



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE RELIGIÃO NAS ESCOLAS: DILEMAS E PERSPECTIVAS

**Elisa Rodrigues**

Doutora em Ciências Sociais, em Cultura e Política pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora no Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *E-mail:* elisa.erodrigues@gmail.com.

## RESUMO

---

Baseado num panorama sobre os modelos de ensino religioso disponíveis no contexto brasileiro, bem como quais tipos de prática docente esses modelos originam, pleiteamos problematizar os limites de tais abordagens tendo como contraponto o que ensejam as leis, o atual momento histórico e as especificidades do campo religioso brasileiro. Inicialmente, parece-nos que o investimento ou a falta dele na formação continuada dos professores de ensino religioso representa, tanto quanto a ausência de diretrizes nacionais para o ensino religioso, um forte impedimento para que o tema religião possa ser tratado nos ambientes escolares em concordância com os princípios que regem o moderno Estado brasileiro.

## PALAVRAS-CHAVE

---

Ciência(s) da Religião. Ensino religioso. Formação docente. Prática docente. Formação continuada.

## 1. CONTROVÉRSIAS INICIAIS: O QUE DIZEM AS LEIS E O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS

---

A tarefa deste texto é colocar, em linhas gerais, a condição da formação dos professores em ensino religioso (ER)

no Brasil<sup>1</sup>. Como é feita essa formação? Em que moldes? Com quais preocupações? E em que lugares? Para essas questões, pode-se afirmar, com alguma ressalva, que não há uma única resposta.

A história do ER nas escolas públicas brasileiras confunde-se com a história da formação do Estado brasileiro. A despeito das idas e vindas desse componente nos currículos escolares, as legislações – Carta Constituinte e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – asseguram aos discentes da rede pública o direito de se matricularem em ER, desde que ofertado. No entanto, para que a oferta seja garantida em conformidade com as leis, isto é, assegurando “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (LDB, Lei n. 9.475, artigo 33, de 22 de julho de 1997), a atenção deve recair no parágrafo 1º, no qual se lê que cabe aos sistemas de ensino regulamentar “procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso” e o estabelecimento de “normas para a habilitação e admissão dos professores”. A fim de atender a essas prescrições, existem caminhos que têm sido trilhados, propostas que têm sido desenvolvidas, muita boa vontade, mas poucas ações coordenadas entre Estado, órgãos consultivos (como os Conselhos de Ensino Religioso – Coner), associações de professores (como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper; Associação Inter-Religiosa de Educação – Assintec), centros e grupos de pesquisa (tais como o Grupo de Pesquisa Educação e Religião – Gper), universidades que oferecem licenciaturas e programas de pós-graduação em Ciência(s) da(s) Religião (públicas e privadas) e representações religiosas organizadas em associações, convenções etc. Portanto, é correto afirmar que as ações pela formação e capacitação docente para o ER têm se caracterizado por atender a demandas específicas, que emergem nas unidades da Federação e nas redes municipais. Dito de outra forma, quando o ER é adotado por uma rede de ensino (estadual ou municipal) é que se procuram meios para habilitar professores com a finalidade de ensinar religião nas escolas. Então, as soluções possíveis nem sempre são as melhores.

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar das reflexões efetuadas no presente artigo foi publicada em Junqueira (2015).

Entendemos que esta inicial introdução descreve o quadro como não deveria ser e, desde já, nos conduz a um problema importante no que diz respeito à formação da classe docente para a área de ER, qual seja: o artigo 210 da Constituição em vigor assegura aos cidadãos e às cidadãs que serão “fixados conteúdos mínimos” para os ciclos I e II do fundamental, de maneira que seja garantida uma formação básica aos discentes que lhes possibilite a construção do respeito pela cultura e pelas artes, em suas várias formas, tanto em nível nacional quanto regional. Esse artigo se completa no seguinte (artigo 211), quando afirma que caberá à União, aos Estados e aos municípios a organização dos seus sistemas de ensino. Ora, tais direitos incluem aí a formação docente em todas as áreas de conhecimento. Nesse caso, também o componente curricular ER, que é uma das dez áreas de conhecimento (campos do saber) que compõem o currículo da Base Nacional Comum<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Eis os textos das respectivas legislações:

“CAPÍTULO III. DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO. Seção I DA EDUCAÇÃO.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

“LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

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. (Redação dada pela Lei n. 9.475, de 22.7.1997). § 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. (Incluído pela Lei n. 9.475, de 22.7.1997). § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei n. 9.475, de 22.7.1997).”

“MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei n. 9.394/96”.

Na medida em que não existem diretrizes nacionais para o ER, fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura e canceladas pelo governo federal, instaura-se um dilema (entre outros). Uma breve descrição dessa situação conturbada seria: ao investir os Estados e municípios de autonomia para a gerência da articulação de seus currículos e formação docente, por um lado, a União concede que as suas unidades construam currículos interessados em suas demandas específicas (o que é positivo, tendo em vista justamente as especificidades culturais de cada região); por outro lado, a falta de diretrizes nacionais abre um flanco ou “dá brecha” para que os Estados e municípios afirmem não ter condições de fazê-lo por falta de diretrizes orientadoras tanto para formulação de currículo e materiais pedagógicos quanto para o preparo de educadores habilitados para o ensino de religião nas escolas, que atine para esse conteúdo na qualidade de fenômeno sociocultural.

O problema ainda é ampliado em decorrência da má interpretação que se concede para a expressão “matrícula facultativa” (Constituinte, artigo 210, § 1º, e LDB, artigo 33). Há escolas que a utilizam para justificar a não oferta do ER, quando a matrícula nesse componente curricular é direito dos(as) alunos(as) garantido por lei. A escola deve, portanto, ofertá-lo no ato da matrícula para que os responsáveis pelo(a) discente tenham direito de usufruí-lo ou negá-lo. O entendimento dessa expressão completa-se por meio da leitura da Resolução n. 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Em seu parágrafo 6º, a expressão é acrescida de “ao aluno”, o que significa dizer que o ER é facultativo ao cidadão e à cidadã (ou aos seus responsáveis) no ato de sua matrícula. Isso posto, não é facultativo aos Estados, aos municípios ou às escolas oferecer para a comunidade escolar um ER que assegure “o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil” e vede “quaisquer formas de proselitismo”. Essa é uma garantia da lei. Da parte das secretarias de Educação, superintendências, gestores e coordenações pedagógicas, as justificativas para a não oferta do ER incluem ainda: “O Estado é laico, a escola pública é laica. Não se deve discutir religião na escola”, “Religião é assunto privado”, “As escolas não têm infraestrutura”, “A carga horária de disciplinas já é

muito alta para ofertarmos mais uma, cuja finalidade é questionável do ponto de vista prático”, “Não sabemos o que ensinar, nem como ensinar”, “Não há professores habilitados”, entre outras.

