

Modelos de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas

Models of Religious Education in Brazilian public schools: spaces and times of disputes

Modelos de educación religiosa en las escuelas públicas brasileñas: espacios y tiempos de disputas

Daniela Patti do Amaral

Universidade Federal do Rio de Janeiro

danielapatti.ufrj@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>

Renato José de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rj-oliveira1958@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-8071-848X>

Evelin Christine Fonseca de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ecfsouza@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6507-8595>

RESUMO

A diversidade de configurações que o Ensino Religioso apresentou ao longo das últimas décadas consiste nas justificativas para sua presença nos estabelecimentos públicos de ensino, no caráter de sua oferta e frequência, quem deve lecionar, quais conteúdos devem ser ensinados, qual horário deve ser ofertado nas escolas públicas. Consideramos que, além de uma concepção laica praticada por colégios ligados à rede federal de educação, há três modelos de Ensino Religioso observados atualmente no Brasil: confessional, interconfessional, não confessional, evidenciando a susceptibilidade do campo educacional diante das influências exercidas pelo campo religioso. Analisamos os modelos e como podem contribuir para a formação ética e cidadã dos estudantes. Acreditamos que, por defender a não inclusão do Ensino Religioso nas escolas públicas, a concepção laica é a que oferece mais condições para um ensino alinhado ao propósito de formar cidadãos para uma sociedade democrática e pluralista.

Palavras-chave: Educação Pública. Ensino Religioso. Laicidade.

ABSTRACT

The diversity of configurations that Religious Education has presented over the past decades consists of the justifications for its presence in public educational establishments, the nature

of its offer and frequency, who should teach, what content should be taught, what time should be offered in public schools. In addition to a secular conception practiced by schools linked to the federal education, we observed that there are three models of Religious Education in Brazil at this time: confessional, interfaith, non-confessional, showing the susceptibility of the educational field to the influences exerted by the religious field. We analyze the models and how they can contribute to students' education. We believe that, by defending the non-inclusion of Religious Education in public schools, the secular conception is the one that offers more conditions for teaching aligned with the purpose of forming citizens for a democratic and pluralist society.

Keywords: *Public Education. Religious Education. Secularism.*

RESUMEN

La diversidad de configuraciones que la Educación Religiosa ha presentado en las últimas décadas consiste en las justificaciones para su presencia en establecimientos educativos públicos, la naturaleza de su oferta y frecuencia, quién debe enseñar, qué contenido debe enseñarse, a qué hora debe ofrecerse en escuelas públicas. Se observan, además de una concepción secular practicada por las escuelas vinculadas a la red educativa federal, tres modelos de educación religiosa en Brasil: confesional, interreligioso, no confesional, que muestra la susceptibilidad del campo educativo a las influencias ejercidas por el campo religioso. Analizamos los modelos y cómo pueden contribuir a la educación ética y ciudadana de los estudiantes. Creemos que, al defender la no inclusión de la educación religiosa en las escuelas públicas, la concepción secular es la que ofrece más condiciones para la enseñanza alineada con el propósito de formar ciudadanos para una sociedad democrática y pluralista.

Palabras clave: *Educación Pública. Educación Religiosa. Laicismo.*

Introdução

Dentre os componentes curriculares presentes na escola pública brasileira, o Ensino Religioso (ER) é, possivelmente, o mais controverso de todos. Desde sua primeira inserção constitucional no período republicano, em 1934, até os dias atuais, as configurações que o ER assumiu foram muito diversificadas, refletindo as disputas políticas, religiosas e epistemológicas em torno de seu estabelecimento.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê que o ER seja de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Por sua vez, o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/2016 (LDB) (BRASIL, 1996), quando de sua aprovação, definia o ER como disciplina de matrícula facultativa, mas ofertada nos horários das escolas públicas de ensino fundamental e sem ônus para os sistemas de ensino. A disciplina poderia se configurar de duas maneiras: confessional, de acordo com a opção do aluno ou de seus responsáveis e ministrada por “professores ou orientadores religiosos” credenciados por entidades religiosas; ou interconfessional, com

base no acordo entre diferentes grupos religiosos que elaborariam um programa comum para a disciplina (BRASIL, 1996). Na segunda modalidade, os custos pela manutenção da disciplina seriam de responsabilidade das instituições religiosas interessadas em ministrá-la. Entretanto, diversas igrejas cristãs pressionaram congressistas para a alteração do Artigo (LUI, 2007). Poucos meses após a aprovação desse documento, foi aprovada a Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997), que traz uma série de alterações.

A nova lei incluiu que o Ensino Religioso é parte da formação básica do cidadão, destacando a necessidade de respeito à diversidade religiosa do país e a negação do proselitismo. Fica eliminada a menção ao caráter confessional ou interconfessional da disciplina e deixa a cargo de cada sistema de ensino a definição de conteúdos e exigências de habilitação e contratação de docentes. Dessa forma, os sistemas de ensino ficariam subordinados ao conjunto de denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ER (BRASIL, 1997), passando a sustentar duas responsabilidades quanto à manutenção do ER: a definição de conteúdos a serem ministrados e a admissão e formação de professores. Devido ao arranjo federativo brasileiro, cada rede municipal e estadual de educação tem autonomia para definir ambos os aspectos. Logo, não havia nenhum tipo de dispositivo legal da esfera federal que contemplasse ambas as áreas até a alteração desse cenário com a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a primeira iniciativa de orientação acerca da definição dos conteúdos do ensino religioso em âmbito nacional.

