

## A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS<sup>1</sup>

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo<sup>2</sup>  
Valdicley Euflausino da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste trabalho foi problematizado sobre a nocividade do Ensino Religioso na educação pública brasileira, dando ênfase em três pontos específicos: o pedagógico-educacional, o legal e o ético-moral. A pesquisa foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações sobre a temática. Objetivamos, com isso, refletir e criticar o Ensino Religioso e as Ciências da Religião enquanto propositores educacionais e ético-morais dentro da contemporaneidade educacional e como superadores dos hábitos prosélicos, teológicos e ecumênicos. Para tanto, discutimos sobre: a) a transição de uma área com origem e propósitos religiosos para uma área profissional e com finalidades educacionais; b) os problemas de âmbitos legais na formação docente em Ensino Religioso; c) e, sobre as pertinências e postulações que as discussões sobre ética e moral podem proporcionar ao Ensino Religioso. A caráter de considerações finais, chamamos a atenção para a reestruturação das áreas em debate levando em consideração as dimensões ética e moral na formação docente com o objetivo de refletir sobre a reeducação e abertura moral dos/as docentes de Ensino Religioso a partir de uma ética profissional.

**Palavras-Chave:** Ética. Moral. Docente de Ensino Religioso. Ciências da Religião.

### ABSTRACT

In this work it was problematized about the harmfulness of Religious Education in Brazilian public education, emphasizing three specific points: the pedagogical-educational, the legal and the ethical-moral. The research was carried out from a literature review of books, articles, theses and dissertations on the subject. With this, we aim to reflect and criticize Religious Education and the Sciences of Religion as educational and ethical-moral proponents within educational contemporaneity and as overcomers of proselyte, theological and ecumenical habits. To this end, we discuss: a) the transition from an area with religious origin and purposes to a professional area and with educational purposes; b) the problems of legal scopes in teacher training in Religious Education; c) and on the relevance and postulations that discussions on ethics and morals can provide to Religious Education. As final considerations, we draw attention to the restructuring of the areas under discussion taking into account the ethical and moral dimensions in teacher training in order to reflect on the re-education and moral openness of Religious Education teachers from a professional ethos.

**Key Words:** Ethics. Morals. Professor of Religious Education. Science of Religion.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como Avaliação Parcial para obtenção do título de Licenciado no Curso de Ciências da Religião – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

<sup>2</sup> Discente do Curso de Ciências da Religião/UERN. E-mail: [paulomelo@alu.uern.br](mailto:paulomelo@alu.uern.br)

<sup>3</sup> Professor orientador. E-mail: [valdicley\\_bambucha@yahoo.com.br](mailto:valdicley_bambucha@yahoo.com.br)

Neste trabalho foi problematizado sobre a nocividade do Ensino Religioso<sup>4</sup> na educação pública brasileira, dando ênfase em três pontos específicos: o pedagógico-educacional, o legal e o ético-moral. A pesquisa foi construída a partir de uma revisão bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses que envolvem o imbróglio educacional. Com isso, objetivamos refletir e criticar o ER e as Ciências da Religião<sup>5</sup> enquanto propositores educacionais e ético-morais dentro da contemporaneidade educacional e como superadores dos hábitos prosélicos, teológicos e ecumênicos. Para tanto, apontamos que, mesmo com os novos horizontes propostos não ocorreram mudanças significativas nas áreas. Mediante tal empreitada, intencionamos alocar a discussão sobre formação docente a partir das dimensões da ética e moral, tendo em vista que há poucas problematizações sobre esses aspectos.

No senso comum, a palavra ética é utilizada enquanto sinônimo de moral. Ou seja, com ela faz-se referência aos costumes, hábitos, conjunto de normas e preceitos que servem para orientar a ação dos indivíduos em determinados contextos. Porém, na Filosofia, a ética é uma área que tem como objeto de estudo as questões morais da vida humana (CORTINA; NAVARRO, 2015). O que distingue os dois termos é que a moral faz parte da vida cotidiana das sociedades dos indivíduos, já a ética é um saber filosófico (CORTINA, 2003). Dito isto, utilizaremos o termo moral para fazer referência às ações e costumes, em suma, a dimensão prática dos/as professores/as de ER. E o termo ética será utilizado enquanto *reflexão sobre a dimensão moral* dos/as docentes.

De modo específico, pretendemos discutir sobre: a) a transição de uma área com origem e propósitos religiosos para uma área profissional e com finalidades educacionais; b) os problemas de âmbitos legais na formação docente em ER; c) e, sobre as pertinências e postulações que as discussões sobre ética e moral podem proporcionar ao ER.

As problematizações e indagações envolvendo a temática emergem a partir das leituras e reflexões oriundas do projeto de pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso*, que é coordenado pelo professor Valdicley Euflausino da Silva, no qual o autor da presente pesquisa participa desde a fase um<sup>6</sup>. Além disso, é importante salientar nossas

---

<sup>4</sup> Doravante, utilizaremos a abreviatura ER para mencionar a área em questão.

<sup>5</sup> Doravante, utilizaremos a abreviatura CR para mencionar a área em questão. Além disso, utilizamos apenas um dos nomes da área, tendo em vista que, no Brasil, a Área Ciências da Religião e Teologia, código 44, surgiu com a Portaria CAPES nº 174/2016, publicada no DOU de 13 de outubro de 2016, redesignada pela Resolução nº 01, de 04 de abril de 2017, publicada no Boletim de Serviço/CAPES – Edição Especial nº 1 – abril 2017.

<sup>6</sup> Atualmente a pesquisa encontra-se na fase três. Na primeira fase, foi realizada leituras iniciais e problematizações que apontaram o desinteresse pelo tema da ética docente na formação inicial em CR e no ER. Na segunda fase,

experiências vivenciadas no processo de formação em Ciências da Religião na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, principalmente no Componente Curricular de Estágio Supervisionado em Ensino Religioso I, II e III. Nos estágios ficou explícita a falta de autenticidade pedagógica do ER, pois faltam características educacionais que evidenciem a identidade da área e dos/as professores/as. Às vezes o ER é mediado como aula de *história das religiões, doutrinas religiosas, mitos, ritos, textos sagrados* ou até como *valores morais*, ou seja, temas que podem ser trabalhados em outros componentes da rede básica de ensino. Isto evidencia tanto resquícios do ecumenismo, quanto escassez de elaborações didáticas para as aulas do ER. Outra inquietação está no fato de haver poucos componentes sobre pluralismo ou diversidade religiosa na grade curricular do curso de Ciências da Religião. Esse fator é determinante para limitar a compreensão dos/as discentes acerca da complexidade e multiplicidade das religiões, sistemas de crenças, filosofias de vida e espiritualidades não religiosas, deixando-os reféns do discurso ecumênico, do eurocentrismo colonizador e das perspectivas hegemônicas no ER.