## 2. O ENSINO RELIGIOSO SOB PRESSÃO: PRESSUPOSTOS, INSPIRAÇÕES E LACUNAS

---

Nossa compreensão de que existem legislações para regulação do ER, mas que o campo escolar aponta ainda sérias falhas no cumprimento das tais leis, conduziu-nos para as seguintes questões:

- Quem será o(a) educador(a) habilitado(a) para ministrar esse componente curricular?
- Que requisitos devem-se exigir de tal profissional, a fim de que se preservem as orientações básicas que norteiam um ER não proselitista e atento à diversidade cultural e religiosa brasileira?

Na década de 1990, o Fonaper surgiu como organização de professores interessados e envolvidos com o ER nas escolas. O fórum não vinculado ao Estado e, portanto, independente preocupava-se com os rumos desse componente curricular, naquela época, disciplina, além da capacitação dos professores e do desenvolvimento de subsídios pedagógicos que dessem suporte ao professor na sua prática escolar. Segundo relato de um membro da coordenação do Fonaper, o grupo de então era constituído de professores, estudiosos de religião, religiosos e lideranças religiosas reunidos voluntariamente para a elaboração de parâmetros curriculares que orientassem o ER. Na ocasião, o Ministério da Educação (MEC) não designou nenhuma comissão para discussão de parâmetros específicos para o ER, por isso, o grupo reuniu-se sem a chancela do governo e compôs o texto sobre o qual falaremos adiante (POZZER, 2010).

O reflexo dessa presença de estudiosos de religião e religiosos aparece no texto produzido pelo grupo em 1996, que se

tornou a referência nacional para a orientação da prática pedagógica do ER, embora não legitimado pelo MEC. Esse texto é conhecido como *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* (PCN-ER).

A proposta dos PCN-ER orientava educadores de ER a trabalhar com o conteúdo dividindo-o em cinco eixos organizadores, e, para cada um deles, havia a orientação metodológica predominante, conforme apontamos no Quadro 1.

**Quadro 1. Conteúdo para ensino religioso proposto pelos PCN-ER**

Eixos organizadores Blocos temáticos	Objetivos	Perspectiva metodológica
“Culturas e tradições religiosas”	Diversidade das tradições religiosas no campo religioso brasileiro, doutrinas, princípios teológicos e éticos	História/Sociologia/ Antropologia
“Escrituras sagradas”	Textos autoritativos (ou tradição oral)	Estrutura (linguagem das religiões)
“Teologias” (mitos)	Hermenêutica desses textos	Função (e metafísica)
“Ritos”	Ritos religiosos (práticas)	História/Sociologia/ Antropologia
“Ethos”	Modelos (comportamento, conduta social, costumes)	Projeção (psicologia)

Fonte: Elaborado pela autora.

É relevante indicar que tal proposta caracterizava-se pela multidisciplinariedade e buscava assegurar “o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso”, sem finalidade proselitista, salvaguardando a liberdade de expressão religiosa do(a) educando(a) (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2010, p. 57). Dessa forma, havia uma preocupação com a compatibilização entre o ER e a realidade de um Estado laico e da escola pública. Portanto, entendia-se a necessidade de distinção, da histórica visão catequética vinculada aos princípios das religiões majoritárias (cristãs), de uma nova visão de ensino cujo objeto seria as religiões, suas tradições, suas narrativas, suas práticas, seus costumes, suas orientações, entre outros aspectos; porém, de um ponto de vista histórico-cultural e compreensivo.

No entanto, a inclinação multidisciplinar assinalada na redação do texto parece conflitar com alguma influência religio-

sa de predominância cristã que a, então, parecerista designada pelo MEC, Roseli Fischmann, avaliou com base em sua leitura<sup>3</sup>. A constatação dessa possível influência e a identificação de algumas lacunas conceituais no documento teriam conduzido o MEC ao indeferimento dele. Em seu artigo intitulado “Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema”, Fischmann (2006) narrou o evento relacionado à recepção dos PCN para o ER elaborados pelo Fonaper em 1996, quando foram entregues ao MEC com a finalidade de integrar o conjunto dos Parâmetros Nacionais. Na ocasião, cada área do saber estava discutindo em comissões específicas. Como dito, não havia comissão designada para a discussão sobre ER. Nesse período Fischmann compunha a equipe que trabalhava no tema transversal pluralidade cultural. Em 1996, quando encerrava a redação dos documentos referentes às séries do ensino fundamental (designação usada na época), foi convidada a examinar um documento procedente de certo processo aberto no MEC, que mimetizava os documentos dos PCN no aspecto formal, na estrutura e na redação, incluindo os cabeçalhos oficiais do Ministério e da Secretaria de Educação Fundamental. Em seu artigo, Fischmann (2006) afirmou que, amparada pela coordenação, a qual estava submetida pelo então ministro da Educação e pelo MEC, sentia-se impedida de realizar a análise de um texto cujo conteúdo sinalizava questões religiosas: primeiro, porque sentia ser violado seu direito à liberdade de consciência e pela convicção de que não competia ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Segundo, porque se sentia impedida de realizar uma leitura neutra (já que teria crença própria) de um documento que se pretendia multireligioso e ecumênico. Por fim, anexou, em sua resposta, o parecer de uma

---

<sup>3</sup> A professora Roseli Fischmann é conhecida pela sua atuação no campo da educação. Basicamente, em seu entendimento, o componente curricular ER é inconstitucional por versar sobre a matéria religião, que não seria alçada da escola pública. Para ela, o tratamento do tema religião deve circunscrever-se ao âmbito da família ou ao espaço religioso de preferência individual, portanto à esfera da vida privada. Desde 2011, Fischmann coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e é docente do mesmo programa desde 2009. Antes disso, foi professora sênior da Universidade de São Paulo (USP). É livre-docente do Departamento de Administração Escolar da USP. Entre outras atividades, integrou a Comissão Especial do Governo do Estado de São Paulo sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas (1995-1996) e a equipe de redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, quando foi responsável pela redação do tema transversal pluralidade cultural (1995-1997).

