

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS (CSEH) NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ENIO DE VIVEIROS ANDRADE**

**PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO  
ENTRE O MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL E AS  
PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS, GOIÁS**

**ANÁPOLIS**

**2023**

**ENIO DE VIVEIROS ANDRADE**

**PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO  
ENTRE O MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL E AS  
PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE ANÁPOLIS, GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro.

**ANÁPOLIS**

**2023**



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo : Enio de Viveiros Andrade

E-mail : eniovandrade@hotmail.com

### Dados do trabalho

Título: Práticas Docentes e Ensino Religioso: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores em escolas da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás

) Dissertação

Curso/Programa: Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Concorda com a liberação documento?

) SIM

) NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 14 de Fevereiro de 2024



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AAN55      Andrade, Enio de Viveiros  
3p            PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA  
              RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NÃO  
              CONFESSIONAL E AS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA  
              REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS, GOIÁS / Enio de  
              Viveiros Andrade; orientador Raimundo Márcio Mota de  
              Castro. -- Anápolis, 2023.  
              119 p.

              Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
              Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e  
              Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE  
              ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

              1. Ensino Religioso. 2. diversidade religiosa. 3.  
              espiritualidade. 4. laicidade. 5. práticas docentes. I.  
              Castro, Raimundo Márcio Mota de, orient. II. Título.

**ENIO DE VIVEIROS ANDRADE**

**PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO  
ENTRE O MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL E AS  
PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE ANÁPOLIS, GOIÁS**

Anápolis, 24 de fevereiro de 2023.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (PPG-IELT/UEG)  
(Orientador/Presidente)

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Freitas Reis (PPGH-UNIFAP)  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva  
e Silva - (PPG-IELT/UEG)  
(Membro Interno)

---

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (PPGE/PUC-Goiás)  
(Suplente Externo)

---

Prof. Dr. Rodrigo Roncatto Marques Anes (PPGE/UEG)  
(Suplente Interno)

Universidade  
Estadual de  
GoiásESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três, às dezesseis horas, na sala 304, bloco II, da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás - UEG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa do mestrando **ENIO DE VIVEIROS ANDRADE**, intitulado **“PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL E AS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS, GOIÁS”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Raimundo Márcio Mota Castro (Presidente) – PPG-IELT/UEG, Marcos Vinícius Freitas Reis - PPGH/UNIFAP e Débora Cristina Santos e Silva – PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota Castro, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADO**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às dezessete horas e trinta minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Lívia Cristina Corrêa de Paula, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **RAIMUNDO MARCIO MOTA DE CASTRO, Docente**, em 24/02/2023, às 17:27, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **DEBORA CRISTINA SANTOS E SILVA, Docente**, em 24/02/2023, às 17:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LIVIA CRISTINA CORREA DE PAULA, Secretário (a)**, em 20/03/2023, às 10:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000037989654** e o código CRC **85161869**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS  
AVENIDA JUSCELINO KUBITSCHEK Nº 146, - Bairro BAIRRO JUNDIAÍ - ANAPOLIS - GO  
- CEP 75110-390 - (62)3328-1188.



Referência: Processo nº 202200020012632



SEI 000037989654

Dedico este trabalho, primeiramente, ao Soberano do Universo, que está acima das denominações religiosas e, com seu amor está de braços abertos a todos nós: povos, tribos, línguas e nações! Também dedico à minha família que me apoiou nos momentos mais difíceis para que esse trabalho pudesse ser realizado: À minha esposa Jordana e ao meu filho João Antônio, com amor!



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) por ter me acolhido como discente.

À Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre pelo apoio e por ter nos auxiliado e orientado para que houvesse a conclusão do mestrado.

Ao Prof. Dr. e orientador Raimundo Márcio Mota de Castro pela orientação nesse trabalho, pois sem a qual não poderia caminhar para realizá-lo.

À Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva por suas contribuições na elaboração da dissertação e pelo incentivo acadêmico.

Ao Prof. Dr. Marcos Vinícius pelas contribuições e orientações necessárias desde os Seminários de Pesquisa, que em muito contribuíram para a finalização deste texto.

Aos professores do PPG-IELT que forneceram riquíssimos conhecimentos, tão necessários para nossa atualidade.

Ao Prof. Dr. Sérgio Junqueira que sempre foi prestativo em responder meus e-mails e esclarecer dúvidas sobre o Ensino Religioso Escolar.

Ao Prof. Dr. Pedro Sahium por ter compartilhado várias temáticas da Modernidade e das Ciências da Religião.

À minha irmã Profa. Cynthia de Viveiros Andrade que me auxiliou na transcrição das narrativas dos professores participantes na pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial aos amigos: Vinícius Fagundes, Leandro, Franciele, Juliana e Ana Maria.

Gratidão a todos!

“Há muros que só a paciência derruba. E há pontes que só o carinho constrói.”

Cora Coralina

## RESUMO

Esta pesquisa tem por título Práticas Docentes e Ensino Religioso: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás. A problematização da pesquisa consiste em saber: como se caracterizam as práticas docentes do Ensino Religioso em 3 (três) escolas municipais de Anápolis/GO, considerando o modelo não confessional? O objetivo geral busca desvelar como acontece o Ensino Religioso não confessional na prática de docentes em 3 (três) escolas municipais em Anápolis. Para tal, foram utilizados para constituição da base teórica autores como: Aquino (2014), Castro (2009; 2015), Junqueira (2001), Gil Filho; Junqueira (2005), Dissenha; Junqueira (2013), Mantoan (2017), Sepulveda; Sepulveda; Fernandes (2015), Skliar (2003), dentre outros. A metodologia utilizada no trabalho aproxima-se do método fenomenológico, de abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica e de campo. Utilizamos como técnica para a coleta de dados entrevistas narrativas de professores de 3 (três) escolas municipais da região norte de Anápolis. Para chegar às unidades de sentido, as narrativas foram entrecruzadas com o Documento Curricular para Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás (Anápolis, 2020). Os resultados alcançados possibilitam entender que as práticas no Ensino Religioso se centram em conteúdos remetentes à diversidade religiosa, sendo esta interpretada por diferentes temáticas, tais como: cultura espiritual, material didático-pedagógico e mediação de conflitos socioemocionais. Conclui-se que as práticas docentes estão fundamentadas na diversidade religiosa, como promotora da alteridade, diálogo e respeito; os professores baseiam suas práticas em diferentes saberes como filosóficos, teológicos e históricos, estando, também, atentos às demandas socioemocionais dos estudantes, uma vez que procuram mediar problemas dessa natureza.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; diversidade religiosa; espiritualidade; laicidade; práticas docentes.

## **ABSTRACT**

This research is entitled Teaching Practices and Religious Education: an analysis of the relationship between the non-denominational Religious Education model and the teaching practices in the Municipal Education Network of Anápolis, Goiás. The problematization of the research consists in knowing what the teaching practices of Religious Education are like in 3 (three) municipal schools in Anápolis/GO, considering the non-confessional model. The general objective is to reveal how non-denominational Religious Education happens in the teaching practice in 3 (three) municipal schools in Anápolis. For this purpose, authors such as: Aquino (2014), Castro (2009; 2015), Junqueira (2001); Gil Filho and Junqueira (2005); Dissenha and Junqueira (2013), Mantoan (2017), Sepulveda, Sepulveda and Fernandes (2015), Skliar (2003), were used to constitute the theoretical basis, among others. The methodology used in the project approaches the phenomenological method, with a qualitative, exploratory, bibliographical and field approach. As a technique for data collection, we used narrative interviews with teachers from 3 (three) municipal schools in the northern region of Anápolis. To reach the sense units, the narratives were intertwined with the Curricular Document for Religious Education in the Municipal Education Network of Anápolis, Goiás (Anápolis, 2020). The results achieved made it possible to understand that the practices in Religious Education are centered on contents that refer to religious diversity, which is interpreted by different themes, such as: spiritual culture, educational didactic material and mediation of socio-emotional conflicts. It is concluded that the teaching practices are based on religious diversity as a promoter of alterity, dialogue and respect. Teachers base their practices on different types of knowledge, such as philosophical, theological and historical by doing research on educational didactic material for their classes and are attentive to the socio-emotional demands of the students, since they seek to mediate problems of this nature.

**Keywords:** Religious Education; religious diversity; spirituality; secularity; teaching practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A RELAÇÃO ENTRE MODERNIDADE E A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL .....</b>	<b>26</b>
2.1 Modernidade e a valorização da Diversidade Religiosa no Ensino Religioso.....	26
2.2 A ressignificação do conceito de indivíduo e a relação com a diversidade religiosa no século XXI .....	35
2.3 Histórico do Ensino Religioso, Escola e Diversidade Religiosa .....	40
<b>3 ESPIRITUALIDADE, LAICIDADE E ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL.....</b>	<b>55</b>
3.1 Alguns antecedentes do debate sobre Ensino religioso e laicidade.....	55
3.2 Buscando uma compreensão da identidade do Ensino Religioso Escolar: a relação entre diversidade religiosa e a laicidade.....	58
3.3 Características do Ensino Religioso não Confessional .....	68
<b>4 UM OLHAR INTERPRETATIVO SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR.....</b>	<b>74</b>
4.1 O contexto das oitivas das entrevistas .....	75
4.2 Documento Curricular e Narrativas de professores do Ensino Religioso: entrecruzamentos .....	76
4.3 Ampliando a compreensão dos sentidos nas práticas do Ensino Religioso .....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DA COLETA DE DADOS PELAS NARRATIVAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/UEG.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura  
Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

(Milton Nascimento)

É uma viagem muito interessante a busca pelo conhecimento sobre religião, precisamente sobre a relação entre religião e educação. A religião é algo que sempre chamou atenção em todos os períodos da minha vida<sup>1</sup>. A religião, para mim, é algo fascinante, visto que, por meio dela, as pessoas buscam sentido para vida e, nesse caminho, procuram uma identificação com o sagrado ou com a espiritualidade de forma particular. Atualmente, muitas pessoas expressam suas religiosidades de forma tradicional, considerando sistemas consolidados de práticas religiosas; outras constroem uma estrutura religiosa a partir da mistura de elementos de vários e distintos sistemas religiosos. Ao procurar entender isso, fiz descobertas sobre mim!

Não há como negar que, a cada dia, cresce a necessidade de reverberar no contexto social a tolerância, o respeito e o diálogo entre as pessoas de diferentes religiões ou até mesmo entre as pessoas religiosas e as que não possuem religião, pois a falta de alteridade entre as pessoas produz uma tensão social, geradora de conflito, preconceito, violência e desrespeito. Para certa coesão social, faz-se necessário observar o respeito e a alteridade como valores a nortear os indivíduos e, isso implica uma necessidade não só nacional, no caso, mas também global. Para tal, o Ensino Religioso como componente curricular poderia ser um canal de conhecimento a enfatizar, em suas orientações pedagógicas de ensino, a

---

<sup>1</sup> O texto desta Introdução está escrito na 1ª (primeira) pessoa do singular, uma vez que consiste na apresentação da relação que se estabelece entre o objeto e o pesquisador. Permeado por meandros que envolvem aspectos da vida em sua totalidade, por isso considerando o âmbito pessoal, familiar e acadêmico.

necessidade da valorização e promoção da diversidade religiosa e, por conseguinte, da vida como valor máximo e primordial humano.

Nasci em Rubiataba, interior de Goiás, em 16 de maio de 1978, mas fui criado na cidade de Crixás, Goiás. O meu primeiro encontro com a religião ocorreu através de minha mãe, mulher muito religiosa e que me ensinou um pouco da religião cristã católica. Exemplo disso foi o ensino da oração do “Pai Nosso” e a presença em algumas procissões como a do “Senhor Morto” na semana da Páscoa. A prática religiosa foi intensificada, quando, aos 4 (quatro) anos de idade, meu pai faleceu vítima de uma faísca de raio ter caído dentro da nossa casa, no mês de março, verão de 1982. Meu pai trabalhava como professor e secretário do “grupo escolar” do povoado (Distrito) de Auriverde.

Ao chegar em casa, meu pai, João de Andrade Barbosa, propôs-se fazer um prato diferenciado, naquela tarde ensolarada, que prometia muitas “águas de março”, típicas do verão; tratava-se de um tipo de requeijão misturado com o açúcar e farinha de mandioca. Quando estava à beira do fogão, ocorreu algo não esperado! O clima mudou drasticamente. Os céus se escureceram e começaram a vir os pingos de água. Lembro-me que ecoaram vários trovões e relâmpagos e, do nada, eu percebi cair no centro da cozinha um tipo de metal que refletia fogo; inesperadamente, meu pai caiu no chão. A faísca de raio o atingira, levando-o a óbito.

A religião já era algo no nosso cotidiano e, a partir de então, passou a ter mais ênfase em nossas vidas, pois sobreviveram a esse acidente minha mãe (Francisca), minhas irmãs (Cynthia e Núbia) e eu. Desde então, ficaram, na minha mente, as orações feitas em torno do corpo do meu pai. Também muitos cânticos e orações em torno de um homem jovem, que deixara uma família de forma precoce. Na prática religiosa, buscou-se o alento e a paz para sobrepujar as marcas que esse fato trouxe para todos nós.

O segundo encontro com a religião ocorreu na adolescência. Passei a querer entender melhor as Sagradas Escrituras, o Antigo e o Novo Testamentos da Bíblia Sagrada. E foi nesse contexto que acabei encontrando com o pastor Batista, Pedro Figueira, que sempre me explicou algumas indagações acerca da Bíblia. À medida que eu ia conhecendo mais dos evangelhos, interessei-me pelas falas de Jesus Cristo e isso me trouxera mais alento e entendimento acerca da falta que o meu pai fazia não só para mim, mas também para toda a minha família. Acabei continuando na

confissão da religião cristã, mas agora sob uma nova perspectiva, a cristã protestante, mais precisamente, a confissão Batista.

O terceiro encontro com a religião foi quando eu tinha 16 (dezesesseis) anos e passei a frequentar o primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual João Xavier Ferreira em Crixás, Goiás. Tive um professor de História, Edivaldo Lima sendo que, numa aula cuja temática era História Antiga e, por sua vez, a História do Cristianismo, eu questionei a ele acerca da relação entre o Cristianismo e as instituições cristãs, pois percebi, pelas leituras bíblicas, que as primeiras comunidades cristãs não eram institucionalizadas como a igreja dos efésios, dos gálatas, dos coríntios... pois o apóstolo Paulo havia destinado cartas doutrinárias a essas primeiras comunidades cristãs. O resultado disso foi o meu interesse em fazer o curso de História, o que veio a ser uma realidade quando ingressei no curso em 1999, na Universidade Estadual de Goiás/UEG.

Meu quarto encontro com a religião foi em 2002, quando estava quase terminando o curso de História. Propus-me a pesquisar e escrever a monografia de conclusão de curso sobre o “Neopentecostalismo em Goiânia: proposta e expansão nos anos 1990”. Morando em Anápolis, Goiás, desde 1996, eu havia frequentado várias igrejas Batistas e não Batistas e, numa dessas vivências confessionais, eu havia frequentado a Igreja Sara Nossa Terra. A mesma faz parte do grupo de igrejas Neopentecostais. E isso me despertou o interesse para investigar o que essa denominação evangélica tinha de diferente com relação às outras igrejas pentecostais e com as ditas igrejas protestantes históricas. O que me chamou mais atenção, à época, foi sua capacidade inovadora, pois havia vários elementos seculares em torno dessa organização religiosa.

No quinto encontro com a religião, eu estava terminando minha pós-graduação Lato Sensu em Ciência Política ofertada também pela UEG. Em 2005, havia feito, como trabalho final (TCC) do curso, um estudo sobre a relação entre igreja e política. E, a partir dessa discussão, eu escrevi sobre “Religião e Política: a Igreja Fonte da Vida nas eleições de 2004”, tendo como foco deste trabalho o interesse pela participação na política partidária e no Estado por parte dessa denominação neopentecostal de bastante destaque em Goiás.

Por fim, o meu sexto encontro com a religião está ocorrendo agora durante o desenvolvimento do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação,



Linguagem e Tecnologias. A proposta deste estudo é, justamente, sobre a relação entre as práticas docentes no Ensino Religioso de 3 (três) escolas do município de Anápolis/Goiás e o modelo de Ensino Religioso não confessional conforme o artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esse estudo é relevante do ponto de vista acadêmico, pois visa mostrar a relação entre o modelo não confessional, que está posto no debate sobre Ensino Religioso Escolar e sua relação com a experiência prática no contexto de sala de aula.

Portanto, o **problema da pesquisa** é: como se caracterizam as práticas docentes do Ensino Religioso em 3 (três) escolas municipais de Anápolis, considerando o modelo não confessional? Uma vez que a legislação nacional da educação brasileira e as diretrizes para o Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Anápolis apontam para a valorização e oferta do Ensino Religioso sob o modelo de Ensino Religioso não confessional e, portanto, que valorize a diversidade cultural religiosa brasileira, sendo coerente com o Estado Laico Brasileiro. Quanto ao **objetivo geral**, consiste em: desvelar como se dá o Ensino Religioso não confessional nas práticas docentes que ocorrem em 3 (três) escolas municipais em Anápolis; desdobrando-se nos seguintes **objetivos específicos**: a) compreender a intersecção que há entre alguns aspectos da modernidade e a diversidade religiosa e suas implicações para o entendimento do Ensino Religioso não confessional; b) entender a relação entre a diversidade religiosa sendo objeto do Ensino Religioso não confessional como demanda da espiritualidade no ambiente da escola pública e laica; e, ainda, c) compreender a efetivação das práticas docentes no Ensino Religioso e o princípio da não confessionalidade desse ensino.

Para ser executada, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás, que a aprovou no 2º semestre de 2022, sob parecer n. 5.564.368.

A base teórica e das unidades de sentido compreenderam a discussão do modelo de Ensino Religioso não confessional, que leva a atentarmos para a questão da diversidade religiosa. Na conjuntura atual de reforço da intolerância, da violência contra os diferentes e desrespeito a determinadas religiões, precisamos estar atentos a fim de assegurar que todos tenham garantias para professar sua fé ou mesmo o direito de não professar fé alguma.

A pesquisa é de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e teve como procedimento metodológico para a recolha de dados a narrativa de professores atuantes na docência do ensino religioso de 3 (três) escolas públicas municipais da região norte da cidade de Anápolis, Goiás, que envolvem a chamada “Grande Jaiara”. São elas: Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira, Escola Municipal Clóvis Guerra e Escola Municipal Realino José de Oliveira. Também como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, recorrendo-se, ainda, a documentos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN n. 9394/96) e o Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis (Anápolis, 2020).

O fato de terem sido escolhidas essas escolas reporta ao aspecto sociocultural onde as mesmas estão inseridas. Elas estão situadas na chamada “Grande Jaiara”, assim denominada por agregar, ao Bairro Jaiara, em Anápolis, os vários setores e vilas, o que corresponde, aproximadamente, a 170 mil habitantes, conforme o Diário de Anápolis em sua matéria especial, de agosto de 2021, sobre o aniversário da Jaiara. Na “Vila Jaiara”, localizam-se diversos comércios, bancos, clínicas e instituições de prestações de serviços. Juntamente com essa gama de atividades econômicas, há também vários templos religiosos de confissão cristã católica e evangélica, centros espíritas, etc. Nas 3 (três) escolas escolhidas, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de História. Dos relatos, ainda que vagos dos alunos, interessei-me por investigar como se caracteriza o Ensino Religioso nessas unidades escolares.

Acerca da metodologia, optamos pela aproximação do método fenomenológico; essa aproximação consistiu em buscar algumas fundamentações do método concernente à pesquisa focada nas narrativas dos professores do Ensino Religioso, a fim de realizar a coleta, seleção e análise dos dados encontrados por meio das narrativas. Gil (2010) afirma que o método fenomenológico se desdobra em diversas características na construção do saber e, dentre elas, há a abordagem hermenêutica que, por sua vez, apresenta algumas variantes: “Outra variante da Fenomenologia Hermenêutica é a Análise Fenomenológica Interpretativa [...] que tem como enfoque ideográfico e visa oferecer insights acerca da maneira como determinada pessoa, em dado contexto, atribui sentido a determinado fenômeno” (Gil, 2010, p. 6).

A partir dessa abordagem do método fenomenológico é possível investigar como se dá o objeto/fenômeno na realidade a partir da comunicação de como os próprios participantes da pesquisa, como sujeitos que apreendem esse fenômeno, percebem-no: nesse sentido, seria a própria descrição sobre o mesmo, considerando a relação intrínseca entre o objeto e consciência dos sujeitos.

Sobre o método fenomenológico Bicudo (2011) explica que se constitui como teoria que tem como objetivo explicar como os sujeitos vão perceber o mundo vida, ou seja, os objetos/fenômenos que ocorrem na vida no seu tempo e espaço específicos. Sobre essa trajetória teórica, a autora também reporta que nessa relação existente entre a consciência do sujeito, que percebe o fenômeno, e o fenômeno em si constituem-se como elementos correlatos, portanto, indissociáveis um do outro.

Bicudo (2011) explica quanto à compreensão da realidade pela Fenomenologia, reportando que essa realidade é, na verdade, uma constituição que ocorre a partir do ato de percepção/intuição dos sujeitos, portanto, não é uma realidade fantasiosa, fruto de um dualismo em que o “eu” precede às realidades formadas na mente como é postulado pela concepção cartesiana. Pelo contrário, a realidade é algo existente e se constitui a partir do ato de percepção que os sujeitos têm da realidade.

A autora ainda demonstra sobre essa teoria que, apesar de a realidade estar posta diante de nós, isto é, o objeto, o fenômeno em questão, contudo, isso se dá a partir do ato de percepção na subjetividade dos sujeitos, podendo esses ter atos criadores, tomando o estruturante e, indo além, inovando com formas, cores, vibrações etc., expressões possíveis do sentido percebido e articulado (Bicudo, 2011). Em outras palavras, os sujeitos, no ato de percepção do fenômeno, podem, de diferentes maneiras em sua subjetividade, apresentar a sua forma de compreensão do objeto percebido.

Essas postulações elencadas da Fenomenologia são essenciais para o estudo das práticas docentes de professores na disciplina de Ensino Religioso, pois, por meio de instrumentos investigativos como as narrativas, torna-se possível desvelar o que está velado sobre o tema e compreender, de fato, como está posto esse fenômeno na realidade que se pretende estudar. Dessa forma, tomando como base essa teoria, foi possível fazer uma investigação em que os próprios sujeitos participantes pudessem

apresentar como se dão as práticas docentes no Ensino Religioso Escolar, quais os aspectos envolvidos e que diretrizes seguem essas práticas docentes.

Portanto, foi desenvolvida, na pesquisa, a coleta de dados sobre as práticas docentes em Ensino Religioso a partir das narrativas de 3 (três) professores, cada um pertencente a uma das 3 (três) unidades de ensino municipal escolhidas. Para cada professor, utilizei pseudônimos e associei às escolas a partir da seguinte classificação: escola W, escola K e escola Y.

Para os docentes, foram atribuídos pseudônimos considerando a relevância de personalidades religiosas de credos diferentes que exerceram uma luta e destaque social não limitado ao âmbito religioso, mas considerando questões basilares para o ser humano, como ser social que deve buscar a superação das diferenças e o respeito a todo e qualquer indivíduo; assim temos: Madre Tereza de Calcutá/escola W<sup>2</sup>, Mahatma Gandhi<sup>3</sup>/escola K e Mãe Menininha de Gantois<sup>4</sup>/escola Y.

Castro (2009) menciona a importância da utilização de narrativas de participantes/professores de Ensino Religioso, em pesquisa qualitativa, a fim de compreender os elementos da identidade desse componente curricular. O autor afirma que:

[...] A identidade do Ensino Religioso na experiência do vivido por professores que ministram a disciplina em escolas públicas da rede estadual, na cidade de Uberaba. Retorno, como auxílio, algumas questões que podem clarificar e desvelar essa identidade a partir da efetivação da prática docente (Castro, 2009, p. 76).

É perceptível, através das narrativas de práticas docentes em Ensino Religioso que se pode desvelar o que realmente o fenômeno é, ou seja, por meio das vivências e experiências dos sujeitos participantes, no caso, das práticas docentes dos professores de Ensino Religioso selecionados para a pesquisa, é possível ter a percepção dos elementos que constituem a realidade do objeto, portanto, do

---

<sup>2</sup> Foi uma religiosa católica de etnia albanesa, naturalizada indiana. Fundadora da congregação Missionárias da Caridade, cujo carisma é o serviço aos mais pobres dos pobres. Em 2015, a congregação que fundou, estava com mais de 5 mil membros em 139 países.

<sup>3</sup> Foi um advogado, nacionalista, anticolonialista e especialista em ética política indiana, nascido em Nova Déli/Índia. Liderou a campanha da resistência – não violenta para proclamação da independência da Índia que estava sob o domínio inglês.

<sup>4</sup> Maria Escolástica da Conceição Nazaré, conhecida como Mãe Menininha de Gantois, nascida em Salvador/Ba, ainda no século XIX. Foi uma das mais admiradas mães-de-santo do Brasil.

fenômeno. Isso implica em conhecer se ocorre o ensino pautado na diversidade religiosa, portanto no modelo de Ensino Religioso não confessional. Sobre o uso de narrativas para coleta de dados, Gil (2010, p. 7) afirma que:

A modalidade de entrevista mais adotada, por sua vez, é a entrevista não estruturada, que permite a livre expressão do entrevistado e, ao mesmo tempo, garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador [...]. Também podem ser utilizadas outras técnicas que possibilitam a expressão oral dos indivíduos como história de vida [...].

Desse modo, os participantes narradores puderam fazer livremente suas abordagens acerca do que eles vivenciaram ou vivenciam em suas práticas docentes, pois, assim, foi oportunizada a exposição de como eles próprios veem e percebem o processo dessas práticas docentes.

A aplicação das técnicas, que utilizam as narrativas de forma espontânea, sem intervenção constante do pesquisador, é interessante, pois permite, a partir da concepção fenomenológica, que a percepção do objeto possa ser externada com a comunicação feita pelos participantes da entrevista. E a parte do pesquisador é, justamente, observar as categorias de análise que emergem, bem como fazer a interpretação daquilo que é apresentável pelo fenômeno. Nesse sentido, Chizzotti (2006) afirma que, a partir da análise dos contextos, emergem os fundamentos dos significados.

Essa afirmação está correlacionada com o que Flick (2013) coloca sobre os resultados de uma pesquisa qualitativa. Para o autor, o recorte feito apresenta-se com casos individuais próprios, portanto, subjetivos e compreendem as experiências relativas ao fenômeno, o que apontou como tem sido caracterizado o Ensino Religioso a partir das práticas docentes realizadas pelos professores participantes.

A teoria de base consiste na perspectiva do Ensino Religioso não confessional. Aquino (2014) afirma que o Ensino Religioso, termo dado desde os tempos do Império Brasileiro, após ser reconhecido como condição de disciplina por meio do Decreto n. 19.94, de 1 de abril de 1931, ficou presente nos currículos da educação básica pública em nível federal até o momento.

Nesse contexto, seguiu até os anos de 1980 como disciplina com forte influência das religiões cristãs, no sentido de poder ensinar a moral cristã aos jovens em formação básica a fim de livrá-los dos problemas na vida social. Entretanto, esse modelo escolar confessional de Ensino Religioso começou a sofrer muitas críticas e

oposições a partir das ideias de diversidade cultural promovidas pela Organização das Nações Unidas, o que vai levar também, posteriormente, à criação de políticas públicas, no Brasil, sobre direitos humanos, defendendo a pauta da diversidade cultural, religiosa, bem como da tolerância ao diferente através do Programa Nacional de Direitos Humanos, atualizado em 2010.

Aquino (2014) afirma que, mesmo havendo a contradição no Artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao afirmar, em seu segundo parágrafo, a opção de consultar entidades civis religiosas no sentido de organização do programa da disciplina de Ensino Religioso Escolar, a referida lei defende a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa no Brasil. Para tal, Aquino (2014, p. 121) afirma:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996, inscreve-se nesse contexto de estabelecimento de políticas públicas de valorização da diversidade cultural e religiosa ainda que haja contradições, como se viu, quanto ao oferecimento da disciplina de Ensino Religioso, designação geradora de polêmicas e mal-entendidos [...].

