem o paradoxo que é o ER na educação pública brasileira. Ora, a disciplina busca justificar sua relevância socioeducativa argumentando acerca da sua capacidade de promover valores morais humanizadores, como a tolerância, respeito ativo, cidadania, diversidade, democracia, pluralidade religiosa, etc., contudo, os campos que lhe servem de sustentáculos, legitimam a moral fechada, que é antagônica a tais valores. Nesse paradoxo, o principal fundamento é o campo religioso brasileiro.

Contudo, também não podemos esquecer que há esforços intelectuais que buscam sistematizar propostas educacionais para o ER, de fato, não confessional. Até porque, a literatura especializada da área aponta para a existência de uma pluralidade de modelos pedagógicos possíveis para a disciplina. Portanto, consideramos que é imprescindível, agora, nos atentarmos para tal discussão, refletindo sobre as viabilidades de algum modelo de ER conseguir, realmente, atender as demandas educacionais e morais das sociedades pluralistas contemporâneas.

4. MORAL ABERTA NO ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL POSSÍVEL?

A pesquisa analítico-crítica que estabelecemos até o presente momento, expôs a nocividade da moral fechada no ER na educação pública brasileira. No primeiro capítulo discutimos como o campo religioso, orientado pelo moralismo de cunho religioso, através da sua articulação e pressões nos campos político, jurídico e educacional, gera o problema da moral fechada na disciplina em questão.

No segundo capítulo, realizamos uma crítica direcionada aos valores que são (re)produzidos pela moral fechada no ER, que seguem lógicas estruturalmente racistas e coloniais⁹². Evidenciamos, dessa forma, que a moral fechada é responsável pela promoção de violências de cunho racial, sexual, étnico e religioso. Assim, valendo-nos da reflexão ética outrora apresentada, compreendemos que se trata de uma postura moral inaceitável nas sociedades pluralistas contemporâneas, que exigem cada vez mais perspectivas abertas para a educação e a convivência pacífica entre a diversidade étnica, racial, religiosa, não-religiosa e social.

Para Adela Cortina, na educação, as bases da *moral aberta* são constituídas pela figura do professor *educador* que “[...] propõe-se como objetivo que a criança pense moralmente por si mesma quando seu desenvolvimento lhe permita, que se abra a conteúdos novos e decida a partir de sua **autonomia** o que quer escolher” (Cortina, 2003, p. 66, grifos da autora). O propósito do *professor educador* é ensinar levando em consideração o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as), diferentemente do *professor doutrinador*, que tem como característica a moral fechada⁹³.

É lícito ressaltarmos que o princípio da autonomia e, conseqüentemente, da moral aberta, não implica numa postura de neutralidade, pois, no âmbito da reflexão ética, é preciso sabermos diferenciar os valores morais humanizadores dos não-humanizadores⁹⁴. Ora, a própria crítica à existência da moral fechada e aos valores que ela é responsável por (re)produzir já é, em si mesmo, uma recusa à neutralidade. Então, o que significa educar na autonomia? Recorrendo novamente à filósofa espanhola, entendemos que o conceito de autonomia, no sentido moderno, não implica em “[...] ‘fazer o que me der vontade’, e sim **optar por aqueles valores que humanizam**, que nos tornam pessoas, e não por outra coisa. Dessa

⁹² Cf. p. 76.

⁹³ Cf. p. 67-68.

⁹⁴ Cf. p. 57.

forma, o educador não tem outra saída senão transmitir, também através da educação, aquelas coisas que considera humanizadoras”⁹⁵.

Também discutindo sobre a autonomia, Paulo Freire (2014) afirma que educar respeitando a *autonomia do ser* é um imperativo que o(a) professor(a) deve praticar e não apenas uma possibilidade, dentre outras, a ser considerada. O ensino que não respeita tal princípio não pode ser considerado humanizador, porque é considerando a liberdade e a ética que formamos pessoas. Esse entendimento parte do pressuposto que o *ser humano* é aberto a novos horizontes, possibilidades, conhecimentos e, portanto, sempre *inconcluso*⁹⁶. Em relação ao desenvolvimento da autonomia,

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (Ibidem, p. 105, grifos do autor).

Uma educação que se pretenda autenticamente humanizadora, deve contribuir com o desenvolvimento da autonomia, ética e liberdade dos(as) alunos(as); e não com a simples transmissão de conteúdos, objetivando formatá-los(as) em um determinado padrão uniforme. Em contrapartida, qualquer pedagogia doutrinadora e autoritária buscará, em última análise, enclausurar o ser humano e fechá-lo num universo específico de conclusões dogmáticas. Quando fazemos isso, não estamos formando, mas sim, domesticando pessoas. Destarte, ao ignorar os princípios da autonomia, da ética e da liberdade, tornamo-nos professores(as) autoritário(as) e não educadores(as)⁹⁷.

Dito isto, neste capítulo, avançando no debate acerca da educação moral no ER, convidamos os(as) envolvidos(as) e interessados(as) nas discussões sobre a disciplina a refletirem sobre as possibilidades, ou impossibilidades, de construirmos perspectivas educacionais com base na moral aberta. As questões centrais que orientam este capítulo são: **a)** na atualidade, quais perspectivas educacionais buscam promover uma abertura moral no contexto do ER? **b)** existem possibilidades de promovermos uma educação humanizadora através do ER?

⁹⁵ Ibidem, p. 68, grifos da autora.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Cf. p. 68.

Isto posto, discutimos sobre as propostas pedagógicas do ER que são evidenciadas na teoria dos seus *três modelos*⁹⁸, consoante as proposições de Passos (2007), Soares (2015), Aragão e Souza (2017), e outros(as) autores(as). Nosso objetivo não é apenas reproduzir os elementos de um debate já realizado, mas, consiste em: **i)** examinar as implicações morais que cada modelo pedagógico de ER evidencia; **ii)** estabelecer um diálogo entre a teoria dos modelos pedagógicos de ER e o debate sobre educação moral; **iii)** refletir sobre os horizontes educacionais e morais proporcionados pela proposta pedagógica das CR para o ER, sobretudo no que diz respeito à formação docente.

⁹⁸ Conforme Silva (2016, p. 82), a ideia de modelo “[...] acarreta uma compreensão universal, invariante, fixa das práticas pedagógicas”, além da característica tecnicista e fechada que o termo deixa a entender. Então, preferimos o conceito de discurso pedagógico, de acordo com o que Silva (2015) afirma em outros momentos. De toda maneira, no corpo do texto, deixamos o termo “modelo” para não descaracterizar os entendimentos de Passos (2007) e outros(as) autores(as) acerca da temática. É importante salientarmos, também, que existem amplas noções teórico-metodológicas sobre os modelos, principalmente no que diz respeito a qual seria o mais adequado para o ER. Por exemplo, Benevides (2009) entende que é o *modelo pluralista*, Passos (2007) o *modelo das Ciências da Religião*, além disso, existem aqueles(as) que enxergam pertinência no *modelo Fenomenológico*, ou, no *modelo da História das Religiões* (Cândido, 2008; Torres, 2009).

4.1 (RE)DISCUTINDO OS MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA ÓTICA DA EDUCAÇÃO MORAL: CATEQUÉTICO E TEOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, foi evidenciado como os campos político, jurídico e educacional, ao cederem às pressões do campo religioso brasileiro, proporcionam implicações diretas e indiretas na existência da moral fechada no ER. No entanto, reconhecemos a complexidade sobre a disciplina, sobretudo no que concerne às discussões educacionais e epistemológicas produzidas no século XXI. Identifica-se, nas literaturas mais atuais sobre o ER, preocupações formativas, pedagógicas, didáticas e educacionais de autores(as) e/ou instituições que têm debatido sobre propostas que objetivam superar seus antigos moldes confessionais.

Encontra-se, entre as principais discussões nos manuais do ER, a idealização de um modelo para a disciplina que tenha, enquanto referência epistemológica, didática e pedagógica, os pressupostos e conhecimentos produzidos pelas CR – área que tem buscado consolidar seu espaço enquanto principal formadora dos(as) docentes para o ER. Ao fazer isso, os(as) autores(as) entendem que a disciplina pode, de fato, cumprir o seu papel socioeducativo e promover valores morais benéficos para a sociedade⁹⁹. Existem, inclusive, aqueles(as) que entendem que o ER já cumpre esse papel, e outros(as) que enxergam na disciplina o potencial para cumprir.

Entretanto, é preciso levar em consideração que a proposta das CR para o ER não é a única existente e, além disso, é o modelo mais recente, portanto, encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento e assimilação. À vista disso, consideramos que é importante estabelecer um debate sobre os modelos de ER, refletindo sobre quais implicações morais cada um suscita, a fim de entendermos qual é o mais viável para atender as demandas educacionais da contemporaneidade.

Passos (2007) entende que ao longo da história no país¹⁰⁰ o ER teve ao menos três modelos referenciais. A teoria proposta pelo autor é realizada pois o mesmo acredita que

A questão do ER é ampla e complexa, envolve demolições e construções de natureza política, cultural, eclesial e teórica. Acreditamos que um exame das práticas de ER em termos tipológicos pode contribuir com uma visão geral desse cenário amplo e

⁹⁹ Cf. p. 47-48.

¹⁰⁰ É possível identificar a discussão sobre modelos do ER em autores que antecedem Passos (2007), como por exemplo: Longhi (2004), Dantas (2004), entre outros(as). Não há espaço para discutirmos detalhadamente as proposições de cada um que porventura tenha discutido sobre a questão, então, dada a influência que a obra de Passos (2007) teve nas discussões epistemológicas posteriores, optamos pelo referido autor enquanto marco teórico inicial para o debate no presente capítulo.

desafiador. A hipótese de três modelos de ER visa detectar e sistematizar suas práticas no decorrer da história, bem como suas tendências atuais (Ibidem, p. 27).

A teoria dos modelos do ER é utilizada como uma espécie de tipo ideal weberiano que nos serve de orientação teórica para analisar as diferentes maneiras de entender as práticas pedagógicas que existiram/existem na disciplina. Contudo, é preciso ter cuidado para não evocarmos simplificações e reduções teóricas nas análises, como se a ideia de modelo fosse apenas idealizadora, sem correspondência na dimensão prática.

Há, portanto, que evitar qualquer continuidade simples entre o modelo analítico e a realidade concreta, por natureza sempre diversificada e em movimento. Os modelos aqui apresentados captam as tendências predominantes nas práticas de ER, a partir do critério da fundamentação epistemológica. Além dos três modelos sugeridos – o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião –, pode haver outros e, muitas vezes, uma composição dos três (Ibidem, p. 27).

Passos (2007) reconhece que é inviável entender os modelos como simples evoluções históricas, como se cada modelo fosse característico apenas de determinado contexto histórico-social no qual ele estava/está inserido. Ainda assim, o autor entende que há certa sequência cronológica, ou pelo menos predominância em dado momento, na existência dos modelos.

O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares (Ibidem, p. 28).

Soares (2015) explica que apesar dos modelos serem situados historicamente, eles ainda fazem parte da realidade do ER atualmente, cada qual com suas bases teórico-metodológicas e que implicam em distintos conteúdos e posturas na prática pedagógica. Consequentemente,

O esforço de construir tipologias serve apenas como referência para facilitar a visualização e a análise do que vem sendo feito na prática cotidiana. São mais tendências do que delimitações cabais. Ademais, os modelos sugeridos por Passos concentram-se mais nos fundamentos que deveriam sustentar o exercício do ER. Por isso, é bem possível que os encontremos misturados em algumas situações realmente vividas. Um quarto ou quinto modelo poderia surgir, eventualmente, de uma composição dos três (Ibidem, p. 47).