É importante ressaltar que, diante do vácuo normativo da União, em matéria de definição das características do ER enquanto disciplina, por um longo período, um agente privado teve grande participação no estabelecimento da disciplina no currículo das escolas públicas: o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Criado no contexto da elaboração da LDB (BRASIL, 1996), sua atuação em todas as regiões do país articula, há mais de 20 anos, pesquisadores da área e foi fundamental tanto na definição de propostas de ER como disciplina, quanto na formação de professores para lecioná-la (LUI, 2007). O FONAPER, inclusive, apropriou-se do termo 'Parâmetros Curriculares Nacionais' do Ministério da Educação (MEC) e elaborou os seus para o ER, como se tivessem uma espécie de chancela oficial (CUNHA, 2016).

A definição do lugar do ER no currículo escolar foi objeto de disputas no período de discussão sobre a BNCC (BRASIL, 2017). Na primeira versão do documento, publicada em setembro de 2015, o ER "de caráter notadamente não confessional [...] assume a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos produzidos

pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, sem proselitismo” (BRASIL, 2015 p. 284-285). Naquele momento, o ER constava como componente curricular e “não pode ser concebido como ensino da religião ou das religiões na escola” (p. 285).

Na segunda versão da BNCC, disponibilizada em maio de 2016, o ER é apresentado como área de conhecimento e “não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas” (BRASIL, 2016, p. 170). Conforme o documento, o ER, de caráter notadamente não confessional, “embora apresentado como uma área específica, em conformidade ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, articula-se de modo especial à área de Ciências Humanas” (BRASIL, 2016, p. 171).

Com a aprovação da Resolução nº 2, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), promulgada em 22 de dezembro de 2017, foi instituída a versão definitiva da BNCC, de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação escolar, orientando sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas. A BNCC (BRASIL, 2017), no ensino fundamental, está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Conforme o documento, “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 433-434).

As questões que envolvem a oferta do ER, mesmo após aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) e do lugar da disciplina no currículo das escolas públicas brasileiras, ainda se configuram em um cenário tenso e de disputas. Em sessão plenária realizada em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos, os ministros entenderam que o ER nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Essa decisão tende a gerar efeitos e resultados nas escolas públicas, em especial aqueles vinculados à organização do trabalho pedagógico, contratação de professores (ou seriam representantes?) de diferentes crenças religiosas e, não menos importante, à laicidade da educação. Cabe refletir acerca de quais confissões religiosas estão mais bem estruturadas para formar professores, elaborar

e distribuir material didático e, conseqüentemente, ocupar esse espaço no currículo das escolas públicas no país.

A diversidade de configurações que o Ensino Religioso apresentou ao longo das últimas décadas consiste especialmente nas justificativas para sua presença nos estabelecimentos públicos de ensino, no caráter obrigatório ou facultativo de sua oferta e frequência, por quem deve ser lecionado, quais conteúdos e modelos da disciplina devem ser levados em consideração, se ministrado nos horários regulares das escolas públicas e quais etapas de ensino deveriam ser contempladas na Educação Básica.

Há vários modelos de ER propostos na literatura, com diferentes nomenclaturas que, por vezes, sobrepõem-se: para Passos (2007), há os modelos catequético, teológico e o das Ciências da Religião; Diniz e Carrião (2010) utilizam os termos confessional, interconfessional e ensino de história das religiões; para Dantas (2004), os modelos de Ensino Religioso podem ser definidos como confessional, ecumênico, interconfessional e interreligioso; por fim, Junqueira e Nascimento (2013) observaram três modelos analisando o histórico do ER no país – confessional, interconfessional e fenomenológico.

Nesse contexto, o presente artigo parte da compreensão de que, além de uma concepção laica, há três modelos de Ensino Religioso observados atualmente no Brasil: confessional, interconfessional, não confessional, evidenciando a susceptibilidade do campo educacional diante das influências exercidas pelo campo religioso. Em meio às disputas em torno desses diferentes modelos, uma questão central se coloca: em que medida contribuem para o avanço da formação ética e cidadã, perspectiva que tem balizado a educação brasileira desde a Constituição de 1988 e presente na LDB (BRASIL, 1996)?

Examinaremos criticamente cada uma delas, argumentando que a concepção laica de educação pública é a que mais se adequa ao propósito de formar cidadãos que sejam protagonistas da construção de uma sociedade democrática e pluralista.