advogada da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), a doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997). Embora até o momento não tenhamos acesso a esse parecer específico, noutra ocasião, Ferraz expôs parecer a respeito desse mesmo tema em atenção à solicitação de Fischmann em 1995, quando integrava a Comissão Especial do Ensino Religioso nas escolas públicas (1995-1996), constituída pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo durante o governo de Mário Covas. Nessa ocasião, o conteúdo desse parecer foi elaborado tendo por princípio exegético que o conjunto de preceitos da Constituinte deve ser interpretado de maneira complementar, a fim de que o exame das normas considere os princípios nelas implícitos. Assim, considerou-se que um entendimento adequado sobre a matéria ER dependeria de análise, à luz de dois polos: “a liberdade de religião” e o “direito à educação”. Em linhas gerais, após considerações extensas sobre tais temas e sobre o regime de separação entre Estado e religião no Brasil, entre outras conclusões, a autora do parecer propôs que, embora Estado e religião sejam domínios autônomos, a atuação do Estado em relação ao ER é obrigatória no sentido de garantir a oferta da disciplina. Contudo, sendo a disciplina facultativa aos discentes, cabe ao Estado a tarefa de fiscalizar o modo como é oferecido. A fiscalização não implica interferência direta, pois, segundo Ferraz (2008, p. 85), “não pode o Estado determinar o grau de formação do docente deste ensino, bem como verificar o conteúdo da ‘disciplina’ a ser ministrada”. Resulta disso que fugiria à competência do Estado a discussão de parâmetros para o ER: “fica a inteiro critério dos alunos (ou dos pais) que optarem pelo ensino religioso” (FERRAZ, 2008, p. 85). Uma tal conclusão parece ter igualmente orientado posteriormente a concepção original dos PCN – em nível federal – oriunda do encontro de pareceristas designados pelo MEC entre 1995 e 1996, o qual não contava com parâmetros orientadores específicos para o ER<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Vale problematizar que as noções sobre o estudo da religião nas escolas públicas que nortearam naquele momento o indeferimento do MEC para a proposta apresentada pelo Fonaper não foram submetidas a uma comissão ou colegiado. Entrementes, o parecer emitido por Fischmann sobre o documento tendeu a vincular o ensino de religiões às instituições religiosas e a seus discursos, supondo-as ameaçadoras para a laicidade do Estado. Não se supôs, naquele momento, que houvesse outra forma de conduzir o ER que não fosse da ordem proselitista, confessional e/ou interconfessional.

Em sua defesa, o Fonaper afirma não ter tido tempo suficiente para a elaboração desse documento, nenhum apoio oficial do Estado, além de ter contado com a colaboração de professores e pesquisadores envolvidos com o ER, convocados de última hora para a elaboração daquele instrumento que consideravam de extrema necessidade e para o qual nenhuma comissão havia sido designada pelos órgãos competentes<sup>5</sup>. Decorre dessa não institucionalização de parâmetros para o ER que esse componente, diferente dos outros, então, sete – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física; além dos temas transversais, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual – seguiu legitimado pelas legislações, porém sem orientações claras para sua prática. A falta de determinações mais específicas pode ter tido como efeito a falta de reconhecimento quanto ao lugar e a função do ER no interior do sistema educacional do país.

No documento *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* (BRASIL, 1997b), os termos religião, religiões, religioso e religiosa aparecem com maior frequência, mas a essa altura o tema religião entrava como um item do texto dedicado à pluralidade cultural, que se enquadrava na categoria tema transversal. Nesse texto, o religioso aparece ligado ao tema pluralidade e na chave da cultura, portanto, como um tipo de conhecimento do âmbito da formu-

---

<sup>5</sup> Vale lembrar que, no texto final dos Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997a), o termo religião não é mencionado. Somente as palavras religioso e religiosa são citadas, em primeiro lugar, nas considerações preliminares salvaguardando a necessidade de referências para organização do sistema educacional do país, “a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, *religiosas* e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (BRASIL, 1997a, p. 13, grifo nosso). Em segundo lugar, remontando ao artigo 33 da LDB, diz-se sobre o ER: “Quanto ao ensino *religioso*, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33)” (BRASIL, 1997a, p.14, grifo nosso).

lação humana que reflete diferentes formas de interpretar a vida. É ainda acionado o nome religioso no sentido de dogma, cujo papel é nortear visões de mundo. Nesse sentido, a escola assumiria a função de espaço para explicitar esses dogmas como marcadores de diferença, tais como origens, nível socioeconômico, costumes e outros que, se conhecidos, compreendidos e localizados como parte da diversidade cultural brasileira, não mais seriam alvo de “atitudes discriminatórias”, colaborariam para o “convívio democrático com a diferença” e o aprendizado sobre “a realidade plural de um país como o Brasil” (BRASIL, 1997b, p. 20-21). As religiões e o elemento religioso são citados ainda no subitem destinado à discussão jurídica, quando se tematizam as intolerâncias – entre as quais a religiosa – que ferem os direitos humanos e as liberdades individuais de escolha. Daí que é ressaltado o papel do Estado de proteger e garantir as identidades étnicas, culturais, linguísticas e religiosas (BRASIL, 1997b, p. 30) e de garantir que aos cidadãos seja dado o direito de aderir ou não a uma religião, pela promoção do respeito, da abertura e da liberdade:

É nesse sentido que se define a postura laica da escola pública como imperativo no cumprimento do dever do Estado referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática, voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 1997b, p. 31).

Na qualidade de tema transversal, portanto, não se reconhece um conjunto de saberes ou conhecimentos legítimos que queiram um lugar nos currículos escolares, possivelmente, também porque não se reconhece a religião como “objeto” de estudo e pesquisa, isto é, não apenas como crença privada.

Somente em 2010, com a Resolução n. 7, o CNE do MEC atribuiu ao ER o *status* de componente curricular obrigatório ao ensino fundamental, como parte da Base Nacional Comum<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> “Art. 14 – O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.” Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Mesmo nesse documento, entretanto, não se identificam marcos regulatórios para a oferta do ER em termos “do que” e “como” ensinar.