Então, percebe-se que a teoria dos modelos serve como referência teórica para analisarmos as principais tendências, objetivos, pressupostos, em suma, as diferentes

concepções pedagógicas sobre o ER. Mas não apenas. Compreendemos que a análise dos modelos da disciplina, no âmbito da educação moral, coloca em evidência as implicações morais que cada concepção pedagógica proporciona, assim como, a identidade docente e sua postura adotada.

Avançando na discussão com esse enfoque nas implicações morais, o primeiro modelo, entendido como o mais antigo, é o *catequético* (Passos, 2007). A catequese é um elemento central das confissões religiosas, principalmente as cristãs, que implica na transmissão dos princípios de fé, das doutrinas e dos dogmas da religião a determinado indivíduo, caracterizado como catecúmeno, ou seja, aquela pessoa que recebe as instruções necessárias para ser admitido numa determinada comunidade religiosa.

O delineamento desse modelo está permeado por uma cosmovisão unireligiosa, compilado por princípios morais do cristianismo, cuja finalidade pedagógica estava na doutrinação da sociedade, com vistas a expandir os tentáculos das Igrejas. O que acabou consolidando a relação entre Igreja e Estado, instrumentalizados pelo ensino religioso confessional, pelo qual se consolidou o paradigma da escola tradicional proselitista crivada pela intolerância religiosa (Garutti, 2019, p. 216).

Nas concepções pedagógicas do ER no Brasil, o modelo catequético foi utilizado desde suas origens, na colônia, como instrumento para impor a religião cristã aos povos colonizados. Mas, precisa-se ter cuidado para não simplificarmos o referido momento histórico sem considerar suas especificidades contextuais. Recorrendo a Saviani (2013), entendemos que a chegada dos jesuítas em 1549 marcou o início do projeto educacional brasileiro, o qual estava inserido no contexto mais amplo do tríplice processo de domínio geopolítico português: colonização, educação e catequese¹⁰¹. Acerca desta última, Silva e Melo (2022, p. 162) ressaltam

[...] seu papel foi impulsionador do projeto colonizador, ou seja, apagar as diferenças existentes aqui. Interessante notar que o apagamento das diferenças pela catequese criou duas distintas formas de instrução: a primeira, chamada de catequese de aldeamento, destinadas aos povos originários; a segunda, denominada de catequese paroquial, destinada à elite colonial.

No que concerne à catequese dos(as) negros(as) escravizados(as), eles(as) eram destinados(as) ao ER para aprenderem a doutrina cristã enquanto forma de *adestramento*

¹⁰¹ “O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (Saviani, 2013, p. 29).

civilizatório, dada a condição de sub-humanos que a mentalidade racista colonial lhes atribuía. Isso pode ser identificado, por exemplo, em alguns artigos das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, de 1707, que orientava acerca da necessidade dos(as) africanos(as) e afrodescendentes aprenderem os princípios da fé cristã¹⁰².

Foge do escopo deste trabalho descrever, em sua totalidade, os diversos aspectos da catequese na história do ER no país. Mas, gostaríamos de evidenciar que o modelo catequético não foi algo homogêneo e desprovido de violência, pelo contrário, ele teve diversas peculiaridades ao longo da história e contribuiu significativamente para o extermínio ontológico, cultural, étnico, linguístico, etc., dos povos indígenas e africanos. Ainda que seja mais característico no contexto político-social da simbiose entre Igreja e Estado, o modelo catequético permanece enquanto elemento do ER mesmo no republicanismo pós-século XIX, só que com novas roupagens e peculiaridades, como já apresentamos nos dois primeiros capítulos.

Passos (2007) elabora um quadro analítico para entendermos melhor o modelo catequético:

Tabela 1 – Modelo de Ensino Religioso catequético.

Cosmovisão:	Unirreligiosa
Contexto político:	Aliança Igreja-Estado
Fonte:	Conteúdos doutrinários
Método:	Doutrinação
Afinidade:	Escola tradicional
Objetivo:	Expansão das Igrejas
Responsabilidade:	Confissões religiosas
Riscos:	Proselitismo religioso

Fonte: Passos (2007, p. 30).

Seguindo o referencial de Passos (2007), Aragão e Souza (2017) afirmam que o modelo catequético, no ER, pressupõe uma educação cristã com propósitos evangelizadores. Objetiva-se, nesse modelo, expandir as Igrejas através da conversão dos(as) educandos(as) nas escolas, sobretudo públicas. O problema é que nas sociedades contemporâneas, cuja característica é a pluralidade religiosa e a laicidade do Estado, o modelo catequético evidencia uma postura

¹⁰² Ibidem.

moral fechada, pois é refém do dogmatismo cristão eurocêntrico. Portanto, o modelo catequético suscita ao ER valores morais fechados, que estão na esfera das verdades inquestionáveis da religião, isto é, do dogma.

Prosseguindo na discussão, o segundo modelo que Passos (2007) apresenta é o *teológico*. Para o autor,

A denominação “teológico” é adotada porque se trata de uma concepção de ER que busca uma fundamentação para além da confessionalidade estrita, de forma a superar a prática catequética. A justificativa teológica do ER vem contextualizada e respaldada por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão da cristandade e de expansão proselitista, e busca oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas. É um modelo, nesse sentido, moderno, na medida em que apresenta as questões religiosas em diálogo com as demais disciplinas dentro da escola e se esforça por promover o respeito e o diálogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas. A convicção de que a religião contribui de modo basilar com a formação integral do ser humano norteia esse modelo, muito embora permaneça, em muitos casos, conectado às confissões religiosas, ao menos enquanto as agentes responsáveis pela sua efetivação dentro das escolas. Por isso mesmo, os riscos de continuidade do modelo catequético no bojo do discurso ecumênico ainda são reais (Passos, 2007, p. 30-31. Grifos do autor).

Percebe-se, portanto, que o modelo teológico é caracterizado por uma tentativa de superar a noção de cristandade medieval exclusivista, assim, assume uma cosmovisão plurirreligiosa (Garutti, 2019). Esse modelo é intensificado no ER durante o século XX, momento que o catolicismo romano adota uma perspectiva de maior abertura em relação às outras religiões, após o Concílio do Vaticano II¹⁰³. Segue abaixo mais um quadro analítico para compreensão das principais características do modelo teológico:

Tabela 2 – Modelo de Ensino Religioso teológico

Cosmovisão:	Plurirreligiosa
Contexto político:	Sociedade secularizada
Fonte:	Antropologia, teologia do pluralismo
Método:	Indução
Afinidade:	Escola nova
Objetivo:	Formação religiosa dos cidadãos
Responsabilidade:	Confissões religiosas
Riscos:	Catequese disfarçada

¹⁰³ Cf. p. 43.

Fonte: Passos (2007, p. 31).

Consoante ao quadro analítico, observa-se que para o modelo teológico “a religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a ser educada, o princípio ‘fundante’ e o objetivo fundamental do ER escolar”¹⁰⁴. Portanto, tal perspectiva conserva a noção antropológica de *inatismo* ou *essencialismo religioso* (Pauly, 2004), entendimento acerca do ser humano que encontra mais respaldo na Teologia, do que necessariamente nas Ciências Humanas e/ou Biológicas. Outra característica do modelo teológico é o ecumenismo e a interconfessionalidade, que apesar de buscarem consolidar uma perspectiva mais aberta à pluralidade, não conseguem se desvincular plenamente do prisma das religiões hegemônicas, e, conseqüentemente, fomentam um pluralismo religioso excludente.

Dessa maneira, entendemos que mesmo o modelo teológico buscando estabelecer uma postura de diálogo, seus pressupostos ainda são dogmáticos, religiosos e não conseguem estabelecer uma ruptura total com alguns pressupostos do modelo catequético. Não obstante, a catequese continua existindo no modelo teológico, contudo, de forma disfarçada (Passos, 2007; Garutti, 2019).

No que diz respeito às implicações morais, identificamos que o modelo teológico conserva a moral religiosa, que estabelece a religião como elemento necessário para a formação moral dos(as) educandos(as). O problema é que a pretenciosa “[...] suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação” (Pauly, 2004, p. 174). Em outras palavras, o modelo teológico simplifica a complexidade das discussões éticas atuais e entende que os(as) alunos(as) ateus, agnósticos e não-religiosos, não podem ter uma educação ou desenvolvimento moral pleno. Por conseguinte, é um modelo de ER fechado e discriminatório, que não atende às complexidades educacionais e éticas das sociedades contemporâneas.

A relevância deste debate reside no fato de que, apesar das concepções catequéticas e teológicas para o ER não corresponderem às demandas educacionais da atualidade, ou seja, às perspectivas abertas, ambos continuam, insistentemente, sendo posturas educacionais e morais predominantes. Além disso, em conformidade com o que já discutimos noutros momentos, os modelos catequético (confessional) e o teológico (interconfessional-ecumênico) encontram

¹⁰⁴ Ibidem, p. 31, grifos do autor.

legitimidade nos campos político e jurídico¹⁰⁵ e continuam se fazendo presente nas propostas pedagógicas para a disciplina no campo educacional¹⁰⁶.

No que diz respeito a postura docente, esses modelos evidenciam a existência do *doutrinador* enquanto identidade do(a) professor(a) responsável pelas mediações pedagógicas do ER, cuja moral fechada é característica central. Consoante ao que já discutimos, o doutrinador(a) é o indivíduo que ensina sem levar em consideração o desenvolvimento da autonomia das crianças (Cortina, 2003). Seu objetivo, então, não é formar cidadãos críticos, mas sim impor suas perspectivas morais aos(as) alunos(as), neste caso específico, a moral religiosa.

É importante ressaltarmos que os(as) doutrinadores(as) não são profissionais da educação, pois, suas práticas pedagógicas não promovem valores benéficos para o desenvolvimento das sociedades (Melo; Silva, 2021; Melo, 2022). Tratam-se de posturas morais, objetivos e concepções pedagógicas que se justificam a partir do dogmatismo das religiões, e não dos contributos sociais que promovem. A persistência dos modelos catequético e teológico, assim como da figura do professor doutrinador, apontam para a importância de refletirmos sobre perspectivas teórico-práticas abertas e com propósitos realmente educacionais para o ER.

Foi possível observar, neste tópico, as principais características dos modelos catequético e teológico para o ER. O primeiro é pautado na explícita intenção de, através da transmissão dos dogmas da religião, catequizar os(as) alunos(as). O segundo procura adotar uma postura de maior abertura e diálogo religioso na sociedade pluralista, contudo, seus pressupostos e objetivos educacionais ainda conservam aspectos morais religiosos e, em última instância, também promove a catequese no âmbito da educação escolar, contudo, de forma mais disfarçada.

Destarte, constatamos que ambos os modelos sustentam uma concepção de moral fechada em relação ao ER, e, ademais, caracterizam o(a) docente da disciplina como um agente doutrinador, cuja prática não favorece a promoção de valores com aspectos morais humanizadores que contribuem para o desenvolvimento das sociedades. Assim, sua atuação carece de legitimidade educacional, social, ética e profissional. Diante disso, concluímos que os modelos analisados se mostram inadequados para o ER na contemporaneidade,

¹⁰⁵ Cf. p. 40.

¹⁰⁶ Cf. p. 50-51.

evidenciando a necessidade de discutirmos alternativas que promovam uma maior abertura moral para a disciplina.