Os modelos de ensino religioso presentes nas redes públicas brasileiras

Historicamente, a primeira concepção adotada nas instituições públicas de ensino brasileiras foi a confessional, com intuito marcadamente catequético: desde o período colonial, a religião nas escolas se limitava à presença do catolicismo. O Ensino Religioso confessional ou catequético (PASSOS, 2007) almeja promover uma ou mais confissões religiosas e costuma ser ministrado por representantes dos respectivos grupos religiosos.

No Brasil colonial, dada a íntima relação entre a Coroa Portuguesa e a Santa Sé, houve influências nas mais diversas instituições, sendo que era previsto originalmente o ensino da moral cristã. Segundo Lipovetsky (2005), no ocidente cristão, pelo menos até o advento das concepções iluministas, Deus era encarado como princípio e fim de toda a moralidade. Se não houvesse temor a Ele por parte dos homens, tudo degeneraria em vícios e extravios, visto que o profano era considerado como desprovido de consistência e autenticidade.

No período imperial, temos a primeira menção ao Ensino Religioso em um dispositivo legal: a Lei de 15 de outubro de 1827, que tratava da criação de escolas de primeiras letras em cidades e locais mais populosos do Império, no Artigo 6, descreve algumas atribuições à prática docente, uma delas era o ensino da moral cristã, bem como da doutrina católica. Dessa forma, a primeira menção a uma educação religiosa nas escolas públicas apresentava um viés confessional claramente católico (BRASIL, 1827).

Após a proclamação da República, o que se segue é um movimento contínuo de menção ou omissão à possibilidade de um ER confessional. Entretanto, é importante destacar que a omissão do termo “confessional” também permite a existência deste tipo de concepção da disciplina, que se mantém por todo o século XX. No Decreto nº 19.941/1931 (BRASIL, 1931), que reinsere o ER nos estabelecimentos públicos de ensino, a organização dos programas e da escolha do material a ser utilizado eram responsabilidades dos ministros do culto a ser lecionado. A doutrina dos professores, bem como sua seleção, também estava a cargo das autoridades do culto, cabendo ao Estado a inspeção da disciplina. Assim, criou-se a possibilidade para um ER não necessariamente católico, mas de qualquer credo se o número mínimo de 20 alunos dispostos a recebê-lo fosse atendido (BRASIL, 1931).

A Constituição de 1934 previa que o Ensino Religioso fosse ministrado com base na confissão religiosa do aluno, declarada pelos pais ou responsáveis. A Constituição de 1937, por sua vez, não fazia menção alguma ao tipo de Ensino Religioso a ser adotado; entretanto, na Carta seguinte, promulgada em 1946, estava previsto o Ensino Religioso de acordo com a confissão religiosa do estudante declarada por ele ou seu responsável legal.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, manteve a previsão de o Ensino Religioso ser ministrado com base na confissão religiosa do estudante, cabendo à respectiva autoridade religiosa o registro do professor (BRASIL, 1961). Contudo, as legislações seguintes não faziam menção ao ensino confessional como modalidade de Ensino Religioso (BRASIL, 1967, 1971, 1988). Tal previsão reaparece apenas na LDB de

1996, que trazia no Artigo 33 a possibilidade da oferta da disciplina em caráter confessional ou interconfessional e, no caso da adoção de um modelo confessional, os professores deveriam ser preparados e credenciados pelas entidades religiosas às quais estivessem vinculados (BRASIL, 1996). Contudo, na rápida alteração do referido Artigo pela Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997), omitiu-se a menção a modelos de Ensino Religioso.

Podemos observar que, nos dias de hoje, como a diversidade cultural brasileira se tornou mais evidente, fez-se necessário contemplar outras formas de crer e mesmo de não crer. Atualmente, são poucos os estados que adotam um modelo confessional de Ensino Religioso: de acordo com o levantamento de Diniz e Carrião (2010), realizado em 2009, com base na análise de normas e leis e checagem por entrevistas, os estados que adotam esse modelo da disciplina são: Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro¹. A fraca adesão à modalidade confessional por parte dos sistemas de ensino encontra eco nas recentes discussões em prol do respeito à diversidade cultural e religiosa da população brasileira, dando ênfase à adoção de vertentes mais plurais de ER. Contudo, embora haja uma forte tendência à eliminação de formas confessionais de Ensino Religioso, essa disputa, como anteriormente mencionado, foi objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) que tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF) e resultou na decisão por 6 votos a 5 de que o ER nas escolas públicas pode ter natureza confessional. Conforme destacado pelo Observatório da Laicidade na Educação, a ideia de que ensino religioso é ensino de religião, e não ensino de História, Sociologia ou Filosofia das Religiões, pode levar outros entes federados a caminharem nessa mesma direção da oferta de um ensino religioso confessional, favorecendo principalmente grupos católicos e algumas Igrejas Evangélicas, secundariamente (OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO, 2017).