Para tais perguntas que sondam a realidade dos educadores envolvidos com essa disciplina, as respostas e orientações emergem dos órgãos consultivos e das associações voluntárias de professores como o Fonaper.

Retomando os PCN-ER assim como propostos pelo Fonaper e que inspiram críticas, o que talvez seja o ponto nevrálgico desses *parâmetros* corresponda ao uso da palavra transcendente. A acepção que seu uso evoca, sem maiores esclarecimentos, lembra uma entidade unívoca, próxima da compreensão teológica monoteísta oriunda do judaísmo antigo e do cristianismo. Os *parâmetros* apontam o transcendente como “lugar” para o qual se dirigem as perguntas existenciais: “Quem sou?”, “De onde vim?”, “Para onde vou?”, “Qual o sentido da existência?”. Questões que seriam transversais à humanidade, como se vê a seguir:

Assim, o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade Transcendental está ao lado de outros, que, articulados, explicam o significado da existência (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2010, p. 41).

Se, por um lado, o texto reconhece que o conhecimento religioso é uma forma de saber que “ao lado de outros” pode responder às questões existenciais, por outro, a afirmação de que essas questões emergem de uma estrutura de pensamento comum aos seres humanos, independentemente do contexto histórico-sociocultural, soa algo essencialista, visto que o transcendente ou uma noção de transcendência seria o limite para essas questões imemoriais que interpelariam os seres humanos através dos séculos.

Diferentemente dessa proposta, o Estado do Paraná tem utilizado, em seus documentos oficiais e cadernos pedagógicos para orientação do ER, a noção de “sagrado”, nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* (PARANÁ, 2008) e no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais*, desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de

Educação Básica (2009). A apresentação do primeiro documento declara que as diretrizes foram construídas coletivamente pelos professores da rede estadual de ensino e assessores da Assintec, durante um processo de quatro anos (2004-2008). A perspectiva adotada para a abordagem do sagrado foi a interdisciplinar, subdividida em conteúdos estruturantes (paisagem religiosa, universo simbólico religioso e texto sagrado) e conteúdos básicos para 5º e 6º anos (organizações religiosas, lugares sagrados, textos sagrados orais ou escritos, símbolos religiosos e temporalidade sagrada, festas religiosas, ritos, vida e morte)<sup>7</sup>.

Na mesma esteira da crítica supracitada, a noção de sagrado deixaria entrever uma tendência teológica mais afinada com as religiões monoteístas, tanto pela memória de uma entidade indivisível e masculina quanto pela compreensão de que essa entidade imaterial se revelaria para a humanidade – de diferentes formas, porque as religiões são diversas e inscritas culturalmente – numa dimensão não completamente apreensível pela racionalidade.

Parece-nos que tanto para o Fonaper quanto para a Secretaria de Estado de Educação do Paraná/Assintec, a relevância do componente curricular ER nas escolas públicas tem relação com o potencial de seu conteúdo, capaz de equacionar a diversidade e a unidade: a busca pelo sentido da existência – a qual nivelaria todos e todas, a despeito das etnias, das culturas, dos gêneros e dos contextos histórico-sociais – remonta à busca por uma “realidade transcendental”, o transcendente (ou o sagrado), que se compreende por um tipo de *abertura* ou dimensão religiosa inerente ao humano, para uma explicação da realidade ou elaboração de respostas para as questões existenciais. Percebe-se nos contornos dessa formulação certa inspiração filosófico-teológica (próxima de uma inspiração agostiniana) que aponta para um duplo entendimento: 1. quanto à existência de uma entidade (transcendental ou sagrada) difusa no universo e 2. que haveria um sentimento de falta – ou vazio – recorrente na humanidade.

É possível ainda identificar nessa perspectiva de abordagem da religião, a partir dos casos do Fonaper e da Assintec,

---

<sup>7</sup> Esses documentos, assim como outros propostos por secretarias de Educação de diversos Estados estão disponíveis no *site* do Gper: <[http://www.gper.com.br/ensino\\_religioso.php?secaoId=3&categoriaId=17](http://www.gper.com.br/ensino_religioso.php?secaoId=3&categoriaId=17)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

um afinamento teórico com pensadores mais conhecidos da teologia contemporânea, como Paul Tillich (1973, p. 46) – para quem haveria uma dialética entre religião e cultura: “Na ação cultural, portanto, o religioso é substancial, na ação religiosa o cultural é formal” – e da História das Religiões, como Mircea Eliade (1994) – para quem o pensamento humano seria de forma consubstancial permeado por símbolos, imagens e mitos, antes mesmo da linguagem. É mesmo possível uma aproximação com o teólogo e filósofo da religião Rudolf Otto (1869-1937), que, ao enfatizar a categoria sagrado como específica da religião, acentuou a distinção entre a lógica racional e uma racionalidade da religião. Para ele, o sagrado teria algo que, embora adjetivos como belo, verdadeiro, bom e mesmo santo contivessem, ainda não o definiriam a contento. Um termo para designar esse excesso de sentidos seria *numinous* (da língua latina *numen*, dinâmico, energia ou força transumana plena de espírito): intangível, invisível, uma realidade constrangedora que inspiraria, concomitantemente, fascinação e pavor (CAPPs, 1995, p. 20-21). Portanto, sob a orientação de viés kantiano de ver na religião algo como uma faculdade elementar humana que transpassaria as sociedades e as culturas, Otto (2007) colaborou para a percepção do sagrado como experiência imediata de um estado de consciência que excede a objetividade da razão esclarecida. Com isso, contribuiu para a construção de uma concepção que vê na experiência religiosa uma inescusável polaridade entre objetividade e subjetividade<sup>8</sup>. Esse viés de estudos da religião é geralmente caracterizado como fenomenológico. A questão que se impõe diante de tal identificação é que, no Brasil, há pouco consenso entre acadêmicos (do campo das humanidades) quanto ao que seria uma abordagem fenomenológica da religião. Como, pois, se empregaria a fenomenologia da religião em favor do ER?