Sabemos que há 3 (três) modelos para Ensino Religioso ao longo da história na educação brasileira: o modelo confessional, o modelo interconfessional e o modelo não confessional com base na ciência da religião, que se preocupa com a diversidade cultural religiosa. A LDBEN n. 9394/1996, em seu Artigo 33, que trata do componente curricular do Ensino Religioso, caracteriza-se em dois aspectos, isso porque esse artigo em questão menciona que deve haver a diversidade cultural religiosa e, concomitantemente, menciona a busca de entidades civis religiosas para contribuição na organização do programa da disciplina de Ensino Religioso.

Para Aquino (2014), há o avanço na concepção do Ensino Religioso enquanto currículo escolar, quando é colocada a diversidade cultural religiosa como essencial na formação cidadã. Por outro lado, há uma contraposição, ao dizer que entidades civis religiosas devem fazer parte da definição do programa de oferta dessa natureza de ensino. Para esse autor, tal ponto constitui-se como uma porta aberta para o proselitismo religioso.

Aquino (2014) defende, portanto, que, para superar esse impasse, é necessário basear-se em um modelo de ensino religioso que priorize o estudo das religiões, permitindo, dessa forma, o estudo da diversidade cultural religiosa brasileira, ou seja,

O Modelo de Ensino Religioso não confessional. Portanto, o princípio da laicidade do Estado, nesse sentido, da Escola Pública, ensejaria o ambiente social adequado para a manifestação de crenças divergentes, o que poderia garantir liberdade de consciência religiosa ou não, sendo importante para a valorização da diversidade cultural e da vida democrática (Aquino, 2014). Dessa forma, para Castro (2009), esse ato educativo não consistiria em ensinar uma doutrina religiosa ou um dogma de alguma religião. Castro (2009, p. 67) menciona ainda:

[...] a educação formal, e nela o Ensino Religioso, pode apresentar-se como espaço de discussão do sagrado, não numa óptica estritamente religiosa como em muitos momentos da história se processou, mas numa visão holística, que seja capaz de auxiliar na formação de uma nova concepção do sagrado enquanto cuidado com a natureza, com o homem e com a vida.

A partir desse conceito de uma nova concepção de Ensino Religioso (não confessional), portanto, entendendo o sagrado de forma a contemplar o cuidado com a vida, com a sustentabilidade, com o cuidado, com o ecológico, consigo mesmo e com o próximo. Para Junqueira (2001), a sociedade brasileira sofreu várias mudanças a partir dos anos de 1970 e, dentre essas, as que dizem respeito às mudanças no campo educacional, portanto os Currículos buscaram uma contextualização da Educação com a realidade social. Nesse sentido, o autor descreve acerca também de 3 (três) modelos que foram desenvolvidos ao longo da História da disciplina do Ensino Religioso: Confessional, Interconfessional e Fenomenológico, que é pautado no ensino não confessional. Desse modo, a concepção do Ensino Religioso sofreu uma espécie de transposição, ao longo do tempo, em que ficou configurado o entendimento do Ensino Religioso como um estudo das expressões das tradições religiosas, havendo, para isso, uma necessidade de desvinculação com o ensino de alguma doutrina religiosa.

Quanto ao papel do Ensino Religioso não confessional, Gil Filho e Junqueira (2005) defendem que esse modelo se configura como um componente curricular consistindo, por sua vez, como proposta escolarizada definida pela LDBEN n. 9394/1996, cabendo ao Estado Brasileiro, promovê-lo. Então, afirma que:

[...] O Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da Educação Básica pública, mas também pelo custeio,

quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas (Gil Filho; Junqueira, 2005, p. 109).

Sendo assim, o autor aponta que a finalidade principal do modelo de Ensino Religioso não confessional para a Educação Básica brasileira pauta-se na aprendizagem de como se dá o fenômeno religioso nas diferentes religiões, mostrando que, diferentemente dos modelos anteriores, o Ensino Religioso não confessional reporta ao estudo do fenômeno religioso que é comum a qualquer religião existente.

Gil Filho e Junqueira (2005) apresentam que o modelo não confessional do Ensino Religioso foi fruto também da articulação dos agentes sociais ligados ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER – a partir de 1995. Esta entidade contribuiu para a implantação do modelo não confessional, bem como para a elaboração de parâmetros curriculares do Ensino Religioso estabelecidos no ano de 1997. Para tal, Gil Filho e Junqueira (2005, p. 109) asseguraram que o movimento articulador por parte do FONAPER defendeu:

[...] um espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente/Imanente e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Assim, o Ensino Religioso é uma disciplina com caráter não confessional que tem por objetivo uma aprendizagem holística, diversificada a partir da verificação das diferentes expressões religiosas, tendo como base o estudo do fenômeno religioso, assegurando a negação a qualquer ação discriminatória.

Sobre a categoria de análise da Diversidade Religiosa, Hellern, Notaker e Gaarder (2000) sinalizam que, entre o final do século XX e início do século XXI, sugeriram novas expressões religiosas: novas concepções cristãs; novas religiões orientais e ocidentais; reelaborações de religiões já existentes, bem como destaque para concepções de mundo não religiosas. Para a construção de uma dinâmica mais democrática que promova a paz a partir do diálogo religioso, é necessário trilharmos o caminho da alteridade e da concepção dialógica a fim de evitarmos ou reduzirmos mais o problema do preconceito, da violência e da intolerância, ainda presentes na sociedade atual brasileira, até porque somos um país com pluralidade cultural



religiosa sendo que isso ficou mais evidente a partir da mudança política que separou Igreja e Estado nos primórdios da república (Pieruci, 2000).

Quanto à espiritualidade, Boff (2014) afirma que há uma pretensão ao espiritual que é algo nato ao ser humano. Nesse sentido, Castro (2009) sinaliza algumas consequências da modernidade e do processo de dessacralização ocorrido à medida que foi se desenvolvendo a secularização da sociedade contemporânea e, agora, isso nos faz pensar que o ser humano é muito mais que um indivíduo, “cidadão”, produtivo na sociedade, bem como apenas operante por meio da razão e, conseqüentemente, da ciência e da técnica. Na verdade, ao ser humano está relacionada a dimensão da transcendência, portanto, da espiritualidade. Nesse sentido, é preciso trabalhar a formação integral, pois houve um retorno ao sagrado, a espiritualidade (Ranquetat Júnior, 2008; Castro, 2009).

No que se refere à laicidade Ranquetat Júnior (2008) e Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015) discutem sobre o conceito de laicidade e as implicações dela com relação ao Estado e à religião. No Brasil, o processo de laicidade, que consistiu na separação entre Igreja e Estado, em virtude da Constituição Republicana de 1891, ocorreu de forma contraditória, pois, mesmo havendo a desfiliação do Estado Brasileiro e Igreja Católica Apostólica Romana, o Estado manteve amplo e flexível espaço de relacionamento entre religião e o governo republicano que se iniciara (Aquino, 2014). Para Aquino (2014) isso significou uma laicidade não de acordo com a ideologia laicista, isto é, irreligiosa ou antirreligiosa<sup>5</sup>, mas que permitiu a presença constante e influente da religião no papel do Estado. Por outro lado, significa dizer que, quanto à separação entre Igreja e Estado no Brasil, isso representou a influência do processo de secularização proposto pela modernidade, mas, em contrapartida, o Estado, como ente público e em tese defensor da esfera coletiva, deixou que fortes raízes da relação Igreja e Estado permanecessem.

Sobre as Práticas Docentes em Ensino Religioso perpassam as seguintes compreensões: diversidade religiosa, espiritualidade e laicidade, pois com as

---

<sup>5</sup> Para Aquino (2014) o fato da Laicidade, ocorrida no Brasil, no processo de proclamação da república não ter sido laicista significa dizer que não foi estabelecida uma ruptura absoluta entre Religião e Política, ou seja, entre Igreja e Estado Brasileiro como foi na França. Na França, foi um processo marcado pelo combate político entre dois campos de disputa. Para Ranquetat Júnior (2008) esse fenômeno laicista estabeleceu um tipo de Laicidade vista como Laicidade de Combate ou Agressiva, configurada como Laicismo, que está caracterizado pela intenção de ruptura absoluta entre Estado e Religião.

mesmas, dentro do contexto da demanda atual, deve-se atentar para o que Skliar (2003) e Mantoan (2017) mencionam: incluir o outro a partir da superação de estruturas tradicionais, costumes ou, ainda, comportamentos excludentes a fim de que a pedagogia da inclusão possa também se efetivar no componente curricular do Ensino Religioso não confessional na escola pública.

Traçadas as linhas gerais da pesquisa, o texto consta de 3 (três) capítulos: no primeiro, aborda-se a categoria da Diversidade Religiosa no contexto da modernidade e suas implicações; a história do Ensino Religioso, de forma geral e em Goiás, discutindo sobre a construção do modelo não confessional do Ensino Religioso; e a discussão da categoria das Práticas Docentes na Escola, a partir de um olhar inclusivo, quando atentamos para a diversidade religiosa.

No segundo capítulo, discute-se a categoria da Espiritualidade para compreendermos a relação da diversidade religiosa, no contexto da laicidade, referente à escola pública laica, pertencente a um Estado Laico e que poderá garantir a oferta de Ensino Religioso não confessional.

O terceiro capítulo aborda a verificação do Documento Curricular para Ensino Religioso, na Rede Municipal de Educação de Anápolis (Anápolis, 2020), e o estudo focado na análise das narrativas de professores participantes, a fim de compreender como suas práticas caracterizam o Ensino Religioso nas escolas municipais.

## 2 A RELAÇÃO ENTRE A MODERNIDADE E A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL

Do positivismo

Se você se mexe, perde adesão.  
 Uma só pessoa estável  
 Pode derrotar várias instáveis  
 Em compensação  
 Talvez em um prazo curto  
 Os instáveis evoluirão muito mais que os outros  
 Pois na ordem  
 Não há progresso.

(Juscelino Polonial)

O propósito deste capítulo é compreender a intersecção que há entre alguns aspectos da modernidade e a diversidade religiosa, pois, quando tratamos do modelo de Ensino Religioso não confessional, significa dizer que este se pauta nos pressupostos da laicidade do Estado que deve ser respeitada por toda e qualquer uma instituição da esfera pública, inclusive a escola. Esse modelo não confessional tem por objetivo do trabalho educativo o respeito às várias tradições religiosas (Junqueira, 2001; Ranquetat Júnior, 2008). Nesse sentido, o estudo sobre as práticas docentes em Ensino Religioso Escolar, proposto nesta pesquisa, tem como referência o modelo de Ensino Religioso não confessional.

### 2.1 Modernidade e a valorização da Diversidade Religiosa no Ensino Religioso

Weber (2001), em sua teoria dos tipos de ações sociais, apresenta a ação social racional com relação a valores e, nesse conceito, aponta que as vivências movidas pelos indivíduos em sociedade são resultantes da dinâmica psicossocial que os constituem, portanto, esses indivíduos se movem socialmente, tendo como princípio comportamental um código de valores, crenças e costumes que explicam suas ações na vida social.

O grande desafio para a sociedade contemporânea atual é justamente o desenvolvimento de práticas comportamentais na vida social que tragam valores, tais como: alteridade, solidariedade e respeito às outras pessoas. No contexto atual, reconhecemos, ao mesmo tempo, uma convergência para um paradigma social hegemônico que abrange as diversas áreas, tais como: política, sociedade, economia

e cultura, bem como a necessidade de sobrevivência de um outro tipo de paradigma social ao colocar em destaque outro código de valores, crenças e costumes relacionados aos grupos minoritários e étnicos. Isso implica, também, numa valorização do que se dá no contexto micro e regional, que insiste em não desaparecer devido ao fenômeno de aculturação<sup>6</sup>.

A diversidade cultural, e também a religiosa, são fenômenos que ocorrem desde os primórdios da humanidade e se faziam presentes em todas as culturas (Warnier, 2003). Assim, temos que:

Cada grupo desenvolvia suas próprias especificidades sociais, culturais e genéticas. A diversidade e a fragmentação eram multiplicadas pela dispersão geográfica dos grupos, na escala dos cinco continentes [...] dispersos em territórios tão gigantescos, desprovidos de outros meios de transporte e de comunicação além de suas pernas e sua voz, os humanos não puderam, em nenhuma situação, preservar qualquer uniformidade sociocultural. E menos ainda no campo linguístico. O processo histórico da hominização tomou a forma de uma gigantesca arborescência sociocultural, contando em suas extremidades, com dezenas ou centenas de milhares de ramos (Warnier, 2003, p. 35-36).

Em outras palavras, o processo de construção sociocultural se deu com a diversidade, sem a presença de uma lógica homogênea das culturas; assim, a fragmentação das culturas construiu as dinâmicas e vivências das primeiras comunidades humanas. Warnier (2003, p. 36) complementa:

[...] os jogos, as técnicas, os hábitos alimentares, a música, a dança, a motricidade, as línguas, as práticas relacionadas com as dimensões mágicas e religiosas, se diversificaram prodigiosamente, multiplicadas pela inventividade própria aos humanos e à extrema diversidade de seus habitats.

Percebemos que, de fato, já existia uma imensa diversidade cultural, e, com isso, também religiosa, desde os primórdios da humanidade, sendo que essa diversidade, em questão, estava também ligada à questão geográfica, ao espaço físico em que viviam as primeiras comunidades humanas. Uma determinada crença

---

<sup>6</sup> Warnier (2003), em sua obra "Mundialização da cultura", explica que, diferente de etnocídio, genocídio e racismo, o fenômeno da aculturação implica em trocas culturais entre os grupos de indivíduos, que, em algum momento, um determinado grupo de indivíduos vai reinterpretar sua cultura com as contribuições culturais de outros indivíduos.

ou costume representava a forma de vida, a relação social entre os indivíduos e o enfrentamento para sobrevivência que cada grupo estabelecia em seus habitats.

Contudo, as transformações sociais, ao longo do tempo, promoveram lutas entre os diversos grupos, sendo a cultura do mais forte sobreposta a do mais fraco; construía-se, assim, uma estrutura sociocultural hegemônica, ou seja, a produção de uma uniformidade sociocultural. No que se refere à religião, o advento e expansão do cristianismo forjou a forma de conceber o mundo, os valores morais a serem perseguidos pela sociedade, as relações sociais como um todo, permanecendo quase que inalterada desde a antiguidade até a idade média.

As relações impostas pela economia mercantil, a partir do século XV, possibilitaram relações de trocas culturais que, logicamente, vão promover mudanças na forma como o homem compreende o mundo e como estabelece suas relações. Esse fato gerou vários conflitos, mesmo na modernidade<sup>7</sup>, período em que ainda prevalecia a ideia de hegemonia cultural, permitindo, assim, a imposição de um determinado grupo de indivíduos sobre outros, reforçando a ideia da supremacia racial. Ou seja, a ideia de que uma raça está determinada, biologicamente, para ser superior à outra, sendo que esse fato reverbera até os dias de hoje pela prática do racismo e o desdobramento da ideia etnocentrista, ao valorizar uma cultura eurocêntrica, branca, menosprezando a percepção de que cada indivíduo deve se identificar com sua sociedade e com a cultura à qual pertence (Warnier, 2003).

Para Warnier (2003) isso implica obstáculos no processo de trocas culturais entre os indivíduos. Contudo, consiste na ação social referente a valores encontrados em Weber, auxiliando-nos a entender o processo de construção do paradigma da modernidade que procurou determinar a estrutura sociocultural da vida social dos indivíduos na contemporaneidade.

Observemos os principais elementos da modernidade e suas implicações socioculturais na visão de Warnier (2003, p. 47):

Resumamos a situação do fim do século XVIII: 1) A fragmentação cultural da humanidade continuava extrema, no entanto, no mundo inteiro, as sociedades tradicionais escapavam, cada vez menos, de uma integração nos vastos conjuntos políticos. 2) A progressão das trocas mercantis era constante, em extensão geográfica, em volume e

---

<sup>7</sup> A concepção de modernidade, no texto, conforma-se ao pensamento de Max Weber ao dizer que a modernidade é o produto do processo de racionalização que ocorreu no Ocidente, desde o final do século XVIII.

em número de setores de atividade sociocultural referidos. 3) Os transportes e as comunicações se aperfeiçoavam e se intensificavam [...].

Portanto, esses elementos estavam delineando o que chamamos de paradigma da modernidade. Nota-se que, à medida que os grupos de indivíduos foram relacionando-se no contexto da economia mercantil, emergia um padrão sociocultural integrativo e universal nas sociedades contemporâneas ocidentais, baseadas na ideologia da filosofia Iluminista. Sobre esse aspecto, Rouanet (2005, p. 200.) afirma:

O Iluminismo foi, entre outras coisas, a matriz do pensamento liberal, reconhecendo a herança do século anterior. O Iluminismo cria e reelabora temas que constituíram, depois, a base teórica do liberalismo. Basta citar, por exemplo, a doutrina da tolerância com Voltaire ou das garantias contra o Estado, com Montesquieu.

O paradigma da modernidade evoluiu a partir da consolidação dessa base do pensamento liberal que eclodiu nas sociedades contemporâneas e, juntamente com a concepção econômica capitalista, propagando um modelo sociocultural. Isto também tem implicações atuais no século XXI, com a chamada globalização cultural, pois essa última acaba por despertar a luta por manutenção das comunidades locais e de suas culturas próprias (Warnier, 2003).

Contudo, o que ganha corpo, nesse paradigma da modernidade como padrão a ser seguido, configura-se naquilo que já afirmamos: a partir de um grupo de indivíduos, de atuação no campo econômico, possuidores de ideais que acabam por influenciar as outras áreas da vida social, reafirmando esse padrão sociocultural, que eles levam como bandeira. Trata-se do Iluminismo, trazendo a ideia de “Liberdade”, sendo defendida pela burguesia como meio de emancipação do ser humano. Ou seja, “A bandeira do verdadeiro iluminismo é agora empunhada pela nova classe revolucionária, que luta por uma emancipação universal do gênero humano, indo além da emancipação parcial, alcançada durante a Revolução Francesa” (Rouanet, 2005, p. 201).

A partir desses aspectos pontuados, podemos compreender que o ocorrido nas sociedades contemporâneas foi justamente um estabelecimento de um modelo hegemônico sociocultural, caracterizado, portanto, pelo capitalismo liberal, seguido de todo um ideal de liberdade para os diversos setores da vida social, conduzindo, então,

as sociedades por esse ideal, o da racionalização das relações que se dinamizam e constituem a razão de ser da vida em sociedade.

Conforme Warnier (2003, p. 49):

No fim do século XVIII, a tendência à uniformização das culturas parecia irresistível. Era o que pensavam os filósofos da época que viam na razão o agente de uma universalização do Iluminismo e do desaparecimento dos particularismos.

Nota-se, no entanto, que as culturas de grupos minoritários vão se opor a esse padrão imposto pelo paradigma da modernidade. Segundo Warnier (2003), não pode ser ignorada a capacidade das comunidades locais de preservar suas características, pois esses elementos são contrários a essa intencionalidade da universalização cultural iluminista em detrimento da fragmentação ancorada nas diversas culturas. Sobre esse aspecto, podemos apontar o que Araújo (2007) afirma a respeito de como está posta a modernidade. Para tal, ele assegura que:

A Modernidade, enquanto momento histórico, caracteriza-se pela antitradição, pela derrubada das convenções, dos costumes e das crenças, pela saída dos particularismos e entrada no universalismo, ou, ainda, pela entrada da idade da razão. Mas muitas combinações do moderno e do tradicional podem ainda ser encontradas nos cenários sociais concretos (Araújo, 2007, p. 25).

Essa abordagem nos ajuda a pensar que, mesmo com o estabelecimento de qualquer forma hegemônica e de um padrão universalista desenvolvidos pela modernidade, há a presença de outras culturas e identidades presentes na vida contemporânea, caracterizando a diversidade sociocultural nas sociedades.

Dentro do próprio cristianismo, a ideia de um pensamento unificado foi desestabilizada a partir da reforma protestante. Posteriormente, o próprio protestantismo foi sendo fragmentado. Andrade (2002) apresenta algumas particularidades acerca da diversidade religiosa dentro do protestantismo ao pesquisar as novas expressões cristãs denominadas de Neopentecostais. O autor pontua uma ampliação de denominações dessa categoria, surgindo, na década de 1990, em sua grande maioria dando ênfase ao crescimento do rol de membros por meio de grupos pequenos que se reúnem para além dos templos; ênfase na música e no aconselhamento como medidas terapêuticas, orações e ritos, promovendo um tipo de alívio espiritual, práticas exorcistas, entretenimento para jovens, etc.

Essas novas expressões cristãs dentro do protestantismo têm muita relação também com o que está acontecendo em outros espaços ao redor do mundo, marcados por outras de expressões religiosas. Novaes (2001) percebe uma dinâmica interessante que ocorre com relação à questão religiosa no Brasil e na América Latina como um todo: uma dicotomia entre religião e secularização. Para a autora, há uma dicotomia na relação religião e o processo de secularização da sociedade. Isto é: na América Latina, por exemplo, houve um crescimento religioso da expressão pentecostal em consequência da falta de desenvolvimento de tecnologia e progresso científico e social. Já na Europa, à medida que a sociedade ia caminhando rumo ao progresso da ciência, com o desenvolvimento tecnológico e aumento da riqueza, ocorreu um processo de descristianização.

Entretanto, mesmo com a valorização da razão humana, da ciência e seu progresso em detrimento da cosmovisão cristã, não deixaremos de ver outras diferentes formas de expressões religiosas, contribuindo, dessa maneira, com a inevitável diversidade religiosa. Isso é bem presente quando pensamos no chamado mal-estar da modernidade, pois foi desenvolvendo, ao logo do século XX, uma ideia de que era necessário caminhar em busca de uma nova espiritualidade que valorizasse o ser humano, a natureza e as relações interpessoais ante os problemas gerados na modernidade. Esse fenômeno do mal-estar, que é em geral uma descrença com a modernidade, está emergindo ao longo dos anos e aponta a necessidade de novos espaços de espiritualidade e de manifestação cultural que produza sentido aos indivíduos e na vida social. E, para que se efetive a liberdade, a valorização e o respeito pelas diferenças religiosas no âmbito da vida social, faz-se necessário desconstruir centralizações para que, então, fosse dinamizado o fator dialógico entre as pessoas, promovendo, assim, o convívio social entre os indivíduos de diferentes religiões.

Luvizotto (2010) explica que as tradições são um conjunto de sistemas simbólicos passados de geração em geração. Isso implica dizer que as tradições permanecem, mantendo seus aspectos antigos, contudo, no mundo global atual há um universo constante de competição de valores, de ideias e costumes. Nesse contexto, em que se processam as tradições, segundo a autora, as tradições produzem novos formatos a partir do momento em que são reinventadas e remodeladas em algum lugar do futuro (Luvizotto, 2010).



Sendo assim, sabemos que o cristianismo, no Brasil, teve sua contribuição com o papel educacional dos povos, sobretudo, indígenas, desde o primórdio da nação. E, nesse sentido, uma religião que procurou atuar com a solidariedade, o amor e o respeito ao próximo. Portanto, por uma questão histórica, sabemos que a religião institucionalizada a partir da Igreja exerceu o seu papel político atrelado ao Estado e, mesmo havendo a separação entre Igreja e Estado, no final do século XIX, em ocasião da proclamação da república brasileira, foi no século XX uma das grandes defensoras do Ensino Religioso para a escola básica e pública brasileira, procurando assegurar o cuidado com a juventude em situação de risco, por exemplo (Gil Filho; Junqueira, 2005; Aquino, 2014). Logo, o próprio cristianismo como tradição diante das demandas e mudanças sociais atuais pode contribuir para o contexto de uma boa convivência entre as pessoas de diferentes tradições religiosas.

Sobre esse novo despertar acerca da religião e da forma que ela está sendo posta no momento atual, Castro (2009, p. 67) comenta que:

[...] a educação formal, e nela o Ensino Religioso, pode apresentar-se como espaço de discussão do sagrado, não numa óptica estritamente religiosa como em muitos momentos da história se processou, mas numa visão holística, que seja capaz de auxiliar na formação de uma nova concepção do sagrado enquanto cuidado com a natureza, com o homem e com a vida.

Portanto, para serem desenvolvidas as práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar que saiba lidar com a diversidade religiosa, é necessário pensar a partir desses fundamentos e compreensão da demanda que vivemos na modernidade. A questão dialógica, a solidariedade, o respeito à religião do outro é algo importante para se enfrentar o preconceito, a discriminação, a violência contra o outro diferente. A sociedade precisa ser educada a partir dessa concepção, e isso dependerá também de práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar que deem importância para essa necessidade, uma vez que não há como negarmos a imensidão da diversidade religiosa.

Sobre o avanço dessa diversidade religiosa, nas últimas décadas, também relacionada como “nova espiritualidade”, Hellern, Notaker e Gaarder (2000, p. 253-254) afirmam:

A expressão “nova espiritualidade” é muito abrangente. Ela compreende: novas campanhas missionárias de religiões antigas como hinduísmo e o budismo; novas seitas cristãs; novas seitas

religiosas não cristãs; que adotam ideias de uma ou de mais de uma das principais religiões do mundo; antigas noções esotéricas e novo “conhecimento”, que com frequência é uma mistura de ciência moderna com antigos conceitos religiosos.

Buscando, ainda, compreender a configuração da diversidade religiosa na atualidade, podemos destacar que se trata de um fenômeno complexo a exigir das religiões que se destacaram de forma hegemônica, como o cristianismo, a abertura para a questão dialógica.

Então, as práticas docentes de professores em Ensino Religioso, de acordo com Aquino (2014), abordar o estudo mais vinculado às temáticas das Ciências da Religião, ou seja, Ensino Religioso não confessional, não ensinando uma doutrina religiosa específica, mas os tipos de religiões, expressões religiosas; questões éticas; direitos humanos; sustentabilidade; solidariedade; alteridade; dentre outros. Acerca dessa concepção relacionada ao Ensino Religioso Escolar não confessional, Castro (2009, p. 74) afirma que:

Desse modo, o Ensino Religioso teria a incumbência de ultrapassar os limites da religião estanque, ao apresentar os vários caminhos que conduzem ao sagrado que existe dentro de cada um, enquanto ser portador da dignidade. Segundo essa percepção, em nossos dias, a identidade do Ensino Religioso residiria na tarefa de promover uma nova espiritualidade que não tem pátria, nem religião, mas que está presente em todas as culturas seja ela oriental ou ocidental.

Castro (2009) defende, então, que o Ensino Religioso Escolar sob o modelo não confessional deverá contemplar o que chamou de nova espiritualidade, ou seja, ter uma aceitabilidade das diversas expressões religiosas, sem ter que fazer apologia a alguma delas. Em outras palavras, seria valorizar e promover o respeito à diversidade religiosa presente na vida de vários estudantes, bem como da sociedade como um todo.

Esse panorama, em que discutimos a diversidade cultural inerente à constituição das primeiras comunidades humanas e complexidade do paradigma da modernidade e suas implicações socioculturais e a demanda da diversidade religiosa no contexto do Ensino Religioso Escolar, faz-nos observar que às práticas docentes de professores em Ensino Religioso caberia a promoção de uma Educação Democrática nesse sentido.

Posto isto, precisamos considerar que é uma questão de direitos humanos a valorização e respeito à diversidade religiosa. Quanto à Declaração Universal dos Direitos do Homem, Ferreira (2012, p. 30-31) apresenta os seguintes aspectos:

Esta é uma síntese em que lado a lado se inscrevem os direitos fundamentais, ditos da primeira geração — as liberdades, e os da segunda geração — os direitos sociais[.], a liberdade de ir e vir, o direito de propriedade, a liberdade de pensamento e de crença, inclusive religiosa, a liberdade de opinião, de reunião, de associação[...] os direitos sociais — o direito à seguridade [...] à educação, à vida cultural [...].

A partir desses elementos da Declaração, podemos verificar que a liberdade de crença religiosa deve ser aceita, respeitada e valorizada em todos os aspectos. E a Educação Escolar, por meio do componente curricular do Ensino Religioso, poderá desenvolver práticas docentes de professores que caminhem sintonizadas com essa concepção da diversidade religiosa. Logo, dinamizar as práticas docentes de professores, tendo como base a concepção da diversidade religiosa no componente curricular do Ensino Religioso Escolar, implica diretamente na defesa de direitos, bem como na promoção da cidadania também.

O espaço da Educação Escolar não pode ser um espaço onde concepções hegemônicas ganham espaço em detrimento de outras concepções que representam toda forma de diversidade, inclusive religiosa. Portanto, por meio da Educação Escolar como um todo e através das práticas docentes em Ensino Religioso Escolar, poderá ser conhecido e praticado o exercício da cidadania devido ao exercício dos direitos exercidos por todos nós. Palaia (2012, p. 26) relata alguns elementos sobre o direito de expressão religiosa no Direito Brasileiro:

Liberdade de Consciência: É inviolável a liberdade de consciência e de crença, é assegurado o livre exercício de cultos[...]. Liberdade Religiosa: Por motivo religioso, ninguém será privado de seus direitos. Nem por motivos de convicção política ou filosófica, salvo se disso se valer para eximir-se de obrigação legal.