Ainda na contramão da abordagem de um ER pluralista, destacamos a Concordata Brasil-Santa Sé. O Estado brasileiro e o Vaticano assinaram um acordo em 13 de novembro de 2008, promulgado como Decreto nº 7.107, em 11 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010). Conhecido como Concordata Brasil-Vaticano, o acordo trata do estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, contemplando questões diversas distribuídas ao longo de 20 artigos. Cabe destacar a unilateralidade do documento, que aborda pontos exclusivos de interesse para a Santa Sé (CUNHA, 2009), intensificando a fragilidade da fronteira entre o público e o

¹ Destacamos que, diante da impossibilidade de mapear as práticas de sala de aula que revelariam as verdadeiras formas de Ensino Religioso trabalhadas, os modelos aqui abordados se baseiam no que expõem os dispositivos legais e normativos dos estados brasileiros.

privado no Estado brasileiro. A Concordata firmada entre Brasil e Vaticano nos interessa no que tange ao seu Artigo 11, que trata do Ensino Religioso nas escolas públicas:

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

§1º. O Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

Merecem destaque dois aspectos. Inicialmente, como conceber que alguém que não tivesse tido aulas de religião fosse um cidadão parcial, isto é, que sua formação não possa ser considerada integral? Concordamos com Cunha (2009) quando afirma que “parte integrante da formação do cidadão não é equivalente a formação integral da pessoa” (p. 273). Segundo Fischmann (2016, p. 22),

o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, depois de alterada por dispositivo legal de julho de 1997, afirma, erroneamente, que o ensino religioso integra a formação básica da cidadania, confundindo a formação para a cidadania, apenas uma das dimensões do ser humano, com a formação da pessoa, a qual pode ou não contar com o ensino religioso. Mas da cidadania, jamais.

Um segundo aspecto diz respeito à menção ao Ensino Religioso confessional católico. Para Cunha (2009) e Fischmann (2009), por exemplo, o Artigo em questão é inconstitucional. O documento dá destaque a uma única crença em especial, concedendo privilégios a uma entidade religiosa em detrimento das demais, o que vai de encontro ao Artigo 19 da Constituição Federal vigente no que diz respeito à proibição, por parte de qualquer ente federado, de estabelecer vínculos com grupos religiosos.

As discussões acerca da Concordata foram tão delicadas que até mesmo o FONAPER, que possui ligação com os interesses da Igreja Católica, lançou manifesto contrário ao documento, visto que defende uma perspectiva interconfessional sobre o Ensino Religioso. A confessionalidade posta na Concordata, indefensável até mesmo para o Fórum, exemplifica as disputas dentro dos campos político e religioso em torno do teor do referido documento (CUNHA, 2009). Por outro lado, se o objetivo da educação básica é formar cidadãos capazes de respeitar diferentes credos, privilegiar determinada confissão religiosa é uma perspectiva que não contribui para a referida formação. Qualquer confissão se apoia

sobre valores morais que não são objeto de consenso, portanto sua veiculação por meio do ensino aponta para uma dependência entre a moralidade e a teologia, criticável nas sociedades democráticas: “numa sociedade que aceita o pluralismo religioso, já não é a verdade religiosa, mas sim o respeito à liberdade em questão de religião e de consciência que se torna o valor fundamental” (PERELMAN, 1996, p. 315).

O modelo interconfessional

Esta perspectiva se caracteriza pela abordagem de diversas crenças, levando em consideração uma concepção pluralista de Ensino Religioso, evitando tratar de um ou outro credo com base em suas características de ensinamentos morais. O modelo interconfessional da disciplina em questão se apresenta como mais complexo devido à polissemia da expressão, por vezes sendo tratada sob uma perspectiva não confessional. Contudo, não nos interessa, nos limites deste artigo, confrontar as categorizações propostas, mas expor as definições elencadas na literatura para o presente modelo, localizando a perspectiva de ER do FONAPER a fim de discutir o que está posto atualmente para a disciplina pelo grupo privado mais influente na definição do componente curricular em questão.

No que tange a seu histórico, segundo Junqueira e Nascimento (2013), o modelo interconfessional de Ensino Religioso teve como marco inicial a década de 1970, quando diferentes grupos cristãos e, posteriormente, de outros credos, articularam-se. As discussões aconteciam nos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, sendo estes promovidos, por sua vez, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Quanto às suas particularidades, os autores ressaltam que há um afastamento de um modelo confessional na medida em que a disciplina se proporia a tratar de valores mais gerais, não limitados a um único credo:

a pretensão neste segundo momento do Ensino Religioso não era o ensino de uma religião e nem catequese, mas uma evangelização ampla e rica dentro dos valores existenciais da pessoa humana, que, por sua vez, é o sujeito e agente de sua história, inserido em uma comunidade de fé e que dela participa e, portanto, deve ser respeitado em sua consciência e em sua liberdade (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 235).

Entretanto, nesse viés de modelo interconfessional do ER, parte-se do pressuposto de que o estudante apresenta uma identidade confessional. Esse modelo teria, na verdade, o papel de trabalhar conteúdos básicos para a iniciação cristã de alunos e alunas. Junqueira

(2009, apud JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013) afirma que “o conteúdo estabelecido pelos programas na perspectiva interconfessional foram organizados a partir de questões existenciais e temas bíblicos, favorecendo este confronto, desta forma todos os temas interessavam ao Ensino Religioso, o que se quer é educar a religiosidade” (p. 238).