Ao lidarem com categorias descritivas tão caras aos estudos de religião – como fenômeno, transcendência e sagrado – sem desvendar os usos específicos que estão a mobilizar em

---

<sup>8</sup> Por “racional” na ideia do divino entendemos aquilo que nela pode ser formulado com clareza, compreendido com conceitos familiares e definíveis. Afirmamos então que, ao redor desse âmbito de clareza conceitual, existe uma esfera misteriosa e obscura que foge não ao nosso sentir, mas ao nosso pensar conceitual, e que, por isso, chamamos de “o irracional” (OTTO, 2007, p. 97-98).

seus documentos, tanto os PCN do Fonaper quanto as diretrizes da Assintec oferecem uma margem volumosa de aceções a partir das quais se podem interpretar tais documentos. Por essa razão, além da pressão pela definição de diretrizes para o ER que orientem a prática docente com base num currículo mínimo de conteúdos relativos às religiões no Brasil, além de uma sugestão metodológica que proponha “como” e por “quais” caminhos é possível abordar o tema religioso em ambientes escolares, parece urgir uma orientação epistemológica que esclareça, tanto para professores/as, coordenadores pedagógicos e gestores, quanto pesquisadores, pedagogos, juristas e sociedade civil, “o que” se tem em mente quando dizemos que o ER pretende o tratamento da religião como fenômeno.

Pode-se dizer que há um consenso mínimo entre frações da sociedade civil, estudiosos e professores de religião que interessa aos cidadãos(ãs) conhecer as tradições religiosas, em função de constituírem patrimônio imaterial, discursos de sentido e códigos de usos e costumes que têm efeitos sobre as condutas de pessoas religiosas. Mesmo para quem não professa crença alguma, o entendimento sobre o que pensam, dizem e fazem os religiosos constitui um importante instrumento para o debate sobre direitos e deveres na esfera pública. Nesse sentido, para além de descrever o sagrado ou o transcendente segundo este ou aquele conjunto de práticas, ilustrando as diversidades religiosas a partir de suas comidas, suas vestes, seus lugares sagrados, suas narrativas e rituais, trata-se de reconhecer que a formação docente para o ensino do religioso nas escolas públicas deve estar atenta 1. às linguagens da religião e a seus campos de sentido, bem como 2. às possibilidades de construção de pontes que facilitarão o diálogo entre cidadãos religiosos e não religiosos. Tal conhecimento pode fomentar, a partir dos/as educandos/as, uma cultura de reconhecimento, respeito pela alteridade e cidadania. O que implica dizer que uma reflexão sobre formação de professores para o ensino de religião nas escolas deveria pleitear muito mais do que apenas indicar quais mitos contar e quais rituais religiosos descrever para as crianças e os adolescentes. A fala sobre religião no âmbito do sistema educacional deveria, segundo entendemos, ambicionar mais do que apresentar a diversidade religiosa como numa aula de biologia se conhece o reino da fauna e da

flora. Tal comparação se faz tendo em vista que o ER encontra lugar no âmbito das ciências do espírito (ou sociais), na medida em que pede mais do que a explicação: pede um aparato teórico e metodológico de viés compreensivo.

A formação docente para um ER reflexivo atinente ao Estado moderno e laico deveria capacitar docentes a problematizar a religião, os discursos religiosos e suas cosmologias. Entende-se que, por meio dessa construção cognitiva sobre a religião, é que se estaria formando cidadãos(ãs) críticos e autônomos, independentemente de professarem ou não crenças.

### 3. OS PONTOS NEVRÁLGICOS, AS REAÇÕES CRÍTICAS

---

Atualmente, o quadro sobre formação docente e subsídios pedagógicos para o ER caracteriza-se por ser menos reflexivo e mais fenomenológico, segundo assinalam as agências e os atores envolvidos na controvérsia sobre esse componente curricular. Entretanto, como procurei demonstrar, o entendimento de fenomenologia que permearia a concepção de textos como os PCN revela-se um tanto restritivo. Isso ocorre porque se entende como abordagem fenomenológica aquela que privilegia as “questões existenciais”, tidas como peculiares à humanidade. Tais perguntas alçadas à qualidade de faculdades do entendimento humano serviriam como “a deixa” para a elaboração dos conteúdos e dos objetivos para o ER com que o(a) educador(a) deveria lidar nas tradições orais e escritas das religiões (mitos), nas práticas religiosas (ritos) e nas teologias (doutrinas e dogmas). Para além desses conteúdos, a dimensão ética e a construção de valores como eixos estruturantes capazes de orientar o comportamento dos(as) discentes (ético e moral) poderiam ser ensinadas a partir do conhecimento do *ethos* das diferentes religiões. Por isso, o transcendente se traduziria em fenômeno, 1. apreensível pelo tempo e pela cultura (específicos) e 2. pelas matrizes (africana, indígena, ocidental e oriental). Por propor o ER como componente que a partir das diversas religiões contempla as questões humanas de fundo existencial, vislumbrando a diversidade de formas como as respostas são formuladas no

interior de cada um desses modos de religiosidade, é que se pode dizer que essa modalidade de ER, além de multidisciplinar, é inter-religiosa. Caberia ao educador(a) a tarefa de, norteado(a) por esses eixos, oferecer aos educandos(as) um conhecimento sobre religiões que os(as) capacitasse a transversalmente identificar as contribuições que cada uma das matrizes religiosas seria capaz de fornecer aos seus adeptos, com a finalidade de responder àquelas questões existenciais.

A imprecisão no uso do termo fenômeno, bem como no entendimento do que seja a fenomenologia da religião, conduz a uma antiga crítica, qual seja: a de que essa seria uma abordagem essencialista, que 1. teria por *modus operandi* uma classificação generalizada das religiões, 2. cujo entendimento dependeria de um léxico religioso ocidentalizado, pouco atento aos detalhes e índices peculiares de cada religião, e 3. mais voltado à identificação de algo essencial às religiões, espécie de obsessão pelas origens elementares da religião. A crítica das ciências sociais e de outros estudos de religião a essa busca por uma essência da religião é que tal intento não poderia confirmar a existência de um sentimento religioso *a priori* caracterizado por ser comum a toda a humanidade. Essa seria uma generalização e, mesmo que fosse possível, somente contribuiria para justificar certa ideologia positivista quanto à evolução da espécie. Quando esse sentimento *a priori* se alinha com o uso da categoria transcendente, com artigo definido “o”, a crítica fica ainda mais forte, visto que aí se percebe uma compreensão de fundo judaico-cristão de tom exclusivista que colocaria de lado outras possibilidades não monoteístas de compreensão religiosa sobre a existência.