Ao observarmos o que a legislação diz, logo voltamos o nosso pensamento para a questão que existe entre lei versus realidade, pois sempre é necessário o sinal de alerta, devido à lacuna que há entre o que está posto e a realidade vivida. Por isso o exercício da lei é também um aspecto importante para as práticas docentes no âmbito do Ensino Religioso Escolar que, por outro lado, será uma contribuição para o

exercício da cidadania. Palaia (2012, p. 17) explica que “[...] cidadania é a qualidade do indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”.

Dias (2010, p. 231) esclarece:

No sentido moderno do termo, cidadania se refere à condição de um indivíduo como membro de um Estado, e portador de direitos e obrigações. Em decorrência, cidadão, portanto, é a condição de um homem livre, portador de direitos e obrigações, assegurados em lei.

Sabemos, então, que ser cidadão implica obrigações, mas também o desfrute de direitos perante o Estado. Nesse sentido, as práticas docentes de professores do Ensino Religioso podem possibilitar externar também esse aspecto, considerando que diversidade religiosa está prevista em lei e é elemento central do Ensino Religioso não confessional, de forma que todos podem respeitar as mesmas inúmeras manifestações religiosas e até, do mesmo modo, aqueles que entenderem não aderirem a nenhum sistema de crença, contribuindo, dessa maneira, para com o exercício da cidadania.

Diante disso, podemos ver que a diversidade religiosa está posta a nós como desafio nas práticas docentes de professores em Ensino Religioso, sendo visto como algo que se constitui como direito dos estudantes, e isso nos leva a ter a consciência de que o ensino desse componente curricular não pode ser conduzido sem considerar a valorização e o respeito à religião individual, sem trazer qualquer constrangimento ou coerção. Essa abordagem nos faz adentrar noutro saber: na desconstrução do conceito de indivíduo posto pela modernidade, pois apenas com alteridade, solidariedade e ação dialógica há a possibilidade de entender esse novo contexto sócio-histórico-cultural.

## **2.2 A resignificação do conceito de indivíduo e a relação com a diversidade religiosa no século XXI**

Com o emergir das ideias iluministas, a partir do século XVII, na França, diversos aspectos da vida sócio-cultural-religiosa foram questionados, portanto o chamado Antigo Regime passou a ser criticado pelos filósofos iluministas que propunham mudanças no modo de produção dando cada vez mais espaço à economia capitalista – já iniciada no período moderno – a fim de possibilitar a livre

concorrência (Liberalismo Econômico); também criticaram a hegemonia religiosa ancorada no cristianismo europeu, bem como nas tradições constituídas (Liberdade de Expressão) sendo que defendiam a liberdade do indivíduo dentro de uma sociedade em que o capitalismo deveria produzir cada vez mais lucros aos chamados burgueses (Chevallier, 2002; Rouanet, 2005).

A partir de Locke (1983) e Locke (1963 apud Chevallier, 2002) temos a premissa de que o pensamento de liberdade do indivíduo estava na questão política (Liberalismo Político) que, por sua vez, tinha uma fundamentação teísta, ou seja, Deus que criou a terra e a deu aos homens, de forma que através do trabalho em sua propriedade individual pudessem tirar o próprio sustento. Logo, os homens, em seus direitos, que são naturais (estado de natureza ou estado de liberdade), deveriam ser garantidos por um governo não tirano. Ao analisar as teorias de John Locke acerca do que venha ser esse indivíduo da modernidade, Chevallier (2002, p. 108) afirma:

Porque a razão natural “ensina a todos os homens, se quiserem consultá-la, que, sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar o outro, quanto à vida, à saúde, à liberdade, ao próprio bem”. E para que ninguém invada os direitos alheios, a natureza autorizou cada um a proteger e conservar o inocente, reprimindo os que lhe fazem mal.

Conforme Chevallier (2002), o pensamento de John Locke afirma que há diferentes formas de liberdade do indivíduo, que, de acordo com Rouanet (2005), também foram apropriadas no período chamado de modernidade a partir do século XIX. De acordo com Chevallier (2002), para John Locke eram inegociáveis esses direitos que o ser humano possui desde o nascimento, a partir dessa consciência que fundamenta a nossa liberdade enquanto sociedade civil formada por indivíduos distintos, que são protegidos por esses direitos através de um governo civil submetido à legislação (Chevallier, 2002).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 afirma as características dessa concepção de liberdade do indivíduo que encontramos em John Locke, pois o artigo 5º decreta que todos os brasileiros têm direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 2014). A concepção de John Locke, portanto, também é importante dentro do movimento das ideias iluministas e contribuíram para o estabelecimento da política moderna, que vai fundamentar as sociedades chamadas

de contemporâneas a partir do século XIX e, com certeza, vão apontar rumos para diversas instâncias da vida social (Rouanet, 2005).

A liberdade e o direito do indivíduo, na legislação brasileira, seguem afirmando no inciso VI, do artigo 5º, da Constituição Federal que “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos [...]” (Brasil, 2014, p.13). Tomando como base as características que estão relacionadas à concepção de indivíduo, tanto na base do que se constituiu paradigma da modernidade, bem como nesse desdobramento da modernidade, resultando na legislação sobre a liberdade de consciência e vida religiosa do indivíduo no Brasil, podemos considerar, à priori, como respaldo político, social e jurídico que os indivíduos passam a ter que, com certeza, servirá de base para legitimar a valorização da diversidade religiosa no nosso país.

Outra característica dessa concepção de liberdade do indivíduo se dá ao verificarmos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/1996 – menciona sobre a valorização que deve se dar à diversidade religiosa, apesar de manter algumas contradições, tais como solicitar contribuição de entidades religiosas para definir o currículo do Ensino Religioso e manter o nome do componente curricular como “Ensino Religioso” (Aquino, 2014).

Entretanto, uma coisa é o que o modelo social, bem como a legislação diz e outra coisa é o que a vivência e o cotidiano nos apresentam. Podemos perceber que o indivíduo, na sociedade moderna, cuja influência do capitalismo perfaz todos os setores da vida social, foi e é marcada por uma intensificação do valor competitivo, ou seja, os indivíduos estão como em uma arena de lutadores e a dinâmica, nesse sentido, é a vitória daquele que se sobressair aos demais.

Para Rouanet (2005) essas ideias de liberdade do indivíduo desdobraram-se em outros elementos que configuraram na doutrina da burguesia, doutrina burguesa essa com a finalidade de legitimar o domínio e a hegemonia da classe burguesa, ou seja, do sistema capitalista nas sociedades contemporâneas, efetivando a competição, a concorrência, a exclusão, por exemplo, como elementos essenciais desse processo sendo o que vai direcionar essas referidas sociedades.

Diante dessas contradições postas pela modernidade, vão surgindo, em contrapartida, as alternativas sociopolíticas e ideológicas com o objetivo de fazer um contraponto ante os “efeitos colaterais” ocorridos a partir das vivências dos indivíduos

sob o paradigma da modernidade. Para tal, tem-se o crescimento de ideias críticas ao capitalismo como o socialismo, socialdemocracia etc., com o objetivo de buscar os direitos dos indivíduos numa sociedade em que cada vez mais cresce a exclusão e a marginalização das pessoas (Oliviere, 2013).

Tomando-se, ainda, como reflexo das contradições da modernidade, poderemos citar um fenômeno, ocorrido nos dias atuais, marcado pelo surgimento de vários agentes políticos que representam os direitos dos indivíduos, no sentido de poder obter espaço, valorização e respeito nas sociedades contemporâneas sob uma lógica da reparação dos reflexos que o próprio paradigma da modernidade provocou. Sendo assim, poderemos visualizar a luta pelos direitos do indivíduo que representam diversos tecidos sociais. Portanto, Rouanet (2005, p. 261) afirma:

O aparecimento de novos atores políticos não representa nenhuma ruptura com a modernidade. Pelo contrário, é a realização de uma tendência imanente do liberalismo moderno, que com sua doutrina dos direitos humanos abriu um espaço infinitamente fértil para a criação de novos direitos, defendidos por novos protagonistas, segundo novas estratégias.

Tal registro nos faz entender o aparecimento de diferentes movimentos sociais em favor de diferentes grupos de indivíduos. Temos, atualmente, dentro dessa complexidade, grupos como os defensores da reforma agrária no Brasil (Movimento Sem-Terra); o grupo dos defensores daqueles indivíduos que não têm uma casa para morar (Movimento Sem-Teto); o grupo dos defensores dos afrodescendentes brasileiros (Movimento Negro); dentre outros movimentos de busca dos direitos variados – da valorização da diversidade.

Esses acontecimentos não demarcam uma ruptura com o paradigma social em questão, mas, sim, um tipo de mudança conjuntural, pois, tomando como ponto de análise a estrutura econômica, não sofreu uma mudança brusca que colocasse um fim no capitalismo e no pensamento liberal da sociedade (Rouanet, 2005). De forma que haverá novas características da modernidade, sem mudança brusca com relação às raízes dessa modernidade. Rouanet (2005) diz que o progresso material trazido com a modernidade não trouxe maior liberdade. Se partirmos dessa premissa, podemos afirmar que muitas coisas previstas pelo paradigma da modernidade não puderam ser vivenciadas nas sociedades contemporâneas e que as atuais reivindicações de diferentes grupos sociais vêm a calhar com esse processo de

valorização dos indivíduos e suas liberdades, tal como foi afirmada pelo pensamento de John Locke sobre as várias formas de liberdade. O autor afirma que:

[...] a consciência histórica do neomoderno quer efetivamente salvar o passado do qual somos contemporâneos. Hoje sabemos, sem sombra de dúvida, qual é esse passado: é o Iluminismo. É para nós que ele acena, querendo incorporar-se a nosso presente, para que suas esperanças truncadas possam realizar-se, resgatando e completando o projeto da modernidade (Rouanet, 2005, p. 274).

Para ele, há várias irrealizações do projeto ou paradigma da modernidade, há uma possibilidade de retorno e revisão dos elementos que a constituem, e isso seria como uma esperança para fazermos coisas novas no que se constitui como moderno, isto é, uma inspiração para o que ele chamou de neomoderno. Em outras palavras, seria um rebuscar de elementos emergidos nos primórdios da modernidade, que precisam vir à tona na dinâmica social das sociedades contemporâneas.

Muitos autores vão definir esse desdobramento da modernidade como um período denominado de Pós-modernidade, termo emprestado do campo das artes, por sua vez marcado pela descrença com o que a modernidade prometeu: uso da razão, desenvolvimento científico e o progresso humano de forma ampla. Acontece que essa descrença não é para Rouanet (2005) um fim da modernidade em si, mas uma certa evidenciação de um mal-estar ocorrido pelos inúmeros problemas sociais que vieram com a modernidade.

E o que nos resta fazer dentro do processo de busca, é dar um rumo para trilharmos os caminhos disponíveis da modernidade. Ora marcada pelas conquistas tecnológicas, desenvolvimento econômico, competitividade, concorrência etc., ora marcada pela reivindicação de vários grupos de indivíduos que irão pôr em pauta seus interesses e direitos perante a sociedade contemporânea.

A partir desse contexto, de um rebuscar dos elementos constituidores da modernidade, que não foram vivenciados por essa modernidade satisfatoriamente, poderemos destacar a necessidade, dentro desse processo, de ressignificar o conceito de indivíduo<sup>8</sup>. Isto é, dar sentido e valorização para os princípios de liberdade

---

<sup>8</sup> Ressignificar o conceito de indivíduo no nosso entendimento seria romper com a cultura da concorrência e competição no âmbito religioso. Isso é muito importante nas práticas docentes do Ensino Religioso não confessional, pois aponta para o estudo do fenômeno religioso, portanto das tradições religiosas, entendendo que esse fenômeno religioso é constituído de diferentes concepções do sagrado (Junqueira, 2001; Gil Filho; Junqueira, 2005).



do indivíduo, que outrora se perderam com os desdobramentos marcados pela exclusão, competição, concorrência, dentre outras contradições da modernidade. Portanto, no próximo item, discutiremos quais pressupostos pedagógicos poderão contribuir para essa ressignificação do conceito de indivíduo, o que nos norteará na construção, no caso, da valorização da diversidade religiosa no espaço da Educação Escolar e do Ensino Religioso não confessional, dando ênfase ao processo de construção desse modelo, bem como apresentar a ideia central que é a diversidade religiosa.

### **2.3 Histórico do Ensino Religioso, Escola e Diversidade Religiosa**

O Ensino Religioso no Brasil, desde o período da colonização e período imperial, consistiu-se em um ensino catequético, do qual havia um ensinamento sobre as doutrinas e crenças cristãs pautadas no Cristianismo Católico Apostólico Romano, prologando-se, mesmo após a independência do Brasil, no âmbito das escolas do império. (Gil Filho; Junqueira, 2005; Castro, 2009; Sepulveda; Sepulveda; Fernandes, 2015). Quanto ao Ensino Religioso Confessional e um maior controle por parte da Igreja Católica, Junqueira (2005, p. 106) afirma: “O Ensino Religioso, nas escolas, vigorou desde o Sínodo Diocesano do Brasil de 1701 e durante todo o Império, que vedava aos leigos ousadia de ser instrutores de religião, com penas pesadas como punição financeira e excomunhão”.

A Igreja Católica não quis que saísse do seu controle essa disciplina ao proibir leigos de instruírem pessoas, uma vez que a objetividade do ensino consistia em catequisar os alunos no contexto da fé cristã católica (Gil Filho; Junqueira, 2005; Sepulveda; Sepulveda; Fernandes, 2015). Entretanto, com o estabelecimento do regime republicano no Brasil, em 1889, e, conseqüentemente, com a Constituição de 1891, declara-se a separação entre Igreja e Estado, ou seja, entre Religião e Política (Pierucci, 2000), embora não tenham deixado de ocorrer acordos, vínculos e compromissos entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro (Ranquetat Júnior, 2008; Aquino, 2014). Nesse contexto de mudança de regime político no Brasil, o Ensino Religioso Escolar passará por alguns acontecimentos desfavoráveis à sua permanência na escola pública.

Conforme Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015), durante o período da chamada Primeira República ou ainda República Oligárquica, o Ensino Religioso foi retirado das escolas públicas, porém ao exemplo do estado de Minas Gerais houve a manutenção do Ensino Religioso sob um modelo confessional. Esse Ensino Religioso em questão manteve as diretrizes de um ensino confessional. Aquino (2014, p. 120) chega a afirmar o seguinte:

Em 1928, pela lei número 1.092, o governador do Estado de Minas Gerais, oficializou as aulas de Ensino Religioso, de caráter confessional católico, nas escolas públicas mineiras, rompendo com a Constituição de 1891, em nome da autonomia estadual, no cerne da crise política dos anos 1920.

Nesse sentido, Aquino (2014) assegura que a confissão cristã católica não foi algo extirpado do ensino porque simplesmente houve o estabelecimento da separação entre Igreja e Estado pela Constituição da República Brasileira de 1891. O processo de pretender e estabelecer um modelo de Ensino Religioso não confessional foi consolidado apenas nos meados dos anos de 1990 com a LDBEN n. 9394/1996. Junqueira (2001) afirma que o Ensino Religioso como componente curricular foi assumido a partir da Lei n. 9745/1997, que alterou o Artigo 33 da LDBEN n. 9.394/1996 ao afirmar que o Ensino Religioso não poderia ser objeto de proselitismo religioso no exercício do ensino escolar:

Mas, foi partir de julho de 1997 (Lei n. 9745) que o Ensino Religioso foi considerado pelo legislativo como parte integrante da formação básica do cidadão, sendo assumido pelo Sistema Educacional no campo da organização dos conteúdos do componente curricular. Houve a definição das normas para habilitação e admissão dos professores da disciplina com nova significação na estruturação desta área do conhecimento (Junqueira, 2001, p. 16).

Contudo, para a consolidação da concepção do modelo de Ensino Religioso não confessional, pautado por essa normativa que alterou o Artigo 33 da LDBEN n. 9394/1996, tivemos um longo processo de idas e vindas acerca da história do Ensino Religioso no Brasil, do qual poderemos pontuar as principais legislações acerca do Ensino Religioso (Junqueira, 2005; Sepulveda; Sepulveda; Fernandes, 2015). Os modelos confessional, interconfessional e não confessional de Ensino Religioso, ao longo da história da disciplina no Brasil, estão relacionados às legislações que foram sendo estabelecidas no século XX.

Conforme Aquino (2014), o Decreto Federal de 1931 elevou o Ensino Religioso em condição de disciplina com oferta obrigatória e matrícula facultativa. A partir dessa norma, percebe-se um passo inicial para a escolarização do Ensino Religioso que outrora era de objetivo apenas catequético da Igreja Católica. De acordo com Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015), a oferta era facultada e, para poder ser exercida, deveria ter pelo menos 20 alunos que desejassem recebê-la. Na perspectiva Aquino (2014) o Ensino Religioso teve forte influência confessional até que, a partir dos anos de 1980, eclodiram mudanças no cenário sócio religioso marcado, inclusive, pela intervenção das Nações Unidas, nos debates rumo à promoção da diversidade cultural, bem como religiosa.

Portanto, ao destacar as outras legislações do Ensino Religioso, devemos ter em mente que a oferta da disciplina estava sob influência religiosa da Igreja Católica, pois, de acordo com Junqueira (2001), a instituição esteve, em todo o tempo, articulando a permanência do Ensino Religioso sob suas diretrizes. Junqueira (2001) afirma que “[...] as Constituições de 1937, 1946 e de 1967 do Brasil mantêm o Ensino Religioso como matéria do currículo, mas frequência livre, considerando a fé da família” (Junqueira, 2001, p.107).

Em suma, podemos evidenciar a escolarização do Ensino Religioso no Brasil, no seguinte quadro:

QUADRO 1 – Legislação e o lugar do Ensino Religioso na Educação escolar do Brasil

Constituição de 1934	Oferta obrigatória e matrícula facultativa, ofertada nos níveis primário, secundário, profissional e normal, devendo considerar a manifestação da fé do aluno.
Constituição de 1937	Ensino Religioso não teria caráter obrigatório e seria ofertado nas escolas primárias, secundárias e normais.
Constituição de 1946	O Ensino Religioso era obrigatório no âmbito das escolas públicas.
Lei n. 4.024, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961	O Ensino Religioso incorporou o artigo da Constituição de 1946 e, por outro lado, afirmou que não poderia ter ônus algum para o Estado. Foi estabelecido que o Ensino Religioso seria confessional,
Lei n. 5.692, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1971	Ficou estabelecida a retirada do termo “sem ônus” para o Estado em se tratando do Ensino Religioso e ele passou a ser aliado à disciplina da Educação Moral e Cívica.
Constituição Federal de 1988	O Ensino Religioso foi estabelecido, tendo sua matrícula facultativa.
Lei n. 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996,	O Ensino Religioso foi estabelecido como disciplina integrante da formação básica do cidadão com matrícula facultativa. Foi definido que o ensino

com alteração do artigo 33 pela Lei n. 9.745/1997.	contemplaria a diversidade religiosa, abolindo toda forma de proselitismo.
--	--

Fonte: Consolidação de dados fornecidos por Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015); Aquino, (2014); Junqueira (2001); Gil Filho e Junqueira (2005); Dissenha e Junqueira (2013). Elaborado por Andrade (2023).

Junqueira (2001, p. 9) assegura que a Lei n. 5.692/1971 determinou que o Ensino Religioso no Brasil teria o modelo interconfessional, pois:

É realizado a partir da articulação de diferentes confissões cristãs e, posteriormente, de forma lenta, assumiu as diversas tradições religiosas. Considera tudo aquilo que é comum a várias destas confissões religiosas também em termos de linguagem, o que não significa reduzir tudo a um denominador comum.

Portanto, o modelo interconfessional passa a ser caracterizado a partir do entendimento entre as diversas religiões ou segmentos cristãos a priori, sendo que o referencial teórico são as ciências humanas, a área de teologia. A base textual seria a Bíblia Sagrada (Junqueira, 2001). Analisando essas características, percebe-se que esse diálogo entre as diferentes religiões com um objetivo interconfessional demonstrou fragilidade, pois a proposta limitou-se apenas às religiões cristãs. E, então, quando foram iniciadas as primeiras experiências inter-religiosas, foi estabelecida uma proposta de Teologia Comparada, em que foram estudadas as concepções religiosas de cada uma das tradições pertinentes (Junqueira, 2001).

A partir do estabelecimento da Lei n. 9.394/1996, em seu artigo 33, que trata do Ensino Religioso, Dissenha e Junqueira (2013) afirmam ter ocorrido uma transposição do Ensino Religioso para uma chamada proposta escolarizada ou de espaço de conhecimento. Etal momento foi um fruto da criação e articulação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER<sup>9</sup>, criado em 1995, na cidade de Florianópolis em Santa Catarina, responsável por debater uma nova

---

<sup>9</sup> O FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – foi criado na cidade de Florianópolis/SC, em 26 de setembro de 1995, na ocasião da celebração dos 25 anos da Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa – CIER. Trata-se de uma instituição da sociedade civil composta por professores da educação básica e do ensino superior, pesquisadores que têm interesse no tema do ensino religioso na escola, acadêmicos de cursos de graduação e pessoas de diversas denominações religiosas, no entanto sem vinculação a nenhuma denominação religiosa. Seu papel principal se constitui como movimento articulador para garantir aos estudantes uma educação da busca pelo transcendente/imanente, bem como propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem nenhum tipo de discriminação (Gil Filho; Junqueira, 2005).

concepção para o Ensino Religioso no Brasil, a concepção de Ensino Religioso não confessional.

Dissenha e Junqueira (2013, p. 538) afirmam que o FONAPER estabeleceu 4 (quatro) princípios norteadores para a garantia do Ensino Religioso:

Garantir que escola, seja qual for a natureza, ofereça o ensino religioso aos educandos, em todos os níveis de escolaridade, respeitando suas diversidades de pensamentos e opção religiosa e cultural; definir com o Estado o conteúdo programático do ensino religioso integrante e integrado às propostas pedagógicas; contribuir para que o ensino religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana; exigir investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o ensino religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como lhes garantir as condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.

Podemos notar que houve, assim, uma preocupação em estabelecer um Ensino Religioso de caráter não confessional nas discussões do FONAPER pautadas no que, desde os seus primórdios, tinha sido estabelecida: “[...] a busca do Transcendente/Imanente com espaço aberto para propor encaminhamentos para o Ensino Religioso sem qualquer discriminação” (Junqueira, 2005, p.109). Sem dúvida alguma, essas pautas fizeram parte do processo de articulação para implementação do artigo 33, alterado pela Lei n. 9475/1997, que trata do tema do Ensino Religioso não confessional (Aquino, 2014). Aquino (2014) destaca que a redação anterior do art. 33 previa a matrícula facultativa para o Ensino Religioso, considerando que o componente curricular seria confessional, de acordo com a religião do estudante, bem como interconfessional, pois deveria ocorrer o acordo entre as diferentes entidades religiosas na elaboração do programa, resultando em oposições, que impulsionaram a mudança do artigo, de forma que a pluralidade religiosa ficou evidenciada.

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dissenha e Junqueira (2013, p. 537) esclarecem que a mesma:

Orienta os sistemas de ensino de todo o país com uma característica mais liberal, ou seja, não mais orienta, mas tutela todo o processo educacional, com a pretensão de favorecer a diversidade nacional e a pluralidade cultural brasileira, o que implicou uma nova compreensão para a educação nacional, estabelecendo princípios e fins mais amplos.

Esses aspectos, que inferem à lei educacional, provocaram também uma mudança quanto ao Ensino Religioso, colocando-o numa proposta escolarizada, como desenvolvimento semelhante às disciplinas, portanto, tendo como ideia central a diversidade religiosa (Dissenha; Junqueira, 2013). Os autores afirmam ainda que:

Essa lei inseriu o ensino religioso no contexto global de educação que acabou por preconizar o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil. Contudo, o ensino religioso manteve-se como disciplina e não se reverteria em ônus para o Estado. Descarta-se, desse modo, qualquer possibilidade de uma compreensão pedagógica que apoia numa postura de catequização e não na perspectiva de disciplina escolar (Dissenha; Junqueira, 2013, p. 537).

Conforme, Dissenha e Junqueira (2013), Aquino (2014) e Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015) houve a alteração do primeiro texto do Artigo 33 da LDBEN n. 9394/1996, retirando o termo “sem ônus” para o Estado. Isso porque uma vez que o Ensino Religioso compreende o estudo sobre a diversidade religiosa, não implicaria estar subsidiado por alguma denominação religiosa, portanto, o Estado não estaria deixando de ser laico ao garanti-lo na escola. Outra questão que também foi mudada na legislação quanto ao Ensino Religioso é ressaltada por Aquino (2014) ao evidenciar a proibição do chamado proselitismo religioso. Portanto, vejamos o que a legislação determina:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Brasil, 1997).

Para Aquino (2014) alguns pontos contraditórios ainda permanecem na legislação, ao começar pela manutenção do nome “Ensino Religioso”. Dessa forma, a não definição da formação docente, bem como ter sinalizado a busca da entidade religiosa para definir o currículo, o dispositivo que tratou o Ensino Religioso, considerando a diversidade religiosa do Brasil e a proibição do proselitismo religioso.

Aquino (2014), analisando sobre as contradições das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n. 9394/1996), que, por sua vez, menciona

em seu artigo 33 sobre a valorização à diversidade religiosa a partir do componente curricular do Ensino Religioso Escolar, mas dá abertura para a organização do currículo desse componente curricular com a participação de diferentes denominações religiosas. Logo, seria necessária, para dar conta dessa demanda da diversidade, a aplicação do Ensino Religioso Escolar como estudo das religiões e não como ato de fé. Isso seria uma forma de posicionamento para o caminho da superação do desrespeito e intolerância religiosa.

Ao apresentarmos sobre o modelo não confessional no Brasil, iremos atentar para o contexto do Ensino Religioso na escola pública em Goiás. Conforme Castro (2015), em Goiás, foram estabelecidas diretrizes de acordo com a tendência nacional, ao propor o ensino não confessional na escola pública. Segundo Castro (2015, p. 262), essa situação pode ser evidenciada em uma Resolução emitida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE:

O artigo primeiro da Resolução CEE n. 285/2005 replica a facultatividade da matrícula à oferta obrigatória da disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, nos horários normais das escolas, e o entende como parte integrante da formação básica do cidadão, previsões estas, presentes no ordenamento do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Se observarmos, o modelo de Ensino Religioso para Goiás<sup>10</sup> seguiu aos aspectos propostos pela LDBEN n. 9394/1996, considerando, ainda, que deveria ser aplicado também no Ensino Médio e para Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Houve três razões principais que levaram o CEE a autorizar o E.R. para o Ensino Médio e na EJA: a) ainda que a LDB fale somente E.R. no Ensino Fundamental, as legislações nacionais anteriores previam o ER para o Ensino Médio; b) a legislação e a prática estadual de Goiás também contemplavam o E.R. para o Ensino Médio; c) o outro lado, os membros do CEE, ao tornarem conhecimento da proposta do novo ER — objeto, objetivos e conteúdo — acharam por bem autorizá-lo para o Ensino Médio e para a EJA, vendo nele uma

---

<sup>10</sup> Para Castro (2015), o que caracteriza o modelo do Ensino Religioso não confessional, em Goiás, é o fato de que esse modelo tem por base a Ciência da Religião e o fenômeno religioso que também é defendido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Portanto, o modelo em questão está de acordo com que Dissenha e Junqueira (2013) apresentam sobre o objeto do Ensino Religioso configurar-se como um fenômeno ou fato religioso, posicionando esse ensino a uma proposta escolarizada que consiste em entender as diversas tradições religiosas e não em realizar algum tipo de catequização religiosa aos estudantes.

contribuição significativa para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola [...] (Castro, 2015, p. 261).

O fato de o Conselho Estadual de Educação de Goiás observar o modelo do Ensino Religioso, pretendido como significativo para a formação de crianças e jovens na escola básica e pública, é porque o Ensino Religioso está relacionado ao estudo das religiosidades e da religião como dados antropológicos, sociológicos e culturais relacionados ao conjunto das disciplinas escolares, o que também está relacionado com a compreensão do fenômeno religioso diversificado e não simplesmente com a fé na dimensão pessoal (Dissenha; Junqueira, 2013; Castro, 2015).