Brasileiro (2010, p. 35) utiliza o termo “interconfessional ecumênico” para expressar o mesmo modelo supracitado, ressaltando a prevalência do diálogo entre grupos cristãos e, em seguida, com outros grupos. Conforme o autor, “o Ensino Religioso interconfessional ecumênico diz respeito à união entre as instituições religiosas cristãs, mas com abertura ao diálogo judaico-cristão, islâmico-cristão, budista-cristão e afro-cristão”. Por sua vez, a definição de Diniz e Carrião (2010, p. 46) ressalta a participação limitada a algumas confissões religiosas, destacando que o ER interconfessional teria como objetivo “a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira”. No que tange ao perfil docente para ministrar a disciplina, as especificações dizem respeito a professores vinculados ou não a grupos religiosos. Dependendo dos dispositivos legais ou normativos que orientem a oferta da disciplina em cada ente federado, o docente poderá ser credenciado por entidades religiosas ou possuir licenciatura em áreas como Ciências Sociais, História, Filosofia ou Ciências da Religião. De modo geral, os modelos de ER interconfessional citados convergem na exposição da iniciativa cristã e posterior abertura ao diálogo com outros credos para sua efetivação. Entretanto, além da participação de grupos religiosos limitados, esse modelo não contempla os não crentes.

Se, por um lado, tal perspectiva se opõe a um viés confessional, visto que contemplaria um conjunto de religiões em detrimento de apenas uma, também pode promover práticas proselitistas, pois há uma limitação de credos abordados devido à impossibilidade de dar espaço à enorme diversidade religiosa da população brasileira. Ademais, muitas crenças não possuem o nível de organização institucional da Igreja Católica ou de algumas igrejas cristãs, bem como recursos financeiros para possibilitar sua presença nas redes de ensino de todo o país. Acreditamos que se configura em um modelo desigual porque parte de uma igualdade entre os credos que não se firma na prática. Nesse sentido, com a presença massiva dos grupos cristãos, o Ensino Religioso interconfessional poderia encobrir práticas confessionais. É o que pontua Passos (2007), que propõe o modelo teológico, equivalente ao interconfessional aqui explicitado. Para o referido autor, apesar da congregação de diversos credos e a promoção do diálogo e respeito entre eles, haveria

uma noção subentendida de que a religião é fundamental para a formação básica do ser humano, o que poderia fomentar práticas confessionais no interior das escolas públicas, consistindo em uma “catequização disfarçada” (PASSOS, 2007, p. 64).

Vale ressaltar que, como mostra o levantamento de Diniz e Carrião (2010, p. 48),

a maior parte dos sistemas de ensino estaduais brasileiros adotam o modelo interconfessional da disciplina: dentre os 26 estados e o Distrito Federal, 22 entes federados adotam o referido modelo, a saber: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

A forte presença do modelo interconfessional nos estados brasileiros encontra eco no que é defendido pelo FONAPER. Embora o grupo não o nomeie, destaca que não se encaixa em modelos confessionais ou interconfessionais por defender uma concepção de ER focalizada em oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento religioso e não às formas institucionalizadas de religião, “pois essas são entendidas como competências estritamente das confissões e tradições religiosas, promovendo, assim, uma ruptura histórica com as concepções confessionais e interconfessionais que demarcaram o caráter histórico da disciplina” (FONAPER, 2010, p. 48).

Contudo, apesar de não declarar a defesa a uma perspectiva interconfessional de ER, o FONAPER explicita, em seus documentos, tal visão. Ela é reforçada pelo seu contexto de criação, que está ligado à atuação da CNBB. Cunha (2009, p. 269) resume de maneira precisa a atuação do Fórum:

Essa influência [do Fórum sobre os campos político e educacional] tem o sentido da defesa da efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas e da inclusão, na legislação de cada sistema, de um conteúdo interconfessional, com professores credenciados pelas entidades religiosas, inseridos no corpo docente por concursos públicos e remunerados pelo Estado.

Em termos de discurso, assemelha-se a um modelo não confessional de ER ao defender o ensino do fenômeno religioso enquanto conhecimento humano. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, documento elaborado pelo Fórum, de forma a suprir a ausência de parâmetros por parte do Estado, coloca pressuposto que o objeto do Ensino Religioso seria o “Transcendente” (FONAPER, 2009, p. 13), como se sua existência fosse inequívoca e indispensável à vida, como os fragmentos seguintes permitem observar

[...] a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira de todas as etapas da aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade (FONAPER, 2009, p. 32). Como o Transcendente é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades de fé (FONAPER, 2009, p. 53).