Esse quadro pintado brevemente pretende indicar que deriva dessa ausência de parâmetros ou diretrizes nacionais espécie de frouxidão na definição do objeto e do método para a ER. Ao dizermos isso, compreendemos que muitos professores(as) de ER, de um lado, não sabem “o que” ensinar (se consiste em ensino das religiões ou no ensino de fé); de outro, tampouco sabem “como” ensinar (se de modo descritivo-analítico ou catequético-evangelizador). Objeto e método estão à deriva, e o espaço ficou aberto para práticas proselitistas e missionárias no ambiente escolar, pois falta ainda a formação epistemológica para que esses docentes trabalhem os conteúdos relativos à reli-

gião em sala de aula. Portanto, são as formas particularistas de ER nas escolas que visam fomentar algum tipo de fé e, concomitantemente, discriminam outras ou até mesmo recriminam a falta de fé, que contradizem o caráter laico do Estado. Não se pode desprezar que tais posturas em sala de aula nem sempre resultam de ações catequéticas programadas objetivamente.

Em tempo, junto de Giumbelli (2010, p. 42), vale reconhecer que, no material proposto pelo Fonaper, há um legítimo

[...] esforço da [pela] construção de um saber que se pretenda capaz de cobrir, sem privilégios, a diversidade religiosa, de modo a sustentar a ideia de um ensino religioso cujo objetivo e conteúdo estejam desvinculados de leituras particularistas.

E é esse intento que tem permeado as ações dessa agência em todo território nacional, com a finalidade de atender às várias demandas de professores envolvidos com o ER nas escolas. Ponto que nos leva ao próximo tópico.

## 4. E O “CHÃO” DA SALA DE AULA?

Como se sabe, há grande variedade de conteúdos e formas associados ao ER, mesmo em Estados como o Rio de Janeiro onde a abordagem desse componente é predominantemente confessional<sup>9</sup>. A realidade de sala de aula e a maneira

<sup>9</sup> No momento em que redigimos este texto, está em destaque o julgamento da ação indireta de inconstitucionalidade (Adin) que tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) e que questiona o ER de cunho proselitista e confessional nas escolas públicas. Debora Duprat, procuradora-geral em 2010 quando essa Adin foi proposta, defendeu que “a compatibilização do ensino religioso nas escolas públicas e o estado laico correspondem à oferta de um conteúdo programático em que ocorra a exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo as posições não religiosas, ‘sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores’ [...]”. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=157373>>. Acesso em: 20 fev. 2015. A questão que se coloca, portanto, é sobre a legitimidade de um ER que privilegie um credo em detrimento de outros. Essa escolha deliberada seria inconstitucional, visto que ao Estado e às suas agências não se permite o privilégio, a subvenção de qualquer modalidade religiosa ou a manutenção de relações de dependência, ou aliança de quaisquer religiões, exceto quando houver interesse reconhecidamente público nessa relação.

como os(as) professores(as) tratam o ensino da religião refletem as orientações estabelecidas no âmbito de cada Estado brasileiro. Alguns desenvolveram diretrizes curriculares, outros não. Alguns, com base nessas diretrizes, propõem cursos, *workshops* e oficinas de formação e capacitação docente (usando como apoio materiais desenvolvidos ou colecionados por agências autônomas, organizações não governamentais (ONGs), órgãos consultivos não ligados ao Estado etc.), outros não. Sabe-se que existe uma quantidade razoável de materiais e cursos para formação docente produzidos por editoras privadas, algumas religiosas. Exemplos desses materiais são: *Redescobrimdo o universo religioso*, da Editora Vozes (2006, 2008); *Descobrimdo novos caminhos*, da Editora FTD (2006); *Coleção Ensino Religioso Fundamental*, da Editora Paulinas, do 1º ao 9º ano.

Outros materiais e subsídios para professores(as) de ER podem ser encontrados a partir da iniciativa de grupos como o Gper que reuniu, numa biblioteca virtual, um conjunto de materiais produzidos por Estados e municípios da união, para orientar as práticas de seus docentes e os seus currículos de ER. Além disso, o Gper mantém, em plataforma virtual, um curso de Formação Continuada em Ensino Religioso, “O que ensinar? Como ensinar?”, igualmente de acesso público<sup>10</sup>. Falta-nos espaço para uma análise de todos esses materiais, suas propostas e metodologias adotadas, mas aqui destacamos que alguns desses subsídios que orientam a prática em sala de aula e, portanto, informam o(a) docente de ER foram propostos (até onde temos conhecimento) nos Estados do Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul; Sudeste: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo; Nordeste: Paraíba e Piauí; Norte: Acre e Amazonas; Centro-Oeste: Distrito Federal e Goiás.

Na sala de aula, educadores(as) muitas vezes imbuídos de boa vontade agem evangelizadamente repondo o legado histórico da catequese. Outras vezes o fazem por convicção. Mas muitos estão de fato em busca de uma prática docente que ultrapasse a “letra da lei” em direção ao seu “espírito”, pois, afinal, o que é não ser proselitista e respeitar a diversidade religiosa brasileira?

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.gper.com.br/?newsletter>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Uma das dificuldades apontadas pelos(as) educadores(as) envolvidos com o ER tem ligação estrita com o material que utilizam para elaboração de suas aulas. Uma visada rápida desses materiais indica que os eixos/as questões norteadores que organizam o preparo das aulas de ER são: a definição do que é religião ou o que são as religiões, como se organizam as instituições religiosas e o que se pode explicar sobre elas. A partir dessas questões mais gerais, a formação docente é orientada em dois níveis:

- O entendimento das orientações curriculares (quando existem) relacionadas ao quadro de categorias, conceitos e concepções das diferentes religiões, e suas práticas, saberes, costumes etc.
- Como abordar tais conteúdos no ambiente escolar por meio de exercícios, atividades, vivências, dinâmicas e outras estratégias de ensino, considerando os materiais disponíveis (livros didáticos, subsídios e cadernos pedagógicos).

O que se pode notar é que os cadernos pedagógicos, em geral, descrevem as religiões – muitas vezes como curiosas – e ensinam como elaborar planos de aulas por meio de etapas. Os planos de aula, em geral, se assemelham a “bulas” para o ER e, talvez por causa da complexidade peculiar ao tema religião, pouco problematizam fundamentos, supostos e práticas religiosos.