No processo de estabelecimento do modelo de Ensino Religioso em Goiás, Castro (2015) afirma alguns importantes planejamentos: Artigo 10 da Resolução n. 285/2005 mencionou que o docente deveria ter cursos de formação para o Ensino Religioso de 360 horas presenciais; curso de graduação em licenciatura em Ciências da Religião ou Ensino Religioso; curso de pós-graduação em Ciências da Religião Ensino Religioso ou equivalente. Portanto, para o exercício da docência, deveria ocorrer o cumprimento desses requisitos.

Também foi criada a Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO) para realizar as seguintes ações: assessoria à Secretaria de Educação Estadual para a disciplina do Ensino Religioso; fixar conteúdos mínimos a serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação; cadastrar professores de Ensino Religioso, obedecendo aos princípios da investidura dos cargos públicos; e, ainda, propor cursos de formação para o Ensino Religioso com apreciação do Conselho Estadual de Educação (Castro, 2015, p. 262).

Castro (2015) afirma que a comissão gerida pelo CIERGO, que tinha o objetivo de contribuir no debate e estabelecimento do novo Ensino Religioso em Goiás, está, atualmente, em fase de quase esquecimento. Um dos motivos foi a comissão ter sido desfeita pela gestão da Secretaria de Educação Estadual.

De acordo com Castro (2015), apesar de ter sido adotado em Goiás o modelo de Ensino Religioso não confessional, há várias questões que ainda precisam ser superadas a fim de que esse modelo seja uma forma de executar práticas relacionadas a uma perspectiva do sistema laico de educação. Sendo assim, Castro (2015, p. 264) afirma:



Em pesquisas realizadas com professores de escolas públicas que ministram o ensino religioso está patente que o entendimento dessa disciplina não conseguiu romper com o desenho social construído de que se trata de uma disciplina de cunho proselitista e de um fato de que se dá, principalmente, por ausência de formação específica.

Não há, efetivamente, uma formação de professor em Ensino Religioso – seja através da graduação em Ensino Religioso ou Ciências da Religião – como proposto pela resolução estadual e, a partir disso, muitos professores que ministram a disciplina, nas escolas, estão dando as aulas para o cumprimento de uma modulação de suas cargas horárias, tendo formação em outras áreas do conhecimento.

Para Castro (2015, p. 264-265), as pesquisas também apontaram para a falta de oferta de cursos de formação continuada no âmbito acadêmico:

Há registro de um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ciências da Religião, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) oferecido desde 2002. Têm-se informações de que, mesmo tendo formado duas turmas, não foi possível a continuidade do mesmo por falta de quórum. Segundo relato de alguns professores, obtidos em pesquisas anteriores, por Castro (2015), a formação tem se efetivado em cursos de teologia promovidos por algumas denominações e, principalmente, por organismos ligados à Igreja Católica [...]. No estado, há um Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião mantido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com entrada anual em nível de mestrado e doutorado[...] na Unidade Universitária de Itaberaí da Universidade Estadual de Goiás. Segundo informações obtidas da reitoria dessa universidade, a instituição pretende promover, em 2015, um Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Escolar e Cultura Religiosa, tendo por finalidade a formação de professores de ensino religioso.

Portanto, é notável a fragilidade em formação de novos professores na disciplina do Ensino Religioso em Goiás. Algo ainda a avançar no nosso estado. Para se ter uma ideia, os estudos acadêmicos feitos no nosso estado ainda são poucos também. Castro (2015) relata, na pesquisa de 2014, sobre Produções acadêmicas em Goiás que há, entre 2001 e 2014, apenas 6 (seis) produções entre dissertações e teses nos programas de stricto sensu – mestrado e doutorado – versando sobre o Ensino Religioso.

Sendo assim, de acordo com Castro (2015) o problema poderia ser resolvido, pelo desenvolvimento de políticas educacionais que tenham como foco a formação de professores de graduação e pós-graduação para atuação no Ensino Religioso. O caminhar de acordo com as diretrizes pautadas para essa disciplina sob o modelo não confessional significa dizer que o objeto do Ensino Religioso é compreendido como

um estudo das diversas tradições religiosas (Junqueira, 2001), portanto, do fenômeno religioso (Dissenha; Junqueira, 2013; Castro, 2015).

Isso implica dizer que o modelo não confessional do Ensino Religioso condiz com a proposta de uma Educação laica, portanto, que terá como ideia central o estudo da diversidade religiosa (Dissenha; Junqueira, 2013; Castro, 2015). Não há como pensar na valorização da diversidade religiosa, como o elemento central do Ensino Religioso não confessional, a partir da Educação Escolar, se não atentarmos para alguns pressupostos pedagógicos – se não tivermos em mente o tipo de sentido que poderemos dar para o indivíduo, bem como sua expressão religiosa a partir do contexto da escola.

Portanto, é no ensino escolar que as práticas docentes precisam ser pautadas a partir do entendimento de que o saber construído junto aos estudantes tem como objetivo considerar a inclusão do outro, do diferente. Em se tratando do estudo das tradições religiosas, significa produzir o estudo do fenômeno religioso, tendo como diretriz do pensamento pedagógico a ruptura com o comportamento competitivo e da concorrência entre as religiões.

Dessa forma, o ambiente escolar contribuirá para a solução de constantes atritos entre os indivíduos, quando o assunto for as tradições religiosas e, para tal, constituir-se-á como agente de valorização e promoção do respeito e tolerância, uma vez que cada indivíduo poderá exercer o seu direito, sem ter que suprimir o do outro, possibilitando a conexão entre o indivíduo e diversidade religiosa. O historiador Maurício de Aquino reporta uma questão importante em seu estudo sobre a diversidade religiosa no Brasil, então Aquino (2014, p. 117) defende o seguinte:

Por essa razão, a atual discussão sobre a ética da diversidade cultural postulada pelas políticas públicas brasileiras das últimas décadas perpassa pontos e questões de moral religiosa, propondo uma relação de respeito mútuo entre as diferentes religiões e entre estas e os grupos agnósticos e ateus, valorizando a diversidade cultural e a liberdade de consciência [...].

Essa tendência constitui-se como uma valorização da diversidade religiosa ao considerar o indivíduo, agora de forma diferenciada, deixando de lado o valor da competitividade e da concorrência vistos no decorrer das vivências da modernidade, o que justifica a ressignificação do conceito de indivíduo na atualidade, pois, sucedendo assim, é possível valorizar a diversidade religiosa. A demanda da valorização da

diversidade religiosa é algo real e faz parte do nosso cotidiano, devendo isso ser trabalhado no contexto da Educação Escolar. Nesses 18 (dezoito) anos de atividade na Educação Escolar, é percebido o quanto as pessoas são ainda preconceituosas entre si acerca da religião. Muitos no afã de defender a fé própria e, para tal, colocá-la numa defensiva, acabam por considerar que uma possível ameaça a sua fé deve ser combatida.

Já presenciamos um conflito, em uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, entre vários estudantes e outro colega que se reconhecia como umbandista, pois a maioria se autodenominava cristãos. Para amenizar esse conflito, tivemos que fazer um recorte histórico sobre as religiões desenvolvidas no Brasil a partir da contribuição dos indígenas, afrodescendentes e portugueses. Assim, concluímos que, na verdade, a primeira religião no Brasil pode ser a Umbanda, uma vez que nasceu em território brasileiro a partir do sincretismo nacional, composto pela mistura religiosa de elementos africanos, indígenas e europeus.

Tendo em mente essa relação entre a ressignificação do conceito de indivíduo e a diversidade religiosa, entendemos que um dos espaços importantes para esse projeto de tolerância e paz social se dará também no ambiente escolar de forma ampla e complexa. Sobre essa tarefa, pontuaremos alguns pressupostos pedagógicos a contribuir dentro desse processo que requer a valorização da diversidade religiosa no contexto da escola.

Sabemos que não é da noite para o dia que conseguiremos romper com comportamentos sociais dos indivíduos que praticam a intolerância e o desrespeito para com o outro indivíduo, quando o assunto for religião, mas é através do processo educacional por meio da Educação Escolar que poderemos cumprir, como educadores, um papel importante para construirmos uma sociedade mais tolerante a partir do papel da escola nesse desafio. Deste modo, queremos discutir a importância de um olhar para inclusão da diversidade religiosa, o que significa um olhar para “o outro”, como elemento de orientação às práticas docentes no Ensino Religioso Escolar.

Mantoan (2017) menciona que há formas de apresentação de identidades sociais que, na verdade, são verdadeiras formas de hegemonia de culturas, costumes e saberes, acabando por representar grupos que querem deter, de certa forma, o domínio na vida social. Quando atentamos para o que Aquino (2014) diz sobre o tipo

de laicidade do Brasil, no que diz respeito à separação entre Igreja e Estado na fundação da república a partir de 1889, entendemos melhor essa questão hegemônica cultural. Aquino (2014) nos diz que, apesar de ter em lei essa supressão da aliança da religião dominante, que era o cristianismo católico e o Estado, vai-se estender, por todo o século XX e os dias atuais, a influência do cristianismo (Igreja Católica e outras igrejas cristãs) na escola pública, por exemplo.

Quanto à hegemonia identitária na sociedade colocada por Mantoan (2017, p. 38), consideremos que:

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais hierarquizados e acessados por uma razão superior.

Na visão da autora, é necessário incluir esse pressuposto pedagógico que tem um peso por desvelar culturas hegemônicas<sup>11</sup> no contexto social, por sua vez escolar, e isso se dará através de um trabalho que deverá ocorrer na Educação Escolar como um todo: desde a organização escolar, passando pela disciplina do Ensino Religioso Escolar, outras disciplinas sob a lógica da interdisciplinaridade, comportamentos dos professores, práticas educativas escolares e práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar.

As práticas docentes tem que ser pautadas na ideia de inclusão, pois isso não só diz respeito a valorizar e incluir indivíduos diferentes quanto a sua formação biológica, necessidades especiais, mas também que, no processo de formação social e cultural, vivenciam outras realidades, tais como religiões afro-brasileiras, novas religiões cristãs como pentecostais, neopentecostais ou movimento *church* (igrejas pretas), religiões orientais, etc. Essa observância nos fazer repensar sobre como

---

<sup>11</sup> Luvizotto (2010) discute sobre a relação que se tem quanto às tradições e suas mudanças: no mundo contemporâneo, marcado pelas trocas globais e locais, a sociedade poderá reinventar ou alterar suas tradições ao longo do tempo. Sendo assim, cada religião tem um papel importante: contribuir no papel da solidariedade, do amor e da tolerância entre os povos, sem prevalecer uma religião em detrimento de outra religião. Ranquetat Júnior (2008) diz que uma diferença entre a laicidade de combate e a laicidade de tolerância é que, nessa última, o Estado, embora não tendo vínculo com alguma religião, deverá tratar com igualdade as várias tradições religiosas. Nesse sentido, todas as religiões podem exercer o apoio mútuo, sem gerar nenhum prejuízo a si mesma no espaço público.

deveremos nos ver como indivíduos, sob uma lógica que reprove a competitividade, a concorrência e a rivalidade nas expressões religiosas.

Posto isso a nós, notemos que, realmente, é um desafio grande o que a Educação Escolar tem para fazer com relação à valorização da diversidade religiosa, pois, ainda na nossa legislação brasileira, são permitidos três entendimentos quanto ao Ensino Religioso Escolar: modelo confessional; modelo interconfessional e modelo não confessional. São essas categorias que devem nortear o Ensino Religioso Escolar, ao encontrarem respaldo jurídico, exemplo disso foi a interpretação do Supremo Tribunal Federal ao considerar que o modelo confessional não é anticonstitucional.

Para Aquino (2014), apesar de ter algumas contradições já mencionadas no artigo 33 da LDBEN n. 9394/1996, que trata do Ensino Religioso Escolar não confessional, houve avanços para valorização da diversidade religiosa. Portanto, a partir desse dispositivo da lei, podemos destacar a diversidade religiosa para orientar o trabalho no espaço escolar mediante a demanda dessa diversidade no cotidiano. Obviamente, se a escola é confessional, ela terá o direito de exercer as suas convicções, contudo, nada impedirá de discutir, de forma científica, sobre as outras religiões, suas respectivas doutrinas ou práticas rituais, valorizando, assim, a diversidade religiosa.

Também poderemos considerar o conceito do “outro” como pressuposto pedagógico, pois faz o intercruzamento com o pressuposto da “inclusão” que discutimos em Mantoan (2017). No âmbito da Educação Escolar, será necessário realizar a valorização da diversidade religiosa de diferentes formas e, juntamente com a inclusão do indivíduo tal como ele é, valorizando sua diversidade religiosa, isto é, considerando cada um sem demarcar privilégios de um sobre os outros.

E, dentro desse contexto, trabalhar a diversidade religiosa ou mencioná-la com meros discursos pedagógicos representados em planos de aulas, projetos pedagógicos, currículos etc., apenas para constar como cumprimento de exigências e diretrizes educacionais, será um grande fracasso.

Skliar (2003) apresenta o pressuposto do “outro” ao fazer a crítica quando ele discute sobre alteridade e diversidade ao nos mostrar que, em muitas instituições educacionais, o que ocorre é, na verdade, a chamada “burocratização do outro”, marcada por apenas apresentar algo que, na realidade, não se efetiva. Portanto, a

consideração do indivíduo como o outro, agora não burocrático, significa de fato aquilo que estamos problematizando nesse estudo: cada indivíduo tem sua expressão religiosa que precisa ser valorizada e respeitada de forma mútua, sendo que a Educação Escolar deve realizar diversas formas de valorizar essa diversidade para além dos discursos.

Portanto, fazendo assim, realmente se estará contribuindo para ocorrer uma verdadeira inclusão desse outro e não apenas um cumprimento de obrigações escolares. Por isso, nós, educadores, precisamos compreender as demandas da diversidade religiosa na atualidade, saber como ela infere na vida social do indivíduo e como traz implicações para o contexto escolar. Apenas assim, estaremos fazendo algo relevante como educadores para a paz social e ajudando o país a ter mais tolerância entre as pessoas de diferentes religiões.

A proposta desta discussão não era apontar um “ponto de chegada”, mas, sim, alguns aspectos para caminharmos rumo à prática da diversidade religiosa no contexto escolar, na dimensão das práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar. Pois, com certeza, é um tema que envolve questões históricas fortemente ligadas à nossa sociedade contemporânea, bem como legislação, educação e comportamento social. Logo, torna-se um assunto a ser abordado em toda esfera social e no espaço escolar com o objetivo de valorizarmos a diversidade religiosa no contexto do Ensino Religioso não confessional.

Assim esses pressupostos pedagógicos mencionados serão importantes para o trabalho das práticas docentes no âmbito da Educação Escolar com o objetivo de valorizarmos a diversidade religiosa. Como já dissemos, envolvendo não só o modelo de Ensino Religioso Escolar, mas a escola como um todo, pois a intolerância e o desrespeito dessa natureza poderão ocorrer em diversos momentos e situações no espaço escolar. Posicionarmo-nos em prol da diversidade religiosa para a necessidade dos nossos dias é algo que não podemos prorrogar! Trata-se de uma tarefa social, assim, as práticas docentes de professores em ensino religioso sob uma visão não confessional pauta-se na valorização e promoção da diversidade religiosa, fenômeno que é destaque na sociedade contemporânea e se constitui como elemento importante, tratando-se de um ensino religioso não confessional em um Estado que estabeleceu o conceito de laicidade na relação política e religião.

Após esse debate, no próximo capítulo, teorizaremos acerca da relação Laicidade e Ensino Religioso e sua não confessionalidade, considerando, ainda, os conceitos de Espiritualidade e Diversidade Religiosa.

### 3 ESPIRITUALIDADE, LAICIDADE E ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL

Da religião

[...] A Espiritualidade não é monopólio das religiões [...].

(Leonardo Boff)

No capítulo anterior refletimos sobre a intersecção que há entre alguns aspectos da modernidade e a diversidade religiosa. Neste capítulo objetivamos entender a relação entre a diversidade religiosa como objeto do Ensino Religioso não confessional e a demanda da espiritualidade no ambiente da escola pública e laica. Para tal, traçamos alguns antecedentes que nos permitem pensar o Ensino Religioso e a Laicidade, seguidamente nos detemos em compreender a relação diversidade religiosa e laicidade a fim de traçar uma identidade para esse ensino e, por fim, faremos a interpretação das narrativas acerca das práticas dos professores do Ensino Religioso.

#### 3.1 Alguns antecedentes do debate sobre Ensino Religioso e laicidade

Na atualidade, faz-se necessário pensarmos o Ensino Religioso, na escola pública, a partir de dois elementos importantes no processo de construção de uma cultura da tolerância, uma vez que temos como objetivo a formação do estudante cada vez mais voltada para a alteridade, respeito e diálogo em diversos aspectos, inclusive em se tratando do tema religião. Temos os objetivos diante de nós e traçamos as metas para que isso seja cada vez mais trabalhado no âmbito da escola pública, pois entendemos que a escola pública é um espaço vital para isso, sendo que precisaremos discutir mais e inserir as bases norteadoras para as práticas docentes de professores em Ensino Religioso. Essas bases estão presentes nos conceitos da laicidade e da diversidade religiosa, uma vez que a essa diversidade religiosa só poderá ser garantida com o fortalecimento da laicidade, configurando o Ensino Religioso sob o modelo não confessional no âmbito da escola pública brasileira.



Boff (2014) argumenta, de forma pertinente, acerca da forma que devemos conceber e praticar a vida religiosa. Para tal, esse pensador faz uma exposição sobre o indivíduo e, conseqüentemente, sua relação com o mundo onde vive. Pensar a partir de dentro de nós, considerar o nosso semelhante e compreender a relação com o mundo em que vivemos trazem muitas contribuições, dentre elas a contribuição da tolerância com o próximo, portanto, com crenças, costumes e valores diferentes que o outro traz consigo.

Em relação à questão do indivíduo, Boff (2014) chega à conclusão de que, em se tratando das múltiplas inteligências, temos a inteligência espiritual e é por ela que as pessoas possuem uma interação com o divino e com o sagrado. Os estudiosos da Neurociência entendem que isso se trata de um ponto no cérebro humano que seja responsável para isso: “um tipo ponto Deus”. Uma vez que, todas as vezes que o ser humano interage com qualquer temática ligada à religião, o cérebro humano emite frequências diferenciadas (Boff, 2014).

Nesse contexto, podemos afirmar que a disposição para a religião é algo presente no ser humano e, dentre várias habilidades e destrezas, a inteligência espiritual é algo que se manifesta em cada um de forma muito pessoal e individual. Não é algo engessado. Limitado! Posto isso diante de nós, é necessário compreender como devem ser pensadas as expressões religiosas. Boff (2014) diz que a forma de conceber a cosmovisão faz toda diferença, pois como a inteligência espiritual se dá de forma diferente nos indivíduos, logo a cosmovisão precisa ser aberta e não algo fechado.

A ideia central para essa cosmovisão religiosa parte do pensamento panteísta quando afirma que Deus está presente em tudo, ou seja, todas as coisas refletem a glória de Deus: as pessoas, os animais, as plantas e toda natureza. E tudo isso consiste na criação de um único Deus. Não que as coisas sejam Deus, mas fazem parte da criação e da glória de Deus (Boff, 2014). Trazendo isso para a ideia de tolerância religiosa, as pessoas devem viver e expressar suas crenças religiosas livremente, sem nenhum tipo de intolerância, pois poderão escolher, nas sociedades em que vivem, qual caminho é pertinente seguir.

Isso poderá ser possibilitado a partir, portanto, da compreensão de que tendo essa forma de pensamento acerca da individualidade da manifestação religiosa como algo inerente às pessoas, bem como de que a presença de Deus está em tudo, e

também da compreensão de que vivemos no mundo de forma relacional, precisamos conviver com as diferenças, inclusive, religiosas, de forma dialógica, com alteridade, com respeito e com tolerância.

Nesse sentido, essa reflexão está associada com uma abordagem que Castro (2009) faz acerca da demanda de uma nova espiritualidade no momento atual. Para o autor, a demanda do Ensino Religioso Escolar consiste, em sua prática docente, não apenas em um olhar para uma espiritualidade acima de padrões religiosos ou de uma denominação religiosa, mas também para o cuidado com outro, desenvolvendo a importância com as questões naturais do mundo em que vivemos. Sendo assim, o fenômeno religioso é enxergado a partir da lente de uma visão holística e não hegemônica.

Sobre o ressurgimento da ideia de espiritualidade diante de um mundo secular, Ranquetat Júnior (2008) diz que, na verdade, houve um chamado retorno da religião, que não aponta para sucumbir os valores seculares em nossas sociedades modernas (Ranquetat Júnior, 2008). Isto significa dizer, conforme Castro (2009), que mesmo em uma sociedade dessacralizada devido aos valores seculares na modernidade, a religião ressurgiu, nesse ambiente moderno, indicando uma busca pela vida espiritual, que, em se tratando do Ensino Religioso, pode ser compartilhada de forma a considerar mais os valores humanos, éticos, do cuidado com a natureza, etc.

Sahium (2022), apresentando o texto de Peter Berger sobre os Múltiplos Altares da Modernidade, menciona que outro fenômeno está posto na modernidade quanto à religião. Na verdade, há os diversos discursos secularizantes, contudo, há uma vasta presença de diversos discursos religiosos e isso tudo configura-se como um fenômeno do Pluralismo. Para Berger (2017 *apud* Sahium, 2022) o pluralismo enfraquece a certeza religiosa, isso quer dizer que hoje temos uma diversidade de opções no campo religioso e o que vai definir a relação dos indivíduos com as religiões é justamente a “escolha”.

Ainda nessa perspectiva, vale dizer que, hoje, no fenômeno do pluralismo, as instituições não impõem a religião às pessoas, mas essas que a escolhem em meio a uma diversidade de opções, dessa forma o clero ou lideranças religiosas precisam apenas convencer de que as pessoas estariam escolhendo o caminho ideal (Sahium, 2022). Essas postulações colocadas nos levam a entender que a nova relação com que as pessoas estão exercendo para com a religião, ou seja, ter a liberdade de

escolha para participar de qual melhor lhe convier, bem como poder mudar quando desejar, faz parte das características da espiritualidade presente, que, como vimos, além de ser diversificada, poderá ser abertura para o outro indivíduo, para sua opinião, sua religião, etc.

Sahium (2022, p. 7) afirma que:

Diante dessa abrangência do pluralismo, Berger lembra algumas “fórmulas de paz” para ambientes de diversidade [...]. Os judeus e a Halachá, Lei judaica, que é também muito rígida. São citados ainda modelos ou “fórmulas de paz” propugnados por Dietas (Assembleias), como a de Augsburg (1555) que não era exatamente liberdade religiosa, mas foi um progresso, uma “fórmula de paz”, que tentava evitar o “ser massacrado” ou “convertido” por razão da cosmovisão diferente [...].

De acordo com Sahium (2022), é nessa direção que podemos entender a administração política da diversidade religiosa, em tempos de pluralismo, elemento marcante na espiritualidade atual, efeito correspondente ao fenômeno do pluralismo religioso, que também está relacionado à identidade cultural<sup>12</sup>, cujo entendimento aqui, conforme Woodward (2014), não é por uma determinação biológica ou formação com base na história de um povo, mas, sim, por meio de uma dinâmica de construção de saberes e trocas entre os grupos sociais diferentes.

### **3.2 Buscando uma compreensão da identidade do Ensino Religioso Escolar: a relação entre diversidade religiosa e laicidade**

Faz-se necessário, portanto, discutir sobre a construção de uma Identidade do Ensino Religioso a partir do contexto religioso que se apresenta no âmbito global, nacional, sobretudo, local e pessoal, que são pertinentes às dinâmicas da nossa vida social. Hellern, Notaker e Gaarder (2000) nos afirma que, no início do século XXI, passaram a ocorrer mudanças no cenário religioso mundial, pois podemos perceber novas formas religiosas e novas perspectivas.

---

<sup>12</sup> Woodward (2014, p.12-13) registra que há duas considerações a fazer sobre a construção das identidades: a identidade essencialista que é definida pelos elementos étnicos e históricos de um povo/grupo. Esse conceito considera o que é determinado até biologicamente, bem como a imutabilidade. Já a identidade não-essencialista considera que pode haver uma construção cultural dos indivíduos através de características comuns ou partilhadas entre indivíduos de um mesmo povo/grupo ou com outros povos/grupos.

Hellern, Notaker e Gaarder (2000, p. 255) afirmam:

Todas as religiões têm características comuns em termos de conceitos, culto e organização. As novas religiões também têm inúmeras semelhanças com grandes religiões mundiais. Mas será que existem outros aspectos típicos dos novos movimentos, que os diferenciam como um grupo especial? [...] Normalmente, foram fundados por alguém com forte personalidade, que teve uma revelação da divindade e se sente chamado para liderar uma Igreja [...].

Vemos, atualmente, no Brasil e no mundo afora, a manifestação de diversas expressões religiosas esotéricas, sincréticas ou movimentos alternativos que são vistos pelo autor em questão como uma nova espiritualidade que eclodiu a partir da mudança do século passado para o XXI. Contudo, essas novas formas de expressões podem ser somadas com as construções religiosas tradicionais já existentes há mais tempo sendo que, juntando tudo isso, será possível visualizar um conjunto complexo cultural no âmbito religioso. Tal fenômeno está representado com o que discutimos a partir de Boff (2014), ao mencionar acerca da disposição para espiritualidade que todos nós temos: “O ponto Deus”, ora buscado numa perspectiva mais teocêntrica, ora cosmocêntrica (Sell, 2015).

Essa diversidade religiosa tinha sido notada por Max Weber nos primórdios da Modernidade e em sua Sociologia da Religião que não só estudou a base da sociedade ocidental através das religiões a ressaltarem a disciplina e conduta ética e moral, mas também buscando uma compreensão das religiões orientais. Para tal, Weber considera aspectos como os ofícios dentro da religião, relação entre as religiões e as camadas sociais, bem como a relação entre as religiões e a realidade secular mundana.

Sell (2015, p.122) menciona o seguinte sobre a sociologia da religião em Weber:

[...] Ele mostra que as religiões podem ser classificadas segundo diferentes caminhos de salvação que oferecem — o caminho ascético ou da disciplina ética ou do caminho místico da contemplação — e, por outro lado, de acordo com o modo como a religião se vincula às necessidades religiosas das diferentes camadas sociais: (religiosidade urbana ou rural, dos intelectuais, dos aristocratas, dos burocratas, das castas, das classes privilegiadas ou dominadas etc.

Portanto, é perceptível que, mesmo havendo um padrão determinado pelo Paradigma da Modernidade a partir dos últimos séculos passados (Warnier, 2003), já

existia, nesse processo de construção moderna, um fenômeno religioso complexo, portanto, diversificado, rico e produto das várias concepções culturais. Fato esse que foi se reproduzindo e desenvolvendo como a bandeira de luta política, ao longo do século XX, associados à busca pelo respeito e pela valorização junto aos temas das comunidades étnicas, das culturas locais, das diversas religiões, dos direitos sociais diversos etc.

Inclusive Rouanet (2005) menciona que tais pautas políticas (sob uma lógica pós-moderna) de busca por respeito e valorização de diversas expressões socioculturais perpassam por uma nova forma de fazer política a partir da segunda metade do século XX até os nossos dias. Rouanet (2005, p. 237) afirma:

Os sujeitos da nova política não são mais cidadãos, mas grupos, e seus fins não são mais universais, visando o interesse geral, mais micrológicos. [...] pulveriza-se em seus elementos constitutivos e é restituído à sua particularidade de mulher e judeu, negro e homossexual, e conseqüentemente a política não é mais genérica, exercida pelo cidadão, mas específica, de quem está inscrito em campos setoriais de dominação — a dialética homem/mulher, anti-semita/judeu, etnia dominante/etnias minoritárias.

O autor nos traz uma radiografia de novas formas políticas em um mundo que traz consigo também um avanço da luta por visibilidade social de grupos sociais diversos: é uma realidade social a diversidade, portanto, uma necessidade de obter por meio de políticas sociais a valorização e o respeito, e, conseqüentemente, o direito da liberdade de expressão dentro do contexto da vida social, portanto, de objetos socioculturais como o direito às diversas formas ou expressões religiosas.

Nesse contexto da liberdade em questão, a partir de diferentes expressões religiosas, há diversas questões que podemos considerar atualmente no Brasil: o processo de sincretismo religioso (Hellern; Notaker; Gaarder, 2000; Pierucci, 2000); releituras de grupos cristãos evangélicos pentecostais (Mariano, 1999); militância política religiosa (Mafra, 2001; Novaes, 2001; Andrade, 2002), etc. Podemos dizer que, na complexa manifestação das diversas religiões brasileiras e seus impactos socioculturais, precisamos considerar que há também uma lógica competitiva no contexto da diversidade.