Para além desses problemas e indagações, durante o processo de formação e pesquisas, identificamos certo desinteresse pelos temas da ética e moral na formação inicial em ER. A lacuna é extremamente problemática, tendo em vista que as dimensões da ética e moral do profissional docente exerce influência significativa nas suas práticas e concepções pedagógicas. Ademais, é preocupante não haver discussões aprofundadas na formação docente sobre o tema, já que se trata de uma área que, por um lado, tanto almeja ser responsável pela promoção de valores cidadãos, e por outro lado, deseja ser reconhecida e valorizada como atividade profissional no campo social e educacional.

A pesquisa torna-se relevante e necessária, pois, em primeiro lugar, há escassez de discussões a respeito deste tema; em segundo, por possibilitar um aprofundamento nos debates envolvendo profissionalização<sup>7</sup> e profissionalidade<sup>8</sup> docente em ER; em terceiro, por evidenciar as necessidades de haver compromisso profissional, ligado ao interesse público e

---

aproveitamos no tema, destacamos os conflitos educacionais causados pela permanência do ER no Estado supostamente laico, evidenciamos o problema da coexistência de discursos pedagógicos no componente, e ressaltamos que o desinteresse sobre ética docente causa a promoção de uma moral fechada no ER e o empobrecimento de debates acerca de profissionalização docente na área. Na terceira fase, realizamos uma investigação mais minuciosa nos/as autores/as utilizados/as na pesquisa, criticamos a área das CR enquanto formação inicial para os docentes de ER, e, destacamos que o compromisso ético profissional na área deve passar necessariamente pela abertura moral dos/as docentes, a ênfase no viés antirracista e o comprometimento cívico para com a sociedade.

<sup>7</sup> Por profissionalização queremos fazer menção ao processo de capacitação que o/a futuro/a profissional passa para exercer determinada função, neste caso, a de professor/a de ER.

<sup>8</sup> Por profissionalidade queremos fazer menção ao processo de construção da identidade do/a profissional e a forma que este/a pratica e compreende o seu exercício profissional.

cívico, dos/as docentes em ER; e, em quarto lugar, por tentar ajudar no processo de superação dos hábitos confessionais do componente, conferindo-lhe um viés educacional, crítico, plural e laico.

A reflexão analítica, de ordem contemporânea sobre o ER, é necessária para se atentar às críticas direcionadas a sua existência na educação pública brasileira, principalmente as efetuadas pelos/as educadores/as, que entendem o componente enquanto meio para colonização e doutrinação religiosa no ambiente escolar. Essa perspectiva crítica e educacional é importante para demonstrar que o ER é um problema de política pública sistemático e institucional, pois a sua principal característica permanece sendo o dogmatismo, logo, toda a área precisa se debruçar sobre tais nocividades.

Por fim, chamamos a atenção para a reestruturação das áreas em debate levando em consideração as dimensões ética e moral na formação docente com o objetivo de refletir sobre a reeducação e abertura moral dos/as docentes de ER a partir de uma ética profissional.

## **2 ENSINO RELIGIOSO: DO CONFSSIONAL AO EDUCACIONAL?**

É de amplo conhecimento que o ER, no Brasil colonial e imperial, foi subsídio para as práticas colonizadoras de doutrinação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana. Mesmo com o advento do republicanismo, a instituição eclesiástica, em parte, ainda detém o poder dessa *disciplina escolar* (MELO; SILVA, 2021b). Neste sentido, pode-se dizer que o ER, desde o século XVI, até a atualidade, conta com fortes bases religiosas que lhe servem como sustentáculo para permanência na educação pública brasileira, gerando, desse modo, inúmeros entraves políticos e educacionais. Pesquisadores/as e defensores/as do ER supostamente não confessionais e laicos, cientes do cenário conflituoso, atualmente empenham-se em caracterizá-lo enquanto *atividade profissional* no campo educacional, na tentativa de enfatizar a sua plausibilidade nos sistemas públicos de ensino. Em outras palavras, há o esforço de inferir um viés pedagógico, plural e não confessional ao componente.

É importante que haja cuidado ao afirmar o ER enquanto atividade profissional, dado às inúmeras incongruências políticas, sociais, pedagógicas e éticas em torno da sua existência, além da sua estreita e explícita relação com o confessionalismo na atualidade. São válidas as disposições dos/as defensores/as do ER, sobretudo os/as formados/as em CR, ao tentarem demonstrar tanto a importância, quanto a viabilidade do componente na formação cidadã dos/as alunos/as? Ademais, o ER realmente alcançou o status de *atividade profissional*? De fato, houve a transição de uma área com propósitos religiosos, para uma área *educacional*, sem fins

eclesiásticos? Se sim, sob quais fatores?

Os questionamentos levantados tornam-se necessários e relevantes por possibilitarem um olhar reflexivo e analítico sobre a história do ER na educação pública brasileira, levando em consideração as implicações existentes nas relações entre religião, escola, sociedade, professor/a, moral, ética, profissionalização e profissionalidade docente na área. Assim como, permite-nos ter uma visão de como essas transformações influenciaram a suposta passagem de uma *moral confessional* para uma *moral educacional*, com ênfase em um perfil profissional no ER. Tal debate, no ER, é escasso, pois “[...] não há uma recuperação histórica do debate ou olhar atento às características culturais dos professores e dos alunos brasileiros, nem à sua subjetividade religiosa” (VALENTE, 2018, p. 108). Não obstante, pretende-se com o tópico, realizar um levantamento histórico e analítico sobre as circunstâncias que influenciaram o modo que o ER é concebido e praticado na atualidade, diante da afirmação da suposta vedação do proselitismo no final dos anos de 1990.