Programas formativos como os propostos por agências como o Fonaper e o Gper têm alcançado relativa abrangência no território nacional, muito mais pela procura da classe docente do que por ações de política educacional articuladas pela União<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Destacamos o curso de formação e capacitação docente desenvolvido em 12 cadernos pedagógicos que tem sido aplicado pelo Fonaper onde essa agência tem sido chamada com a finalidade de assessoria. Esses cadernos tematizam, respectivamente: Ensino religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão; Ensino religioso na diversidade cultural religiosa do Brasil; Ensino religioso e o conhecimento religioso; Fenômeno religioso no ensino religioso; Ensino religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígena; O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental; O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana; O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental; Ensino religioso e o *ethos* na vida cidadã; Ensino religioso e os seus parâmetros curriculares nacionais; O ensino religioso na proposta pedagógica da escola; O ensino religioso no cotidiano da sala de aula.

Tais formações podem ser vistas sob duas perspectivas. Em primeiro lugar, uma positiva que destaca a atuação e o engajamento de tais grupos na reflexão e prática de algum tipo de ER que atenda às demandas sociais dos Estados que as acionam, assegure o direito dos(as) educandos(as) à matrícula nesse componente curricular e contribua para a formação plena cidadã ensejada pela Carta Constituinte de 1988. Em segundo lugar, pode-se dizer que tais formações, justamente porque carecem de diretrizes curriculares atentas a uma epistemologia do ER, muitas vezes se ocupam mais com questões éticas e morais do que com conteúdo e método. Dito de outra forma, quando o quadro não é de total falta de formação docente e despreparo para a condução do ER na sala de aula, revela-se um tipo de formação (dada ou em andamento) que concede mais espaço para a preocupação com moralidade e ética. Esses assuntos são revestidos fortemente por noções de uma moralidade cristã, o que nos leva a pensar que tal imperativo ético e certo universalismo típico das religiões monoteístas acabam por solapar a diversidade religiosa, na medida em que sobrepuja outras modalidades de crença no campo religioso brasileiro, como as religiões de tradição afro. Aí temos mais um dilema: se há uma lacuna na reflexão teórica, epistemológica e metodológica na formação dos professores(as) em atuação ou em formação nos dias de hoje, há então espaço para que instituições religiosas e seus discursos, muitos deles intolerantes, fundamentalistas e exclusivistas, tomem assento e proponham seus métodos.

Nessa matéria, o dilema que se impõe diz respeito à noção tácita de que as religiões são apenas fontes de moralidade, em detrimento de outras qualidades possíveis como: legado histórico, simbólico, constituinte de identidades e de etnicidades, produtor de saberes, sistema ou conjunto de crenças, normas condutoras e outros que, nesse sentido, bem podem render à religião o caráter de cultura. O perigo – e esse é o termo adequado para o que pretendemos apontar em seguida – é que com base nessa noção são esperados do(a) professor(a) exercícios e práticas que despertem a atitude religiosa entre discentes. Ora, essa é uma decisão do(a) educando(a) para a qual o ER religioso pode contribuir estimulando a produção de conhecimento, a capacidade reflexi-

va, a habilidade de interpretação e o senso crítico do(a) educando(a) para que, em tempo oportuno, exerça seu direito de escolha. Como, aliás, é tarefa de qualquer outro componente curricular da Base Nacional Comum. Aos docentes de ER cabe a tarefa de, por meio dessa matéria, contribuir para a formação plena do aluno(a) cidadão(a).

Com isso, estamos afirmando que, embora algumas formações suponham ser tarefa docente a promoção da religiosidade no ambiente escolar, o desafio está em demonstrar que a religiosidade é uma escolha individual; por isso, na escola pública, que é uma instituição democrática e laica, há espaço para religiosos e não religiosos. As religiosidades não podem ser colocadas à parte das escolas, mas ao ER não cabe o ensejo delas ou juízos sobre elas. A formação docente, nesse sentido, deveria atuar na intenção de construir pontes de entendimento quanto ao que são as religiões, quais lugares têm direito a ocupar, quais são esses direitos, quais são seus deveres, as possibilidades de contribuição para a consolidação da democracia no Brasil e os seus limites na esfera pública. Dizer do ER que incita à religiosidade é tal qual afirmar que a educação sexual estimula a sexualidade. Deixar escapar a possibilidade de tratar tais assuntos no âmbito do sistema educacional com vistas a promover a aprendizagem significativa sobre eles equivale a ratificar a ignorância e fomentar ações discriminatórias.

## **5. CONCLUINDO PROVISORIAMENTE**

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático

com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997b, p. 21). A citação acima dos *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* (BRASIL, 1997b) produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental assinala pontos importantes, que podemos assim resumir:

- A escola constitui um espaço privilegiado para o debate livre e reflexivo sobre o fato religioso, porque promove a convivência entre pessoas oriundas de diferentes realidades que talvez não tenham oportunidade em outros lugares para conhecer diferentes formas de crer ou não crer.
- O conhecimento sobre a diversidade religiosa tem potencial para promover o respeito pelas diferenças, a consciência de igualdade de direitos e deveres, e a disposição em não tolerar atitudes discriminatórias e violentas.
- A desejável mudança de mentalidade deve ser assumida como tarefa não apenas do ER, mas também por ele juntamente com os outros componentes curriculares e em parceria com a sociedade civil.

Desse modo, seria interessante atinar que a formação de professores(as) para o ER incorpora as controvérsias da nossa história. Portanto, compreender as fragilidades e as virtudes da formação docente em ER no Brasil depende também de uma leitura refinada do processo de formação do próprio Estado brasileiro, que, desde o período de colônia até a República, passando pelo regime militar no século XX e chegando à democracia na virada da década 1980 para a de 1990, testemunhou diferentes formas de relação entre o Estado e as religiões (cf. RODRIGUES, 2012, p. 149-174).

Mesmo a compreensão do conceito de religião deveria ser verificada à luz das contingências históricas e de suas especificidades, pois o conceito de religião em operação em determinado período pode revelar as relações mantidas entre

religião e esferas sociais. No mínimo, perguntar pela concepção de religião nos anos 1930-1940 ou nos anos 1960-1970 pode ser útil para o entendimento do porquê de determinadas ações e não outras, certos marcadores ideológicos e não outros, certas decisões e não outras, certas práticas e não outras. Portanto, “como” foi feita a formação de professores ao longo da história do ER no Brasil tem relação com o “como” a sociedade se configurava e se organizava em cada uma das suas fases.