Nesse sentido, podemos afirmar o que Pierucci (2000, p. 282-283) refletiu acerca do cenário da concorrência religiosa no Brasil:

Hoje, a situação do quadro religioso brasileiro é de competição pluralista entre religiosidades aa mais diversas. O quadro é de pluralismo religioso, energizado por um processo de conversão e reconversão muito complexo e dinâmico, com os mais diferentes movimentos de reavivamento das religiões tradicionais, além da incorporação de novas formas de religiosidade, a criação de novas igrejas e até mesmo de algumas novas religiões, não raro com a passagem do converso para várias possibilidades de adesão religiosa.

Para Pierucci (2000, p. 283-284) ainda é nesse contexto da diversidade religiosa e, por sua vez, da concorrência religiosa que se apresenta o reconhecimento dentre os sujeitos de que:

[...] Cento e tantos anos depois da separação entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica — em inglês esse processo político-cultural de laicização ou secularização do Estado se chama *disestablishment* —, o Brasil começa hoje a ver os efeitos dinamizadores que a liberdade de expressão religiosa tem trazido para o campo das religiosidades quando elas se põem em livre concorrência. [...] Ao deixarem de se pensar tão somente como um “país católico”, por força da visibilidade da intensíssima concorrência religiosa que se instalou no país, os brasileiros tendem sempre mais a fazer de si a imagem de uma nação multicultural, etnicamente heterogênea e não raro hibridizada, por isso pluralista em matéria de religião.

Diante dessa realidade do quadro religioso brasileiro podemos, então, pensar de que forma iremos compreender a Identidade do Ensino Religioso Escolar, uma vez ser perceptível que essa temática tenha, essencialmente, uma relação com aspectos históricos, legais, sociais e educacionais. A partir desse último, pensamos o componente curricular: Ensino Religioso Escolar e suas implicações nas Práticas Docentes de professores. Sendo assim, precisamos considerar como se apresenta a Identidade do Ensino Religioso, a partir dessa complexa diversidade religiosa brasileira, marcada pelas diversas identidades religiosas.

Conforme Aquino (2014), a nossa atual legislação educacional acerca do Ensino Religioso Escolar obteve um avanço quanto à contemplação da diversidade religiosa, contudo, apresentam-se algumas contradições: quando mesmo ainda mantêm o nome “Ensino Religioso”, o que reporta ao contexto catequético, nos períodos da colonização brasileira, bem como do período imperial; quando também, ainda, orienta que, para questões de elaboração curricular, é possível ter a participação de entidades religiosas.

Mas, em se tratando do respeito e da valorização à diversidade religiosa brasileira no Ensino Religioso Escolar, isso está relacionado às práticas que os

docentes desse componente curricular precisariam exercer a fim de orientar essas mesmas práticas, pautando-se nessa pluralidade religiosa brasileira. E, nesse sentido, faz-se necessário compreender como se objetivaria a Identidade do Ensino Religioso Escolar.

Weber, em uma das suas teorias sobre a Ação Social dos sujeitos na vida social, afirma que essa diz respeito à ação dos sujeitos sociais a partir do comportamento de outros (Sell, 2015). Ainda nessa exposição teórica, conforme Sell (2015), Weber nos apresenta a Ação Social referente a valores e, nesse tipo de ação, o autor compreende que as pessoas agem socialmente a partir de costumes, crenças e valores de forma consciente, ou seja, os valores estéticos, éticos e religiosos referenciados no contexto social são elementos pelos quais os sujeitos sociais agem, sem levar em consideração as consequências (Sell, 2015).

Acreditamos que a Identidade do Ensino Religioso sob uma lógica heterogênea e pluralista poderá orientar o componente curricular do Ensino Religioso Escolar, bem como suas práticas docentes. Logo, se a Identidade do Ensino Religioso apresenta aspectos pelos quais as religiões ou até mesmo outras perspectivas filosóficas são respeitadas e valorizadas, sob a lógica dialógica e da alteridade – Ação Social referente a valores –, podemos dizer que esses elementos correspondem aos aspectos socioculturais, fundamentando em uma visão da diversidade, portanto, referências sociais de comportamento em que os sujeitos sociais terão referência para suas ações subjetivas.

Portanto, é preciso compreender como se objetivaria a Identidade do Ensino Religioso, pois, a partir de tal, obtêm-se a orientação para elaboração do Ensino Religioso como disciplina, tendo, por sua vez, um rumo para as práticas dos professores que interpretassem o contexto pluralista da identidade religiosa brasileira. Compreender o conceito de Identidade exige de nós uma compreensão acerca das transformações que ocorreram e ocorrem no circuito cultural (Woodward, 2014).

Em outras palavras, para Woodward (2014) a conceituação de identidade está intrinsecamente vinculada às transformações culturais que, por sua vez, são geradas por fatores sociais e econômicos que ocorrem na vida social.

Para tal, Woodward (2014, p. 29-30) menciona que:

Não estão ocorrendo mudanças apenas nas escalas global e nacional e na arena política. A formação da identidade ocorre também nos níveis “local” e pessoal. As mudanças globais na economia como, por

exemplo, as transformações nos padrões de produção e de consumo e o deslocamento do investimento das indústrias de manufatura para o setor de serviços têm impacto local. Mudanças na estrutura de classe social constituem uma característica dessas mudanças globais e locais. As crises globais de identidade têm a ver com aquilo que Ernesto Laclau chamou de deslocamento. As sociedades modernas, ele argumenta, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Houve um deslocamento dos centros. Pode-se argumentar que um dos centros que foi deslocado é o da classe social, não a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe com um determinante de todas as outras relações sociais [...].

A autora conclui, então, que a questão da construção da identidade não está desvinculada de transformação global que ocorre a partir das mudanças sociais e econômicas sendo, nesse contexto dinâmico e intenso, que se dá a produção de identidades não fixas nas sociedades modernas configuradas nas relações humanas (Woodward, 2014). Nesse sentido, Woodward (2014, p. 30-31) nos apresenta o seguinte:

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares. A casa é também um dos lugares nos quais somos espectadores das representações pelas quais a mídia produz determinados tipos de identidades.

Sendo assim, temos a nossa identidade, mas estamos o tempo todo interagindo ou assimilando outras diferentes formas de identidades, ora sendo posicionados, ora nos posicionando. E, essa realidade funciona, conforme Woodward (2014, p. 31), na seguinte dinâmica:

[...] Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em certo sentido, somos



posicionados — e também posicionamos a nós mesmos — de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

Ao nosso ver, a partir dessa lógica que envolve a construção da identidade a partir de outras identidades, poderemos fazer a seguinte interpretação acerca da Identidade do Ensino Religioso. A Identidade do Ensino Religioso deve ser compreendida a partir do entendimento de que as identidades religiosas e novas perspectivas espirituais (até mesmo concepções não religiosas) – representadas pela diversidade cultural religiosa – são elementos constitutivos de uma identidade, ou seja, da Identidade Religiosa Brasileira. Portanto, mesmo que as pessoas estejam em um lugar de referência, que é a sua subjetividade religiosa, estarão, sob uma interação sociocultural, no caso do Brasil, constituídos pela pluralidade religiosa.

Essa postulação está de acordo com o que a autora Woodward (2014) aborda acerca dessa relação do circuito da cultura com a formação da identidade. Vimos que a cultura é algo dinâmico, marcada pelas transformações sociais e econômicas, bem como pelas relações humanas e, é a partir desses fatores, que a cultura se constitui advinda de vários sistemas simbólicos com diferentes significados, o que resulta na produção de várias identidades (Woodward, 2014).

Autores como Mantoan (2017), Skliar (2003) e Silva (2014) abordam, em diferentes contextos, a superação de estruturas hegemônicas dentro da cultura social, de forma que isso interfira no processo de reconhecimento da importância do “outro” para compreensão, respeito e valorização de diferentes identidades: pessoa com deficiência, grupos minoritários, diversidade religiosa etc. Sobre essa discussão Silva (2014, p. 74-75) elucida sobre o “outro”, no processo de compreensão da identidade, o que seria considerar o conceito de Diferença:

Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, [...] “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

Logo, o outro, a diferença, consistirá naquilo que nós não somos: sou católico, pois não sou espírita e também não sou budista, por exemplo. A compreensão da Identidade do Ensino Religioso consiste também no que Woodward (2014, p. 50) menciona sobre a relação entre a diferença e a diversidade:

A diferença pode ser construída negativamente — por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...].

Portanto, a compreensão da Identidade do Ensino Religioso perpassa a constituição das inúmeras identidades dos sujeitos sociais com suas expressões religiosas, mas que estão abertas para o respeito, alteridade e diálogo ao conhecer, compreender e aprender com a diferença, ou seja, com “outros”, que possuem outras identidades, que possuem religiões ou espiritualidades diferentes das suas. Essa compreensão é pertinente com a reflexão que fizemos no Capítulo 1º, quando foi discutido sobre a questão da ressignificação do conceito de indivíduo desenvolvido no contexto da modernidade, pois, agora, no lugar da competição e da concorrência, teríamos o espaço para o entendimento no campo religioso.

A partir dessas pontuações e reflexões, podemos pensar quanto à Laicidade e sua importância no espaço da escola pública, que, por sua vez, influenciará nas orientações do Ensino Religioso não confessional, bem como com as práticas docentes nessa disciplina. Para Pierucci (2000), a separação entre Igreja e Estado no Brasil, a partir da constituição republicana de 1891, contribuiu para o surgimento de uma imagem de um país pluralista em matéria de religião e, não raro, com uma dinâmica competitiva entre essas religiões. A ideia de Estado Laico permitiu que houvesse uma busca pelas liberdades de expressão religiosa, a partir do século XX no Brasil, pois esse tipo de comportamento social era alvo de preconceito anteriormente, uma vez que a religião oficial brasileira era o Catolicismo que, por sua vez, detinha a hegemonia do Ensino Religioso no Brasil.

Para Aquino (2014), o nosso processo de Laicidade, estabelecendo o Estado Laico, não consistiu em uma ruptura total entre Religião e Estado, pois não foi de caráter antirreligioso esse processo. Pelo contrário, em muitos momentos, havia uma troca entre segmentos sociais e a instituição religiosa, deixando transparecer a relação de outrora entre a Igreja e o Estado. E, apenas por volta da década de 80, começaram algumas mudanças no cenário educacional e sociorreligioso brasileiro e global, devido a intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU) em assuntos de diversidade cultural, dentre elas a religiosa (Aquino, 2014).

A partir desses fatos, é certo considerar que o Estado Brasileiro era considerado laico, portanto, com escola pública laica, no entanto, sob forte influência

da religião cristã, ou seja, a religião cristã foi trazida para os espaços da escola pública e laica. Quanto a essa afirmação, Aquino (2014, p. 121) esclarece:

[...] O fato é que, por décadas, se estendeu como socialmente imprescindível uma disciplina moralizante para se corrigirem os erros da juventude e se combaterem os males do mundo, sobretudo porque as religiões cristãs advogam para si intervenções no campo da moral encontrando eco no senso comum [...].

O Ensino Religioso Escolar, portanto, para Aquino (2014) é um espaço em que prevalecem as religiões cristãs e, mesmo estando estabelecida a Laicidade no Estado Brasileiro, a escola pública serve como meio de expressar a cultura religiosa cristã. Isso ocorre devido à nossa tradição cultural, que não deve ser desrespeitada, mas reinterpretada com as mudanças educacionais na atualidade.

Com as transformações sociais que vêm ocorrendo e a ênfase na atenção aos direitos de liberdade e de pluralidade cultural, o debate sobre o Ensino Religioso, no Brasil, alcançou a perspectiva de um modelo não confessional. O modelo não confessional está relacionado à instituição da Laicidade. Conforme, Ranquetat Júnior (2008), a Laicidade vem da palavra grega “leigo/laico” que quer dizer sem interferência religiosa, sendo conceituada a partir dos seguintes aspectos: neutralidade do Estado em matéria de religião, tendo que considerar as religiões de forma igualitária, bem como o Estado não poder vincular-se a nenhum grupo religioso (Ranquetat Júnior, 2008, p. 63-64).

É óbvio que o fenômeno da Laicidade ocorreu na contemporaneidade de forma diversificada: tomando como exemplo os principais países, podemos perceber que esse fenômeno é bastante complexo: Na França, por exemplo, essa busca pela separação entre Política e Religião/Igreja e Estado foi marcada por um profundo combate político, sendo estabelecido por lá como uma espécie de laicismo<sup>13</sup>, que consistiu na absoluta separação entre a religião e o Estado, bem como na imersão de uma concepção anticlerical ou antirreligiosa.

---

<sup>13</sup> Na discussão feita por Ranquetat Júnior (2008), o laicismo é um desdobramento do fenômeno da Laicidade, compreendido como Laicidade de Combate que, por sua vez, está caracterizada pela ruptura absoluta entre o Estado e a Religião. Bobbio (1999 *apud* Ranquetat Júnior, 2008, p. 65) faz a diferença entre Laicidade e Laicismo, explicando que Laicidade (de tolerância) compreende a convivência entre várias culturas religiosas na sociedade, marcada por certa neutralidade do Estado com relação às religiões, enquanto o Laicismo é marcado por uma ideologia fundamentalista que consiste em perseguir qualquer forma de religião no âmbito das entidades do Estado.

Podemos observar outros exemplos, temos: a Inglaterra, cujo Estado é confessional, contudo, a sociedade inglesa tem uma tendência à secularização<sup>14</sup>, ou seja, a vida social é embasada em princípios seculares e não nos princípios religiosos (Ranquetat Júnior, 2008). Nos Estados Unidos, o Estado é laico, mas a sociedade é mais religiosa. Isso nos mostra que, muitas vezes, o Estado poderá ser mais confessional, como no caso estadunidense e, mesmo assim, a sociedade caminha de forma mais secular, sendo mais tolerante em relação às expressões religiosas.

Em relação à característica da Laicidade no Brasil, Aquino (2014) menciona que ela não foi laicista, ou seja, não declarou uma ruptura total entre Igreja e Estado. E, por outro lado, temos exemplo já de certa abertura às religiões, mesmo o Estado Brasileiro à época do império ser confessional (Ranquetat Júnior, 2008, p. 64). A Laicidade, no Brasil, foi marcada pela presença de acordos, convênios e alianças entre a religião e o Estado Brasileiro.

Sobre isso, Ranquetat Júnior (2008, p. 69) afirma que:

[...] No que tange às relações entre Estado e Igreja Católica configurando-se uma quase laicidade [...] Pois ao longo da história brasileira, mesmo com a separação formal entre o poder político e a organização religiosa majoritária, pululam os vínculos, compromissos, contatos e cumplicidades entre autoridades e aparatos estatais e representantes e instituições católicas [...].

A partir dessa leitura, entendemos que, muitas vezes, o estabelecimento de alguma legislação, normativa, ou regra, leva um tempo para uma reação da sociedade que a recebe, portanto, o processo de laicização, no Brasil, não foi de uma imposição anticlerical como na França e em outros países, mas também não foi de total desvinculação entre Religião e Estado. Na atualidade, há o estabelecimento legal de que o Estado é Laico, portanto, em tese, neutro em matéria de religião no Brasil.

Na verdade, é necessário, através das pesquisas, desvelar como isso se dá na prática. Conforme Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015), a Laicidade deverá ser de acordo com a Constituição Federal, em seu Artigo 19, ao definir que a Laicidade pretende, por sua vez, não se vincular à religião alguma, mas assegurar a

---

<sup>14</sup> Ranquetat Júnior (2008) apresentou a diferença entre Laicidade e Secularização: a Laicidade se trata da separação entre Estado e Religião, enquanto a Secularização diz respeito à substituição da influência dos princípios religiosos na vida social, tais como: direito, cultura, arte, política, medicina, educação, etc., pela influência das ideias seculares nesses setores da sociedade.

independência entre Estado e Religião, havendo exceção, se ocorrer algum tipo de colaboração de interesse público. Dessa forma, a laicização do Estado retirou o domínio da Igreja Católica da esfera pública e fortalece a democracia (Sepulveda; Sepulveda; Fernandes, 2015).

Laicidade efetiva significa dizer que a escola é laica e, em se tratando de Ensino Religioso não confessional, os conteúdos a serem ensinados possuem referência na diversidade religiosa, pois o objeto do Ensino Religioso consiste no fato ou fenômeno religioso e não em um ensino religioso doutrinário de alguma denominação religiosa (Junqueira, 2001; Castro, 2009; 2015; Dissenha; Junqueira, 2013; Sepulveda; Sepulveda; Fernandes, 2015).

### **3.3 Características do Ensino Religioso não confessional**

Dissenha e Junqueira (2013) afirmam que o Ensino Religioso no modelo não confessional teve consolidação por meio do debate, a partir de 1995, sendo articulado a partir da fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. O FONAPER também foi o responsável pela criação dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso, no ano de 1997, depois da aprovação da LDBEN n. 9394/96.

O Artigo 33 da LDBEN n. 9394/96, que trata do Ensino Religioso, sofreu modificação determinada pela Lei n. 9.745/1997 e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Ao analisar o texto da Lei, Dissenha e Junqueira (2013, p. 539) afirmam:

Sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos e dando outros dispositivos ao texto sobre o Ensino Religioso, mantendo a questão da matrícula facultativa, acrescentando a questão de ele ser parte integrante

da formação básica do cidadão e constituir como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Foi explicitado que caberia aos sistemas de ensino regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão de professores. Assim como os sistemas de ensino ouvirão entidade civil constituída, pela definição dos conteúdos do ensino religioso.

Ainda segundo Dissenha e Junqueira (2013), por volta de 2010, a Conferência Nacional de Educação – CONAE emitiu, em seu documento final que, quanto à educação religiosa no Brasil, deveria ser inserido no Programa Nacional do Livro Didático orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa, bem como desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa. Nesse período, também, o Conselho Nacional de Educação homologou, em 2010, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental que afirmou a integração do ensino entre as partes mais gerais de formação, bem como as características ligadas às necessidades regionais dos estudantes.

A partir desse aspecto do objeto do Ensino Religioso, que na legislação menciona como diversidade religiosa, podemos descrevê-lo como o fenômeno religioso<sup>15</sup>. Junqueira (2001), ao explicar sobre o modelo não confessional do Ensino Religioso, apresenta alguns elementos importantíssimos para a compreensão desse objeto, ao analisar o sentido da palavra em duas áreas: “Ensino Religioso”, em que o Ensino está relacionado à Escola/ Educação e Religioso à Religiosidade.

Para Aquino (2014) o nome mantido no Art. 33 seria um tipo de ambiguidade uma vez que, mantendo o nome, abririam brechas para o ensino de alguma doutrina religiosa.

Entretanto, Junqueira (2001) afirma que, no ambiente de Ensino, portanto, da Educação, do ambiente escolar, é que está a complexidade: no contexto da escola está a sociedade local, que, por sua vez, possui sua pluralidade sociocultural; as famílias dos alunos com seus valores; o sistema escolar com sua filosofia e opções pedagógicas e o corpo de alunos que possuem suas histórias de vida, gosto e

---

<sup>15</sup> Para Aquino (2014, p.122) o estudo do Ensino Religioso não confessional está versado nas Ciências da Religião, por procurar compreender a Diversidade Religiosa no contexto da escola laica. E Gil Filho e Junqueira (2005) reportam que o fenômeno religioso, compreendido por meio das diversas tradições religiosas, é um objeto também das Ciências da Religião.

desgostos (Junqueira, 2001). Compreender essa comunidade educativa, no Ensino Religioso, contribuirá no questionamento da própria existência humana de forma individual ou comunitária a partir do entendimento do fenômeno religioso que, por sua vez, está posto a partir das diversas tradições religiosas. Sobre isso, Junqueira (2001, p. 12) afirma:

Quanto à segunda área, a qual o Ensino Religioso está diretamente relacionado — Religiosidade — é mais ampla do que pode parecer, abrangendo não apenas uma dimensão humana, mas também as manifestações das tradições religiosas. [...] O Ensino Religioso quer contribuir no aspecto do Fenômeno Religioso com capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda realidade, em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador.

A partir dessa exposição, é possível entender que o Ensino Religioso no modelo não confessional tem como objetivo despertar para reflexões acerca da existência dos indivíduos, dos elementos sagrados e ritualísticos das diversas tradições religiosas que se manifestam como fenômeno religioso, bem como alcançar por meio dessas compreensões uma interpretação profunda da realidade da sociedade.

O Ensino Religioso, nessa perspectiva, está relacionado com o que Junqueira (2001) abordou sobre a relação com o pensamento de E. Durkheim, ao discutir a religião como um sistema solidário de crenças e práticas relativas às coisas sagradas, que, por sua vez, contribui para o ser humano se definir no mundo e para com os seus semelhantes (Junqueira, 2001).

Isso porque a religião, nesse contexto, apresenta o sentido para a vida. De acordo com Junqueira (2001), trata-se de justamente buscar uma resposta para as seguintes perguntas: De onde vim? Para onde vou? Qual o sentido de existir? O objeto do Ensino Religioso não confessional tem como ideia central o fenômeno religioso, a investigação das diversas tradições religiosas, portanto, um olhar na diversidade religiosa com seus diferentes fundamentos, crenças e ritos.

Castro (2015, p. 263) considera que:

Assim, ao aluno seria permitido comparações entre os diversos sistemas de referência religiosa, possibilitando um entendimento do fenômeno religioso e não simplesmente da dimensão da fé pessoal que pode manifestar-se de diversas formas e colocar-se como única via de entendimento do transcendente e de sua sacralidade.

Portanto, o Ensino Religioso é ministrado para além da confissão individual de cada estudante, a manifestação da fé de cada um é válida, mas no contexto da escola seria o papel do Ensino Religioso, que caminha a partir da concepção não confessional, discutir o conjunto das religiosidades, comparando-as, diferenciando-as, buscando entender questionamentos a partir de cada tradição religiosa, bem como permitir aos estudantes que a descoberta do fenômeno religioso alcance uma educação para ação transformadora (Junqueira, 2001).

Para esse contexto ainda, é necessário pontuar o que Aquino (2014) ressaltou sobre o amparo legal referente à concepção não confessional do Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo as várias religiões, portanto o fenômeno religioso. Ele diz assim sobre os critérios laicos presentes nas escolas: “[...] enseja o ambiente adequado para a manifestação de crenças e visões de mundo divergentes, garantindo a liberdade de consciência, seja ela religiosa ou não” (Aquino, 2014, p. 122).

Como havíamos discutido anteriormente: a Espiritualidade no tempo presente demanda hoje tolerância e fórmulas de paz, ou seja, é possível, em meio a essa diversidade e ela no espaço da sala de aula, ser trabalhada de forma que os estudantes expressem sua religião ou não, entendendo o valor do respeito ao colega. Sobre o fenômeno religioso e quanto à questão da tolerância no contexto da Religiosidade, Junqueira (2001, p. 13) ainda diz que:

Um exemplo foi quando os romanos reconhecem aos judeus o direito de praticar livremente em todo o Império seu culto monoteísta a Javé, sendo concedido o estatuto jurídico de “religio licita”. Compreendeu-se muito bem que esse termo “RELIGIO” poderia significar realidades religiosas bastante diferentes, mas qualificava sistemas coerentes de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo.

Podemos concluir, a partir dessa discussão, que o objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso, ou seja, está ancorado nas diversas tradições religiosas e, por sua vez, na diversidade religiosa, sendo que poderá ser discutido na sala de aula, tendo como apoio a tolerância diante da diversidade que se dinamiza no ensino do objeto. Depois de discutirmos até aqui sobre o modelo não confessional do Ensino Religioso e, conseqüentemente, o seu objeto de estudo, iremos pontuar a respeito dos fundamentos dos conteúdos que perpassam esse modelo, bem como os seus objetivos. De acordo com Junqueira (2005) os parâmetros para os conteúdos do Ensino Religioso, em questão, foram definidos mediante debates acadêmicos e



legislativo com a participação da sociedade civil e isso culminou na elaboração desses parâmetros em 1997<sup>16</sup> que, por sua vez, são princípios para os conteúdos que serão ministrados desde então.

O Ensino Religioso não confessional tem como objeto o fenômeno religioso e possui os principais fundamentos dos conteúdos, tais como: O entendimento de que o sagrado é a base do fenômeno religioso, logo, as religiões são modalidades desse sagrado; a experiência com o sagrado faz parte do pensamento religioso, pois os seres humanos desenvolvem crenças e rituais que são representações simbólicas a partir das atividades humanas<sup>17</sup>, dentre as atividades está a religião (Gil Filho; Junqueira, 2005).

Castro (2015) apresentou os eixos temáticos dos conteúdos para o Ensino Religioso ao estudar essa disciplina ministrada em Goiás. Portanto, ele afirmou que o modelo não confessional se baseou em: aspectos antropológicos, ao compreender o objeto do Ensino Religioso como algo cultural; aspectos sociológicos, ao compreender o objeto em questão a partir da construção religiosa de diferentes civilizações; aspectos filosóficos, que consistem em afirmar que o objeto do Ensino Religioso compreende a ação ética da humanidade e, por fim, estão relacionados ao objeto as literaturas e símbolos sagrados.

Dissenha e Junqueira (2013, p. 534) defendem que, como objetivos do Ensino Religioso, podemos considerar que:

Esse ensino, por meio do seu conhecimento específico e articulando religião e cultura, tem como desafio, diante da incerteza, da contradição, da descontinuidade dos fatos, da quebra de valores e das normas sociais que vivemos na sociedade contemporânea, contribuir para a reconstrução das utopias e dos horizontes dos seres humanos. Outras metas a alcançar são incentivar a vivência e a descoberta de valores fundamentados na ética, favorecer relações interpessoais fraternas, solidárias e justas, bem como desenvolver a consciência

---

<sup>16</sup> Gil Filho e Junqueira (2005) asseguram que os conteúdos passaram a ser filtrados pelo crivo das diretrizes que compõem os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Religioso desenvolvidos pelo FONAPER. As orientações dos conteúdos, na atualidade, perpassam por habilidades descritas na chamada BNCC – Base Nacional Curricular Comum, a qual apresenta os conteúdos a serem estudados e as habilidades correspondentes aos conteúdos propostos.

<sup>17</sup> Gil Filho e Junqueira (2005), ao discorrerem sobre o objeto do Ensino Religioso, mencionam que os indivíduos constroem representações simbólicas a partir das atividades humanas, tais como: os mitos, a religião, as artes e a linguagem. Sendo assim, a religião está relacionada com a criação de símbolos que, por sua vez, são uma forma de determinação social dos indivíduos na realidade em que vivem.

planetária e resgatar a essência do ser humano, para que juntos possamos construir um mundo melhor.

Logo, percebe-se que há uma objetividade a ser alcançada quando se discute o conhecimento do fenômeno religioso no contexto da sala de aula.

Como disciplina, o ensino religioso tem por ação sensibilizar os alunos para a necessidade de valorizar a experiência religiosa própria e a dos outros. Para tanto, existe esse espaço concreto que é a sala de aula. É nesse contexto que se dá também a construção acadêmica do saber religioso. O saber religioso é um saber que se constrói [...]. Essas construções vão se arquitetando pelos diferentes processos de observação constatados, pela reflexão acerca do que se observa e pela informação sobre o que se reflete de forma continuada (Dissenha; Junqueira, 2013, p. 534).

Castro (2009) também enfatiza os objetivos como ponto muito interessante que condiz com esses aspectos mencionados acima. Para o autor, o objetivo no fenômeno religioso, trabalhado em sala de aula, traduz-se naquilo que chamou de ato educativo: “partilham-se vidas e experiências construídas nas relações estabelecidas com os outros, com o mundo e com o sagrado” [...] (Castro, 2009, p. 69). Portanto, podemos entender que os objetivos do debate sobre o fenômeno religioso, em sala de aula, são, justamente, refletir criticamente sobre de que forma esse conhecimento se processa na própria pessoa e em outras a sua volta, construindo, assim, o mesmo, de forma dialógica, objetivando a valorização do ser humano, a tolerância, o cuidado com o outro e a ética.

Aquino (2014) faz menção do que trata o Ensino Religioso em sala de aula. Para o autor, esse ensino objetiva um ambiente social para a manifestação de crenças e visões de mundo divergentes, e isso condiz com a liberdade de consciência e expressão dos indivíduos.