As *reviravoltas* em torno da disciplina/componente não aconteceram a partir de um fato isolado, mas sim através de transformações religiosas, teológicas, políticas e educacionais na sociedade que atingiram diretamente a área, principalmente no século XX. Importante ressaltar que tais mudanças são frutos de conflitos extremamente longos e complexos no decorrer do desenvolvimento político e educacional brasileiro, e não se sucederam de modo linear e evolutivo. Mas, será que tais mudanças realmente proporcionam a caracterização do ER enquanto atividade profissional no sistema público de ensino?

Esse processo de transição tem início, de modo mais propositivo, quando a disciplina começa a se desvincular das égides religiosas, embora isso até os dias atuais não tenha se efetivado plenamente. No âmbito jurídico, foi o advento da república brasileira que possibilitou esse fato. É no fim do século XIX, a partir do decreto 119-A de 1890, e, posteriormente, na primeira constituição republicana, de 1891, que foi oficializada a laicidade do Estado brasileiro. A laicidade, dentre várias consequências, implicou que a educação pública não ficasse a cargo eclesiástico, mas sim, do Estado (VALENTE, 2018).

Nas quatro primeiras décadas do Brasil republicano, o ER não foi mencionado constitucionalmente enquanto parte integrante dos sistemas públicos de ensino (CUNHA, 2009), uma vez que a ideia de alguns/as educadores/as, sobretudo os/as escolanovistas, era de erradicar a manutenção do poder religioso do campo educacional (MELO; SILVA, 2021b). No entanto, é um escolanovista, Francisco Campos, que promoveu o retorno da disciplina à educação pública, em 1931, a partir da reforma nº 19.941 (SAVIANI, 2013). Isso ocorreu sob fortes pressões políticas de grupos religiosos, principalmente católicos, durante a ditadura do

Presidente Getúlio Vargas (CUNHA 2009, 2013), como forma do governo ganhar apoio e aliança política dos religiosos. Posteriormente, a lei foi utilizada como base para a constituição de 1934 que normatizou a presença do ER na educação pública, permanecendo também nas constituições de 1937, 1946, 1967 e 1988 (MELO; SILVA, 2021b).

Ainda que a república brasileira tenha instituído a laicidade do Estado, as escolas adotaram o ER confessional, uma vez que imperava a concepção religiosa, filosófica e cultural do *ser católico* enquanto condição para o reconhecimento político e social dos sujeitos (LONGHI, 2004). Como marca das heranças coloniais religiosas da educação, a ideia de *professor/a* de ER era a de alguém que tinha *vocação religiosa* para exercer a atividade. Desse modo, cabia às instituições eclesiais enviar os/as docentes, que geralmente eram leigos (OLIVEIRA, 2012). A moral dos/as professores/as era estritamente dogmática, já que o ensino confessional era “reduzido à moral católica” (LONGHI, 2004, p. 16). O ensino, a partir da moralidade católica, é reforçada pela ideia de que, através de uma *educação cristã*, pode ser assegurado tanto o bem-estar social da comunidade, quanto a *salvação das almas* dos jovens educandos, conforme a encíclica papal *Divini Illius Magistri* (PAPA PIO XI, 1929), que influenciou as concepções de ER no Brasil durante boa parte do século XX.

Durante as décadas de 1960 e 1970, período em que o Brasil foi marcado pela ditadura militar, a disciplina ganhou novas configurações. Em 1961, a LDB 4.024 homologou o ER de forma confessional, ministrado nos horários normais de aula, sem ônus para os cofres públicos. Já em 1971, na LDB 5.692, o ER passa “[...] a ser compreendido como elemento que colaboraria na ‘formação moral’ das gerações” (RODRIGUES, 2017, p. 47). Em contexto amplo, a educação tinha um caráter moralista, assim, o ER e outras disciplinas tinham o propósito de preparar cidadãos/os para o mercado de trabalho e fazê-los *dóceis* às imposições políticas da época (CUNHA, 2009; OLIVEIRA, 2012).

No entanto, essa etapa foi importante na transição de um ER confessional para um com maior abertura à pluralidade religiosa, com viés crítico educacional. De grande importância, nesse processo, foi a influência da Teologia da Libertação no Brasil, que se propagou, principalmente, no catolicismo popular. Essa perspectiva teológica dá forte ênfase na práxis relacionada à ação social e política diante de regimes injustos e opressores. Sua influência estendeu-se também na educação, como fica evidente na Pedagogia Libertadora do Paulo Freire. Nesse contexto, os/as docentes de ER começam a enfatizar, nas suas aulas, críticas direcionadas às injustiças político-sociais do regime vigente (OLIVEIRA, 2012). Entendemos que isso ocorreu sob influências da Teologia da Libertação e da Pedagogia Libertadora. Portanto, a sala de aula, no regime militar, torna-se possibilidade de despertar para uma

consciência crítica (OLIVEIRA, 2012). Eis a controvérsia: de um lado, a política vigente normatizando uma educação moralizante-confessional; e, do outro, o ER como um dos espaços para o despertar de uma consciência crítica.

Dentro desse cenário extremamente conflituoso, o Papa João XXIII emprega, na *Encíclica Mater et Magistra* (1961), o método VER-JULGAR-AGIR, que também foi utilizado no ER. A metodologia implicava na necessidade dos/as docentes mostrarem a realidade aos alunos/as, e estes/as, após observarem, julgariam e agiriam à luz das orientações escritas na Bíblia (LONGHI, 2004; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2014). Nesse contexto, o Concílio do Vaticano II (1962 – 1965) reforça o VER-JULGAR-AGIR, e mais, orienta que os cristãos católicos participem do processo educacional das crianças, como forma de levar a Igreja para o espaço da escola. Afinal, “*extra Ecclesiam nulla salus*”<sup>9</sup>. Nessa perspectiva, o ER “[...] gira em torno de questões antropológicas refletidas à luz dos Textos Sagrados” (LONGHI, 2004, p. 17). A leitura realizada na disciplina era que a religião se configurava como elemento primordial para a formação moral dos/as estudantes e dos/as professores/as.