4.2 O MODELO DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO

Discutimos, no tópico anterior, acerca dos modelos catequético e teológico de ER, assim como suas respectivas implicações no âmbito da educação moral. Foi possível identificar que ambos modelos são reféns de cosmovisões religiosas e, conseqüentemente, suscitam perspectivas morais fechadas para a disciplina, sendo insuficientes para atender às demandas éticas e educacionais da contemporaneidade. Ademais, tanto o modelo catequético, quanto o modelo teológico, caracterizam a identidade do(a) professor(a) de ER enquanto *ser doutrinador*, ou seja, aquele indivíduo que não objetiva, no ato de ensinar, o desenvolvimento crítico, educacional, moral e cidadão dos(as) educandos(as), mas sim, sua formação exclusivamente religiosa.

No entanto, de acordo com o Passos (2007), existe o terceiro modelo de ER, conhecido como o modelo das *Ciências da Religião*¹⁰⁷, que tem como principal objetivo superar as perspectivas catequéticas e teológicas, assim como construir um ER preocupado com a educação cidadã, sem pressupostos confessionais. Mas, do que se trata as CR? O modelo das CR realmente tem condições de oferecer os subsídios necessários para a construção do ER pautado na concepção de moral aberta? Se os modelos catequético e teológico caracterizam o(a) professor(a) de ER enquanto agente *doutrinador*, qual identidade docente o modelo das CR almeja construir?

¹⁰⁷ Existem várias possibilidades, que conotam concepções teórico-metodológicas diferentes, para designar a área em questão. De acordo com Filoramo e Prandi (1999, p. 12, grifos dos autores) “As alternativas em jogo são, substancialmente, quatro; no plano lógico, elas nascem da possibilidade de cruzar uma singularidade (ou pluralidade) de método com uma singularidade (ou pluralidade) de objeto. Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de *um* método científico e, do outro, também de *um* objeto unitário. Quem, ao contrário, como estes autores, prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não-liceidade e até impossibilidade, no plano da investigação empírica, de construir sua unidade). Entre esses dois extremos há duas soluções intermediárias. Assim, haverá quem fale de ciência das religiões ou, então, quem prefira falar de ciências da religião”. Por trás de cada nomenclatura, existe uma longa tradição intelectual dentro das CR que busca justificar o porquê da designação adotada. Com base nos autores citados, evidenciamos que preferimos a opção *ciências das religiões*, no plural. Mas, neste caso específico, utilizamos *ciências da religião* para não descaracterizar a concepção de Passos (2007) sobre o tema. Noutros momentos do texto aparecerá, também, *ciência da religião*, no singular, para designar a área tal como foi concebida no contexto do final do século XIX.

O quadro analítico elaborado por Passos (2007) permite, inicialmente, contemplarmos uma caracterização mais geral do referido modelo:

Tabela 3 – Modelo de Ensino Religioso das Ciências da Religião

Cosmovisão:	Transreligiosa
Contexto político:	Sociedade secularizada
Fonte:	As Ciências da Religião
Método:	Indução
Afinidade:	Epistemologia atual
Objetivo:	Educação do cidadão
Responsabilidade:	Comunidade científica e do Estado
Riscos:	Neutralidade científica

Fonte: Passos (2007, p. 33).

Como é possível identificar no quadro, no modelo das CR, o ER deixaria de ser monopolizado pelas igrejas e passaria a ser de responsabilidade da comunidade científica e do Estado, que organizariam a disciplina através do investimento em políticas educacionais, formação docente, elaboração curricular, produção de materiais didático-pedagógicos, entre outros aspectos necessários para sua implementação na Educação Básica. O ER seria, desse modo, um espaço na educação para aplicação e elaborações didático-pedagógicas dos conhecimentos que as CR produzem acerca das religiões.

Destacamos que o risco de *neutralidade científica*, elencado pelo Passos (2007), é bastante interessante, pois seria justamente o extremo oposto da intencionalidade catequética. O fato do modelo das CR não objetivar a formação religiosa dos(as) educandos(as), não significa que os(as) professores(as) devam assumir uma postura de neutralidade, pois, nenhuma educação é, de fato, neutra (Freire, 2014). Portanto, consideramos que longe de uma postura neutra, a educação precisa, necessariamente, ser política e emancipatória, caso contrário, só perpetuará as desigualdades e hierarquizações sociais já existentes¹⁰⁸.

Para uma compreensão mais bem elaborada sobre o modelo, entendemos ser imprescindível discutirmos acerca de quais foram as circunstâncias que influenciaram o encontro entre das CR com o ER no Brasil, tendo em vista que as duas áreas nem sempre estiveram correlacionadas. Assim, neste tópico, discutiremos sobre: **a)** os princípios teórico-

¹⁰⁸ Ibidem.

práticos do modelo das CR; **b)** objetivos e as possibilidades proporcionadas pela Formação Docente em CR para atuar no ER como uma possível *práxis* pedagógica; **c)** principais implicações morais que o modelo suscita, bem como suas possíveis limitações e obstáculos para consolidação de uma perspectiva moral aberta.

Para uma análise mais detalhada da complexa relação entre ER e CR no Brasil, é preciso saber primeiro que

O termo *Ciência da Religião* refere-se a um empreendimento acadêmico que, sustentado por recursos públicos, norteado por um interesse de conhecimento específico e orientado por um conjunto de teorias específicas, dedica-se de maneira não normativa ao estudo histórico e sistemático de religiões concretas em suas múltiplas dimensões, manifestações e contextos socioculturais (Usarski, 2013, p. 51, grifos do autor).

Esse empreendimento científico-analítico remonta ao contexto pós-iluminista e secularizado europeu do final do século XIX, que proporcionou as condições filosóficas, científicas, sociais e acadêmicas necessárias para o surgimento do que foi denominado de *Ciência da Religião*, termo empregado pelo filólogo alemão Friedrich Max Müller (1823-1906). É bem verdade que antes do referido momento histórico existiam estudos e/ou saberes sobre religião, como os tratados teológicos e filosóficos que estabeleciam aproximações com o assunto e são bastantes conhecidos na civilização ocidental (Eliade, 1992; Usarski, 2006). No entanto, aqui, especificamente, estamos nos referindo a institucionalização acadêmica das CR, que só começa a acontecer no final do século XIX, isto é, na modernidade europeia.

De acordo com a escavação genealógica realizada pelo historiador e mitólogo romeno Mircea Eliade (1907-1986),

A ciência das religiões, como disciplina autônoma, tendo por objeto a análise dos elementos comuns das diversas religiões afim de decifrar-lhes as leis de evolução e, sobretudo, precisar a origem e a forma primeira da religião, é uma ciência muito recente (data do século XIX), e sua fundação quase coincidiu com a da ciência da linguagem. Max Müller impôs a expressão “ciência das religiões” ou “ciência comparada das religiões” ao utilizá-la no prefácio do primeiro volume de sua obra *Chips from a German Workshop* (Londres, 1867). É certo que o termo fora empregado esporadicamente antes (em 1852, pelo padre Prosper Leblanc; em 1858 por F. Stie felhagen etc.), mas não no sentido rigoroso que Max Müller lhe deu e que, desde então, passou a ser amplamente adotado (Eliade, 1992, p. 5, grifos do autor).

Essas exemplificações apresenta-nos o contexto de surgimento das CR na Europa, e não necessariamente em todas as regiões do globo terrestre, pois, em cada localidade o desenvolvimento da referida disciplina teve, obviamente, suas especificidades e tendências. Mesmo assim, de forma mais geral, pode-se afirmar que CR se trata de uma

[...] área de estudo acadêmico da religião surgida em fins do século XIX, que inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e prática das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre as outras (Pieper, 2017, p. 131).

As teses inicialmente desenvolvidas por Max Müller para estudar a *religião* nesse espírito moderno o fez receber o título de *fundador* da disciplina. As principais preocupações e objetivos de Müller eram compreender o que é a religião, sua origem, desenvolvimento histórico, função e possibilidades de comparações com outras, sem adotar uma perspectiva teológica, religiosa ou até mesmo antirreligiosa¹⁰⁹. É a partir desse enfoque analítico que esta nova ciência passa a buscar consolidação e reconhecimento científico enquanto disciplina autônoma na Europa. Isto posto,

A primeira cátedra universitária de história das religiões foi criada em Genebra no ano de 1873; em 1876, fundaram-se quatro na Holanda. Em 1879, o Collège de France, em Paris, criou também uma cátedra para a disciplina, seguido em 1885 pela École des Hautes Études da Sorbonne, que organizou uma seção especial destinada às ciências religiosas. Na Universidade Livre de Bruxelas, a cadeira, foi instituída em 1884. Em 1910, seguiu-se a Alemanha, com a primeira cátedra em Berlim, depois em Leipzig e em Bonn. Os outros países europeus acompanharam o movimento (Eliade, 1992, p. 5).

Além de Max Müller, também houve outros nomes importantes para a institucionalização e desenvolvimento acadêmico das CR, como Cornelis Petrus Tiele (1830-1902), Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye (1848-1920), Rudolf Otto (1869-1937), Nathan Söderblom (1866-1931), Gerardus van der Leeuw (1890-1950), Joachim Wach¹¹⁰ (1898-1955), entre tantos outros (Filoramo; Prandi, 1999; Usarski, 2006; Hock, 2010; Pieper, 2017). Cada um contribuiu com perspectivas teórico-metodológicas diferentes e/ou até mesmo conflitantes

¹⁰⁹ Há perspectivas mais críticas quanto às intencionalidades, conscientes ou inconscientes, de Max Müller nas suas palestras científicas e supostamente neutras, que originaram a referida área. Recomendamos a leitura introdutória de: WIRTH, Lauri Emílio. 2013. *Religião e epistemologias pós-coloniais*. In: PASSOS, João Décio. Usarski, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus. Para a análise das postulações do próprio autor, recomendamos a obra recentemente publicada em Português: MÜLLER, Friedrich Max. 2020. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Editora Senso.

¹¹⁰ As teses de Joachim Wach merecem uma atenção especial, pois, após as contribuições do referido autor, é estabelecido o paradigma que realiza a distinção entre *Ciência da Religião Histórica* e *Ciência da Religião Sistemática*. De acordo com Hock (2010, p. 13), “a pesquisa religioso-histórica dedica-se à formação histórica e concentra-se na análise e na descrição do particular, frequentemente na forma de descrições diacrônicas. A pesquisa religioso-sistemática, em contraste, dirige sua atenção ao genérico e procura evidenciar o típico, na forma de descrições sincrônicas. As duas vertentes estão numa estreita relação recíproca: a Sistemática da Religião desenvolve sua sistemática e suas tipologias com base em material empírico disponibilizado pela pesquisa da História da Religião; vice-versa, a Sistemática da Religião disponibiliza à História da Religião os critérios e as categorias necessárias para um registro ordenado da diversidade histórica”.

para a então disciplina, cujos principais aspectos não destacamos nesta ocasião, mas podem ser conferidos em diversas obras¹¹¹. De toda forma, foi a partir desses esforços analíticos que as CR foram se institucionalizando na Europa e, posteriormente, em outras localidades do mundo¹¹².

Desta análise mais contextual, entendemos que a *Ciência da Religião* é um campo de estudos que têm origem na Europa do final do século XIX, cujo objetivo principal é o estudo científico, explicação e a comparação das religiões. Esse campo busca se distinguir da Teologia ao não adotar o paradigma de superioridade de uma religião em relação às outras e não promover a formação religiosa do(a) pesquisador(a), caracterizando-se, portanto, enquanto área não apologética e não-confessional (Usarski, 2006; Hock, 2010; Pieper, 2017). Mas, qual é a relação entre a CR e a proposta pedagógica do ER no Brasil? Como uma área oriunda do final do século XIX tornou-se modelo para o ER na atualidade? Por que as CR deveriam oferecer a formação para docentes atuarem no ER como entendem diversos(as) pesquisadores(as)¹¹³?