Discutidos os aspectos importantes sobre o Ensino Religioso – modelo não confessional, objeto, fundamentos dos conteúdos e objetivos – no próximo capítulo, vamos desvelar algumas unidades de sentido que emergem das narrativas de 3 (três) docentes de Ensino Religioso, de 3 (três) escolas da Rede Municipal de Educação de Anápolis/Goiás, bem como o material documental composto pelo Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás (Anápolis, 2020).

#### 4 UM OLHAR INTERPRETATIVO SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

[...] Não transforme sua fé  
em uma cerca de arames cortantes!  
Use ela para se transformar  
em alguém melhor que antes.  
Em alguém melhor que ontem!  
Se transforme,  
Transforme alguém,  
Afinal, do que vale uma prece  
Se você não vai além?  
Se você não praticar o bem?!  
[...].

(Bráulio Bessa)

Anteriormente, discutimos conceitos como Espiritualidade, Identidade, Diversidade Religiosa, Laicidade e Ensino Religioso não confessional. Essas unidades de sentido ajudaram na interpretação das narrativas dos participantes. Passamos a analisar o Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Anápolis (Anápolis, 2020) e as narrativas dos participantes. Essas narrativas são de professores que trabalham com o Ensino Religioso no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em 3 (três) escolas da Rede Municipal de Anápolis: Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira, Escola Municipal Clovis Guerra e Escola Municipal Realino José de Oliveira. Os profissionais envolvidos na pesquisa são um professor e duas professoras, que não vamos identificar a qual escola cada um pertence a fim de resguardar o anonimato dos participantes.

Para uma futura pesquisa, entendemos que poderão ser utilizados outros materiais empíricos a fim de agregar metodologicamente: poderão ser utilizados os planos de aulas dos professores do Ensino Religioso; a investigação de como ocorrem as aulas do Ensino Religioso e a análise do PPP – Projeto Político Pedagógico – das unidades escolares que participam da pesquisa. Nesta presente pesquisa, focamos na investigação do Documento Curricular para o Ensino Religioso na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (Anápolis, 2020), bem como na coleta de narrativas dos professores do Ensino Religioso das unidades escolares municipais que selecionamos (2022). A seguir, discutiremos acerca do contexto da oitiva das narrativas, documento curricular e as narrativas dos professores participantes.

#### 4.1 O contexto da oitiva das narrativas

Conforme Gil (2010), as entrevistas com pessoas, seguindo uma aproximação ao Método Fenomenológico, implica uma dinâmica mais livre, sem interferência do pesquisador, portanto, uma entrevista não estruturada como procedimento de coleta de dados em pesquisas fenomenológicas. Nesse contexto de procedimento de coleta de dados, não houve uma estruturação rígida, mas utilizamos um roteiro para conduzir melhor as narrativas dos professores que elegemos para participar da pesquisa.

Ao longo das entrevistas realizadas, emergiram alguns aspectos que serão tratados ao longo da análise das narrativas. Como pesquisador que coleta narrativas, buscamos não intervir nos relatos, deixando fluir as falas de forma que os participantes pudessem apresentar aspectos de suas vidas que achassem relevantes e como eles percebem suas próprias práticas no Ensino Religioso das respectivas escolas onde ministram suas aulas. Temos o exemplo de Castro (2009), quando utilizou narrativas em uma pesquisa realizada em Uberaba/MG, no ano de 2009, com o objetivo de compreender a Identidade do Ensino Religioso, sendo que as falas dos participantes permitiram ao pesquisador fazer uma intersecção entre contexto sócio histórico, ato educativo e vivências dos professores em suas práticas no Ensino Religioso à época.

Portanto, nas oitivas que realizamos, foi possível perceber, dentro das unidades de sentido, importantes elementos, tais como: Espiritualidade a partir do lugar de fala dos participantes, como percebiam e interagem com a Diversidade Religiosa, por exemplo. A seguir, iremos relatar sobre os contatos estabelecidos com os participantes da pesquisa.

A professora da escola W, a qual chamaremos de Madre Tereza de Calcutá, foi bastante acessível quando convidada a participar da pesquisa. Na verdade, essa professora trabalha com o Ensino Fundamental I, no período vespertino, e completa sua carga horária no Ensino Fundamental II, no período matutino, lecionando Ensino Religioso. Possui formação em Pedagogia, História e em Teologia, o que, segundo ela, facilitou o seu trabalho com o componente curricular do Ensino Religioso ao longo da sua carreira profissional. Ao ser contatada na escola W, de imediato se prontificou em nos atender e relatar como são suas vivências e práticas docentes no Ensino Religioso.

Inicialmente nossa intenção era coletar a narrativa na escola, mas como a participante estava prestes a realizar uma cirurgia, tivemos que marcar a entrevista em seu apartamento. Cheguei num final de tarde. Passei pela portaria do edifício e já fui recebido pela professora. Conversamos um pouco de forma descontraída, tomamos um café e, posteriormente, passamos a gravar a entrevista.

Na escola K, tive que remarcar algumas vezes o horário com o professor Mahatma Gandhi. O professor, além de atuar na escola K, também trabalha em outra escola. Encontrei-o, em um final de tarde, depois da finalização do turno vespertino da escola onde completa a carga horária. Tem formação em Pedagogia e leciona o componente curricular do Ensino Religioso há mais de três décadas.

A professora Mãe Menininha de Gantois leciona, há mais ou menos uns 20 anos, na rede municipal de ensino; atualmente leciona na escola Y e uma das suas disciplinas é o Ensino Religioso. Não tem formação em alguma área do Ensino Religioso, contudo, tem formação teológica por exercer o trabalho ministerial em uma igreja evangélica de cunho pentecostal. O contato com a participante foi tranquilo. Marcamos um dia, no final do turno vespertino, pois no turno matutino a professora leciona justamente as aulas de Ensino Religioso para completar a sua carga horária.

Notamos que nenhum dos participantes tem algum tipo de formação baseado nas Ciências da Religião ou Antropologia, por exemplo; são pedagogos, que lecionam o Ensino Religioso. No caso da Madre Tereza de Calcutá, da escola W, bem como Mãe Menininha de Gantois, da escola Y, possuem formação de alguma forma em Teologia, sendo Madre Tereza de Calcutá versada na teologia cristã católica e Mãe Menininha de Gantois versada em teologia cristã evangélica pentecostal. O professor Mahatma Gandhi se autodenominou um cristão sem vinculação muito aprofundada em alguma instituição religiosa.

Passamos ao desvelamento das narrativas dos participantes, considerando também os dados do material documental, disponibilizado a partir do Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis/Goiás (Anápolis, 2020).

#### **4.2 Documento Curricular e Narrativas de professores do Ensino Religioso: entrecruzamentos**

Conforme Aquino (2014), com a alteração do Artigo 33 da LDBEN n. 9394/1996, por meio da Lei n. 9745/1997, ficou evidenciado que não deveria ocorrer o proselitismo nas aulas de Ensino Religioso e, por sua vez, deveria ser aprofundada a concepção da diversidade religiosa, contemplando o pluralismo cultural religioso do Brasil.

Sendo assim, analisando o documento estabelecido como diretrizes para o Ensino Religioso das escolas municipais de Anápolis/Goiás, podemos perceber a convergência entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Documento Curricular para Ensino Religioso na Rede Municipal de Anápolis/Goiás<sup>18</sup>:

Alterada de área e componente curricular para componente curricular da área de Ciências Humanas pela portaria nº2 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida [...]. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida [...]. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver [...] (Anápolis, 2020).

Portanto, é possível considerar essas postulações a partir do que discutimos sobre o aspecto da Espiritualidade, cuja forma de compreensão está relacionada à concepção da Diversidade Religiosa. Tanto para Boff (2014) como para Castro (2009), a demanda da vida espiritual, na atualidade, não poderá ser estabelecida a partir de um individualismo religioso, sem atentar para o outro ser humano que pode apresentar outra manifestação religiosa diferente.

No Documento Curricular para Ensino Religioso na Rede Municipal de Anápolis, Goiás (Anápolis, 2020), percebemos alguns elementos inseridos nessa Espiritualidade, que tem como objetividade a tolerância, a paz no contexto da diferença, bem como uma visão global da vida, inclinando-se, também, para o cuidado

---

<sup>18</sup> O Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás (Anápolis, 2020) traz as Unidades Temáticas de Ensino Religioso, bem como os Objetos do Conhecimento e suas respectivas habilidades em forma alfanumérica baseando-se na BNCC – Base Nacional Curricular Comum, que está em fase de implementação nas escolas. Em um diálogo que tivemos com o Sérgio Junqueira, por meio de e-mail, foi informado por ele que os conteúdos do Ensino Religioso, no contexto da BNCC, têm a inferência/influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso que foram idealizados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER em 1997.

não só com os indivíduos, como com a preservação da natureza e da vida (Castro, 2009; Boff, 2014; Sahium, 2022).

Notamos que o documento menciona a necessidade de conhecer e compreender as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, porque é esse o exercício diante da Diversidade Religiosa, sinalizada por Hellern, Notaker e Gaarder (2000), Sahium (2022), Woodward (2014) e Pierucci (2000), que se faz necessário no processo de ensino do componente curricular do Ensino Religioso não confessional, discutido por Aquino (2014) e Dissenha e Junqueira (2013). E, ao conhecer e compreender, também há a necessidade de reconhecer e conviver com crenças, modos de ser e viver diferentes. Esses últimos elementos da base do Documento Curricular reportam o que nós trabalhamos dentro de outras unidades de sentido como Práticas Docentes e Laicidade no contexto do Ensino Religioso em escolas públicas.

O professor da Rede Municipal de Anápolis deverá estar atento para o que o documento está apontando quanto aos objetivos do Ensino Religioso, no espaço das escolas públicas do município: as Práticas Docentes podem ser direcionadas para o cumprimento de aulas de Ensino Religioso que, por sua vez, considerem os elementos referentes ao reconhecimento do “outro”. E isso implicará no que Skliar (2003) afirmou quanto à ideia de incluir o excluído, ou seja, o outro não apenas burocrático, só constado nas diretrizes e planejamentos e documentos oficiais, sem efetuar esse reconhecimento. Mantoan (2017) afirma sobrepor qualquer tipo de pensamento centralizador e fechado, portanto, a autora defende incluir a diferença. No caso, do Ensino Religioso proposto, é necessário o contrário: “cuidar de si e do outro” como vimos no Documento Curricular (Anápolis, 2020).

Outro elemento que está posto no Documento Curricular é o conviver com a diversidade de crenças, pensamentos e convicções e, nessa esfera, reportamos a categoria da Laicidade. Isto porque o documento demonstra uma pretensão de origem pública tanto quanto, no documento de base pedagógica, a proposta da convivência entre diferentes religiões. A Laicidade, no Brasil, como vimos por meio de Ranquetat Júnior (2008), é considerada como uma quase “laicidade”. Isso significa que, mesmo com a legislação ao dizer que o Estado deve ser neutro em matéria de religião, na prática houve e há vários negócios, acordos e aliança entre o Estado e alguma religião; no caso do Brasil, pela tradição, há uma forte presença das religiões cristãs no Estado Brasileiro.

Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015) sinalizam, em sua pesquisa, sobre religião no espaço da escola pública no Rio de Janeiro e a relação com o Estado Laico que ainda há características por parte dos professores, no ambiente público, como atitudes de intolerância religiosa. Portanto, aplicar essa proposta de conviver com a diversidade religiosa faz parte da concepção de que o Estado não deverá subordinar-se a nenhuma religião, contudo, deverá garantir o direito de todos manifestarem, no espaço público, suas preferências religiosas (Ranquetat Júnior, 2008).

Podemos considerar, ainda sob à categoria de análise do Ensino Religioso não confessional, alguns elementos quanto aos conteúdos que são previstos para serem ensinados: percebemos que entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II, há unidades temáticas que, por sua vez, vão convergir com alguns objetos de conhecimento/conteúdos para cada série. Notamos que, no Documento Curricular, constam 3 (três) unidades temáticas que são: 1- Identidades e alteridades; 2- Manifestações religiosas e 3- Crenças religiosas e filosofias de vida. Foi observado que a unidade temática sobre Identidades e alteridades está presente nas séries do Ensino Fundamental I (1º aos 3º anos) e as outras unidades temáticas acerca das Manifestações religiosas e Crenças religiosas e filosofias de vida, além de estarem no estabelecimento dos objetos de conhecimento (conteúdos) do Ensino Fundamental I, também vão constar no Ensino Fundamental II.

Portanto, as unidades temáticas, no Ensino Fundamental II, estão distribuídas assim<sup>19</sup>: para os 6º anos, tem como unidade temática as Crenças religiosas e filosofias de vida, sendo que os conteúdos possuem como principais temas os ensinamentos da tradição escrita, símbolos, ritos e mitos religiosos; para os 7º anos, a unidade temática, além de Crenças religiosas e filosofias de vida, apresenta acerca das Manifestações Religiosas. E os conteúdos têm como principais temas Liderança e direitos humanos e Místicas e espiritualidades; para os 8º anos, a unidade temática consta sobre as Crenças religiosas e filosofias de vida e os principais temas dos conteúdos são Doutrinas religiosas, Crenças, filosofias da vida e esfera pública, bem como Tradições religiosas, mídias e tecnologias; e, por fim, para os 9º anos, as unidades temáticas enfatizam as Crenças religiosas e filosofias de vida, destacando

---

<sup>19</sup> Conforme o Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Anápolis/Goiás (Anápolis, 2020), todos os conteúdos (objetos de conhecimento) possuem objetivos apresentados por meio de identificação alfanumérica, seguindo as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum/ BNCC.



conteúdos com temas sobre Vida e Morte, Princípios e Valores Éticos, bem como a Imanência e a Transcendência.

A partir dessa apresentação de unidades temáticas e dos principais conteúdos descritos no Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis (Anápolis, 2020), podemos considerar que o documento está relacionado com o que Junqueira aborda sobre o objeto do Ensino Religioso em seu modelo não confessional. Para Junqueira (2001) e Dissenha e Junqueira (2013), o objeto do Ensino Religioso não confessional trata do fenômeno religioso ou fato religioso que, por sua vez, diz respeito ao estudo não doutrinário. Possibilita-se, assim, a compreensão de como se manifestam as diversas tradições religiosas e suas relações com os indivíduos, sendo que isso está de acordo com o que o Documento Curricular pontua, pois considera como temática de estudo junto aos estudantes: os símbolos; ritos; tradições religiosas escritas; espiritualidades e místicas, vida e morte; princípios e valores éticos; lideranças religiosas; tradições religiosas e mídias; direitos humanos; e doutrinas religiosas (Anápolis, 2020).

Dessa forma, ensinar esses conteúdos estaria correlacionado aos objetivos do Ensino Religioso não confessional: “[...] são incentivar a vivência e a descoberta de valores fundamentados na ética, favorecer relações interpessoais, fraternas e justas [...] para que possamos construir um mundo melhor” (Dissenha; Junqueira, 2013, p. 535). Nas palavras de Castro (2009), conceber o Ensino Religioso sob uma ótica holística, a qual sobreponha uma cultura religiosa específica, mas que atente para o ser humano e suas demandas frente ao seu semelhante, bem como à natureza e à vida.

Para verificarmos as Práticas Docentes dos professores do Ensino Religioso de 3 (três) escolas municipais de Anápolis, iremos interpretar os dados apresentados pelas narrativas dos docentes entrevistados. Ao realizar essa atividade, pudemos perceber três unidades de sentido: 1 - Cultura Espiritual - os professores concebem o objeto do Ensino Religioso, considerando o valor da diversidade religiosa em suas práticas, a partir de diferentes interpretações; 2 - Demanda Didático-Pedagógica - os professores relatam o tipo de material didático, utilizado suas contribuições e deficiências; 3 - Demanda Socioemocional - os professores apontam para uma intensificação da demanda socioemocional apresentada pelos estudantes, principalmente após a pandemia da Covid-19. Importante ressaltar que essas

unidades não são estanques e perpassam toda a prática dos participantes, podendo-se verificar essa situação em suas narrativas.

Observamos que os professores desenvolvem suas práticas no Ensino Religioso concebendo esse ensino a partir da orientação da diversidade religiosa, tendo como influência vários aspectos de formação profissional e da vida pessoal. Destacamos aqui o que a professora Madre Tereza de Calcutá considera sobre a ideia de Diversidade Religiosa em sua prática como professora do componente curricular do Ensino Religioso:

[...] E, como fiz Teologia, eu sei que, na Educação Religiosa, a gente não entra em religião própria separada. Eu sei, por ser católica, e, eu não vou dar minha doutrina só católica, ali não, eu tenho que falar universal, então essa base é muito importante porque às vezes a gente quer levar para aquele lado ali, puxar do lado da gente, não, eu não falo sobre religião, às vezes eu falo alguma coisa da Igreja Católica, mas eu tenho que ter base naquilo que estou falando, não puxando ninguém para o meu lado, eu tenho que mostrar aquilo que é certo, igual eu falo do protestante, a gente fala muito de Protestantismo e aí a gente tem que ter base e conhecimento (Professora Madre Tereza de Calcutá).

A professora Madre Tereza de Calcutá explicou que teve formação em Teologia em uma faculdade católica e, em seguida, em História e que essa relação a ajudou a desenvolver, em suas práticas enquanto professora do Ensino Religioso, uma ideia mais voltada para a discussão da religião em um sentido mais universal, significando que, mesmo tendo um lugar de fala, que é o catolicismo, a docente entende não haver proselitismo e, sim, considerar que todos estão em um mesmo ambiente para desenvolver e manifestar sua religiosidade. A participante assim afirma:

Me ajudou muito as duas, porque eu as interligava, um assunto de história que tinha religião eu sabia como eu levar aquela religião ali dentro, porque eu não posso puxar para lado nenhum. Então, para você falar a verdade, você tem que ter conhecimento, senão você acaba desviando, não é mesmo? Então, para mim, foi ótimo (Professora Madre Tereza de Calcutá).

Portanto, a professora Madre Tereza de Calcutá tem a concepção de que poderá abordar diversas tradições religiosas, inclusive as cristãs, fazendo uma relação do objeto de estudo do Ensino Religioso com a disciplina de História, por exemplo, que aborda elementos da sociedade, da cultura, da política, bem como da religião como um todo. Essa descrição da professora Madre Tereza de Calcutá está

relacionada com o que Luvizotto (2010) afirma sobre a tradição, que possui formação em algum lugar no passado, mas ocorrerá reinvenção, alteração e trocas culturais ao longo do tempo. Para essa autora, mesmo que a tradição, em sua natureza, indique um conteúdo fixo que defina um grupo de indivíduos, poderá, em algum lugar no futuro, sofrer mudanças por causa das trocas culturais nas sociedades contemporâneas (Luvizotto, 2010).

Conforme Aquino (2014), por muito tempo, o Ensino Religioso, na escola pública, trilhou o caminho para uma contribuição tradicional-religiosa-confessional aos estudantes e que, justamente com as discussões sobre os Direitos Humanos, sobre a exaltação da Diversidade Religiosa, bem como o estabelecimento da LDBEN n. 9394/1996, tendo a redação do art. 33, alterada pela Lei n. 9745/1997, ficou evidente o objetivo de abolir qualquer forma de proselitismo religioso.

A professora Mãe Menininha de Gantois menciona sobre a Diversidade Religiosa, no contexto do componente curricular do Ensino Religioso, o seguinte:

[...] Porque quando eu estudei, ainda no magistério, a gente tinha a disciplina de Ensino Religioso, não era essa mesma de agora, pelo contrário, agora a gente vê muita filosofia, muita divagação e também, assim, a questão cultural, a gente procura ver de um modo amplo, como que a religiosidade é tratada [...] Essa Educação Religiosa voltada para nós do ocidente, do Brasil, quem sabe até de Goiás e de Anápolis, algo mais específico, porque a gente divaga muito no Budismo que é uma realidade um pouquinho distante dos nossos estudantes (Professora Mãe Menininha de Gantois).

A professora Mãe Menininha de Gantois faz um contraponto entre o que o Documento Curricular propõe quanto ao estudo das várias tradições religiosas e as possíveis dificuldades dos alunos quanto aos temas apresentados pelos conteúdos que abordam diferentes religiões ou crenças de outros locais do mundo. Ainda nesse raciocínio, a professora Mãe Menininha de Gantois considera que:

[...] A gente vai falar de outra religião, que está numa outra realidade, no Oriente: algumas religiões que estão no mundo bem distante do nosso, fica um pouco a desejar para os estudantes, eles ficam perdidos e desinteressados naquele assunto (Professora Mãe Menininha de Gantois).

Portanto, mesmo sendo a discussão de outras crenças soando como algo estranho para os estudantes, é necessário atentarmos para o que a proposta do Documento Curricular aponta sobre isso. No documento, está exposto que os

professores da Rede Municipal de Educação deverão trabalhar, em suas Práticas Docentes, as unidades temáticas que venham discutir crenças religiosas, filosofias de vida e manifestações religiosas. Dessa forma, podemos recordar aqui que, dentro da unidade temática sobre crenças religiosas e filosofias de vida para o 8º ano, por exemplo, há como conteúdo as doutrinas religiosas. Outro exemplo é a proposta do Documento Curricular para o 7º ano que estabelece o estudo de espiritualidades e místicas respectivas aos diferentes grupos religiosos.

Chegamos à compreensão de que não há como trilhar o modelo de Ensino Religioso não confessional, se não se considerar esses elementos para as Práticas Docentes. Segundo Dissenha e Junqueira (2013), um dos objetivos do Ensino Religioso não confessional é desenvolver nos estudantes a solidariedade e a fraternidade, logo, o interesse por outras formas de crenças, no sentido, de compreender como um determinado tema religioso importante para a sociedade pode ser compreendido de diferentes maneiras sendo que isso implicará no desenvolvimento do diálogo, da tolerância e da alteridade. Esse processo dialógico se dá na sala de aula, espaço em que ocorrem as Práticas Docentes e que se manifesta a objetividade do Ensino Religioso não confessional (Dissenha; Junqueira, 2013).

O professor Mahatma Gandhi concebe a ideia de Ensino Religioso a partir de discussões filosóficas:

[...] Trabalhei Filosofia no Ensino Médio, há uns tempos atrás, e dentro da Filosofia também acaba que tem um pouco de Teologia também que é uma ciência e a gente acaba aprendendo a conciliar o Ensino Religioso, não como uma forma de proselitismo religioso na sala de aula, mas como filosófico, aonde a gente trabalha lá os valores morais, os valores éticos, que nós chamávamos nas décadas de 70 e 80 de virtudes (Professor Mahatma Gandhi).

A ideia de Ensino Religioso e a relação com a Diversidade Religiosa, para o professor Mahatma Gandhi, é de que, em sala de aula, deve ser desenvolvido, através das Práticas Docentes, um conjunto de temas mais voltados para os valores éticos e morais, o que está em consonância com o Documento Curricular, quando o mesmo menciona sobre os valores éticos e morais como conteúdo a serem aplicados os direitos humanos, vida e morte, por exemplo. Quando se destacam as características do Ensino Religioso não confessional, Dissenha e Junqueira (2013) apontam que o objeto do Ensino Religioso é entendido como fenômeno religioso e nele está o sagrado, que é pertinente a qualquer religião.

De acordo com Junqueira (2005) o sagrado possui várias formas de expressões, em outras palavras, configura-se por meio das várias formas de tradição religiosa com seus símbolos e ritos. Sendo assim, mesmo que haja alguns aspectos não superados, no Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, abolir o proselitismo inaugura um momento novo no Ensino Religioso: um estudo sobre o fenômeno religioso e não da confissão religiosa.

Para o professor Mahatma Gandhi, a sua forma de pensar o Ensino Religioso está desvinculada do ensino de uma confissão religiosa, quando menciona não aplicar nenhuma forma de proselitismo por meio das Práticas Docentes e, como alternativa, o que se tem como objetivo central é o ensinamento do que ele chamou de virtudes; em outras palavras, o ensino dos valores éticos e morais. E isso está subordinado ao estudo de uma Espiritualidade presente na vida de várias pessoas. Muitos têm de forma íntima uma ligação com aquilo que é sagrado, portanto, um sagrado encontrado em várias tradições religiosas, isto é, na Diversidade Religiosa presente nos indivíduos.

O Professor Mahatma Gandhi reforça que sua concepção do Ensino Religioso nos auxilia na discussão da relação entre o modelo do Ensino Religioso não confessional e a Diversidade Religiosa:

[...] Mas, quando um aluno meu me pergunta por exemplo assim: — professor, qual é sua religião? Na verdade, eu não tenho uma religião específica. Eu tenho uma conduta religiosa que transcende a realidade dos outros animais porque eu sou humano, então, enquanto animal humano que sou, um ser racional e, sendo racional, eu acredito na religião e no Ensino Religioso não com uma trava que vai me travar perante a sociedade que eu convivo, mas, sim, no sentido de aprender e interagir com o outro, respeitando os direitos e os deveres do outro, compreende? [...] (Professor Mahatma Gandhi).

A partir da narrativa do professor Mahatma Gandhi, fica evidente que o seu pensamento sobre o Ensino Religioso está relacionado ao diálogo entre as diferentes formas do ser, pensar e agir sobre religião. Essa sua forma de pensar apresenta aquilo que Sell (2015) afirma sobre Max Weber quanto ao conceito de Ação Social com referência a valores: isto é, em suas Práticas Docentes, que é um ato social enquanto educador, portanto, subentende-se que o professor, em questão, compreende que todos têm o direito de reconhecer e expressar a sua espiritualidade ou tradição religiosa e isso é possível em um contexto de diálogo, alteridade e respeito. Para o

professor, o fato de a pessoa possuir uma religião específica não poderá ser um empecilho para que esse diálogo seja feito, tanto no contexto da sala de aula, como também no contexto da vida social, procurando, desse modo, eliminar todas as formas de discriminação, preconceito e violência, sendo ainda empecilhos para a convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas, que professam diferentes tradições religiosas.

Podemos discutir os desdobramentos dessa relação entre a Diversidade Religiosa e Práticas Docentes dos professores participantes da pesquisa. Sobre a professora Mãe Menininha de Gantois, é possível verificar o pensamento que norteia os conteúdos das suas Práticas Docentes:

[...] Eu foco naquelas que estão mais próximas da realidade nossa. Inclusive a gente estudou, nesse último bimestre agora, e foi até conteúdo de avaliação. Sobre a questão é: o que as religiões pensam sobre a ressurreição, sobre ancestralidade, sobre a transmigração, sobre as questões de vida e morte. Depois da morte, o que vem? [...] (Professora Mãe Menininha de Gantois).

Percebemos, anteriormente, que, na fala da professora Mãe Menininha de Gantois, havia certo nível de preocupação e questionamento acerca da discussão de outras religiões distantes da nossa realidade ocidental: religião budista ou taoísta. O que poderia, na visão da professora, trazer um desconforto aos alunos por não estarem inseridos na realidade religiosa, mas, ao mencionar um pouco mais sobre suas Práticas Docentes, podemos perceber que é possível fazer conexões entre as temáticas da vida sociorreligiosa e as diferentes religiões. Portanto, ficou evidente que é necessário discutir, em sala de aula, o que Dissenha e Junqueira (2013) explicam sobre o objeto do Ensino Religioso, isto é, o fenômeno religioso que tem em sua centralidade o sagrado, sendo, por sua vez, manifestado por meio de várias tradições religiosas.

Logo, o contexto da disciplina do Ensino Religioso, no presente momento, impele para um olhar voltado às Práticas Docentes desse componente curricular que interprete o mundo e a manifestação religiosa, considerando a Diversidade Religiosa pelo prisma da tolerância e do diálogo para a construção de uma Espiritualidade na qual os indivíduos tenham a liberdade sobre a sua própria forma de ter e viver a religiosidade, de forma que tenham, também, condições de dialogar com outras tradições religiosas sem ônus para a sua fé.

Nesse sentido, é válido afirmar o que Boff (2014) argumentou sobre a inteligência espiritual, isto é, a Espiritualidade significa vivenciar de forma livre o contato com o sagrado, isto é, exercer de forma independente a experiência com o sagrado. Portanto, para essa construção de Espiritualidade pontuamos: 1- as fórmulas de paz que Sahium (2022) reflete a partir dos escritos de Peter Berger, ao afirmar que, em uma modernidade marcada pelo fenômeno do pluralismo, faz-se necessária a tolerância que é um aspecto importante e estratégico para manutenção da paz entre os povos; 2- a concepção holística que, para Castro (2009), torna-se a demanda atual do Ensino Religioso e aponta para uma experiência religiosa, quando promove o diálogo entre os indivíduos, implicando nos laços da fraternidade, do cuidado mútuo, do cuidado com a vida, bem como do respeito, pois constituem-se como valores para além das barreiras religiosas.