Em face dos dilemas que enfrenta a classe docente no processo de formação para o magistério do ER, os desafios que tentam equacionar formas de ensinar religião e manutenção da laicidade parecem se avolumar. O principal deles, a nosso ver, seria a elaboração e implementação de um projeto de formação e capacitação continuada para os(as) professores(as) de ER das escolas públicas brasileiras que corroborasse o intento de assegurar o respeito à diversidade religiosa, de gênero, étnica e cultural brasileira. Nas licenciaturas em Ciência(s) da Religião, essa direção tem sido tomada desde 2006, quando professores e pesquisadores de religião ligados a essa área assumiram o lugar de formadores de professores(as) para o ER. Pode-se dizer que esse encaminhamento, fruto de um desenvolvimento histórico que teve início ainda nos anos 1970, mas que se autonomizou das igrejas marcadamente em 1996 (cf. SOARES, 2009), deu-se em função do reconhecimento da Ciência(s) da Religião como área capaz de fornecer o instrumental teórico e metodológico adequado para o estudo e o ensino do fato/fenômeno religioso. Além disso, essa área tem se mostrado interessada na discussão de parâmetros epistemológicos que construam um ensino da religião nas escolas afinado com nossas atuais necessidades históricas e demandas por educadores(as) qualificados. É intento dessas licenciaturas o reforço e a consolidação do processo de construção de um Estado pluralista e uma sociedade civil capaz de enfrentar os desafios das diversidades, sejam elas religiosas, de gênero, étnicas ou culturais.

Nesse sentido, sabe-se que a reflexão sobre o ER no Brasil caminha a passos lentos, mas comparativamente a outras realidades, como a de Portugal, podem-se entrever diferenças qualitativas significativas, visto que, nesse país europeu, o en-

sino de religião nas escolas privilegia o catolicismo com autorização do Estado (PINTO, 2012, p. 14). Diferentemente disso, no Brasil, a pluralidade religiosa entra como conteúdo irrevogável, pois há já um consenso mínimo quanto à diversidade de modos de crença em atuação no campo religioso brasileiro. Assim, mesmo que o traço confessional permaneça forte em alguns Estados, essa não é a realidade de todo o território nacional.

Por fim, um caso. A professora de ER de uma escola escolheu um livro para ler com sua turma. A leitura de cada capítulo era previamente preparada pela docente com um dia de antecedência; por isso, ela desconhecia a obra em sua completude. Antes de ler o capítulo final com seus alunos e suas alunas, a professora soube que a heroína da história era o orixá Iemanjá. Sem titubear, a professora optou por não contar a história original, conforme propunha o livro. O arranjo não contentou a classe. Perguntada sobre as razões de sua decisão por uma pesquisadora que executava ali o seu trabalho de campo para o mestrado em Educação, a docente respondeu algo como “a escola é laica” (cf. VALENTE, 2015).

Dentre os vários aspectos que chamam a atenção nesse episódio, vale lançar luz sobre algo em especial: tal professora espelha a dificuldade real de muitos docentes em relação ao tratamento do tema religião em sala de aula. Uns por causa de convicções pessoais, outros tantos porque de fato não possuem preparo para lidar com os conteúdos relativos às religiões, seus deuses, suas crenças e seus costumes. Diante da complexidade do assunto, tendem para a máxima “a escola é laica”. O dilema que enfrentam no “chão” da sala de aula, em boa parte, poderia ser amenizado caso a noção de laicidade que lhes orienta mudasse em favor do entendimento de que a sua manutenção depende de cidadãos e cidadãs bem informados, críticos e autônomos. Nesse sentido, é por ser laica que a escola constitui lugar adequado para promoção de conhecimento sobre o fato religioso, sem privilégio de nenhuma tradição. Pede-se para que essa tarefa seja cumprida a implementação de políticas públicas educativas que invistam no preparo e na formação de professores(as) de ER.

# TEACHER TRAINING FOR THE RELIGIOUS TEACHING IN SCHOOLS: DILEMMAS AND PROSPECTS

## ABSTRACT

---

Based on an overview about the models of the religious teaching available in the Brazilian context, and what kinds of teaching practices originate these models, we sought to discuss the limits of such approaches having like counterpoint the laws giving rise, the current historical moment and the specific features of Brazilian religious field. Initially, it seems that the investment or the lack it in the continuous formation of the teacher of religious teaching represents as much as the absence of national guidelines for religious teaching, a strong impediment to the theme religion and how can be treated in school environments, in accordance with the principles governing the modern Brazilian state.

## KEYWORDS

---

Science of Religion. Religious teaching. Teacher training. Teacher practice. Continuous formation.

## REFERÊNCIAS

---

ASSOCIAÇÃO INTER-RELIGIOSA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.assintec.org/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC, SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CAPPS, W. H. *Religious studies: the making of a discipline*. Minneapolis: Fortress, 1995.

ELIADE, M. *Imágenes y símbolos*. Barcelona: Planeta Agostini, 1994.

FERRAZ, A. C. da C. Registro histórico documental: parecer jurídico apresentado ao governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas). In: FISCHMANN, R. *Ensino religioso em escolas públicas*. Impactos sobre o Estado laico. São Paulo: Feusp, Factash, 2008. p. 43-85.

FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/issue/view/4>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino religioso. 2. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

GIUMBELLI, E. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 53, p. 39-78, 2010.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A. *Ensino religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

OTTO, R. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Básica, 2008. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/ensino\\_religioso.php?secaoId=3&categoriaId=17](http://www.gper.com.br/ensino_religioso.php?secaoId=3&categoriaId=17)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PINTO, P. M. O ensino da religião na escola laica: uma leitura do “Relatório Debray”. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, v. XI, n. 16-17, p. 11-30, 2012.

POZZER, A. Concepção de ensino religioso no Fonaper: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, A. et al. *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 83-101.

RODRIGUES, E. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29 p. 149-174, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n29p149>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SOARES, A. M. L. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 9, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_soares.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

TILLICH, P. *Filosofia de la religión*. Traducción Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Ediciones Megápolis, 1973.

VALENTE, G. A. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Recebido em março de 2016.  
Aprovado em março de 2016.