As origens das CR no Brasil são mais tardias e se desenvolvem num contexto distinto daquele da Europa. Seu surgimento remonta ao final da década de 1960¹¹⁴, quando teólogos, influenciados pelo movimento da Teologia da Libertação, começaram a realizar pesquisas acadêmicas sobre religião em diálogo mais estreito com as Ciências Humanas, buscando desvincular as produções intelectuais do domínio imposto pela Igreja Católica (Gross, 2012). Naquele contexto,

O primeiro departamento foi fundado em 1960, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A intenção inicial era a de constituir um curso de graduação, especialmente uma licenciatura, tendo em vista a formação de professores para o ER. No entanto, em 1974, tal proposta foi vetada pelo governo federal que, à época, entendia que essa não era a área de formação para docentes de religião da educação básica das escolas públicas. Na década de 1980, são iniciados os primeiros cursos de pós-graduação em Ciências da Religião, principalmente em instituições confessionais. De maneira

¹¹¹ Encontra-se ampla discussão teórica, metodológica e epistemológica acerca das CR em: FILORAMO, Giovanni. PRANDI, Carlo. 1999. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus. HOCK, Klaus. 2010. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola. PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank. (Orgs.). 2013. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus.

¹¹² “A história da área Ciência da Religião pode ser dividida em três momentos. A partir de 1870, há o surgimento de um campo específico para o estudo da religião. No período pós-guerra, especialmente nos anos 1960, ocorre expansão e reformulação metodológica. Por fim, a partir da década de 1980, sob a égide de estudos pós-modernos e pós-colonialistas, emerge nova consciência crítica” (Pieper, 2017, p. 133).

¹¹³ Destacam-se, nesta discussão: Passos (2007); Rodrigues (2013); Soares (2015); Baptista (2015); Pieper e Rodrigues (2017); Aragão e Souza (2017), entre tantos(as) outros(as) autores(as).

¹¹⁴ É bem verdade que antes de 1960 já existiam estudos sobre religião desenvolvidos no Brasil, como aqueles produzidos por Roger Bastide (1898-1974) e Gilberto Freyre (1900-1987), contudo, eles não faziam parte deste campo intitulado CR tal como concebemos atualmente. As produções eram mais restritas ao âmbito da antropologia e das ciências sociais (Mendonça, 2004).

distinta de outras áreas do saber, os primeiros cursos de Ciência da Religião são de mestrado e, posteriormente, de doutorado. Devido a essa preocupação imediata com a pesquisa sobre religião, a temática do ER ganhou pouca ou nenhuma atenção (Pieper, 2017, p. 136).

Percebe-se que em suas origens no Brasil, as CR não estabeleceram uma aproximação com o ER, apesar de haverem pessoas, como Wolfgang Gruen¹¹⁵, que já enxergavam a possibilidade da área ser o lócus de formação docente, ainda que o projeto não tenha se consolidado naquele contexto por fatores institucionais, políticos e religiosos (Baptista, 2015; Pieper, 2017).

Como destacam Pieper e Rodrigues (2017), a convergência entre as CR e o ER só se concretiza após a década de 1990, em decorrência das mudanças legais provocadas pela LDBEN nº 9.394/96, cuja redação do artigo 33 foi modificada pela Lei nº 9.475/97¹¹⁶. Após tal modificação

[...] criaram-se pela primeira vez condições de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular responsável por acolher e respeitar as diferentes crenças e tradições religiosas, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Portanto, se até meados da década de 1990, em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional adotada, a formação dos docentes ocorria mediante cursos organizados pelas próprias instituições religiosas, tornava-se urgente superar este quadro e oferecer uma habilitação específica com este novo enfoque (Cechetti, 2017, p. 16).

Até o final de 1990, a formação docente para atuar no ER, era de monopólio quase que exclusivo das instituições religiosas. Contudo, após as reviravoltas em torno da disciplina naquele período, percebe-se uma abertura para novas possibilidades formativas e pedagógicas, apesar da formação de docentes em instituições confessionais não ter sido plenamente descartada, como é possível identificar, por exemplo, no Parecer do CNE nº. 97/99.

O fato é que a abertura suscitada pela LDBEN nº. 9.394/96 conferiu as margens necessárias para agentes e instituições enfatizarem que, uma vez que o ER não deve ser mais a “[...] exposição de uma doutrina religiosa, deveria haver uma formação específica capaz de habilitar docentes para a abordagem contextualizada do complexo fenômeno religioso” (Pieper; Rodrigues, 2017, p. 283).

¹¹⁵ Wolfgang Gruen, já na década de 1970, tinha uma concepção bastante diferente do habitual. Na sua perspectiva, O ER deveria se distinguir da catequese. Para o autor, a catequese se refere à educação na fé, enquanto o ER está relacionado a uma disciplina que tem por objeto de estudo a religiosidade humana, sem necessariamente ter propósitos catequéticos. Para análise dos entendimentos do autor, recomendamos a leitura de: GRUEN, Wolfgang. 1994. **Ensino Religioso na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes.

¹¹⁶ Cf. p. 34-35.

As principais discussões realizadas sobre formação docente para atuar no ER não confessional, em sua maioria levantadas pelo FONAPER, argumentaram o seguinte: em primeiro lugar, a Lei nº. 9.475/97 normatizou o ER plural, sem intuítos proselitistas, portanto, a formação de professores(as) deve ser orientada com base em perspectivas plurais, laicas e científicas, e não mais religiosas, cuja intencionalidade catequizadora é predominante. Em segundo lugar, o art. 61 da LDBEN nº. 9.394/96 normatiza que os(as) profissionais da Educação Básica devem ter formação em cursos reconhecidos por Instituições de Nível Superior (IES)¹¹⁷, desse modo, os(as) professores(as) de ER precisam passar por um sólido processo formativo em cursos de graduação, reconhecidos pelas IES, e não em cursos religiosos, com validação somente eclesiástica.

Os cursos oferecidos por instituições religiosas para atuação no ER, como se sabe, têm como paradigma central o dogma, isto é, as verdades inquestionáveis da religião, que porventura podem ser professadas de preferência nos espaços privados, respeitando a autonomia e consciência de cada indivíduo. Contudo, tais perspectivas religiosas são insuficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, que devem ser basilares na formação dos(as) professores(as). Conclui-se, portanto, que os cursos de formação oferecidos pelas instituições religiosas não conseguiram mais atender os critérios suscitados pela LDBEN nº. 9.394/96, nem sobre o ER, nem sobre a formação dos(as) docentes da Educação Básica de modo geral.

De um curso de formação docente, por sua vez, espera-se que ele

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de

¹¹⁷ Sobre os cursos ofertados em IES, que devem formar docentes, Jamil Cury (2018) enfatiza que eles devem “[...] pautar-se pelos *fundamentos científicos*, considerando o *desenvolvimento do espírito científico* e assim poder possuir o *domínio dos conhecimentos científicos e didáticos*. Considerando-se, pois, tais fundamentos, indispensáveis inclusive para a autorização de funcionamento, vê-se que a universidade não é lugar do dogma que se caracteriza pela formulação doutrinária apresentada como indiscutível, certa e tida como verdade para todos. A universidade é lugar da circulação do saber crítico que reflete, analisa e questiona as condições de produção de determinada realidade” (p. 314-315, grifos do autor).

construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 17-18, grifos da autora).

Dito isto, entende-se que os(as) professores(as) de ER precisam ter uma sólida formação, com base em conhecimentos científicos e pedagógicos, para atuar na referida disciplina. É, pois, nesse contexto mais amplo de mudanças legais acerca do ER e de exigências formativas e profissionais, suscitadas após a década de 1990, que as CR começam a surgir enquanto alternativa para preencher o vácuo formativo existente. Formalmente, pode-se dizer que “a consolidação dessa concepção dá-se a partir de 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP” (Pieper, 2017, p. 136).

Nesse sentido, as CR, enquanto área de formação docente para o ER, têm buscado atestar sua legitimidade a partir de justificativas e objetivos específicos, que podem ser elencados, a partir da leitura de Pieper e Rodrigues (2017), como: **a)** legais; **b)** epistemológicos; **c)** políticos; e **d)** pedagógicos. Entendemos que as justificativas dos pontos mencionados implicam, também, na tentativa de atestar a pertinência do modelo pedagógico das CR para o ER. Portanto, faremos, de agora em diante, uma discussão dialética acerca desses pontos estabelecidos para avançarmos no entendimento acerca do modelo de ER proposto pelas CR e, juntamente, apresentar alguns dos principais dilemas e paradoxos da área em questão.

As justificativas e objetivos *legais* já foram, pelo menos em parte, mencionadas acima. No entanto, um aspecto não aludido foi que, além da sólida formação pedagógica e científica, as legislações estabelecem que os(as) docentes tenham uma formação pluralista, levando em consideração, inclusive, os conhecimentos das tradições afro-brasileiras e indígenas¹¹⁸, ou seja, uma formação plural em termos étnicos, raciais e culturais¹¹⁹. No caso específico do ER, os(as) autores(as) argumentam que essa pluralidade só pode ser trabalhada a partir do(a) profissional formado(a) em CR, tendo em vista que os outros modelos pedagógicos apresentados suscitam concepções fechadas à diversidade.

Diante do que já expomos acerca dos argumentos que são pautados apenas na legalidade do ER, entendemos, igualmente, ser inviável atestar a legitimidade das CR apenas no âmbito da discussão legal. Isso porque o próprio ER, tal como temos na atualidade, é um imbróglio jurídico, uma vez que as leis possibilitam sua existência nas modalidades não-confessional, confessional e interconfessional. Outra dificuldade legal reside no fato do Parecer CNE/CP nº.

¹¹⁸ As leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 normatizam a presença obrigatória da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica.

¹¹⁹ *Ibidem*.

97/99 não ter reconhecido a necessidade de formação específica para atuar na disciplina em questão, possibilitando até mesmo que a formação seja realizada por instituições confessionais, a depender da organização de cada sistema de ensino, conforme estabelece o primeiro parágrafo da Lei nº. 9.475/97¹²⁰.

De fato, reconhecemos que as CR têm se esforçado para oferecer uma formação científica e pedagógica, reconhecida em cursos de nível superior, para construir um ER pautado na valorização da pluralidade e na formação cidadã do(a) educando(a). E, em parte, as licenciaturas em CR suprem os requisitos legais previstos no art. 61 da LDBEN nº. 9.394/96, referentes à formação de docentes para atuação na Educação Básica. Contudo, diversos aspectos sobre o próprio ER no campo jurídico, problematizados outrora, contribuem para que esse projeto divague, ou, seja só mais um dentre tantos outros. Dito de outro modo, a legalidade do ER impossibilita que os(as) profissionais das CR tenham a autonomia e o monopólio legítimo no exercício da disciplina.

Mais adiante, as justificativas e objetivos *epistemológicos* buscam atestar a legitimidade e pertinência da formação docente em CR partir da

Necessidade de alguém preparado para lidar com diversidade religiosa, tanto do ponto de vista do conhecimento dos elementos estruturantes das tradições religiosas como das questões teórico-metodológicas que envolvem o estudo da religião. Tal necessidade se justifica ainda na medida em que a formação do Estado moderno, bem como da sociedade civil brasileira contam com a participação de atores e instituições religiosas nos campos histórico, político e cultural, legando ao Brasil contribuições materiais (nas artes plásticas, na arquitetura, na música e em outras formas de expressão cultural) e imateriais (em patrimônios históricos preservados, na constituição das identidades sociais, nas culturas regionais e saberes populares) que indicam que diferentes tradições religiosas tiveram importante participação na construção deste país (Pieper; Rodrigues, 2017, p. 278).