O professor Mahatma Gandhi, em suas Práticas Docentes no componente curricular do Ensino Religioso, enfatiza o fator dialógico diante de temáticas da Diversidade Religiosa:

[...] Eu procuro não fazer comparações até porque aonde se começa a fazer comparações, já geram os dilemas e as contendas. Então, assim quando eu vou trabalhar o histórico do cristianismo — eu trabalhei no histórico do cristianismo como uma forma de conhecimento, mas não comparado com outras. [...] No momento atual, há uma quantidade de membros que se aproximam assim das crenças das religiões de matriz africana. A gente cita lá para ter atitudes, conhecimento só, mas o que define as escolhas, as opções e as vivências do aluno não interferimos, não (Professor Mahatma Gandhi).

Evidenciamos, nesse trecho, a palavra “comparações”. A utilização da mesma remete ao fato de fazer afirmações que menosprezam uma religião e enaltecem a outra. Ou seja: o professor entende que não é ético fazer juízo de valor sobre as religiões, considerando uma melhor que a outra.

A narrativa do professor Mahatma Gandhi corrobora com os dispositivos da legislação nacional para o componente curricular do Ensino Religioso. O Artigo 33 da LDBEN n. 9394/1996 veta toda forma de proselitismo religioso, o que condiz com o modelo não confessional de Ensino Religioso (Junqueira, 2001; Junqueira, 2005; Junqueira, 2013; Castro, 2009; Aquino, 2014). Ao se extinguir ou abolir o proselitismo religioso, significa entender a importância da valorização do pluralismo religioso brasileiro (Pierucci, 2000; Sahium, 2022).

Ao nosso ver, o professor Mahatma Gandhi entende e move, em suas Práticas Docentes no Ensino Religioso, tendo cautela para que não haja conflito entre os estudantes por causa das diferenças religiosas. Ao abordar alguma temática tendo como princípio o que as religiões interpretam sobre essa temática, ele procura fazer uma abordagem de forma que não traga dissensões nas turmas e, sim, promova o diálogo, o pensamento livre e a construção de opiniões, mantendo o respeito às diferenças.

Para Dissenha e Junqueira (2013) o espaço da sala de aula é, justamente, o lugar onde, além de ter o foco no objeto do Ensino Religioso que é o fenômeno religioso, o professor deverá criar contextos dialógicos no espaço da sala de aula. Logo, na visão dos autores, a disciplina do Ensino Religioso abrange várias possibilidades, pois consiste em uma dinâmica onde a construção é feita no diálogo entre professor e estudante. Desse modo, Dissenha e Junqueira (2013, p. 534) asseguram que:

[...] O ensino religioso é um saber que se constrói. [...] Essas construções vão se arquitetando pelos diferentes processos de observação constatados, pela reflexão acerca do que se observa e pela informação sobre o que se reflete de forma continuada [...].

Para os autores, isso ocorre, fundamentalmente, na sala de aula, onde os estudantes e professores do Ensino Religioso podem utilizar desse espaço concreto para refletir, dialogar, construir e comunicar as interpretações sobre a religião e a forma que ela está relacionada à vida social.

Podemos pontuar outro aspecto do desdobramento acerca da relação entre as Práticas Docentes e a Diversidade Religiosa por meio do que a professora Mãe Menininha de Gantois considera:

[...] Quando a gente fala dos textos sagrados escritos, eu procuro pequenos textos de diversas religiões, tradições religiosas, focando um pouquinho mais na tradição cristã. Por que? Porque é a tradição cristã é que é a nossa realidade brasileira. Então, foco no catolicismo, foco nos evangélicos. E o que tenho de comum nessas tradições? A Bíblia Sagrada. Então, daí a Bíblia é um riquíssimo e excelente material que tenho em mãos [...] (Professora Mãe Menininha de Gantois).

Cada professor apresentou aspectos bem peculiares quanto à interpretação do objeto do Ensino Religioso, por sua vez, inserido no modelo do Ensino Religioso não



confessional, que foca na Diversidade Religiosa. Esse modelo é que direciona a legislação nacional e o Documento Curricular adotado pela rede de educação. No entanto, a professora Mãe Menininha de Gantois demonstra, em suas Práticas Docentes, uma orientação híbrida: respeita e trabalha temáticas de acordo com diferentes tradições religiosas, mas demonstra a influência do seu lugar de fala como professora e pastora cristã evangélica: em se tratando de textos sagrados, há uma ênfase nos textos bíblicos.

Para a professora Madre Tereza de Calcutá, suas Práticas Docentes com relação à Diversidade Religiosa, em sala de aula, temos o seguinte:

[...] Aí você como professor de Educação Religiosa (universal) e você vai pesquisar em várias fontes aquele mesmo tema: eu vou pesquisar no protestantismo, no catolicismo, no espiritismo para eu ver [...] o que eu vou passar para eles, porque eu não posso puxar para o meu lado, não posso falar mal da outra religião [...] (Professora Madre Tereza de Calcutá).

É perceptível que a professora Madre Tereza de Calcutá tem a consciência de como deve conduzir suas práticas no Ensino Religioso. A professora narrou que, acerca de um conteúdo da disciplina, ela procura buscar explicações em outras religiões a respeito de uma mesma temática. Essa atitude reporta ao modelo de Ensino Religioso não confessional. Na perspectiva de Dissenha e Junqueira (2013), o modelo não confessional para o Ensino Religioso é importante para a construção do diálogo entre as diferenças religiosas, portanto, o autor afirma que a proposta escolarizada para o Ensino Religioso é possível quando, no ambiente da sala de aula, os professores possam nortear suas ações a partir dessas premissas.

Sendo assim, a Diversidade Religiosa, discutida no ambiente da sala de aula, é uma oportunidade de desenvolver o diálogo, a alteridade e o respeito às diferenças religiosas. Nas narrativas dos professores, verifica-se que eles acatam as orientações do Ensino Religioso não confessional, contudo, não podemos desconsiderar o seu lugar de fala, cada um traz consigo uma bagagem como ser humano, da sua formação e da sua experiência profissional. Dos 3 (três) professores, 2 (dois) apontam para uma compreensão mais precisa sobre a Diversidade Religiosa e o outro professor demonstra, em suas práticas de ensino que, mesmo trabalhando com as diferentes abordagens de tradição religiosa, por ora alguns temas, inclusive concernentes à tradição escrita, procura dedicar-se aos textos cristãos. Então, podemos concluir que

é necessário aos professores compreenderem melhor o objeto do Ensino Religioso não confessional e suas implicações como a relação entre os conteúdos e os objetivos inerentes ao modelo em questão.

### **4.3 Ampliando a compreensão dos sentidos nas práticas do Ensino Religioso**

As próximas unidades de sentido compreendem acerca da relação entre os estudantes e as práticas de ensino dos professores, bem como a relação entre o Ensino Religioso e as necessidades didático-pedagógicas a fim de continuarmos desvelando as características do Ensino Religioso nas escolas elegidas para a pesquisa. Ao analisar esses tópicos, também notamos mais duas unidades de sentido que emergem ao interpretarmos as narrativas. Na concepção de Bicudo (2011), no Ato de Percepção, que é justamente a relação entre o fenômeno (objeto de estudo) e o sujeito (pesquisador), cabe a interpretação pelo sujeito dos elementos que constituem o fenômeno, ou seja, a forma que podemos entender o fenômeno na nossa subjetividade não nos tira a liberdade de interpretação das vivências que constituem o fenômeno (Gil, 2010; Bicudo, 2011).

Concernente às demandas didático-pedagógicas para com o Ensino Religioso, pontuamos que, sobre essas necessidades no Ensino Religioso, ensinado pelos professores Mahatma Gandhi, Madre Tereza de Calcutá e Mãe Menininha de Gantois, notamos um aspecto comum a dois deles, há algumas demandas didático-pedagógicas que afligem os professores, tais como: livro didático, livros paradidáticos, recursos audiovisuais etc. Portanto, faz-se necessário que o sistema educacional debata, junto aos profissionais da Educação, pesquisadores, poder público e sociedade civil sobre a necessidade de material pedagógico para as aulas no Ensino Religioso.

Para Sepulveda, Sepulveda e Fernandes (2015) há a necessidade de estabelecer, no espaço da escola pública, uma cultura da Laicidade para que não haja preconceito, intolerância e violência no meio das pessoas no ambiente escolar devido às diferenças religiosas. É obvio que isso está relacionado à formação dos professores para o Ensino Religioso, pois, no Brasil, apesar da legislação nacional e diretrizes estaduais e locais para o Ensino Religioso apontarem para a valorização da Diversidade Religiosa e para o pluralismo cultural religioso brasileiro, há ainda

professores que não têm uma compreensão muito clara sobre o objeto do Ensino Religioso sob a perspectiva do fato ou fenômeno religioso (Junqueira, 2001; Dissenha; Junqueira, 2013). Logo, garantir o Ensino Religioso laico está também relacionado à presença de material didático-pedagógico que possa auxiliar os professores em suas práticas, a fim de garantir o Ensino Religioso laico no espaço da escola pública.

Castro (2015), em sua pesquisa acerca do Ensino Religioso em Goiás, verificou que ficou inativo o órgão da CIERG<sup>20</sup> junto à Secretaria de Estado da Educação de Goiás que tinha como propósito acompanhar o Ensino Religioso no estado, desenvolvendo ações como propor cursos, registrar professores e acompanhar na organização de conteúdos básicos. Quanto aos conteúdos básicos, podemos inferir a essas demandas pedagógicas que registramos na pesquisa em Anápolis. Havendo um trabalho de abrangência no Estado, seria importante, para orientação dos municípios goianos acerca dos materiais didáticos-pedagógicos que auxiliassem os professores do Ensino Religioso.

A professora Madre Tereza relata o seguinte:

[...] E nós professores do município? Quanto à dificuldade, não temos um livro, só temos a matriz curricular e você corre atrás, aí não pode sair da matriz. Você pega aquele tema na matriz e vai pesquisar em outras fontes. [...] Antigamente, a gente recebia umas apostilas que já vinham dentro da matriz com o tema, mas eu ainda achava muito direcionado, porque eu teria que dar só sobre aquela pesquisa [...] (Professora Madre Tereza de Calcutá).

A professora Madre Tereza de Calcutá relata a dificuldade de um referencial didático mais elaborado e dinâmico para dar suporte às aulas de Ensino Religioso e, como contraponto, afirma já ter ocorrido, em tempos atrás, a presença da sistematização de conteúdos por meio de apostilas, mas essas apostilas, por sua vez, possuíam conteúdos limitados para o ensino-aprendizagem da disciplina do Ensino Religioso. A participante entende que há uma certa deficiência na oferta de material didático, portanto, afirma:

[...] Já vinha direcionada. Vinha o tema, vinha a apostila já com o texto com as atividades, a parte didática já vinha pronta. O conteúdo era pesquisado somente numa fonte, aí você sabe lá qual fonte foi. Vinha a referência, mas era só uma [...]. Se você está dando uma aula universal, você pesquisa só uma fonte? Você tem que ter várias esferas para ver se aquilo ali mesmo tem sentido ou aonde está a

---

<sup>20</sup> Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás.

divergência ali. [...] Então, aí você vai pesquisando e eu sempre pesquiso em duas ou três fontes diferentes para não ter problema. Eu busco explicações lá no espiritismo, no protestantismo, no catolicismo para mostrar para eles as várias fontes [...] (Professora Madre Tereza de Calcutá).

Na narrativa da professora, notamos o aparecimento de um vocábulo que pode gerar ambiguidade: “universal”. Quando menciona o mesmo, ela não se refere a uma aula que tenha uma verdade que se estabeleça para todos, mas essa terminologia significa uma aula de Ensino Religioso não confessional e que trabalha as temáticas a partir das várias perspectivas religiosas.

Nessa narrativa, a professora Madre Tereza de Calcutá mostra sua insatisfação quando havia o fornecimento de apostilas para dar as aulas de Ensino Religioso, pois na visão dela, as referências para a produção dos conteúdos eram deficientes, pois havia apenas uma fonte referencial quando se apresentava alguma temática dentro do Ensino Religioso. Pontua, ainda, que, para sobrepujar essas barreiras, ela sempre procurou e procura as diferentes interpretações a partir de diferentes tradições religiosas a fim de compreender o tema e trabalhar o conteúdo, em sala de aula, de forma mais segura com os estudantes.

Sobre essa discussão, o professor Mahatma Gandhi nos traz a sua vivência acerca da necessidade didático-pedagógica:

[...] Assessoria da prefeitura nos ajuda também e passam material e dão sugestão. Traz apostilas e passam textos para gente. Na parte didático-pedagógica, tem uma assessoria municipal aqui, nesse sentido, basta a gente prestar atenção, reclamar menos e, prestar atenção naquilo que está à disposição, aí a gente é capaz de pegar um material que está ali e esse material multiplica na cabeça da gente, porque a gente é multiplicador das ideias do conhecimento [...] (Professor Mahatma Gandhi).

O professor Mahatma Gandhi diverge da professora Madre Tereza de Calcutá acerca da deficiência do material didático disponibilizado pela secretaria de educação e salienta que é apenas um ponto de partida, cabendo ao professor multiplicar a ideia inicial trazida no material didático. “[...] Na verdade, tem uma grade curricular de sugestões de temas que devem ser trabalhados. E vem aquilo que a gente não pode fazer que está no regimento que é não fazer proselitismo político, ideológico” (Professor Mahatma Gandhi).

Sobre práticas para abordagem das temáticas, o professor Mahatma Gandhi afirma que utilizar a pesquisa que conduz os alunos a buscarem conhecimento sobre as temáticas do Ensino Religioso é muito importante para o processo de aprendizagem. Instigado pelos achados, o professor apresenta-se como mediador do conhecimento buscado. “[...] nós pegamos os temas e fazemos as abordagens deles e a gente passa para os alunos e eles fazem a pesquisa, a gente faz de uma forma bem tranquila, bem filosófica mesmo” (Professor Mahatma Gandhi).

Para o professor Mahatma Gandhi, é possível, mesmo com pouco material disponível pela Secretaria de Educação, fazer os direcionamentos aos estudantes, assegurando o ensino-aprendizagem do Ensino Religioso de forma a manter a preservação da Laicidade na escola pública e promover, por meio das propostas de pesquisa dos alunos, o diálogo e os valores religiosos de forma diversificada.

Sobre o material didático e sobre planejamentos, a professora Mãe Menininha de Gantois relata que os mesmos poderiam abranger os professores da rede de ensino como um todo:

[...] Não temos. Já tivemos. Quando tínhamos os orientadores, os assessores na escola, ajudava bastante. Mas agora está “cada um por si e Deus para todos”. É o seguinte: a gente procura na internet. É a nossa maior fonte de busca é a internet e apostilas que outros colegas de até mesmo de outros estados elaboram. A gente corre atrás, outras prefeituras também têm alguns conteúdos como de Minas Gerais e Paraná que tem conteúdos excelentes [...] (Professora Mãe Menininha de Gantois).

A professora Mãe Menininha de Gantois também apresenta a necessidade da busca de material didático, nas diversas fontes de pesquisa, inclusive na internet, que acaba sendo a matriz principal de busca de material para dar suporte às aulas de Ensino Religioso onde atua. A professora Madre Tereza de Calcutá e a professora Mãe Menininha de Gantois possuem a mesma ideia quando à necessidade de uma organização mais sistemática de material didático-pedagógico para serem aplicados em suas aulas do Ensino Religioso. O professor Mahatma Gandhi demonstra-se mais satisfeito com o material didático que é fornecido pela Secretaria de Educação, contudo deixa claro, em sua narrativa, que são realizadas pesquisas concernentes aos conteúdos a serem ensinados.

Podemos entender que o Ensino Religioso, no contexto da escola pública, tem sido debatido, ao longo desses mais de vinte anos, para posicionar-se como uma

proposta escolarizada, isto é, sem atender a nenhuma confissão religiosa e que focasse no estudo das diversas tradições religiosas como fenômeno religioso (Dissenha; Junqueira, 2013). Junqueira (2001) já discutia quanto ao processo histórico-social dos modelos do Ensino Religioso e conclui que, de fato, o Ensino Religioso não confessional faz parte de uma articulação que foi se desenvolvendo e influenciando a legislação nacional a partir da atuação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER que foi criado em 1995. Disso, percebe-se que há a necessidade de ocorrer políticas educacionais que valorizem o componente curricular, considerando a formação de professores, formação continuada, produção de material didático-pedagógico – paradidático e didático, por exemplo – que atendessem as demandas para trabalhar o Ensino Religioso dentro da proposta da Diversidade Religiosa.

Castro (2015), em sua pesquisa sobre o Ensino Religioso em Goiás, apontou que, na verdade, os cursos de formação de professores, de formação continuada e o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre o Ensino Religioso ainda se encontra incipiente e sem a devida relevância, sendo, muitas vezes, esquecido ou ignorado. Realidade que demanda mudanças, porque é justamente a partir das políticas educacionais de valorização do Ensino Religioso, considerando o seu papel na formação dos cidadãos, estabelecendo para o componente curricular em questão o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, que poderiam suprir as demandas existentes nesse contexto.

Por último, cabe entender a relação entre as Práticas Docentes dos professores do Ensino Religioso e os estudantes. Precisamos considerar que estamos iniciando um contexto pós-pandemia da Covid-19 e que os discentes, mas também professores e funcionários das escolas, foram muito marcados pelos inúmeros fatores socioemocionais provocados no período, principalmente pelo isolamento social.

Os narradores relataram a situação dos estudantes no contexto pandêmico e como isso interferiu na ministração das aulas no Ensino Religioso. Castro (2009) menciona sobre o papel do Ensino Religioso em executar nos seus objetivos a ideia do cuidado com o outro, o que delimita uma das características importantes da perspectiva do Ensino Religioso sob uma abordagem holística para além de uma concepção confessional ou doutrinária, isto é, a solidariedade cabe a qualquer ser

humano e as boas ações a ser recebidas ou realizadas não dependem da fé em que esse ser humano esteja inserido.

Sobre esse aspecto da solidariedade, no contexto da relação entre as práticas dos professores do Ensino Religioso e os estudantes, a professora Madre Tereza de Calcutá nos relata que:

[...] Eles estão difíceis. Eles ficaram soltos 2(dois) anos e, agora está muito difícil para por eles nos eixos. [...]. Às vezes, eu preparei uma aula linda para dar, eu volto sem nada, porque ali precisou mais de mim do que eu fosse dar minha aula. [...] Tem umas alunas que a gente tem aula de manhã e, todos os dias à tarde, elas vão na minha sala. Então, você tem que dar aquela troca para eles [...] são muito carentes, carência afetiva, de amor, eles não sabem o que é amor, por isso que nosso mundo está desse jeito.

Nessa narrativa, podemos verificar que, sobre as práticas de ensino, faz-se necessário pensar além do que se tem planejado para uma aula: às vezes se organiza a exposição de um determinado conteúdo e, na verdade, o estudante está necessitando de uma atenção afetiva maior. E isso se agravou no contexto da pandemia.

A professora Madre Tereza de Calcutá recordou de uma das suas aulas na qual utilizou uma experiência pessoal a fim de trabalhar o afeto com seus estudantes. Então, comentou com os estudantes que cuidou de seus dois filhos, sozinha, há 16 anos e, hoje, vê seus filhos independentes; ao falarem com a professora por videochamada ou presencialmente, nunca falta a frase “Eu te amo” sendo que, após proferir essa experiência pessoal, um aluno disse:

— Tia, eu nunca ouvi essa palavra eu te amo. — Falei quantos anos você tem? — 14 anos. Aí você fica assim, engasgado, sem saber o que falar, porque o amor é igual arroz com feijão, você tem que se alimentar! [...] A minha conversa com esse aluno foi: — Você já falou com o seu pai que você ama ele? — Não, porque ele nunca disse isso para mim! (Professora Madre Tereza de Calcutá).

Através dessa narrativa, podemos pensar o fato de que a disciplina Ensino Religioso tem função importante no processo de formação do cidadão como é previsto na legislação nacional. Isso significa que essas demandas estão justamente pensadas quando voltamos o nosso olhar para os objetivos do Ensino Religioso, para que tenha o foco no estudo do fenômeno religioso. De acordo com Aquino (2014), o Ensino Religioso, por muito tempo, tinha, em sua característica, o intuito de realizar uma

formação religiosa a partir da influência da cultura cristã, e isso se explica devido a sermos cristianizados desde os primórdios da formação do povo brasileiro. Logo, nas aulas do Ensino Religioso confessional, trabalham-se esses valores com os alunos, isto é, sobre o amor de Deus, o amor ao próximo, etc.

O que acontece ao considerarmos como lugar de fala o Ensino Religioso não confessional é que, independente da religião que se queira discutir, o fenômeno religioso está representado em algum conteúdo; a disciplina poderá trabalhar elementos que são de cunho universal: o cuidado com o próximo, a solidariedade, a empatia, a fraternidade, a alteridade etc. Sobre isso, o Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Anápolis (Anápolis, 2020) contém como um dos objetivos específicos o conviver com os modos de ser e viver. E esse conviver pode inferir na forma que os professores poderão corresponder através de suas práticas de ensino às demandas socioemocionais dos estudantes.

Dissenha e Junqueira (2013) apontam que os objetivos do Ensino Religioso são promover a ética, a fraternidade, a solidariedade e fortalecer as relações interpessoais. Diante de um conflito tão íntimo do estudante, é necessário o professor do Ensino Religioso ter um jogo de cintura. A realidade dos estudantes aponta para uma situação muito sensível que se justifica por meio de vários fatores da vida em família, da forma que o estudante tem formado sua identidade enquanto indivíduo e do contexto social onde está inserido.

Dentro dessa reflexão, Junqueira (2001) afirma haver uma complexidade muito grande no sentido sociocultural sobre o Ensino Religioso, uma vez que devemos considerar, para o ambiente escolar existirem a escola, a sociedade e as famílias dos alunos, sendo que a proposta do estudo do fenômeno religioso é justamente ir além dos ritos, regras e formulações, procurando interpretar a realidade em que o aluno está inserido.

A professora Mãe Menininha de Gantois relata o fato de um estudante do 9º ano que, no contexto de sala de aula, sempre deixou claro ser ateu. Segundo a professora, alguns alunos não assumem ser religiosos, mas que vão à igreja, seja ela católica ou evangélica, por exemplo. A professora comentou sobre uma enquete feita na sala de aula e a experiência de ter um aluno que cometeu suicídio, no ano posterior à conclusão do Ensino Fundamental II. Professora Mãe Menininha de Gantois relata:



[...] Quantos católicos temos aqui? Fulano: — Eu! — Eu ! — Eu vou de vez em quando... — Eu sou católico, mas não vou à igreja. Tinha, inclusive, um aluno que falava que era ateu declarado [...] Essa história ficou assim bem marcada, porque ele terminou o 9º ano e, no comecinho do outro ano, ele se suicidou [...] (Professora Mãe Menininha de Gantois).

Obviamente, não que seja necessariamente a ausência de algum tipo de religião que se constitui como causa do estudante ter cometido tal coisa. Na atualidade, temos visto inúmeros líderes religiosos, dentre eles padres e pastores, principalmente pastores, que têm cometido suicídio. Fato que tem sido muito investigado. A questão dessa experiência da professora diz respeito à tamanha necessidade de saber lidar com os estudantes, ter um olhar mais dinâmico para tentar compreender as realidades e necessidades desses estudantes. Somos indivíduos biopsicossociais e também espirituais. Concernente às diferenças religiosas ou outras formas de pensamento filosófico sobre a vida, cabe o diálogo, respeito e a tolerância.

O professor Mahatma Gandhi afirma, sobre as necessidades emocionais dos estudantes, o seguinte:

[...] Nós temos uma sociedade Brasileira, hoje, em que são criados assim, vamos dizer, com pontas soltas. E o que eles têm de referência às vezes de pai e de mãe é pouco... De referência religiosa, é pouca [...]. É que fazer parte dos grupos de jovens das igrejas é um fenômeno importante para eles interagirem com esses valores que as gerações das décadas anteriores passavam. As gerações de professores e de pais passavam para os alunos, para as gerações que, naquela época, eram novas, que somos nós hoje [...] E aí a gente vê o seguinte: que está tendo uma geração agora que não tem uma referência de pai. [...] Porque há uma grande diversidade da família hoje. A família hoje mudou um pouquinho a cara, não é mais aquela cara da família tradicional de décadas anteriores hoje [...] A família muda, mas os valores não (Professor Mahatma Gandhi).

A partir das narrativas dos professores, podemos perceber que se constitui uma grande demanda, no ensino atual, a necessidade de percepção da Educação como um todo, quanto ao contexto sócio histórico, cultural e psicológico dos estudantes, principalmente com os desdobramentos que ocorreram com a pandemia da Covid-19. O professor Mahatma Gandhi demonstra certa preocupação com a questão dos valores básicos que os estudantes precisam reconhecer para agir em sociedade a partir desses valores. Na vida social, para minimização de conflitos e redução das violências, por exemplo, a questão da formação do indivíduo é algo que está

relacionada aos comportamentos sociais e precisa sempre ser discutida e contextualizada o tempo todo.

A professora Mãe Menininha de Gantois relata algo interessante sobre os surtos de ansiedade<sup>21</sup> dos estudantes, nesse contexto de pós-pandemia da Covid-19.

[...] Então é assim que eu vejo que tem que ser fruto de estudo, não é só isso: a escola não possui psicólogos para trabalhar com essas crianças, então temos que ser nós professores e temos que direcioná-los porque a gente não pode deixá-los à vontade e, ficar pensando: — fulano está com crise de ansiedade. Porque começa um ali e, meia hora, outro também, assim, um vê e segue o exemplo, talvez [...] (Professora Mãe Menininha de Gantois).

Portanto, a partir da narrativa da professora Mãe Menininha de Gantois, podemos afirmar que, além dos conteúdos a serem ensinados, o professor do Ensino Religioso deverá saber contextualizar e de fato saber trabalhar em suas práticas justamente pontos importantes para contribuir no processo de formação desses estudantes que, como todos da sociedade, sofreram e sofrem os impactos a partir desse episódio da pandemia. Na verdade, os professores precisam estar atentos para novos eventos como esse da pandemia, como também para questões que envolvem a saúde emocional do aluno, relações interpessoais, dentre outros.

Boff (2014) compartilha estudos os quais apresentam como ficam certas zonas do cérebro, quando ocorre algum tipo de estímulo externo relacionado à religião e, nesse entendimento, todos temos um tipo bem peculiar de contato com o sagrado. Na perspectiva de Junqueira (2005) a ideia central do estudo do fenômeno religioso é justamente o sagrado, pois o sagrado se constitui de diversas maneiras, uma vez que será constituído pelas representações simbólicas desenvolvidas pelos indivíduos por meio de suas ações.

Essa compreensão acerca do sagrado contribui para que o professor do Ensino Religioso possa, em suas Práticas Docentes, não só trabalhar formas de trazer para a sala de aula a discussão das diversas religiões que são desconhecidas e estão fora do cotidiano dos estudantes, mas também, através da investigação e discussão sobre esse sagrado, trabalhar questões da vida do ser humano: ética, moral, amor, ódio,

---

<sup>21</sup> Na escola Y, em que a professora Mãe Menininha de Gantois leciona, houve inúmeros casos de crise de ansiedade a partir do retorno às aulas, considerando os seguintes períodos: 2021/2 a 2022/1.

raiva, paz, guerra, conflito, sucesso, fracasso etc., como instrumentos de contribuição para com as necessidades emocionais dos estudantes.

E, buscando efetivar esse trabalho nas Práticas Docentes do Ensino Religioso, demonstra-se a perspectiva do cuidar do outro que Castro (2009) discute como elemento integrante da identidade do Ensino Religioso, bem como a busca para o cumprimento da seguinte proposta: “O importante é que o Ensino Religioso não permaneça somente em informações e curiosidades, mas ao alcance de uma educação para ação transformadora” (Junqueira, 2001, p. 13).

Então, podemos concluir, nesse objetivo investigado quanto à relação entre Práticas Docentes e os estudantes, que há uma necessidade socioemocional bastante complexa, já pontuada por Junqueira (2001), ao nos mostrar que, quando se pensa em Ensino Religioso, é necessário pensar no contexto sociocultural devido à relação que há entre escola-sociedade-famílias dos alunos. Sendo assim, o Ensino Religioso deverá persistir no alcance de uma educação para ação transformadora, pois isso poderá contribuir diante das consequências de uma pandemia, bem como de outros elementos presentes nessa geração de jovens estudantes.