Segundo Passos (2007), o modelo<sup>10</sup> do ER era o *teológico*, que tem um caráter ecumênico-cristão. Ou seja, buscava-se uma maior abertura diante da pluralidade religiosa existente, na tentativa de enfatizar valores universais e comuns a todas religiões e sistemas de crenças, diferentemente do ensino confessional. Contudo, na prática, o ecumenismo “[...] reforça o embate entre a hierarquização e a subalternização dos sistemas de crenças, atribuindo valores a umas e ocasionando avarias a outras [...]” (MELO; SILVA, 2021b, p. 39). À vista disso, compreendemos que o discurso ecumênico, para o ER, 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.

Condicionado às reconfigurações teológicas que atingiram a América Latina, esses fatores proporcionaram a transição de uma moral *confessional-dogmática*, para uma moral com *maior abertura à pluralidade antropológica da religião*. Essas características persistem nas teorizações sobre os modelos<sup>11</sup> de ER que atribuem um suposto avanço a área ao final do século XX, quando afirmam a promoção de novos horizontes pedagógicos e laicos para o ER.

<sup>9</sup> Tradução livre: “Fora da Igreja não há salvação”. A frase, de origem latina, é atribuída a São Cipriano de Cartago, um bispo cristão que viveu no século III d.C. Essa perspectiva ainda hoje influencia o catolicismo romano, e reforça, sobretudo, o caráter exclusivista da Igreja no que diz respeito à salvação dos sujeitos.

<sup>10</sup> Não concordamos com a ideia de modelos de ensino, mas sim de discursos pedagógicos ou curriculares, conforme propõe Silva (2015). Apesar disso, mantemos a lógica proposta pelo autor para não descaracterizar sua visão sobre o tema.

<sup>11</sup> A literatura comum sobre o ER aponta três modelos: confessional, teológico e o das CR (MELO; SILVA, 2021a). Contudo, não concordamos com a evolução dos três modelos, nem com a ideia de modelo de ensino. Entendemos enquanto discursos pedagógicos coexistentes, conforme explicado mais adiante.

Explicitamente, as mudanças mais significativas ocorreram na década de 1990. Em primeiro lugar temos a criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, em 1995. Em segundo lugar, temos a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação pública, com intuito de unificar a educação nacional, ajudar na consolidação da democracia brasileira, valorizar a diversidade cultural, os direitos humanos e a cidadania (HOLANDA, 2017). Apesar da LDB apresentar traços significativos de avanços educacionais, o ER, na contramão da proposta, foi habilitado “sem ônus para os cofres públicos” e com alternativas de ser ministrado de maneira confessional e interconfessional, conforme o art. 33 (BRASIL, 1996).

O artigo gerou inúmeros conflitos políticos, religiosos e educacionais. Os entraves culminaram na publicação da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394. A nova Lei assegurou o ônus aos cofres públicos, o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e obstruiu o proselitismo no ER (HOLANDA, 2017). Ademais, a LDB também o garantiu enquanto parte integrante da formação básica dos cidadãos (BRASIL, 1996). A partir desse marco legal, passa a ser enfatizado, mais propositivamente, o seu caráter pedagógico-educacional e o seu compromisso cidadão com a diversidade cultural na conjuntura nacional.

A virada do século XX para o XXI demonstrou outros supostos avanços. Em 1998 a disciplina é reconhecida como área do conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98. Já no século XXI, a Resolução CEB/CNE nº 04/10, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em 2013, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na versão final do documento em 2017, também reconheceram o ER enquanto área do conhecimento (HOLANDA, 2017). A BNCC reforça a importância do ER na formação básica dos/as estudantes, assegura-o a partir de um viés não confessional, busca promover e valorizar os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania (BRASIL, 2017).

Apesar das propostas do ER enquanto laico e plural na educação, as posturas fechadas ainda se sobrepõem às concepções abertas no componente. Esse fato é atestado pelas práticas catequéticas, intolerantes, dogmáticas, racistas, homofóbicas, sexistas e (neo)colonizadoras ainda presente nas mediações pedagógicas do ER (CUNHA, 2013; SILVA, 2014; MELO; SILVA, 2021a; MELO; SILVA, 2021b). Dessa forma, compreendemos que essas renovações ao longo dos anos são “[...] mais uma capacidade de adaptação ao sistema público de ensino do que necessariamente uma ruptura com sua herança colonial” (SILVA; MELO, 2022, p. 1514), pois os/as docentes de ER mantêm uma relação com o dogmatismo religioso, carregando consigo uma *moral fechada* na atividade docente.



Atualmente, a moral dos/as professores/as de ER é um fenômeno mais complexo, uma vez que é condicionada pela *coexistência de discursos pedagógicos* (SILVA, 2014; SILVA, 2015; MELO; SILVA, 2021a). Dito de outro modo, nas práticas pedagógicas dos/as docentes do componente, coexistem aspectos dos discursos *confessional, teológico, interconfessional, ciências da religião, fenomenológico, história das religiões e pluralista*. É importante entender que a coexistência de discursos pedagógicos não significa necessariamente um avanço para a área (MELO; SILVA, 2021b), mas sim, uma construção discursiva que visa atender várias demandas na guerra educacional brasileira hodierna.

A partir desse fato, compreende-se que as CR não conseguiram oferecer alternativas para a superação dos discursos confessionais e teológicos, assim como, não conseguiram evidenciar uma proposta pedagógica autêntica para o ER. E, provavelmente, não conseguirão propiciar a curto e médio prazo, postulações definitivamente educacionais.

Ademais, as ditas transformações, que buscam enfatizar o caráter profissional e a relevância educacional do ER, não possibilitaram uma discussão aprofundada sobre a formação e profissionalização dos/as docentes dessa área. Diante disso questionamos: quais as razões para o esvaziamento dessa discussão? O aspecto legal é suficiente para afirmar a profissionalização do/a professor/a da área em questão? Quais danos os/as docentes com a moral confessional-dogmática, causam no ambiente escolar?

### 3 OS PROBLEMAS LEGAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

O presente tópico problematiza os aspectos legais na formação docente em ER. Intentamos analisar as leis que orientam a habilitação e admissão de professores/as de ER no Brasil. Controversas e problemáticas, tais discussões ainda geram entendimentos dúbios sobre o que é *ser* professor/a da área. Até pouco tempo, no âmbito legal, faltava uniformidade legislativa sobre qual a formação que o/a docente deveria ter para atuar na área. A primeira redação da LDB 9.394/96 afirmou:

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 (BRASIL, 1996).