¹²⁰ “§ 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” (Brasil, 1997). Em termos legais, há alguns avanços nessa questão a partir de 2018, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*, através da Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U. de 28/12/2018, Seção 1, Pág. 131, onde é reconhecido, nas Licenciaturas em CR, o espaço propício para a formação de professores(as) do ER. As DCN, além de nortear os currículos das Licenciaturas em CR, oferecem aspectos necessários para a profissionalização e formação docente, estabelecendo como foco central atuação profissional na Educação Básica. O documento afirmou que “[...] a formação inicial para o Ensino Religioso deve proporcionar estudos acerca dos fenômenos religiosos enquanto chave de abertura para o exercício da cidadania crítica, voltado ao usufruto dos direitos adquiridos, comprometido com o conhecimento, a compreensão e a valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais” (Brasil, 2018, p. 9). Ainda assim, reconhece-se a existência de perspectivas jurídicas conflitantes e paradoxais no âmbito da formação e profissionalização docente. Ora, há diretrizes que orientam a formação em CR para atuar no ER, pautada em perspectivas pedagógicas, científicas, pluralistas e cidadãs, no entanto, aspectos da própria legalidade da disciplina na Educação Básica impedem a exclusividade desse projeto formativo-pedagógico e, além disso, fortalece as modalidades de ensino confessional e interconfessional.

Argumenta-se, então, que é preciso que o(a) professor(a) de ER conheça e tenha competência para elaborar didaticamente temas que englobam as diversas tradições religiosas, étnicas e culturais que contribuíram na formação do Brasil, contudo, sem se limitar, evidentemente, ao contexto exclusivamente nacional. Isso seria possível através da formação docente em CR porque

[...] a Ciência da Religião é virtualmente irrestrita quanto aos fenômenos considerados por ela dignos de investigação. Aproxima-se de seus objetos por um interesse primário isento de motivos apologéticos ou missionários. A consciência da “relatividade” e a postura de um “não-etnocentrismo” diante das expressões múltiplas no mundo religioso, “a capacidade potencial de abstração religiosa de si mesmo” e “indiferença” a respeito das contraditórias pretensões da verdade com as quais o pesquisador é confrontado na realização de seus projetos, são competências-chave que caracterizam a Ciência da Religião (Usarski, 2006, p. 17, grifos do autor).

É por causa dessas *competências-chave* que concebem a pluralidade religiosa como um dado antropológico a ser investigado cientificamente, sem intencionalidades apologéticas ou missionárias, que autores(as) enxergam, nas CR, um importante locus acadêmico de produção de estudos sobre religião pautados na pluralidade teórica, metodológica e epistemológica, sem priorizar uma religião em detrimento de outras. Em consequência, a área é entendida como um espaço que possibilita a formação do(a) profissional com as competências didático-pedagógicas necessárias para trabalhar acerca da pluralidade religiosa e não-religiosa nas aulas do ER, como entendem Pieper e Rodrigues (2017).

Em contrapartida ao princípio da pluralidade epistêmica, precisamos reconhecer, também, que existem críticas bem contundentes sobre o teor da diversidade investigativa promovida por esse campo de estudos. Uma das críticas mais incisivas diz respeito ao entendimento de que as CR não conseguiram se desvincular totalmente de perspectivas etnocêntricas, colonialistas e teológicas sobre o que convencionou ser chamado de *religião* (Fitzgerald, 2000; Wirth, 2013). No contexto acadêmico brasileiro, para Sampaio e Campos (2021), a característica sintomática que põe em xeque o princípio da pluralidade das CR diz respeito à baixa produção teórico-epistemológica relacionada aos estudos sobre religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas, entendida enquanto fruto de uma herança religiosa cristã que a área apresenta desde suas origens¹²¹.

¹²¹ Um caminho para superarmos essa realidade, de acordo com as autoras, é através da descolonização dos currículos das CR. Então, torna-se imprescindível a busca por “[...] outras epistemes, que saiam da perspectiva teórica eurocentrada e ocidental. É preciso movimentarmos amplamente nossas bibliografias, seja de nossas disciplinas seja de nossos artigos e livros, incluindo cada vez mais autoras e autores negros – que para os estudos afro-brasileiros são fundamentais – mas também indígenas, além da produção LGBTQIAPN+. Faz-se necessário ainda incluir cada vez mais a produção intelectual africana, latino-americana e oriental, de modo que possamos

Chegamos, assim, num dos dilemas e paradoxos que envolvem as CR no Brasil. Ora, de um lado, pesquisadores(as) inseridos(as) nas discussões sobre Formação Docente entendem que as CR devem ser a principal responsável pela capacitação de professores(as) e o modelo referencial para o ER, tendo em vista suas perspectivas plurais (Passos, 2007; Rodrigues, 2013; Baptista, 2015; Soares, 2015; Pieper; Rodrigues, 2017; Aragão; Souza, 2017). Entretanto, do outro lado, autores(as) entendem que algumas das produções intelectuais, metodologias, pressupostos e categorias analíticas das CR ainda são impregnados de concepções etnocêntricas, colonialistas e teológicas sobre religião (Fitzgerald, 2000; Wirth, 2013; Sampaio; Campos, 2021). É preciso questionarmos, então, se a leitura que o modelo das CR faz sobre seu(s) objeto(s) de estudos é, realmente, pluralista.

De toda forma, prosseguindo em nossa analítica, no que concerne às justificativas e objetivos *políticos*, é enfatizado a importância de

Estudar a religião tendo em vista sua compreensão é um fator que contribui para a laicidade e a convivência numa sociedade plural. Ignorar o fato religioso não promove a laicidade, mas contribui para o fortalecimento de fundamentalismos. Nesse sentido, visa-se contribuir para a formação de cidadã de educandos e educandas, uma vez que possibilita uma visão sobre religião que não seja somente aquela construída pelos agentes religiosos (Pieper; Rodrigues, 2017, p. 279).

De fato, concordamos com os(as) autores(as) que a compreensão crítica acerca dos papéis desempenhados pelas religiões nas sociedades contemporâneas pode contribuir para o fortalecimento da laicidade e da pluralidade social. Isso porque estudar sobre religiões, crenças e filosofias de vida, na educação formal, não é necessariamente um problema ou sinônimo de doutrinação ideológica/religiosa, desde que ocorra a partir de elaborações, pressupostos e propósitos científicos-pedagógicos, o que seria justamente o objetivo a ser consolidado pelo modelo das CR.

Por fim, as justificativas e objetivos *pedagógicos* implicam em

Formar educadores e educadoras aptos ao ensino sobre religião nos ambientes escolares em atenção às legislações – Carta Constituinte, artigo 210 e LDB, artigo 33 –, segundo as quais a União e os estados comprometem-se com a oferta de ensino que promova a cidadania plena. Entende-se que por esse instrumento se torna possível a promoção de um tipo de conhecimento sobre religião (baseado em pesquisa e em aportes teóricos e metodológicos do campo das humanidades) que resultará na compreensão do que seja esse fenômeno e, concomitantemente, em condições de

trabalhar de forma polissêmica, com uma diversidade étnico-racial, de gênero e geográfica, saindo assim de uma bibliografia majoritariamente branca, masculina e europeia, o que em nossa área é muito marcante. Se assim não fizermos, seguiremos na perpetuação do epistemicídio, que precisa ser superado” (Sampaio; Campos, 2021, p. 134).

possibilidade que garantem o respeito pela diversidade religiosa, pelo direito de crença e não crença e pelas liberdades individuais (Ibidem, p. 279).

O objetivo pedagógico das CR, tanto no âmbito da Formação Docente, quanto na Educação Básica através do ER, seria, portanto, contribuir com a formação cidadã do(a) estudante, objetivando, em última análise, construir conhecimentos que contribuam para a consolidação de valores morais indispensáveis para o fortalecimento do social, tais como: valorização da pluralidade religiosa, diálogo, espírito democrático, convivência pacífica na sociedade, alteridade, liberdade, entre outros valores considerados humanizadores. Nesse ponto elencado, identifica-se certa convergência entre os propósitos da educação moral, em concordância ao que trabalhamos no segundo capítulo com Goergen (2001), Cortina (2003; 2005), Cortina e Navarro (2015) e as intencionalidades educacionais do ER no modelo elaborado com base nas CR.

Por causa das expectativas criadas quanto os novos horizontes paradigmáticos do ER pós-década de 1990 e, posteriormente, das aproximações com as CR, Passos (2007) afirma que o mesmo, diferente das suas concepções catequéticas ou teológicas, agora deve ter como pressuposto

[...] o valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão. Estamos insistindo na necessidade de distinguir *educação da religiosidade e educação do cidadão*, incluindo nessa última a dimensão religiosa, enquanto algo presente no indivíduo e na sociedade. Não se exige, no caso, o pressuposto da opção religiosa e a adesão ao seu aprimoramento, nem mesmo o aperfeiçoamento da religiosidade como uma finalidade imediata; não há o que aprimorar em termos de religiosidade, mas em termos de cidadania e humanização do estudante (p. 36, grifos do autor).

É explícito, então, que para Passos (2007), o objetivo central do ER, no modelo proposto pelas CR, é a formação cidadã, e não religiosa, dos(as) alunos(as). Concordando acerca das potencialidades formativas, epistemológicas, didáticas, políticas e pedagógicas das CR para o ER, Baptista (2015, p. 118) afirma que

[...] as Ciências da Religião são o melhor espaço de formação docente do Ensino Religioso por trabalharem de forma interdisciplinar o complexo fenômeno religioso, a religiosidade, o fato e o ato, as formas e as diversas experiências e expressões de crença ou não crença. Pela sua natureza metodológica, que ainda está em construção, não abordam o religioso de forma fechada e apodítica; buscam enfrentar o desafio de pensar o seu objeto diante de uma concepção de ciência reducionista e positivista, inclusive revelando sua concepção aberta e dialógica em relação à diversidade cultural e religiosa e ao problema da intolerância e de toda forma de exclusão e preconceito.

Para os(as) autores(as) que enxergam pertinência na formação docente e no modelo das CR, é compreendido que “[...] o ER deve realizar uma tradução didática e pedagógica dos conteúdos produzidos pelas pesquisas das Ciências da Religião” (Aragão; Souza, 2017, p. 148). O ER, nesta perspectiva, é uma disciplina que deve contar com elaborações didáticas oriundas dos conhecimentos produzidos pelas CR, a partir de postulações científicas e pedagógicas.

Do ponto de vista da postura ético-profissional espera-se que o(a) docente de ER, formado(a) em CR,

[...] precisa compreender a situação social e religiosa dos educandos e das educandas, a fim de construir com eles conteúdos programáticos contextuais para o ER. Precisa interagir criticamente com o contexto concreto das religiões da vida dos discentes em seus aspectos desumanizadoras e opressivos, promovendo uma tomada de consciência desmistificadora das religiões. O ER deve promover uma ação educativa esperançosa, em que o anúncio e a utopia desempenham um papel reconstrutivo e transformador das religiões. Esse é o modelo pedagógico que corresponde ao espírito de nosso tempo (Ibidem, p. 154-155).