A análise do documento permite notar que não há menção à possibilidade de não crença e que valores morais são, necessariamente, ligados à religião: “refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano” (FONAPER, 2009, p. 47). Ademais, trata a religiosidade como inerente a todo indivíduo, o que vai de encontro ao direito dos cidadãos de não professarem uma fé religiosa: “os conteúdos neste ciclo explicitam o conhecimento religioso como norteador do sentido da vida e as determinações religiosas na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo” (FONAPER, 2009, p. 78-79). Cabe criticar, então, a concepção unilateral do significado de transcendência, que é considerada uma perspectiva necessariamente voltada a algum tipo de comunhão com o divino. Filosoficamente, porém, a transcendência pode ser concebida como processo em que o pensamento se afasta do mundo imediato, alcança determinados níveis de abstração e depois retorna ao mundo, procedendo à sua releitura. Isso não pressupõe a religiosidade como condição precípua e pode ser trabalhado pela educação escolar independentemente de o aluno ser crente ou não. Tendo em vista a formação moral, é possível, por exemplo, desenvolver processos pedagógicos de natureza dialógica em que juízos de valor concretos e princípios gerais abstratos sejam confrontados por meio do que Perelman (1996) chama de dialética entre juízos e princípios. Esta poderá promover a transcendência na medida em que lograr êxito em seu processo de mediação: sempre que o juízo for estreito demais, o princípio atuará no sentido de alargá-lo; sempre que o princípio parecer excessivamente formal e distante da realidade, o juízo atuará no sentido de aproximá-lo.

O modelo não confessional

O terceiro modelo de ER diz respeito à vertente não confessional, por vezes tratada como “supraconfessional”. Diretamente ligada à diversificação religiosa da população brasileira, tal modelo da disciplina prevê o estudo do fenômeno religioso como conhecimento humano não sob um viés catequético, mas como conhecimento produzido pela humanidade a partir de conteúdos da Sociologia, Filosofia e História.

Defensores dessa vertente afirmam que, como produção humana, o conhecimento religioso deve estar disponível para os estudantes, o que justificaria a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras². De acordo com Brasileiro (2010, p. 35),

[...] o Ensino Religioso supraconfessional tem abordagem de natureza científica ao invés de se fundamentar em doutrinas de determinadas religiões. Os Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul estão nesse sentido, pois têm a preocupação de trabalhar o Ensino Religioso utilizando os conhecimentos científicos. A perspectiva supraconfessional é a que mais se aproxima do princípio da laicidade. Além disso, deve ser articulado com os demais aspectos da cidadania.

Nesse sentido, Dantas (2004, p. 117) propõe uma abordagem inter-religiosa ou pluralista de ER, que

não pressupõe que o aluno se identifique com algum credo ou religião, mas se baseia nas categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Essa abordagem dialoga reiteradamente com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, para as quais tanto o sentimento religioso, quanto a sua institucionalização são expressão e sistematização das necessidades de grupos humanos, concepções de sagrado e percepção de mundo, em determinadas épocas e contextos históricos.

A intenção do viés não confessional não teria como expectativa transmitir ensinamentos específicos sobre as religiões, o que superaria perspectivas confessionais e interconfessionais no proselitismo intrínseco que apresentam. Dessa forma, o referido modelo seria o mais alinhado à diversidade religiosa do país, contribuindo para o combate à intolerância.

Segundo Passos, que nomeia este modelo como Ciências da Religião, sua peculiaridade consiste no fato de levar em consideração a religião como dado antropológico a ser abordada com os demais componentes curriculares sem nenhum tipo de intenção catequética: “as religiões particulares são transcendidas, na procura por uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal” (PASSOS, 2007, p. 66).

O modelo fenomenológico apontado por Junqueira e Nascimento (2013) está alinhado ao viés não confessional. Para os autores, tal possibilidade surge com a pluralidade religiosa da população brasileira, sendo ratificada pelo último Censo Demográfico do

² Esta é a posição defendida pelo FONAPER para justificar a presença da referida disciplina nos sistemas públicos de ensino do país (FONAPER, 2009).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, que demonstra cerca de 30 religiões declaradas. Há, ainda, outras que congregam incontáveis possibilidades não categorizadas, as quais citamos: “outras religiões orientais”, “outras novas religiões orientais”, “outras evangélicas de missão”, “outras igrejas evangélicas de origem pentecostal”, “outras religiosidades cristãs”, “outras declarações de religiosidades afro”, “tradições esotéricas”, “tradições indígenas” e “outras religiosidades”. Ademais, há ainda a menção a ateus, agnósticos, indivíduos sem religião, religiosidade não determinada e declaração de múltipla religiosidade (IBGE, 2010).

A questão que se coloca é a enorme variedade de formas de crer, bem como de não crer, e, para que se garantisse um tratamento justo a todas as religiões, deveriam ser, todas elas, trabalhadas na escola pública. Diante da impossibilidade de tratar de tamanha diversidade e do uso do espaço público para o estabelecimento de cultos religiosos conforme vedação presente no Artigo 19 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é mais prudente, dentro dos limites da laicidade do Estado, não tratar de nenhuma delas a fim de evitar o favorecimento de certas crenças em detrimento de outras. De acordo com seus defensores, porém, o modelo não confessional seria, dentre aquelas que preveem a presença do ER nas escolas públicas, a mais alinhada aos princípios de um Estado laico por respeitar a pluralidade de crenças.