Ao permitir o ensino confessional e interconfessional, o documento tanto é uma transgressão da laicidade do Estado brasileiro, quanto dá margem para que professores/as com formação religiosa, formação em diversas áreas e leigos continuem atuando no componente. Com a mudança do art. 33 pela Lei nº 9.475/97 houve alguns avanços. A nova redação diz:

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 (BRASIL, 1997).

Mesmo assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e retirando o ensino confessional e interconfessional, o documento continuou lacunar. A partir de Cunha (2013), podemos elencar pelo menos dois problemas. O primeiro diz respeito ao seu caráter facultativo, pois a LDB não menciona as atividades que serão feitas para os/as alunos/as que não desejarem ser matriculados no componente, seja por opção própria, dos pais, ou responsáveis. E, na prática, o que acontece e é mais *fácil* para as escolas, é a realização da matrícula compulsória dos/as estudantes, sem informar do seu caráter opcional. O segundo problema é sobre o ER enquanto parte *integrante da formação básica do cidadão*. A redação deixa a entender que os/as alunos/as, ao optarem por não o cursar, não terão uma formação integral. Ou seja, a dimensão religiosa é reconhecida na LDB como elemento primordial para *ser cidadão*. Segundo Cunha (2013), trata-se de uma *ameaça implícita* aos pais, sendo estes os responsáveis pela educação incompleta e deficitária dos/as seus/uas filhos/as.

A essas críticas também acrescentamos que o art. 33 continuou problemático no quesito de formação docente para atuar no ER. O art. 61 da LDB normatiza que os/as profissionais da educação da rede básica de ensino tenham formação em cursos reconhecidos em nível superior (BRASIL, 1996). E a formação docente deve “[...] pautar-se pelos *fundamentos científicos*, considerando o *desenvolvimento do espírito científico* e assim poder possuir o *domínio dos conhecimentos científicos e didáticos*” (CURY, 2018, p. 314. Grifos do autor). Diante destes pressupostos, é nítida a incompatibilidade do ER com o art. 61 da LDB. Como o componente poderá contar com profissionais formados/as que entendam as religiões, sistemas de crenças, filosofias de vida e espiritualidades religiosas e/ou não religiosas, a partir de postulações científicas, capazes de elaborar didaticamente tais conhecimentos para as mediações pedagógicas, sendo que não existiam cursos de formação específica reconhecidos? Ademais, a

continuação do art. 33 afirma:

§ 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).

O problema é que o primeiro parágrafo possibilita a coexistência de diferentes e conflitantes conteúdos e procedimentos para a formação e admissão dos/as docentes. Já o segundo parágrafo é problemático até para os/as defensores/as do ER dito não confessional, pois coloca os sistemas de ensino como reféns das denominações religiosas ao “[...] delegar a entidade civil o papel de consultora dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola” (TORRES, 2012, p. 41). Tais incongruências causaram discussões sobre a necessidade, ou não, de criar um curso de formação específica para atuar no ER. Pouco tempo depois da publicação da Lei n. 9.475, o Parecer CNE/CP n. 97/99 oferece a seguinte hermenêutica:

[...] 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).

Além da LDB, o Parecer também não destacou normas para a formação de professores/as, não reconheceu a importância de um curso específico de licenciatura na área e apontou que a formação pode ser feita por *entidades religiosas* ou *organizações ecumênicas*, colaborando, dessa forma, para a promoção de uma moral fechada na formação de docentes do ER. Em outras palavras, a LDB suscita um ensino plural, mas o Conselho Nacional de Educação – CNE permite que os/as docentes tenham uma formação confessional. A consequência disso, para Cury (2018), é a possibilidade de haver antinomia entre as orientações dadas pelo CNE, LDB e os sistemas de ensino estaduais.

E de fato temos uma de antinomia jurídica. Em outras palavras, as leis dão margem para diferentes e conflitantes normas de habilitação e admissão de professores de ER. Alguns Estados, mesmo sem diretrizes reconhecidas ou autorizadas, abriram cursos de Licenciatura em CR ou ER, por entenderem que esta é a formação mais adequada numa instituição de nível

superior para os/as docentes de ER. E, usufruindo da autonomia prevista no primeiro parágrafo do art. 33 da LDB, os sistemas de ensino criaram ou mantiveram suas próprias normas de admissão e habilitação de professores/as.

Nesse contexto, os campos religioso, político e educacional formaram arenas de acirrados entraves em torno do componente. Em 11 de fevereiro de 2010, através do Decreto nº 7.107, foi efetivado a *Concordata* entre o governo brasileiro e a Santa Sé. O art. 11 do acordo é explicitamente contrário ao art. 33 da LDB 9.475/97, porque permite o ensino confessional católico e de outras instituições religiosas no ER (CUNHA, 2013). Essa incoerência existente entre a *Concordata* e o art. 33 da LDB gerou inúmeras polêmicas e oposições, assim, 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” (CUNHA, 2013, p. 934. Grifos do autor). A votação final da ADI ocorreu em 27 de setembro de 2017, e o STF, por seis votos a cinco, reconheceu tanto o Acordo quanto a LDB, permitindo novamente o ER confessional nas escolas públicas.

No ano seguinte, em 2018, foi publicado o Parecer CNE/CP n. 12/2018 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião* e reconhece as CR enquanto área de formação específica para atuação no ER. O Parecer oferece avanços no que concerne à profissionalização docente em CR. Contudo, o documento não resolveu os problemas mais significativos das leis anteriores. Como consequência das lacunas dos documentos do CNE, antes de 2018, e do art. 33 da LDB de 1997, existem Estados que admitem profissionais com formação em outras áreas no ER. As implicações que daí surgem são muitas e complexas. Destacamos ao menos uma: se não existia, até 2018, uniformidade legal sobre a admissão e habilitação dos/as docentes, assim como, sobre curso específico, autorizado e reconhecido, como é concebível uma perspectiva plural para o ER?