Em conformidade à literatura trabalhada, as CR buscam formar educadores(as) críticos(as) quanto à realidade das dinâmicas opressivas e sociais que, muitas vezes, as religiões se encontram e que fazem parte da realidade dos(as) próprios(as) estudantes. Outrossim, a discussão realizada acima apresentou que os pressupostos teórico-práticos do modelo pedagógico das CR não têm interesse em promover uma formação religiosa, nem para o(a) docente formado(a), nem para os(as) alunos(as) que porventura participarão das aulas do ER, diferentemente dos modelos catequético e teológico.

Com base nesse horizonte formativo originado após as tentativas de maiores aproximações entre CR e ER, mesmo antes das DCN para as Licenciaturas em CR serem publicadas no ano de 2018 pelo MEC, cursos de graduação foram sendo criados, em diversas localidades do país, com o objetivo de formar professores(as):

[...] FURB (Blumenau/SC), UNIVILLE (Joinville/SC), UNISUL (Tubarão/SC), Unochapecó (Chapecó/SC), UNOESC (São Miguel do Oeste/SC), UnC (Canoinhas/SC), USJ (São José/SC), UEPA (Belém/PA), UEMA (São Luís/MA), UFPB (João Pessoa/PB), UFJF (Juiz de Fora/MG), UNIMONTES (Montes Claros/MG), PUC-MG (Belo Horizonte/MG), UERN (Natal/RN), UFS (São Cristóvão/Sergipe), UEA (Manaus/AM), UFSM (Santa Maria/RS) e UNICAP (Recife/PE), tomando por base inicialmente a caminhada interconfessional realizada na área, posteriormente os PCNER elaborados pelo FONAPER e o artigo 33 da LDB 9.394/1996 (Brasil, 2018, p. 3).

Na atualidade, segundo os próprios dados disponibilizados pelo portal do e-MEC, temos, no Brasil, a seguinte relação de cursos de Licenciaturas em CR, nas modalidades de ensino presencial e ensino a distância, com o status de *em atividade*:

Tabela 4 – Cursos de Licenciaturas em Ciências da Religião em atividade no Brasil¹²²

Instituição	Nome do curso	Modalidade	Data de início
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Ciências da Religião	Presencial	26/09/2011
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Ciências da Religião	Presencial	04/10/2001
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Ciências da Religião	Presencial	22/02/2002
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ciências da Religião	Presencial	06/01/1997
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Ciências da Religião	Presencial	11/11/2021
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UNIÍTALO)	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UNIÍTALO)	Ciências da Religião	Presencial	Não iniciado
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	Ciências da Religião	Presencial	01/02/2007
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Ciências da Religião	Presencial	26/08/2021
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói (UNIAN-RJ)	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Ciências da Religião	A Distância	06/03/2017
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado

¹²² Os dados podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 17 de setembro de 2024.

Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Faculdades EST (EST)	Ciências da Religião	A Distância	10/06/2022
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	Ciências da Religião	A Distância	Não iniciado
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Ciências da Religião	A Distância	09/04/2018
Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino)	Ciências da Religião	A Distância	26/11/2020
Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnológicas (FBNCTSB)	Ciências da Religião	Presencial	15/05/2019
Centro Universitário Cidade Verde (UniCV)	Ciências da Religião	A Distância	18/02/2019
Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST)	Ciências da Religião	Presencial	Não iniciado
Centro Universitário ETEP	Ciências da Religião	A Distância	03/02/2021
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	A Distância	24/08/2020
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	Presencial	Não iniciado
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	Presencial	23/08/2021
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	A Distância	26/02/2018
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ciências das Religiões	Presencial	13/04/2009

Tabela elaborada pelo autor da presente dissertação.

Nota-se, de início, que temos um total de 29 cursos com o status de *em atividade*. Desse montante, 14 são ofertados na modalidade de ensino presencial e 15 na modalidade de ensino a distância. Contudo, apenas 21 desses cursos constam como iniciados, enquanto o restante (8)

constam como não iniciados. Outro aspecto interessante é que existem mais cursos ofertados na iniciativa privada (18) do que em instituições públicas (11). Com base nos dados coletados, podemos afirmar que há um total de 10 cursos ativos sendo ofertados por instituições públicas e 11 por instituições privadas. Por que, pelo menos em termos quantitativos, as instituições privadas apresentam mais interesse formativo na área das CR do que o próprio Estado? Se o ER é uma política pública, por que maior interesse privado em formação para atuar na disciplina?

Reconhecemos que é preciso uma análise mais específica sobre o currículo desses cursos para suscitarmos possíveis implicações, proximidades e/ou distanciamentos com os pressupostos epistemológicos das CR, inclusive daqueles previstos nas DCN publicadas em 2018. Mas, neste momento, gostaríamos de chamar atenção para o fato que, mesmo se tomarmos como hipótese que a formação em CR é a mais adequada para atuação no ER, o número de cursos no Brasil ainda é ínfimo, como bem ressaltou Baptista (2015, p. 116).

A situação piora quando analisamos o número de profissionais, com formação específica em CR, atuando no ER. Os dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹²³, revelam o baixo índice de docentes atuando com formação específica no ER. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa revelou que 72% dos(as) professores(as) atuando têm formação específica. Nesse caso, é preciso levar em consideração que muitos sistemas de ensino não adotam, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação docente em CR enquanto pré-requisito necessário para o ER. Mesmo assim, o ER é a segunda área que mais tem profissionais atuando sem formação específica, ficando atrás apenas de Língua Estrangeira. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a situação é mais precária. A pesquisa apontou que apenas 12,2% têm formação específica para atuar no ER; 72,1% têm formação em outras áreas do conhecimento, 2% tem formação em bacharelado na área, e 11,1% não tem sequer curso superior. Como podemos conotar avanços estruturais das CR para o ER diante de tamanha precarização da disciplina em termos de formação docente? A partir desses dados estatísticos, torna-se óbvio, então, chamarmos a atenção para a necessidade de mais investimento público em formação de professores(as) para atuarem no ER.

Após apresentarmos esse quadro mais geral sobre o modelo das CR, seus objetivos e justificavas, assim como a atual situação dos cursos de licenciatura da área no Brasil,

¹²³ Os dados podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 18 de setembro de 2024.

demonstraremos, agora, algumas implicações no âmbito da educação moral. Antes, segue abaixo um quadro analítico comparativo entre os modelos abordados no capítulo:

Tabela 5 – Modelos de Ensino Religioso na ótica da educação moral

Modelos de Ensino Religioso	Característica moral	Identidade docente	Riscos e principais finalidades
Modelo Catequético	Moral fechada	Professor doutrinador	Doutrinação dos(as) estudantes, proselitismo e intolerância/conflitos religiosos
Modelo Teológico	Moral fechada	Professor doutrinador	Doutrinação dos(as) estudantes, riscos de proselitismo disfarçado e intolerância/conflitos religiosos
Modelo das Ciências da Religião	Moral aberta	Professor educador	Educação dos(as) estudantes para a ética e cidadania, promoção de valores cívicos

Tabela elaborada pelo autor da presente dissertação.

Quando comparamos com os outros dois modelos, entendemos que o das CR leva em consideração alguns aspectos que indicam maior abertura moral para o ER, dentre eles, podemos elencar: **i)** preocupação em não promover a catequização dos(as) estudantes, o que infringiria o desenvolvimento da sua respectiva autonomia e liberdade; **ii)** abordagem investigativa que objetiva superar o paradigma de hierarquização entre as religiões, presentes tanto no modelo catequético, quanto no modelo teológico; **iii)** maior interesse e preocupação quanto a manutenção da laicidade do Estado; **iv)** objetivo socioeducativo de formar cidadãos e não indivíduos religiosos; **v)** maior abertura à pluralidade religiosa; **vi)** ênfase na importância da promoção de valores morais que contribuam para o desenvolvimento das sociedades; **vii)** formação do(a) professor(a) educador(a), e não do(a) professor(a) doutrinador(a). Diante dessas características listadas, poderíamos concluir, então, que as CR proporcionaram uma identidade realmente educacional para o ER pautado na concepção de moral aberta?

Longe de fecharmos conclusivamente a questão, alguns aspectos precisam de aprofundamentos em análises e discussões posteriores. Silva (2015), por exemplo, chama a atenção para o fato de que ainda não temos a sobreposição do discurso pedagógico¹²⁴ das CR

¹²⁴ Cf. nota de rodapé 98 na página 80.

em relação aos outros, e sim a coexistência¹²⁵ de *discursos pedagógicos* no ER. Ou seja, a depender das especificidades locais, estruturais e até mesmo da formação do(a) próprio(a) docente, o ER pode ter algumas características mais relacionadas a um discurso pedagógico, ou, até mesmo, a mistura de várias concepções. A própria legislação brasileira sobre a disciplina, ao possibilitar a existência do ER confessional e interconfessional, já indica essa coexistência.

Retomando as problematizações iniciais da pesquisa, enfatizamos, juntamente, que mesmo diante da proposta de maior abertura das CR, deparamo-nos, novamente, com a complexa estruturação do ER na educação pública brasileira. Como é possível construirmos, com base no *modelo/discurso* pedagógico das CR, um ER pautado na concepção de moral aberta, que contribua para uma educação humanizadora, se o mesmo ainda é refém do moralismo religioso? Como suscitarmos concepções morais abertas para o ER, quando, em contrapartida, os campos que lhe servem de sustentação reforçam a moral fechada? Compreendemos, então, ser preciso avançar em discussões e mobilizações político-educacionais que proporcionem mais autonomia ao ER, a fim de emancipá-lo do moralismo religioso. Caso contrário, a disciplina continuará sofrendo com as constantes agressões do campo religioso brasileiro, fato que chamamos a atenção durante todo decorrer do texto.

Diante disso, entendemos que o ER tem, nos horizontes educacionais proporcionados pelo modelo das CR, uma proposta de autonomia em relação ao moralismo religioso que ainda não encontrou as condições necessárias para ser efetivada plenamente. Consequentemente, persiste a influência da moral fechada como característica predominante. Por essa razão, é fundamental que o ER seja efetivamente regulamentado pelo Estado e pela comunidade científica, conforme proposto por Passos (2007)¹²⁶. Isso implicaria que o interesse e a responsabilidade pela disciplina assumissem um caráter científico, público e educacional, em vez de teológico, privado e religioso.

Se o problema, tal como tentamos argumentar no decorrer do texto, é de ordem estrutural, não serão reformas pontuais num ou noutro aspecto que resolverá a situação em sua complexidade e totalidade. Um dos caminhos que pode viabilizar esse conflito pelo monopólio legítimo do ER, que em última análise implica em sua emancipação do campo religioso, é o da profissionalização e da ética profissional, pois tratam-se de mobilizações políticas e coletivas

¹²⁵ Passos (2007) também deixa a entender a tese da coexistência, contudo, enfatizando a questão a partir da teoria dos modelos pedagógicos, e não dos discursos.

¹²⁶ Cf. o quadro analítico presente na página 89.

que objetivam monopolizar e regular determinado campo/atividade profissional¹²⁷. Por sua vez, isso deve ocorrer de modo organizado pelos(as) profissionais das CR. Trata-se de um dos caminhos possíveis para avançarmos em reformas educacionais, pedagógicas, legais, formativas e éticas no ER, ou seja, na reestruturação da disciplina.

Como que então poderíamos, de modo definitivo e arbitrário, estabelecer uma nova identidade para o ER com base no modelo das CR, diante dos seguintes pontos: **a)** a difícil situação estrutural do ER; **b)** legitimidade da moral fechada nos campos político, jurídico e educacional; **c)** a precarização da disciplina e do trabalho docente; **d)** baixo investimento público em formação docente; **e)** poucos profissionais, com formação específica em CR, atuando no ER; **f)** coexistência de discursos pedagógicos.