No que tange às perspectivas de formação docente, os professores que lecionam esta vertente não seriam representantes de credos específicos, mas licenciados em disciplinas como História, Filosofia, Ciências Sociais ou Ciências da Religião. Em adição, no que diz respeito aos raros posicionamentos da esfera federal quanto a orientações para a definição do ER como disciplina, a redação original do Artigo 33 da LDB (BRASIL, 1996) previa, além do ER confessional, a modalidade interconfessional, cujo programa deveria ser elaborado através de acordo entre as entidades religiosas. Com a alteração do referido Artigo, a menção aos modelos de ER é eliminada (BRASIL, 1996, 1997).

Embora o modelo não confessional se paute por ser uma tentativa de garantir o pluralismo religioso, entendemos que a acomodação no currículo escolar de conteúdos científicos (antropológicos, históricos, etc.) relativos aos diferentes credos é problemática, tendo em vista a carga horária prevista para a disciplina de ER. Para que o tratamento fosse isonômico, seria necessário ampliar significativamente o número de horas-aula semanais, o que se tornaria por certo inviável.

A concepção laica

Há uma concepção laica da educação pública, presente desde o período da proclamação da República, que prevê a retirada do ER das escolas. Esta concepção não se caracteriza na oferta da disciplina ER de fato, mas em uma posição sobre sua oferta nas escolas públicas brasileiras: assenta-se na negação da presença da referida disciplina. Tal postura, contrária à previsão constitucional e da LDB (BRASIL, 1996) no Ensino Fundamental, é assumida por algumas redes públicas de educação³, como Colégios de Aplicação vinculados à rede federal⁴ e algumas unidades escolares pertencentes a redes estaduais de ensino, como é o caso dos Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como do Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro.

Embora não tenhamos investigado se há documentação explicitando os motivos para a não inclusão do ER nas grades curriculares das instituições de ensino citadas, inferimos que uma perspectiva laica pode se apoiar no fato de que a presença do referido componente curricular, em muitos casos, não cumpre um papel em promover maior tolerância religiosa, mas vai na direção oposta – acirra disputas entre grupos religiosos distintos e favorece a discriminação de estudantes que professam crenças minoritárias em termos de número de adeptos, bem como aqueles que não professam fé alguma (CAPUTO, 2012; CAVALIERE, 2007; FERNANDES, 2014). Outra explicação para a existência dessa vertente consistiria no entendimento de que a presença garantida da religião em instituições de ensino públicas contrariaria o caráter laico do Estado brasileiro, determinado pela inconstitucionalidade do estabelecimento de vínculos do Estado com grupos religiosos e pela garantia da liberdade de crença de seus cidadãos⁵.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, vinculado à rede federal de ensino, não oferta a disciplina atualmente, mas já o fez: o conteúdo do primeiro regulamento

³ As redes municipais de Niterói e Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, não preveem a oferta de ER em suas escolas.

⁴ O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe inclui o Ensino Religioso em sua matriz curricular, conforme Resolução nº 2.424/2013 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sendo de oferta obrigatória nos anos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de matrícula optativa para os estudantes, realizado na forma de projetos (UFS, 2013).

⁵ Tais modelos estão expostos, respectivamente, nos artigos 19 e 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

do colégio, publicado em 1838, menciona em diversos trechos as atividades de caráter religioso a serem realizadas pelos estudantes, como orações em diferentes momentos do dia e participação em missas (BRASIL, 1838). Em 1859, a disciplina foi incluída na grade curricular da instituição (BRASIL, 1859) e eliminada em 1890, um ano após a proclamação República. Naturalmente, no que diz respeito ao magistério, não há proposta de formação para o ER alinhada a uma concepção laica devido ao fato de os defensores desta vertente serem contrários à presença da disciplina nos sistemas públicos de ensino.

A concepção laica não se coloca contra a abordagem de temáticas religiosas na educação escolar desde que estejam articuladas aos conteúdos programáticos das disciplinas. Sem dúvida, disciplinas como Ciências, História, Geografia, Sociologia e Filosofia trabalham assuntos que remetem a essas temáticas, visto que elas se acham presentes na cultura. Até mesmo a Educação Física, quando aborda, por exemplo, a capoeira, depara-se com articulações entre esta atividade corporal e o universo das crenças de matriz africana. Entendemos, portanto, que a própria dinâmica dos processos de ensino conduz ao contato com as diferentes religiões na qualidade de construtos sociais, contato este que se torna tão mais natural quanto menos se apela para o proselitismo de ordem moral, ou para tentativas, ainda que disfarçadas, de conversão dos estudantes a alguma confissão religiosa.

Considerações Finais

Embora diversos autores proponham diferentes nomes e definições para caracterizar os modelos de ER, que por vezes se sobrepõem ou se contradizem, apresentamos os modelos postos atualmente para o complexo quadro atual do ER nas escolas públicas. Nesse sentido, destacamos que a diversidade de modelos evidencia a fragilidade do campo educacional diante da influência do campo religioso.