As problematizações, no âmbito legal, aqui postas de forma sucinta, buscam explicitar as lacunas legais acerca da formação docente em ER. Embora muito debatido tanto por educadores/as, quanto por cientistas da religião, principalmente os/as preocupados/as com o ER, os aspectos legais são os principais argumentos para a defesa fervorosa do componente no sistema público de ensino. Contudo, como apontado, podemos observar que a antinomia jurídica é a principal característica da nocividade educacional do ER, pois dá margem para a perpetuação da vida religiosa no ambiente profissional, promove entendimentos dúbios acerca da formação docente, acirra os nichos religiosos, reforça o ethos confessional e, conseqüentemente, a moral fechada no Componente Curricular. Dessa maneira, inferimos que o ER precisa de mudanças em toda sua estrutura, indo além das reformulações jurídicas. Assim,

as transformações devem ser culturais, sociais, pedagógicas, curriculares, formativas, éticas e morais.

Ora, foi visto que o ER conta com aparatos legais que são frutos de enxertos jurídicos, mas apenas isso não basta para afirmar a profissionalização dos/as professores/as da área, uma vez que as dimensões legais reforçam os aspectos moralizantes do ER na educação brasileira. Sendo assim, tendo em vista que nem os aspectos pedagógicos, didáticos e legais foram suficientes para tais mudanças, existe a possibilidade de inferir ao ER o status de atividade profissional, a partir de um viés educacional? Se sim, qual tema seria propositivo para as mudanças práticas no âmbito estrutural do componente?

#### **4 OS PROBLEMAS ÉTICOS E MORAIS NA FORMAÇÃO EM ENSINO RELIGIOSO**

Neste tópico objetivamos apresentar os problemas éticos e morais na formação em ER. Desde as possíveis reviravoltas suscitadas na década de 1990, os aspectos sobre as dimensões ética e moral, tanto dos/as docentes, quanto da área, não foram trabalhados de modo explícito. Diante disso, entendemos que tais proposições podem possibilitar críticas reestruturantes ao componente em debate. Posto isso indagamos: por quais razões são relevantes evidenciar os aspectos ético e moral no processo de formação inicial e continuada em ER? Os valores formativos da área não são suficientes para a promoção de um ensino plural?

Dando continuidade ao debate de Melo e Silva (2021a; 2021b)<sup>12</sup>, essas e outras indagações adentram no tema da ética docente e as problematizações que emergem sobre a moral no âmbito da formação em ER. O tema da ética docente tem como objeto de estudo “[...] as questões morais envoltas da profissão, ou seja, isso inclui no debate a ideia do *ser professor(a)*” (MELO; SILVA, 2021b, p. 37. Grifos dos autores). Diante da preocupação do *ser professor/a* de ER, são imprescindíveis tais questões: como a formação moral religiosa afeta o/a profissional da área? Ademais, o/a docente de ER pode ser religioso/a?

Anteriormente, Melo e Silva (2021a) afirmaram a necessidade de elaborar um código ético profissional para o ER com fundamento epistemológico nas CR. Não desconsideramos que, dentro das discussões sobre profissões, um conjunto mínimo de princípios é fundamental enquanto articulação e consolidação de um status profissional. Entretanto, antes de tal realização, cabe questionar se de fato as frágeis bases proporcionadas pelas CR oferecem suportes para essa tarefa. Para além disso, entendemos que primeiro é de suma importância

---

<sup>12</sup> No Rio Grande do Norte o debate foi inaugurado por Genilson Trindade da Silva (2021).

suscitar para uma consciência crítica sobre o tema, a partir de problematizações e reflexões envoltas no campo educacional. É importante destacar que com o debate não queremos impor um conjunto de leis, ou elaborar um modelo para o ER, como já foi proposto por outros/as autores/as, mas sim evidenciar princípios mínimos que são necessários para a práxis docente no componente, além de chamar a atenção das áreas para um debate mais aprofundado sobre uma construção discursiva que envolve explicitamente a dimensão ética e moral dos/as professores/as.

Convém entender que o tema tem pouco, ou nenhum espaço, nas CR e no ER (MELO; SILVA, 2021b; SILVA, MELO; 2022). A partir de Melo e Silva (2021b) podemos destacar pelo menos três motivos para esse desinteresse: I) o ER vem sendo, historicamente, refém do dogmatismo cristão; II) existe a predominância da ideia, no campo educacional, de *dom ou vocação* para exercer a função docente, contribuindo para o empobrecimento das discussões sobre profissionalização na área; III) faltam reflexões analíticas sobre as possíveis consequências da *vida religiosa* na *vida profissional* do/a docente. Assim, é necessário um debate urgente que interpele a reflexão sobre a ética, moral e os compromissos mínimos na condição do trabalho docente.

Além desses três fatores mencionados cabe incluir também que: a) o dogmatismo religioso no componente, inicialmente, foi constituído por católicos, mas, a partir da década de 1980, os evangélicos passam a crescer rapidamente no Brasil, gerando reações dos católicos, que temem perder a hegemonia social e religiosa. Tal conflito atinge e se estende ao campo educacional, sobretudo no ER (CUNHA, 2013), porque o componente é visto, pelos/as religiosos/as, como meio para catequizar os/as alunos/as, e, conseqüentemente, expandir a fé; b) a concepção de *vocação religiosa* enquanto requisito para exercer a docência no ER é causadora de inúmeras nocividades para a área, porque se é o desígnio divino ou religioso que vai determinar se os/as sujeitos/as têm, ou não, as competências necessárias para o exercício da docência, é excluída a necessidade do debate sobre profissionalização. Em outros termos, a ideia de vocação religiosa descredibiliza a importância de profissionalização e profissionalidade docente; c) existem pesquisas e problematizações sobre as implicações da vida religiosa na vida profissional dos/as professores/as, mas, em sua grande maioria, foi realizada por pesquisadores/as formados/as na área da Educação<sup>13</sup> e não por cientistas da

---

<sup>13</sup> Por exemplo, Benevides (2009) oferece pesquisas sobre a identidade do/a profissional docente de ER, demonstrando a importância da formação específica em CR para a superação do confessionalismo, e para a construção da identidade dos/as docentes da área. E a Valente (2018) traz algumas problematizações sobre como a religiosidade do/a professor/a, em contexto mais amplo e não apenas no ER, exerce influência nas suas práticas pedagógicas.

religião, corroborando para as acentuadas e perspicazes críticas à área.

Dentre as várias consequências que esses déficits geram, Melo e Silva (2021b) entendem que eles são causadores da manutenção de discursos relacionados à *moral fechada* no ER. Dito isto, o que se pretende dizer com moral fechada? Como o termo se relaciona na formação docente em ER? Quais as consequências de uma moral fechada ao componente?