Além disso, mesmo que as CR, em termos teórico-práticos, busquem suscitar perspectivas morais abertas para o ER, existem particularidades, envolvendo a identidade da disciplina e do(a) profissional, que precisamos nos atentar. Reconhecemos, de fato, o significativo esforço das Licenciaturas em CR para formar educadores(as) e construir um ER preocupado com a formação cidadã, contudo, precisamos reconhecer, também, que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p. 19).

Da citação, entende-se que para falarmos em identidade de uma área ou atividade profissional, é preciso discutirmos levando em consideração a complexidade da relação entre a profissão e a sociedade a qual ela presta os serviços, isto é, do seu reconhecimento e contributos sociais. Foi o que, em parte, fizemos ao discutir o ER na ótica da educação moral. Mas não apenas. É importante, também, analisar como o(a) próprio(a) profissional, neste caso, o da docência, enxerga-se cotidianamente no exercício da sua respectiva atividade de ensinar;

¹²⁷ Compreendemos, com base em Alonso (2006, p. 19), que “o processo de profissionalização culmina com o monopólio de um determinado serviço profissional e a auto-regulação ética do grupo que o detém. As profissões precisam não apenas de institucionalização, mas também de legitimações, e estas, de uma maneira ou de outra, estarão relacionadas às finalidades da vida humana”. De acordo com José Contreras (2012), no âmbito da docência, a profissionalização é um recurso político contra a ingerência de estranhos no exercício profissional. E, como se sabe, isso é cada vez mais necessário no ER, que constantemente sofre com as agressões do campo religioso e com a atuação de profissionais de outras áreas do conhecimento.

quais saberes e competências foram construídas no percurso formativo; quais suas obrigações enquanto profissional; e, de central importância no caso específico do ER, se o(a) mesmo(a) está disposto(a) e reconhece a necessidade de trazer perspectivas morais abertas em suas elaborações didático-pedagógicas.

Não podemos desconsiderar o fato de que, ao falarmos de atitudes que objetivam a promoção do respeito e ética da alteridade na educação, os(as) docentes, antes de educarem moralmente, precisam ser educados a como agir numa escola (Cunha, 2016, p. 282). É de se questionar, então, se os(as) professores(as) estão dispostos(as) e se as CR têm as reais condições de reeduca-los(as) moralmente, para, fazendo isso, educarem através do ER. Então, para além da organização coletiva em termos éticos-profissionais, chamamos a atenção, também, para a necessidade de refletirmos mais profundamente sobre a *profissionalidade docente*¹²⁸, isto é, as questões mais subjetivas e morais que envolvem o *ser professor* de ER.

Ora, não adiantará o ER reestruturado em termos legais-estruturais, se a formação inicial ou contínua em CR não proporcionar as condições necessárias para a formação ética do(a) professor(a), ou, se até mesmo as convicções pessoais/religiosas/políticas/ideológicas do(a) docente impossibilitar seu processo de reeducação moral para trabalhar com a pluralidade religiosa, não-religiosa, sexual, étnica, racial e cultural em suas aulas. A ideia aqui trabalhada parte do pressuposto de que é impossível educarmos eticamente sem sermos éticos.

As questões relacionadas à emancipação do ER através da profissionalização, profissionalidade e da ética docente são imprescindíveis para pensarmos e construirmos, enquanto categoria profissional organizada, perspectivas morais abertas. Ressaltamos que não é nossa pretensão impor uma receita pronta do que devemos fazer, ou, propor um novo modelo/discurso pedagógico para o ER. No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que as problematizações realizadas não podem ser ignoradas pelas CR. Dessa forma, entendemos que além do debate sobre o modelo pedagógico das CR, as discussões sobre Formação Docente devem, necessariamente, englobar os temas da ética profissional, da profissionalização e da profissionalidade docente em ER. Seriam estes os caminhos ético-profissionais para emancipar o ER do moralismo imposto pelo campo religioso brasileiro, superarmos a moral fechada e construí-lo com base em perspectivas morais abertas?

¹²⁸ Para Contreras (2012, p. 82, grifos do autor), profissionalidade docente refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...]”. Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender e problematizar a nocividade da moral fechada no ER na educação pública brasileira, ampliando os debates e questionando algum dos paradigmas já existentes nas discussões atuais. A partir de uma investigação analítico-crítica, observamos que o ER, da forma que está estruturado atualmente, sofre inúmeras pressões do moralismo do campo religioso brasileiro. Tal configuração não apenas compromete os princípios de laicidade do Estado e afeta o papel socioeducativo da disciplina, mas reforça a concepção de moral fechada enquanto característica persistente na atualidade.

Nessa perspectiva crítica, discutimos no primeiro capítulo, a partir da teoria bourdieusiana dos campos sociais, como os campos político, jurídico e educacional são reféns pressões do campo religioso brasileiro, fato que explica o porquê de o ER confessional e/ou interconfessional continuar encontrando legitimidade na educação pública brasileira, mesmo após o advento da laicidade do Estado. Nesse capítulo, utilizamos as contribuições de autores(as) como Pierre Bourdieu, Luiz A. da Cunha, Anne Jourdain, Naulin Sidonie, entre outros(as), para fundamentar teoricamente nossa discussão.

Concernente ao campo político, destacamos que os agentes envolvidos disputam o monopólio do poder legítimo, tanto físico, quanto simbólico. Assim, a partir da análise crítica das atuações religiosas – principalmente católica e evangélica – na política, atestamos que o campo religioso, ao tentar monopolizar o poder, busca impor sua moral e perspectivas religiosas sobre os demais grupos que compõem a sociedade. Em última análise, entendemos que se trata de um projeto político totalitário e teocrático de nação, pois objetiva ressacralizar, isto é, submeter ao moralismo religioso, todos os campos sociais.

No contexto mais amplo de disputa pelo monopólio do poder, uma das pautas que são levadas pelo campo religioso ao campo político é a efetivação do ER nas escolas públicas. Assim, o campo político, ao ceder às pressões do *lobby* religioso, possibilita, através da legalidade de aparelhos estatais, que a disciplina seja normatizada nas modalidades confessional e/ou interconfessional, como está explícito no §1 do art. 11 do Acordo Federativo realizado entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, que conta com a validação, inclusive, do STF.

No campo jurídico, identificamos que o argumento da legalidade do ER, apesar de amplamente difundido, é controverso e problemático. Além da Concordata, há aspectos nas leis sobre a disciplina que permitem interpretações ambíguas. A Lei nº 9.475/97, considerada uma das principais conquistas alcançadas ao final da década de 1990, confere brechas para que

sistemas de ensino, como no RJ e na BA, regulamentem o ER confessional. Além disso, a Lei dificulta a autonomia educacional dos sistemas de ensino na elaboração dos currículos e não regulamenta curso de formação específica para atuação no ER, dificultando, no fim das contas, os debates sobre profissionalização e formação docente na área.

No campo educacional, demonstramos que as propostas pedagógicas para o ER ainda carregam consigo resquícios do discurso teológico-ecumênico. Apesar dos significativos esforços e avanços que devemos reconhecer, os principais dispositivos educacionais sobre o ER evidenciam um pluralismo religioso deficitário. Ademais, notamos um silenciamento sobre discussões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais na BNCC e em outros dispositivos educacionais, aspectos que deviam ser imprescindíveis numa disciplina que almeja promover a ética da alteridade no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, a partir de autores(as) como Adela Cortina, Martínez Navarro, Pedro Goergen, entre outros(as), realizamos um aprofundamento no debate do ER na ótica da educação moral. Buscamos apresentar que não é apenas o ensino confessional e/ou interconfessional que são legitimados pelos campos sociais problematizados no primeiro capítulo, mas sim a própria moral fechada. O termo, oriundo da obra da filósofa espanhola Adela Cortina, evidencia a principal característica do professor doutrinador, isto é, daquele indivíduo que ensina sem levar em consideração o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a), buscando apenas enclausura-lo em um determinado universo moral.

Alocando o conceito de moral fechada para o ER, enfatizamos que a moral fechada está relacionada a um conjunto de práticas discriminatórias que promovem discursos e valores morais intolerantes, racistas, sexistas, xenofóbicos, homofóbicos, transfóbicos, eurocêntricos, ou seja, valores morais extremamente nocivos para o desenvolvimento das sociedades pluralistas contemporâneas e de uma educação, de fato, humanizadora.

Também apresentamos que os principais atacados pela perpetuação da moral fechada no ER são as religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas, assim como seus(as) respectivos(as) adeptos(as). O fato, longe de ser obra do acaso, faz parte da estrutura racista e colonial que formou o país. Assim, apontamos que a moral fechada na disciplina evidencia sua identidade colonial e segue uma lógica estruturalmente racista e colonialista. Portanto, entendemos que a moral fechada é o que caracteriza a nocividade do ER, porque é a principal responsável pela promoção de valores morais desumanizadores.

Compreendemos que a moral fechada se trata de uma postura inaceitável nas sociedades pluralistas contemporâneas, que exigem cada vez mais perspectivas abertas para a educação e a convivência pacífica entre a diversidade étnica, racial, sexual, religiosa, não-religiosa e social.

Desse modo, no terceiro capítulo desta dissertação, apresentamos brevemente o conceito de moral aberta como alternativa para pensarmos o ER na contemporaneidade. A partir disso, discutimos sobre os possíveis modelos pedagógicos de ER, questionando criticamente qual, dentre os modelos, possibilita a abertura moral.

Em primeiro lugar, discutimos criticamente sobre os modelos catequético e teológico, evidenciando que ambas teorizações pedagógicas, apesar de diferentes, reforçam concepções morais fechadas e caracterizam o(a) professor(a) do ER enquanto agente doutrinador. Em segundo lugar, apresentamos o modelo das CR, que é o mais recente na trajetória da disciplina no país. No debate sobre a proposta pedagógica das CR, evidenciamos aspectos da história da área na Europa e no Brasil, seu encontro com ER após a década de 1990 e suas principais justificativas e objetivos.

A partir da análise dialética sobre os princípios epistemológicos, políticos, jurídicos, formativos, educacionais e éticos do modelo das CR, entendemos que ele é o que demonstra uma maior preocupação quanto a formação cidadã dos(as) alunos(as) e objetiva superar, de fato, o ER confessional. Sendo assim, demonstramos que o ER tem, nos horizontes proporcionados pelas CR, uma proposta de maior abertura moral, contudo, ainda não efetivada plenamente. A dificuldade de consolidação do respectivo projeto se dá por causa de alguns aspectos cruciais: **a)** a difícil situação estrutural do ER; **b)** legitimidade da moral fechada nos campos político, jurídico e educacional; **c)** a precarização da disciplina e do trabalho docente; **d)** baixo investimento público em formação docente em CR; **e)** poucos profissionais com formação específica em CR atuando no ER; **f)** coexistência de discursos pedagógicos.

Desse modo, estabelecemos que a discussão sobre o modelo das CR e a proposta de abertura moral para o ER devem transcender os debates puramente epistemológicos ou teóricos. Eles devem englobar, necessariamente, temas e mobilizações políticas que possibilitem a emancipação do ER em relação ao moralismo imposto pelo campo religioso brasileiro. Nesse caso, destacamos os debates sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente como possíveis caminhos para as CR, enquanto categoria profissional organizada, disputar pelo monopólio legítimo do ER, e, conseqüentemente, avançar em reformas estruturais na área, a fim de construí-la a partir de perspectivas abertas.