A partir da homologação da BNCC (BRASIL, 2017), começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. A elaboração de uma base comum nacional almeja a definição do conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deveria aprender a cada etapa da Educação Básica para que possa se desenvolver como pessoa, preparar-se para o exercício da cidadania e qualificar-se para o trabalho. A expectativa é que a base comum norteie o trabalho das escolas ao apontar o que deve ser aprendido em cada ano de escolaridade. Entretanto, embora haja pesquisadores favoráveis à criação de uma base nacional, sua implementação não se constitui em um

consenso, sendo a pertinência de sua implementação questionada por pesquisadores (LOPES, 2015; MACEDO, 2014; SÜSSEKIND, 2014) e associações educacionais brasileiras, como é o caso de pesquisadores e pesquisadoras vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Um dos argumentos contrário à instituição da Base diz respeito à homogeneização que esse tipo de prescrição traria, eliminando diferenças locais e regionais inerentes aos sistemas de ensino e promovendo o engessamento da prática docente. Tal homogeneização contradiz o direito à existência e valorização de diferenças garantido pela LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), tanto no que tange à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, quanto à garantia de uma gestão democrática, dentre outros aspectos. Dessa forma, a existência de uma base nacional curricular como ponto de sustentação para o Sistema Nacional de Educação não é uma ideia unívoca.

A oferta de Ensino Religioso permanece obrigatória nas escolas públicas, sendo que seu conteúdo pode ser confessional a partir da decisão do STF proferida em 2017. Uma questão central quanto à configuração da disciplina vem à tona: que contribuição efetivamente traz para a formação ética e cidadã? Os defensores deste argumento o ancoram, por sua vez, em uma visão essencialista da natureza humana, segundo a qual valores universais, como o bem, o belo e o justo, são comuns a todas as pessoas, atravessando, portanto, as diferentes culturas e religiões. A esse respeito, é importante salientar a objeção feita por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que argumentam que os valores universais só são objeto de consenso em abstrato, ou seja, quando seus conteúdos concretos não são explicitados. Em outras palavras, o que é considerado bom, belo ou justo suscita inevitáveis controvérsias à medida que as pessoas expõem como concebem cada um deles, tendo em vista o tempo, a sociedade e a cultura na qual se inserem.

Reiteramos a visão de que a concepção laica, por defender claramente a não inclusão da disciplina ER nas escolas públicas, é a que oferece mais condições para que tenhamos um ensino pluralista e democrático, necessário à formação ética e cidadã que almejamos para os nossos estudantes, uma vez que, na escola pública laica, o ensino é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, que não é inquestionável.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.434, de 22 de junho de 1859.** Crêa huma cadeira para o ensino religioso no Imperial Colegio de Pedro Segundo, e marca os vencimentos do respectivo

professor. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2434-22-junho-1859-557499-publicacaooriginal-77938-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. **Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838.** Estatutos para o Colégio Pedro Segundo. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1839. Tomo I, parte II, p. 61-96. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_011.html>. Acesso em: 18 de mar. 2016.

_____. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.** Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. Constituição. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. Constituição. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Constituição. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9475.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3268-2**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2234409>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.Pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões. **Doutorado (Ciências da Religião). PUC-GO, GOIÂNIA**, 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Pallas, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303-332, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 263-280, 2009.

_____. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. **Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004.

DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino religioso nas escolas públicas. DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB**, p. 37-61, 2010.

FERNANDES, Vânia Cláudia. **simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo**. 2014. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 563-583, 2009.

_____. **Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF**. International Studies on Law and Education, v. 22, p. 17-28, 2016.

FONAPER. **Concepção de ensino religioso do FONAPER**: Trajetórias de um conceito em construção. 2010. Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/concepcao-de-ensino-religioso-no-fonaper-trajetorias-de-um-conceito-em-construcao/> Acesso em: 31 jul. 2018.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)**. São Paulo: Ave Maria, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**: Características gerais da população. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério; DO NASCIMENTO, Sérgio Luís. Concepções do ensino religioso. **Numen**, v. 16, n. 1, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever ea ética indolor dos novos tempos democráticos**. Manole, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LUI, Janayna de Alencar. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. **Decisão do STF sobre o ensino religioso: quem ganhou e quem perdeu?** Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/artigo/1272/concordata/concordata-brasilvaticano/dimensao-juridica/decisao-do-stf-sobre-o-ensino-religioso-quem-ganhou-e-quem-perdeu/>. Acesso em: 26 out. 2017.

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

PERELMAN, Chaïm. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm; Olbrechts-Tyteca, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 24/2013/CONEPE**. Aprova a alteração nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação e dá outras providências. Disponível em: <<http://codap.ufs.br/pagina/matriz-curricular-13716.html>>. Acesso em: 31 jul. 20. 2016.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Máximo Heleno Rodrigues Lustosa da Costa

Submetido em 30/06/2018

Aprovado em 06/06/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)