Segundo Cortina (2003), a moral fechada, no ensino, consiste na imposição de conteúdos morais para as crianças, tendo como objetivo privá-las de outras possibilidades e concepções que fogem do universo moral do/a dito/a educador/a. É fazer com que os/as alunos/as se fechem diante de novas possibilidades e outros horizontes. Em tal imposição, a autonomia dos/as estudantes não é levada em consideração.

Interessante notar que a moral fechada não existe apenas no contexto educacional. Em um país com resquícios do sistema colonial, como o Brasil, ela faz parte das estruturas sociais. Assim, os indivíduos, no processo de socialização, na família, instituições religiosas, escola, faculdade, trabalho, etc., aprendem e reproduzem hábitos que evidenciam uma moral fechada.

No ER, a moral fechada está ligada aos discursos que apenas reforçam o eurocentrismo colonizador e não demonstram abertura para discussões em perspectivas diferentes do globo terrestre e dos seus respectivos sistemas de crenças (MELO; SILVA, 2021b). Ela reproduz e perpetua 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.

Cabe ressaltar que a moral fechada é o procedimento característico do *doutrinador* (CORTINA, 2003). Os/as doutrinadores/as não são *profissionais da educação*, pois sua prática carece de legitimidade social e educacional, por não promover valores benéficos para a comunidade civil (NAVARRO, 2006; MELO; SILVA, 2021b). Se o doutrinador carece de legitimidade profissional, educacional e social, o que seria então um profissional? Como se pode definir uma atividade profissional? O que caracteriza um profissional da educação? Além disso, o que seria um profissional de ER?

É importante caracterizarmos o que vem a ser uma atividade profissional, pautada no contexto de formação ética. Uma atividade profissional caracteriza-se, entre outras coisas, pelos benefícios que elas promovem para a sociedade através do alcance dos seus bens internos. Segundo Cortina e Navarro (2015, p. 156) “[...] o bem interno da saúde é o bem do paciente; o

da empresa, a satisfação de necessidades humanas com qualidades; o da política, o bem comum dos cidadãos [...]” e, no contexto específico da educação, o bem interno da docência é a “[...] transmissão da cultura e formação de pessoas críticas [...]”. Sendo assim, as profissões se relacionam diretamente com a comunidade civil, sendo esta que vai dizer se determinada profissão promove valores benéficos ou não (CORTINA, 2005).

Dos exemplos anteriores, reforçamos que são os benefícios sociais que validam a atividade profissional e educacional. No caso do ER, portanto, é no campo social que são determinadas as plausibilidades, ou não, da sua permanência nas escolas públicas e do seu possível reconhecimento enquanto atividade profissional, e não no campo religioso (SILVA; MELO, 2022).

Sendo assim, se existe espaço e pertinência para o ER nas sociedades modernas plurais, ele deve se pautar a partir de uma concepção ética plural/aberta e não confessional/fechada, pois as demandas pedagógicas, políticas e sociais, atualmente, requerem *compromisso cívico* das atividades que almejam o status profissional. Dito isto, será que existe possibilidade de um componente que tem aspectos coloniais ter compromisso cívico? O ER possui contribuição social na educação pública? Como ele pode se relacionar positivamente com a sociedade plural brasileira?

Quando o componente é praticado sem um compromisso ético profissional, ou seja, quando os/as professores/as buscam a partir das mediações pedagógicas impor as *verdades unilaterais* dos seus respectivos credos, eles/as acirram o entrave entre religiões, sobretudo de origens monoteístas na guerra acerca das *disputas das almas dos/as estudantes*. Desse modo, é promovido nichos religiosos, discursos excludentes, intolerantes, racistas, homofóbicos, moralizantes e dogmáticos. Diante dessas realidades a existência do ER é nociva para a educação.

Levando em conta tais entrelaçamentos e problematizações, reforçamos que, para o ER, ter um compromisso ligado ao interesse público nas sociedades plurais, ao invés do compromisso religioso relacionado às instituições eclesiásticas, é imprescindível pensá-lo a partir de uma ética profissional. Dito de outro modo, é preciso que os/as docentes estabeleçam prestações de serviços profissionais, levando em consideração o alcance dos *bens internos* da educação, voltados ao comprometimento com o social, e não ao seu perfil religioso, ou até mesmo antirreligioso ou arreligioso. Trata-se de trabalhar por um ER que seja pertinente e relevante para a comunidade civil.

Segundo Navarro (2006; 2010), as mudanças devem ser coletivas, pois as transformações nos hábitos, valores e estruturas de uma profissão só acontecem a partir de uma



categoria de profissionais comprometidos e críticos, capazes de questionar os seus hábitos morais, e os valores da sua profissão, no intuito de buscar alternativas melhores e mais justas.

No ER, essa tarefa é de responsabilidade, principalmente, dos/as docentes da área, tanto do ensino básico, quanto do ensino superior. Ou estes/as começam a refletir sobre os seus hábitos morais, com o propósito de formularem *juízos humanizadores* (MELO; SILVA, 2021b), ou então o espaço será retomado com maior ênfase pelos agentes doutrinadores refêns de sistemas e dogmatismos religiosos. Nesse exercício de reflexão sobre a moral dos/as docentes, reforçamos a falta de legitimidade social e educacional quando este é praticado a partir de uma moral fechada. Assim, para ser estabelecido um relacionamento do componente com as sociedades plurais, evidenciando o seu compromisso profissional, é necessário que os/as professores/as assumam uma moral aberta.

Na práxis pedagógica, de acordo com Cortina (2003), a *moral aberta* consiste em educar *na autonomia*. É ensinar tendo como objetivo fazer com que as crianças, quando o seu desenvolvimento lhe permitir, sejam capazes de tomar decisões a partir dos seus próprios juízos e julgamentos (CORTINA, 2003). E, além disso, educar os/as alunos/as para que sejam pessoas sensatas, responsáveis pelos seus atos e pela comunidade local e global (NAVARRO, 2010). Cabe salientar que, no sentido moderno do termo, autonomia “[...] não significa ‘fazer o que me der vontade’, e sim **optar por aqueles valores que humanizam**, que nos tornam pessoas, e não por outra coisa” (CORTINA, 2003, p. 68. Grifos da autora). Mas, quais são os valores que humanizam? Como o ER pode promover esses valores?