Dito isto, afirmamos que as principais conclusões da pesquisa podem ser elencadas como: **i)** a moral fechada no ER é reforçada e encontra legitimidade nos campos político, jurídico e educacional, como consequência das constantes pressões do campo religioso; **iii)** a moral fechada, no ER, é um problema de ordem estrutural; **iv)** a moral fechada é o que caracteriza a nocividade do ER, dado os valores morais desumanizadores que promove; **v)** o

ER tem, nos horizontes proporcionados pelo modelo pedagógico das CR, uma proposta de abertura moral que ainda não encontrou as condições estruturais necessárias para ser efetivada plenamente; **vi)** os debates envolvendo formação docente em CR devem englobar os temas da ética profissional, da profissionalização e da profissionalidade docente, pelo potencial de, a partir disso, emancipar o ER do moralismo religioso e conferir mais autonomia para área; **vii)** necessidade de reformas estruturais no ER, a fim de construí-lo com perspectivas morais abertas e longe das interferências do campo religioso brasileiro.

Por fim, gostaríamos de destacar que uma das principais dificuldades enfrentadas durante o processo de pesquisa e elaboração desta dissertação foi a ausência de discussões com um viés mais crítico sobre o ER, especialmente na área das CR. Diante desse desafio, foi necessário recorrer a diversos autores(as) e obras, com teorias distintas de diferentes campos do saber, para problematizar aspectos que, até então, haviam sido pouco debatidos no contexto do ER. Esse fato, além de evidenciar a complexidade do fazer científico, demonstra que nem sempre uma única teoria ou autor(a) é suficiente para explicar determinado problema em sua totalidade. Por isso, nos empenhamos na árdua tarefa de articular diferentes perspectivas teóricas para refletir sobre o ER no Brasil.

Longe deste trabalho esgotar o tema ou apresentar uma solução definitiva para os problemas levantados, acreditamos que a temática requer outros aprofundamentos, críticas e abordagens, de modo a suscitar reflexões coletivas sobre a abertura moral no ER. Nesse sentido, pretendemos dar continuidade a nossas investigações acadêmicas sobre o assunto, direcionando nosso foco para questões como a ética profissional, a profissionalização e a profissionalidade docente em ER.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUMANSSUR, Edin Sued. **Do ecumenismo ao diálogo interreligioso**. São Paulo: Recriar, 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação Djamila Ribeiro).

ALONSO, Augusto Hortal. **Ética das profissões**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Modelos de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-155.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área do conhecimento. **Rever**. Ano 15. nº 2. jul/dez, 2015.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. O discurso sobre a prática docente de professores de ensino religioso: contrastes sobre as experiências atuais. In: **I Colóquio Discurso e Práticas Culturais (DIPRACS)**, 2009, Fortaleza, p. 1-15.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil S.A, 1989. (Coleção Memória e Sociedade.).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 193-216.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, 1996. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL, 1997. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação no art. 33 da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de Brasília/DF, 23 jul. 1997

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, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMURÇA, Marcelo. **Ciências Sociais e Ciências da Religião: polêmicas e interlocuções**. – 1. ed. – São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção repensando a religião).

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **Epistemologia da controvérsia: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentos no pensamento de Franz Rosenzweig**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **REVER**, Ano 15, Nº 02, Jul/Dez 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. O MAL-ESTAR DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

CECHETTI, Elcio. Introdução. In: RISKE-KOCH, Simone. OLIVEIRA, Lílian Blanck de. POZZER, Adecir (Orgs.). **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil**. – Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017. p. 13-19.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1977.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 97/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 12/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília, DF, 2018.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CORTINA, Adela. **Ética civil y religión**. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora SA, 2002.

CORTINA, Adela. **O fazer ético: guia para educação moral**. Tradutora Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2015

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **Ensino Religioso e as religiões de matrizes africanas no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

COSTA, Matheus Oliva da. Conteúdos do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 181-190.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 401-419, maio/ago. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. – Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica na Constituinte uma avaliação retrospectiva. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018a.

CUNHA, Luiz Antônio. TRÊS DÉCADAS DE CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO PÚBLICO: LAICO OU RELIGIOSO? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.890-907, out.-dez., 2018b.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. – São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade do ensino superior. **R. Educ. pública**. Cuiabá. V.27. n.65/1. p.311-327. maio/ago. 2018.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** a bancada evangélica e seu projeto de poder. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DOMÉZI, Maria Cecília. **Religiões na história do Brasil**. – São Paulo: Paulinas, 2015. – (Coleção temas de religião).

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENGLER, Steven. Teoria da Religião Norte-americana: Alguns Debates Recentes. **Revista de Estudos da Religião** Nº 4 / 2004 / pp. 27-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FITZGERALD, Timothy. **The Ideology of Religious Studies**. Oxford University Press, 2000.

FILORAMO, Giovanni. PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo; Paulus, 1999.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Intolerância ou racismo? **Hora Grande**. Outubro de 2016 – ano XXI – edição 167.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, v. 6, p. 51-56, 2017.

FRESTON, Paul. **Protestantes e política no Brasil**: da constituinte ao impeachment. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FISCHMANN, Roseli. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. **Notandum 28**, jan-abr 2012, Universidade do Porto.

GARUTTI, Selson. Três Modelos Pedagógicos para o Ensino Religioso Escolar. **Religare**, v.16, n.1, agosto de 2019, p. 207-227.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou comunicação reflexiva? **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, p. 147-174. Outubro/2001.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 62-88 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GRUEN, Wolfgang. **Ensino Religioso na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HABERMAS, Junger; RATZINGER, Joseph. **Dialética da Secularização**: sobre razão e religião. 5. Ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2013, 103p.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

HOLMES, Maria José Torres. PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da educação básica. In: POZZER, Adecir. PALHETA, Francisco. PIOVEZANA, Leonel. HOLMES, Maria José Torres. **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. – Florianópolis : Saberes em Diálogo, 2015. p. 253-269.

JOURDAIN, Anne. NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2017. - (Coleção Sociologia : Pontos de Referência)

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Introdução geral. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 21-25.

KENNET, Anderson. Lideranças religiosas denunciam intolerância em audiência pública no RN. **Brasil de Fato**, 28 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/28/liderancas-religiosas-denunciam-intolerancia-em-audiencia-publica-no-rn>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LASMAR, Mônia Medeiros. **A influência da religião na política brasileira**: da colonização indígena pelos jesuítas à bancada evangélica do congresso nacional. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2019.

LEÃO DA SILVA, Assis. CLESIVALDO DA SILVA. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p. 553- 570, maio-ago. 2021. p. 553-570.

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

LONGHI, Miguel. **O ethos no currículo de ensino religioso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Pará – Curitiba-PR, 2004.

LÖWY, Michael. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 39)

MALDONATO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARIANO, Ricardo. Guerra espiritual: o protagonismo do diabo nos cultos neopentecostais. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 4. n. 4, julho de 2003.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais 20 do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: BASE NACIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS: caminhos para a escola de qualidade – 28 a 30 de Julho de 2021**, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade et al. Mossoró: UERN, 2021.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS**. 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. BARBOSA DA SILVA, Marinilson. Reflexões sobre profissionalização e profissionalidade docente em Ensino Religioso. In: CASTRO, Paula

Almeida de. TEIXEIRA, Mônica de Carvalho. (Orgs.). **Formação de professores**. – Campina Grande: Realize eventos, v. 2, 2024. p. 1569-1591.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Ciências da Religião: de que mesmo estamos falando? **Ciências da Religião: história e sociedade**. Ano 2. n. 2. 2004. p. 15-34.

MÜLLER, Friedrich Max. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Editora Senso, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. ALICE NOGUEIRA, Maria. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. p. 15-36.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maioout/2012b, p. 62-73.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015. In: Anderson Ribeiro Oliva; Marjorie N. Chaves; Renísia Cristina G. Filice; Wanderson Flor do Nascimento (Org.). **Tecendo redes antirracistas**. Áfricas, Brasis, Portugal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. ALVES, Luiz Alberto Sousa. KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

ONFRAY, Michel. **Tratado de Ateologia: física de la metafísica**. 2. ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006.

PALHANO, Emanuel Paiva. ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. Intolerância Religiosa contra criança candomblecista: o demônio não se encontrava entre os alunos de uma escola pública de Natal. In: VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. **Anais [...]**. Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 1, p. 250-256.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set/out/nov/dez, 2004.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-44.

PASSOS, João Décio. Uma teocracia pentecostal? Considerações a partir da conjuntura política atual. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1109-1136, set./dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-139.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Os representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na constituinte. In: PIERUCCI, Antônio Flávio. PRANDI, Reginaldo. **A realidade social das religiões no Brasil: religião, sociedade e política**. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1996, p. 163-191.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

ROCHA, João Cezar de Castro. Teologia do Domínio: Fundamentos – Projeto Nikolas Ferreira – I. **ICL Notícias**, 2024. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/teologia-do-dominio-fundamentos-projeto-nikolas/>. Acesso em 20 de julho de 2024.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. **Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, p. 230-241, jul/dez, 2013.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Rever**. Ano 15. nº 2. jul/dez, 2015.

RUSSO, Kelly. ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e Educação: discutindo o Ensino Religioso nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n.160, p. 466-483, abr./jun. 2016.

SAMPAIO, Dilaine Soares; CAMPOS, Zuleica D. P. Os estudos afro-brasileiros nas Ciências das Religiões. In: Fernando Américo Cuervo Arango; Enrique Santos Marinas; Flávio Senra e Dilaine Soares Sampaio. (Org.). **Los estudios en Ciencias de las Religiones en Brasil y Espanha**. 1ª ed. Madrid: Guillermo Escolar Editor, 2021, p. 117-140.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Valdicley Eufrausino da. **Os discursos sobre os Materiais Didáticos do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte**. In: V Congresso ANPTECRE - Religião, Direitos Humanos e Laicidade, 2015, Curitiba. V Congresso Nacional da ANPTECRE - Religião, Direitos Humanos e Laicidade. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 1-8

SILVA, Valdicley Eufrausino da. **Memória docente sobre materiais didáticos de ensino religioso do Rio Grande do Norte: lembranças e recordações sobre a cartilha de Deus**. (Dissertação em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, 2016.

SILVA, Valdicley Eufrausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. Crítica ao racismo religioso no Ensino Religioso: proposições para superação da identidade colonial. In: CASTRO, Paula Almeida de. GONÇALVES, Clézio Roberto. (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais**. – Campina Grande: Realize editora, 2022. p. 157-181.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **REVER**, Ano 15, Nº 02. Jul/Dez, 2015.

TORRES, Vanessa Carrião. **O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: um desafio democrático para o Estado laico**. Monografia (Graduação em Serviço Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Revista HISTEDBR On-line**. – junho/2004, n. 14, (2004). p. 1-17.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate. **Revista Indagações em Educação**, volume 01, Número 01, 2021. p. 113-131.

TRINDADE DA SILVA, Genilson. **A dimensão ética da ação docente de ensino religioso das escolas públicas municipais de Natal**. 2018. 19f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma**. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção repensando a religião).

USARSKI, Frank. História da Ciência da Religião. In: PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 51-61.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade nas escolas públicas brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1 (86), jan/abr. 2018, p. 107-127.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. – 37ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

WEBER, Max. A política como profissão e vocação. In: WEBER, Max. **Escritos políticos**. 1ª ed. – São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2014. – (Clássicos Cambridge). p. 389-464.

WIRTH, Lauri Emílio. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, João Décio. Usarski, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 129-142.

XIMENES, Salomão Barros. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] Katia Machado. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz**, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 15 de abril de 2024.