Os fundamentos discutidos ao longo desse trabalho para formulação de pressupostos que possam nortear as Práticas Docentes no Ensino Religioso não confessional foram baseados na ideia de inclusão, considerando o outro como a diferença: no pensamento da Woodward (2014), sendo o outro justamente o que não sou; logo, o outro, trata-se de outra Identidade, conceito este que ajuda a entender a ideia de diversidade e, a partir dessa premissa, destacamos dois elementos importantes: 1- a inclusão da diferença (Mantoan, 2017) e 2- o olhar para o outro - não burocrático (Skliar, 2014).

Dessa forma, as práticas, nesse tipo de ensino, podem ser baseadas na percepção do objeto do Ensino Religioso como fenômeno religioso, portanto, práticas de ensino que incluem religiões diferentes no debate e diálogo em sala de aula. Pensar no outro também diz respeito à responsabilidade na formação de cidadãos inferida no Ensino Religioso conforme as diretrizes e legislação nacional. Isso implica na elaboração de políticas educacionais que resultem na formação continuada de professores do Ensino Religioso, bem como de materiais didáticos. E, por fim, incluir está relacionado ao trabalho dos professores de Ensino Religioso no cumprimento de

objetivos do Ensino Religioso articulados com as demandas socioemocionais dos estudantes, que são resultantes da relação escola-sociedade-famílias dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hino Nacional Brasileiro

[...] Mas se ergues da justiça a clava forte  
 Verás que um filho teu não foge à luta  
 Nem teme, quem te adora, a própria morte  
 Terra adorada  
 Entre outras mil  
 És tu Brasil  
 Ó pátria Amada!  
 Dos filhos deste solo, és mãe gentil  
 Pátria amada, Brasil

(Hino Nacional)

Considerando que toda pesquisa tem suas particularidades e descobertas, contudo não é absoluta, pronta e acabada, o fazer científico demanda expandir novos horizontes à medida que ocorram novas indagações acerca do fenômeno estudado nas ciências sociais, seja ele social, cultural, político ou econômico. Neste estudo, o ponto de partida da pesquisa consiste em responder à problemática: como se caracterizam as práticas docentes do Ensino Religioso da escola pública municipal de Anápolis, considerando o modelo não confessional do Ensino Religioso? Essa pergunta mostrou-se desafiadora, pois há todo um contexto sócio-histórico-cultural que a envolve devido ao percurso colonizador e às relações entre a religião cristã e a esfera política no país.

O Brasil teve um processo de estabelecimento da religião cristã como religião oficial desde a chegada dos portugueses, entretanto, a partir das discussões iniciadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a reformulação de seu artigo 33, em 1996, percebe-se, nessas quase 3 (três) décadas, que há uma intencionalidade em estabelecer a disciplina do Ensino Religioso como proposta pedagógica, isto é, o ensino deve ser tratado como um componente curricular à semelhança de outras disciplinas com o objetivo de cuidar da formação do cidadão, sem ter a pretensão de formação confessional religiosa (Dissenha; Junqueira, 2013; Aquino, 2014).

A resposta à pergunta de pesquisa apontou que as práticas docentes do Ensino Religioso, no contexto que propusemos pesquisar, apresentou os seguintes elementos: a presença de fundamentação pedagógica do Ensino Religioso não

confessional nas práticas de ensino, lembrando que um dos professores, apesar de fundamentar suas práticas nessa premissa, devido a sua influência e formação cristã, discute alguns temas de forma interconfessional, mas com base em sua crença; a ausência de formação acadêmica específica (inicial e continuada) para orientar os professores em suas práticas de ensino; e a orientação pedagógica da Secretaria de Educação, que aponta caminhos de como os conteúdos devem ser tratados, levando em consideração as diretrizes curriculares locais em acordo com a legislação nacional. Entretanto, novas indagações poderão ser pontuadas concernentes às práticas docentes do ensino religioso na escola municipal anapolina: por que não há material didático mais abrangente que atenda aos professores do Ensino Religioso da rede municipal? Por que não há incentivo aos cursos de formação continuada, existentes em Goiás, como de pós-graduação para capacitar os professores do Ensino Religioso da rede municipal? São essas perguntas que poderão dar início às novas investigações sobre o assunto.

A hipótese da pesquisa considerou que seria possível desvelar as práticas docentes dos professores do Ensino Religioso, partindo da relação entre o aspecto sociocultural dos participantes e as diretrizes curriculares presentes para o exercício da prática do Ensino Religioso que tem como objeto o fenômeno religioso. Desse modo, entendemos que há a orientação pedagógica que passa pelo crivo do modelo não confessional do Ensino Religioso, apresentando diferentes interpretações dos professores de como se dá o fazer nessas práticas: um dos participantes foca na interpretação mais filosófica do ato de ensino, ao ressaltar elementos como virtudes e valores; a outra, que tem formação teológica e licenciatura em História, bem como atuação no campo do ensino religioso confessional católico, procura cruzar esses conhecimentos, buscando aplicar, em suas práticas docentes, o diálogo religioso. Já a outra professora, atuante no campo confessional cristão evangélico, desenvolve suas práticas de ensino, tendo ciência da diversidade religiosa, mas para algumas temáticas a ser ensinadas procura interpretar os conteúdos partindo da ótica bíblico-cristã.

O objetivo geral da pesquisa foi atendido, pois pretendíamos desvelar como estava sendo concebido o componente curricular do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Anápolis através das práticas docentes. A pesquisa apontou que, nas práticas, os professores consideram a diversidade religiosa como promotora

da alteridade, do diálogo e do respeito, tendo como base de suas práticas de ensino diferentes saberes, sejam eles teológicos, pedagógicos ou filosóficos. Também apresentou que os professores buscam diferentes recursos didáticos para realizar suas aulas, apesar das deficiências didático-pedagógicas, bem como procuram mediar os conflitos de ordem socioemocionais apresentados pelos estudantes. Quanto aos dois primeiros objetivos específicos, a pesquisa considera que para o debate em torno do Ensino Religioso não confessional é necessário compreender o lugar da diversidade religiosa, no tempo e espaço que estamos vivendo, bem como valorizar e promover essa diversidade religiosa nos espaços públicos como é o caso da escola pública e laica. O terceiro objetivo específico consistiu na investigação de como são efetivadas as práticas docentes e, ao coletar, selecionar e interpretar as narrativas das entrevistas dos 3 (três), percebemos a emergência de 3 (três) unidades de sentido: Cultura Espiritual, Demanda Didático-Pedagógica e Demanda Socioemocional.

A Cultura Espiritual parte da relação entre as práticas de ensino e a diversidade religiosa, pois os professores trabalham o Ensino Religioso, tendo como orientação outras áreas do conhecimento como Teologia, História e Filosofia, valorizando o fator dialógico, tendo a consciência de que não podem fazer proselitismo.

Através das narrativas, constatamos que não há uma formação específica dos professores, o que poderia elucidar melhor sobre o objeto, conteúdos e objetivos do Ensino Religioso, contudo os professores compreendem o desafio de trabalhar o componente curricular, nos dias atuais, estando atentos para as demandas existentes focando na Espiritualidade delineada pela convivência entre as pessoas, tolerância e valores. De forma geral, todos os participantes demonstraram responsabilidade em trabalhar com a diversidade religiosa proposta pelas diretrizes pedagógicas.

Com relação ao Ensino Religioso, evidenciamos necessidades didáticas e pedagógicas; mesmo havendo suporte pedagógico através da assessoria da Secretaria de Educação e a distribuição de apostilas para as aulas de Ensino Religioso, entendemos que há uma deficiência de outras produções didático-pedagógicas como livros didáticos e paradidáticos, formação de professores e pesquisas acadêmicas na área. Essa percepção deu-se pela emergência da unidade de sentido Demanda Didático-Pedagógica.

Elucidamos a emersão da unidade de sentido Demanda Socioemocional, uma vez que há o desafio em trabalhar com os estudantes várias mediações de conflitos emocionais, pessoais e interpessoais. Dentro desse contexto, os professores pesquisados demonstraram preocupação e reação em suas práticas, no Ensino Religioso, sobre essas ocorrências à medida do possível, uma vez que também com a pandemia da Covid-19 têm ocorrido muitas crises de ansiedade, depressões e síndromes nos estudantes.

A metodologia utilizada foi satisfatória, pois permitiu cruzar informações da legislação nacional, do Documento Curricular para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino, bem como das narrativas dos participantes que atuam nas escolas municipais. Ao buscar aproximação com método fenomenológico sob a premissa da abordagem interpretativa, foi possível perceber as vivências dos professores do Ensino Religioso e suas práticas de ensino, considerando a relação com a legislação nacional, bem como as diretrizes curriculares estabelecidas na rede de ensino.

Consideramos que novas pesquisas devem ser feitas para continuarmos desvelando o Ensino Religioso em Anápolis, Goiás e em todo o Brasil. Para tal, no caso de Anápolis, é preciso investigar como ocorrem as práticas docentes do Ensino Religioso em escolas particulares, bem como as escolas públicas da rede estadual e, no caso, do Instituto Federal de Goiás – Câmpus de Anápolis. E, para essas futuras pesquisas, seria importante ampliar o número de participantes, incluindo também: estudantes, gestores, professores de outros componentes curriculares, servidores, famílias, etc.

A pesquisa que fizemos procurou discutir acerca da compreensão do Ensino Religioso no modelo não confessional, do qual compreende o objeto de ensino como fenômeno religioso – estudo das diversas manifestações das tradições religiosas – e a relação com as vivências dos professores no exercício desse componente curricular. Nas palavras de Dissenha e Junqueira (2013) os professores do Ensino Religioso como um todo estão diante do grande desafio que é validar, através de suas práticas em sala de aula, o componente curricular do Ensino Religioso como uma proposta escolarizada, portanto, efetuando o ensino dos conteúdos no contexto da diversidade religiosa, dando sentido para a realidade do aluno e não abrindo mão da missão que se traduz na ação para uma educação libertadora!



## REFERÊNCIAS

ANÁPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para o Ensino Religioso**. Anápolis, 2020.

ANDRADE, Enio de Viveiros. **O Neopentecostalismo em Goiânia**: Proposta em Expansão nos anos 90. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2002.

AQUINO, Maurício. O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. **Revista Brasileira De História Das Religiões**. 2014. p. 117-132. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23549>. Acesso em: 15 out. 2020.

ARAÚJO, José Wiliam Corrêa de. **A noção de consciência moral em Bernhard Häring e sua contribuição à atual crise de valores**. 2007. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [https://chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10103/10103\\_1.PDF](https://chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10103/10103_1.PDF). Acesso em: 18 abr. 2022.

BESSA, Bráulio. **Fé, Religião, Amor e Respeito**. Poesia. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-fe-religiao-amor-e-respeito/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-51.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade e Utopias Libertárias**. YouTube, 28, maio, 2014. 1 Video (52 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J92aBNzcNME>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição [1988]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art.33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida**: a busca da identidade do Ensino Religioso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba: Uberaba, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/757>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. A situação do Ensino Religioso em Goiás. *In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). Ensino Religioso no Brasil.* Florianópolis, SC: Insular, 2015. p. 254-268.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. O ensaio sobre o governo civil de John Locke (1690). *In: CHEVALLIER, Jean-Jacques. As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias.* Rio de Janeiro: Agir, 2002. p. 103-117.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciência Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia Geral.** Campinas, SP: Alínea, 2010.

DISSENHA, Isabel Cristina Picinelli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo *et al.* Ensino Religioso. Construção de suas tendências. **Revista Pistis e Práxis: Teologia e Pastoral.** jul/dez. 2013. Curitiba – PR. p.529-547. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4497/449749234011.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FERREIRA, Manoel Gonçalves Filho. **Direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Projeto na Pesquisa Fenomenológica. **Anais... SIPEQ 4.** Rio Claro, SP. USCS, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/44.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Ed. UFPR. História: **Questões e Debates**, 2005. Curitiba-PR. p.103-121. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7865>. Acesso em: 01 jun. 2022.

HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

HINO NACIONAL BRASILEIRO. **Hino.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/hinos-de-paises/46368/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

JORNAL DM ANÁPOLIS. Anápolis comemora 73 anos da Jaiara. Disponível em: <https://www.dmanapolis.com.br/noticia/5854/anapolis-comemora-os-73-anos-da-jaiara>. Acesso em: 01 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **EDUCERE.** Revista da Educação, jul/dez. 2001. Toledo–PR. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/821>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância. Segundo Tratado sobre o Governo. Ensaio acerca do entendimento humano.** Tradução de Anoar Alex e Jacy Monteiro. São Paulo: Victor Civita, 1983.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia**. São Paulo: Editoria UNESP, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MAFRA, Clara. **Os Evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**. Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc. Revista. ibict.br**. jan/jun.2017. Brasília, DF. p.37-46. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 set. 2020.

NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. Letra da música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47402/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NOVAES, Regina Reyes. Pentecostalismo, política, mídia e favela. *In*: VALLA, Victor Vincent (Org.). **Religião e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 44-73.

OLIVIERI, Antônio Carlos. Liberalismo e democracia - As bases filosóficas da democracia. **Uol**, 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/liberalismo-e-democracia-as-bases-filosoficas-da-democracia.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Apêndice: Religiões do Brasil. *In*: HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry; GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. São Paulo, Cia das Letras: 2000. p. 281-302.

PALAIA, Nelson. **Noções essenciais de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

POLONIAL, Juscelino. **Todas as poesias**. Goiânia: Kelps, 2003.

RANQUETAT JÚNIOR, César Alberto. Laicidade, Laicismo e Secularização: Definindo e esclarecendo conceitos. UFRGS. **Tempo da Ciência**. 2º Bimestre. 2008. Porto Alegre- RS. p. 59-60. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1982/0>. Acesso em: 01 ago. 2022.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SAHIUM, Pedro Fernando. Múltiplos altares da modernidade. PUC-Goiás. **Revista Caminhos**. Revista de Ciências da Religião. jan/abr. 2022. Goiânia, Goiás. p. 259-265. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/12242>. Acesso em: 01 set. 2022.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio; FERNANDES, Vânia Claudia. Ensino Religioso e Laicidade. Suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de Educação**. jan/jun. 2015. Rio de Janeiro, RJ. p. 154-178. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1829>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-101.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os Outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, 2003. p. 37-49. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 03 set. 2020.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

WEBER, Max. Os Tipos de Ação Social. *In*: CASTRO, Ana Maria de *et al.* (Org.). **Introdução ao Pensamento Sociológico**. São Paulo: Centauro, 2001. p.114-120.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.7- 67.

**APÊNDICE A – Roteiro para orientação da coleta de dados pelas narrativas**

1 - Qual é a sua formação acadêmica para o exercício do magistério?

2 - Quanto tempo você já exerce o magistério?

3 - Em quais turmas você atua dando aulas de Ensino Religioso?

4 - Como tem sido suas práticas docentes no componente curricular do Ensino Religioso?

5 - Quais as principais diretrizes pedagógicas para execução das aulas do Ensino Religioso orientam o seu trabalho?

6 - Como que ocorre a escolha de material didático para execução das aulas no Ensino Religioso?

7- De que forma os estudantes têm demonstrado participação e interesse na disciplina do Ensino Religioso?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás**”. Meu nome é **Enio de Viveiros Andrade**, sou mestrando da Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique ou assine todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail **eniovandrade@hotmail.com**, Rua Frederico Machado de Souza, Qd 6, Lt 17, Bairro Veneza, Anápolis - GO, 75071-815, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9 8198-5217 ou encaminhando uma mensagem via WhatsApp para o mesmo número. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa, sou eu, Enio de Viveiros Andrade sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Márcio Motta de Castro.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a sua participação na pesquisa 2 horas a depender de situações externas.

**Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é poder conhecer, interpretar e analisar sobre as práticas docentes de professores em Ensino Religioso em algumas escolas públicas municipais de Anápolis, Goiás, especificamente da região norte da cidade, uma vez que a chamada “Grande Jaiara” que compreende várias vilas possuem um contingente expressivo de estudantes e professores. O objetivo é interpretar e analisar como essas práticas se dão no contexto atual em um mundo cada vez mais complexo, sob uma cultura global e com várias demandas sociais.

Os procedimentos de coleta de dados serão a partir das entrevistas feitas com professores de 3 (três) escolas da Rede Municipal de Ensino de Anápolis, Goiás. Para tal, será selecionado 1(um) professor do Componente Curricular do Ensino Religioso de cada uma das 3 (três) escolas elegidas: Realino José de Oliveira, Clovis Guerra e Pedro Ludovico Teixeira. As referidas entrevistas serão em torno de 40 minutos para cada participante. Todas as abordagens por meio das entrevistas serão realizadas na própria escola com as devidas autorizações. **Cabe salientar que, caso a pandemia de COVID-19 ainda permaneça, essa modalidade metodológica aqui apresentada tornar-se-ão remotas/online obedecendo o cronograma de estudos e pesquisa.**

Para tanto, solicito a marcação das alternativas abaixo no que diz respeito às entrevistas que serão realizadas:

Sobre a divulgação de sua IMAGEM e **GRAVAÇÃO DE VOZ. (Assine ou rubrique dentro dos parênteses)**

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a divulgação nem gravação/obtenção da minha imagem/voz.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

**Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos na pesquisa — que utilizará as narrativas a partir de entrevistas com professores do Ensino Religioso das respectivas escolas que serão selecionadas — é mínimo, pois o que poderá ocorrer é, talvez, um acanhamento por parte do professor, logo alguma reação do ponto de vista da subjetividade: algum professor

poderá se sentir mais retraído ou mais um pouco desconfortável para poder falar sobre a temática proposta pela pesquisa em questão. Entretanto, o professor que se recusar a não participar da pesquisa, terá o direito de fazer a renúncia da participação sem problema algum.

**Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Esta pesquisa terá como benefício discutir as práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar, considerando os aspectos socioculturais, pedagógicos e de diretrizes que envolvem a questão. Tendo como foco importante a contextualização desse ensino com as demandas da sociedade brasileira atual, o que pode trazer várias contribuições quanto ao respeito, tolerância e alteridade no contexto social.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**



Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como transporte ou alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. No decorrer do processo disponibilizarei meu número particular para que todos os participantes possam entrar em contato, questionar, inferir propostas e sugestões.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o número **(62) 98198-5217** referente ao próprio pesquisador para quaisquer esclarecimentos.

#### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

#### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) **Enio de Viveiros Andrade** sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **“PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO RELIGIOSO: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso**

**não confessional e as práticas de professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás**". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa/UEG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES EM ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS...

**Pesquisador:** ENIO DE VIVEIROS ANDRADE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59920422.9.0000.8113

**Instituição Proponente:** UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.564.368

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1954743.pdf ", de 06/07/2022) e projeto detalhado ("Projeto.pdf ", de 06/07/2022).

Este presente estudo será sobre as práticas docentes de professores em Ensino Religioso em Goiás, especificamente de algumas escolas públicas municipais de Anápolis, Goiás. Para tal, consideremos 3 (três) realidades que perpassam essa temática: Conforme, DE AQUINO (2014) há três tipos de modelos de Ensino Religioso Escolar: Confessional, Não Confessional e o Interconfessional. E, a premissa que proponho pesquisar é quanto ao modelo Não Confessional de Ensino Religioso, uma vez que a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 1996 propõe, em suma, quanto à temática do Ensino Religioso Escolar o respeito à diversidade religiosa, o que implicaria também no respeito ao Estado Laico, a não confissão de alguma doutrina religiosa no âmbito escolar público, bem como do Ensino Religioso como componente curricular voltado para à diversidade cultural religiosa. Sendo assim, a pesquisa é de Abordagem Qualitativa com Objetivos Exploratórios e, considerará como Método uma aproximação com o Método Fenomenológico. Para tal, analisaremos, a priori, o Documento Curricular de Ensino Religioso proposto pela Secretaria de Educação Municipal de Anápolis e, o Projeto Político Pedagógico de três unidades escolares a fim de perceber como que está posto de forma

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.564.368

documental essa temática, pois a partir da investigação textual é possível verificar qual sentido é dado pelos indivíduos sobre um determinado fenômeno ( GIL, 2010, p6).

Outra parte da pesquisa será desenvolvida por meio de outro aspecto metodológico, pois consistirá na interpretação das narrativas de professores das unidades escolares elegidas para fazer a pesquisa. As narrativas em questão serão de professores de cada uma das 3(três) escolas da Rede Municipal de Educação do município de Anápolis, Goiás. Portanto, será escolhido um professor de Ensino Religioso de cada escola elegida. Esse instrumento de coleta de dados é pertinente à pesquisa proposta, pois tem como base as narrativas originadas por entrevistas não estruturadas, o que permitirá a livre expressão dos entrevistados, pois conforme a perspectiva da Fenomenologia Hermenêutica esses instrumentos permitirão externar a forma com que o objeto de pesquisa se dinamiza na realidade social (CASTRO, 2009; GIL,2010).

Metodologia Proposta:

Procuraremos fazer uma aproximação do Método Fenomenológico, o qual se desdobra em diversas características na construção do saber e, dentre elas há a abordagem Hermenêutica, que por sua vez tem algumas variantes. Nesse sentido Gil (2010, p. 6) nos mostra que: Outra variante da Fenomenologia Hermenêutica é a Análise Fenomenológica Interpretativa [...] que tem como enfoque ideográfico e visa oferecer insights acerca da maneira como determinada pessoa, em dado contexto atribui sentido a determinado fenômeno. A partir dessa aplicação da teoria fenomenológica é possível investigar como se dá o objeto/fenômeno na realidade a partir da comunicação de como os próprios participantes da pesquisa, como sujeitos que apreendem esse fenômeno, o percebe: nesse sentido seria a própria descrição sobre o mesmo, considerando a relação intrínseca entre o objeto e consciência dos sujeitos. Bicudo (2011) explica quanto à compreensão da realidade pela Fenomenologia reportando que essa realidade é na verdade uma constituição que ocorre a partir do ato de percepção/intuição dos sujeitos, portanto, não é uma realidade fantasiosa, fruto de um dualismo em que o “eu” precede às realidades formadas na mente como é postulado pela concepção cartesiana. Pelo contrário, a realidade é algo existente e, se constitui a partir do ato de percepção que os sujeitos têm dela. Essas postulações elencadas da Fenomenologia são essenciais para o estudo das práticas docentes de professores na disciplina de Ensino Religioso, pois, por meio de instrumentos investigativos, como as narrativas, poderá ser estudado como se dá as práticas docentes no Ensino Religioso Escolar, quais os aspectos envolvidos e que diretrizes seguem essas práticas docentes. No que se refere a abordagem, a pesquisa alinha-se a abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e, terá como procedimento metodológico o uso de narrativas de professores/as que atuam no ensino religioso de 3(três) escolas públicas municipais da região norte da cidade de Anápolis, Goiás. São elas:

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.564.368

Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira, Escola Municipal Clovis Guerra e Escola Municipal Realino José de Oliveira. Para amostragem de dados sobre as práticas docentes por meio de narrativas que utilizaremos como procedimento metodológico, faremos entrevista com 1 ( um) professor que atua como regente do componente curricular Ensino Religioso de cada unidade escolar elegida. Sobre o uso de narrativas para coleta de dados por meio de entrevistas não estruturadas, Gil (2010) afirma que poderá focar na expressão dos indivíduos, tendo como base a histórica de vida, pois através dessa, seria possível reconhecer diversos dados relacionados às crenças e valores e, por sua vez às práticas docentes no Ensino Religioso Escolar. A aplicação das técnicas, que utilizam as narrativas de forma espontânea, sem intervenção constante do pesquisador, é interessante pois, permite, a partir da concepção fenomenológica, com que a percepção do objeto possa ser externada com a comunicação feita dos participantes da entrevista. E, a parte do pesquisador é justamente é observar as categorias de análise que emergem, bem como fazer a interpretação daquilo que é apresentável pelo fenômeno que se objetiva nesse estudo. Também como procedimento metodológico será utilizada a pesquisa de material documental como fonte de pesquisa, tais como LDBEN 9394/96; Documento Curricular de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Anápolis, BNCC, bem como o PPP das escolas participantes na pesquisa com o objetivo de interpretar e analisar os dados que se convergem quanto à temática proposta neste estudo.

**Metodologia de Análise de Dados:**

A partir das narrativas apresentadas pelas entrevistas com os professores do componente curricular do Ensino Religioso das escolas elegidas será

feito a transcrição dos áudios para material escrito. Dessa forma, a partir de uma aproximação ao método da Fenomenologia Hermenêutica ( GIL, 2010; CASTRO, 2009) as narrativas serão analisadas e interpretadas sob o contexto da natureza das práticas

docentes em questão, de forma que serão observadas as categorias de sentido que o próprio fenômeno apresenta. Conseqüentemente, os dados coletados serão discutidos e refletidos a partir de intersecções com o arcabouço teórico – metodológico proposto para a pesquisa, bem como com as diretrizes didático-pedagógicas elencadas para o estudo.

**Critério de Inclusão:**

As entrevistas para obtenção de narrativas dos professores do componente curricular do Ensino Religioso serão realizadas apenas com os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis das respectivas escolas selecionadas. Não serão feitas entrevistas com menores de idade, ou seja, com os estudantes das respectivas escolas.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.564.368

**Critério de Exclusão:**

Não participarão das entrevistas os estudantes, nem outros professores que trabalham com outros componentes curriculares, tampouco gestores, coordenadores, servidores técnico-administrativos ou/ e serviços gerais, bem como pais de algum estudante das escolas selecionadas para pesquisa.

Tamanho da amostra: 3 participantes

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Desvelar como se dá o Ensino Religioso através das práticas docentes que ocorrem em algumas escolas municipais em Anápolis;

**Objetivo Secundário:**

Compreender se há a concepção de diversidade da cultura religiosa valorizando e promovendo o respeito, a alteridade e o diálogo acerca do fenômeno religioso; Entender se nas práticas docentes dos professores o Ensino Religioso ocorre com a intenção de ensinar alguma doutrina religiosa; Compreender se as práticas docentes do E.R condizem com as diretrizes estabelecidas pela LDBEN 9394/1996, pelo Documento Curricular de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação, BNCC e com o PPP das escolas envolvidas na pesquisa;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos na pesquisa - que utilizará as narrativas a partir de entrevistas com professores do Ensino Religioso das respectivas escolas que serão selecionadas - é mínimo, pois o que poderá ocorrer é, talvez, um acanhamento por parte do professor, logo alguma reação do ponto de vista da subjetividade: algum professor poderá se sentir mais retraído ou mais um pouco desconfortável para poder falar sobre a temática proposta pela pesquisa em questão. Entretanto, o professor que se recusar a não participar da pesquisa, terá o direito de

fazer a renúncia da participação sem problema algum.

Esta pesquisa terá como benefício discutir as práticas docentes de professores em Ensino Religioso Escolar, considerando os aspectos socioculturais, pedagógicos e diretrizes que envolvem a questão. Tendo como foco importante a contextualização desse ensino com as demandas da sociedade brasileira atual, o que pode trazer várias contribuições quanto ao respeito, tolerância e alteridade no contexto social.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.564.368

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

“Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

“Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise das pendências

1 - Pendência no cronograma.

Adequar as datas de início da coleta de dados, no cronograma do Projeto de pesquisa e no documento cronograma está constando o ano de 2021 para o início da coleta e transcrição das entrevistas. Nas informações básicas consta o mês de agosto de 2022, para esse início. Solicita-se fazer adequação no documento "Cronograma". PENDÊNCIA ATENDIDA

2 - Pendência no Instrumento de Coleta de dados: Não foi apresentado o roteiro mínimo das questões a serem aplicadas aos participantes da pesquisa. Solicita-se apresentar esse documento para análise do CEP. PENDÊNCIA ATENDIDA

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de 30 dias após o término da pesquisa

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1954743.pdf	06/07/2022 19:59:04		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/07/2022 19:56:51	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	06/07/2022 19:56:12	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.564.368

Investigador	Projeto.pdf	06/07/2022 19:56:12	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevistas.pdf	06/07/2022 19:53:55	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Outros	Termo_deCompromisso.pdf	21/06/2022 00:41:04	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/06/2022 00:10:57	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Enio.pdf	20/06/2022 22:45:17	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Outros	Escola_Realino.pdf	10/06/2022 17:01:14	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Outros	Escola_Clovis.pdf	10/06/2022 17:00:07	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Outros	Escola_Pedro.pdf	10/06/2022 16:58:56	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	25/05/2022 17:43:31	ENIO DE VIVEIROS ANDRADE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ANAPOLIS, 05 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br