Diante da diversidade de valores existentes nas sociedades plurais, é pertinente levar em consideração a distinção entre ética de mínimos e máximos. A primeira diz respeito aos mínimos necessários para que os indivíduos tenham uma vida justa e digna. São valores e deveres morais universalizáveis (CORTINA; NAVARRO, 2015), tais como, justiça, igualdade, solidariedade, responsabilidade, diálogo, respeito, empatia, cidadania, direito à liberdade e a vida, em suma, valores e deveres que promovem os *direitos humanos*. A segunda, a ética de máximos, refere-se ao conjunto de perspectivas que oferecem uma proposta de vida feliz aos indivíduos, a partir da aceitação de determinados valores morais. Entretanto, “[...] não podem exigir que seja seguido, porque a felicidade é objeto de conselho e de convite, não de exigência” (CORTINA; NAVARRO, 2015, p. 115). Então, a ética docente deve partir de uma ética de mínimos, demonstrando, desse modo, o seu compromisso em promover a cidadania (NAVARRO, 2006; 2010).

Segundo Cortina (2003), é através de uma *educação moral* que tais valores são proporcionados aos/as educandos/as. No entanto, os/as professores/as não podem oferecer essa

educação moral sem antes haver “[...] interiorizado la actitud que haga de nosotros un ejemplo vivo para el alumnado. Por eso es necesario que los profesores acceda a una buena educación ética [...]” (NAVARRO, 2010, p. 9)<sup>14</sup>.

Não obstante, como é possível os/as docentes de ER promoverem uma educação moral, sendo que tais aspectos não foram discutidos e problematizados na formação inicial e continuada? Será que se *reeducando moralmente*, a partir de uma perspectiva aberta, plural e crítica, os/as professores/as de ER podem promover uma educação moral humanizadora?

Para além disso, se a proposta de uma abertura e reeducação moral tem validade, como apontado, compreendemos ser necessário o esforço de pensar ética, moral, valores e educação além das perspectivas europeias ocidentais, caso contrário, reforçaremos apenas uma concepção em detrimento das demais. Não se trata de desconsiderar a relevância dos/as autores/as utilizados/as na construção desta pesquisa, mas sim oportunizar interlocutores/as de perspectivas diferentes na contribuição do debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizamos, neste trabalho, sobre a nocividade do ER na educação pública brasileira, levando em consideração aspectos educacionais, legais, éticos e morais. Para tanto, discutimos sobre os fatores que supostamente proporcionaram a transição de um ER confessional, para um pautado em abertura à pluralidade religiosa, com viés educacional e perfil profissional. Observamos que essas transformações condicionaram um arcabouço argumentativo sobre supostas mudanças da área, assim como, do perfil dos/as professores/as.

Também demonstramos que as incongruências legais concernentes à formação docente em ER, enquanto antinomia jurídica, dão margem para a promoção do confessionalismo e da moral fechada no Componente Curricular. Com isso, foi apontado que as mudanças no ER devem ir além dos aspectos jurídicos, devem englobar aspectos culturais, pedagógicos, curriculares, formativos, éticos e morais.

Sendo assim, chamamos a atenção para a reestruturação das áreas em debate levando em consideração as dimensões ética e moral na formação docente inicial e continuada com o objetivo de refletir sobre a reeducação e abertura moral dos/as profissionais envolvidos, caso haja validade do ER nas escolas públicas.

Entendemos que não é apenas essa discussão, ou outra específica, que será suficiente

---

<sup>14</sup> Tradução livre: “[...] internalizado previamente a atitude que nos torna um exemplo vivo para os alunos. Por isso é necessário que os professores tenham acesso a uma boa educação ética [...]” (NAVARRO, 2010, p. 9).

para que ocorram mudanças estruturais e institucionais no ER. Para que isso comece a acontecer, também é imprescindível uma reforma nos currículos pedagógicos da rede básica e superior de ensino, levando em consideração o viés antirracista, assim como, debates sobre as performatividades de gêneros e conscientização ecológica, a partir de uma perspectiva crítica sobre as religiões e o ER.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- 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.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. O DISCURSO SOBRE PRÁTICA A DOCENTE DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: CONTRASTE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ATUAIS. In: **ANAIS DO I COLÓQUIO DISCURSO E PRÁTICAS CULTURAIS**, 1, 2009, Fortaleza, p. 1-11.
- 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**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2015.
- 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.
- CUNHA, Luiz Antonio. 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 Antonio. 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.
- 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.
- HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.
- LONGHI, Miguel. **O ethos no currículo de ensino religioso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Pará – Curitiba-PR, 2004. Orientação de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.
- MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque; SILVA, Valdicley Euflausino da. Aspectos sobre ética profissional no Ensino Religioso e na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). **As Ciências da Religião: Objeto, Metodologia e Pesquisa**. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021a, p. 67-80.
- MELO, Paulo Cavalcante de. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais**

**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, 2021b.

NAVARRO, Emilio Martínez. Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. Veritas. **Revista de Filosofía y Teología**, vol. I, núm. 14, marzo, 2006, pp. 121-139.

NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética profesional de los profesores**. Bilbao: Unijes, 2010.

OLIVEIRA, Josineide Silveira de. **O sagrado como semeador de estratégias do viver**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife-PE, 2012. Orientação de Luiz Alencar Libório.

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.

PAPA PIO XI. **Carta Encíclica Divini Illius Magistri**. Roma, em S. Pedro, a 31 de Dezembro de 1929. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri.html](https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html). Acesso em: 13 de mar. 2022.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-50.

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

SILVA, Valdicley Euflausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO. In: CASTRO, Paula Almeida de. SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da. SILVA, Alex Vieira da. SILVA, Ginaldo da. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344p. v. 3. p. 1505-1521.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre o ensino religioso e os materiais didáticos do ensino religioso no Rio Grande do Norte: experiências, memórias e identidades**. 111 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre os Materiais Didáticos do Ensino Religios 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.

TRINDADE DA SILVA, Genilson. A dimensão ética da ação docente de ensino religioso das escolas públicas municipais de Natal. In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). **As Ciências da Religião: Objeto, Metodologia e Pesquisa**. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021, p. 53-66. TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura: um diálogo a partir do poema morte e vida Severina**. Recife: FASA, 2012.

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.