

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

VERUSKA SIDRONIL DA SILVA

ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

PPGCR  
Faculdade Unida de Vitória

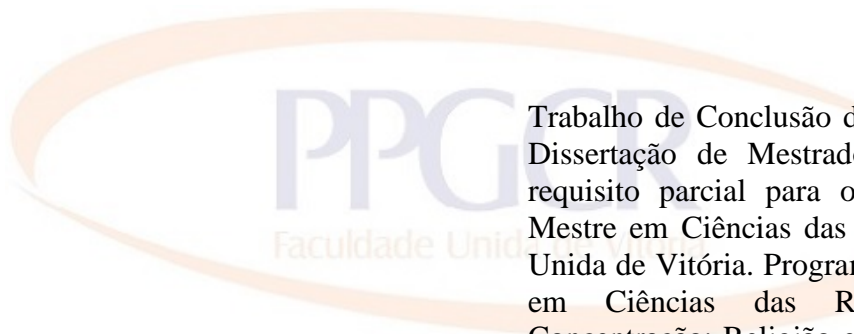
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 31/03/2021.

VITÓRIA - ES

2021

VERUSKA SIDRONIL DA SILVA

ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar

Orientador: Dr. Abdruschin Schaeffer Rocha

VITÓRIA – ES

2021

Silva, Veruska Sidronil da

Ensino Religioso na perspectiva da legislação / Veruska Sidronil da Silva. --  
Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

viii, 82 f. ; 31 cm

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

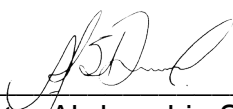
Referências bibliográficas: f. 74-82

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Legislação e ensino religioso. 4. Currículo do ensino religioso. 5. Ensino religioso. - Tese. I. Veruska Sidronil da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

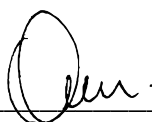
VERUSKA SIDRONIL DA SILVA

ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO


Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)



Doutor Osvaldo Luiz Ribeiro – UNIDA



Doutor Edson Maciel Júnior – UFES

## RESUMO

A presente pesquisa procurou abordar legislações que versão sobre o Ensino Religioso no país, desde o Brasil colônia aos dias atuais. Teve como objetivo geral trazer uma discussão em torno de legislações pertinentes ao Ensino Religioso no âmbito nacional e local, ou seja, Brasil e município de Vila Velha-ES, buscando pontuar alguns atores envolvidos como gestores, docentes e alunos. Os objetivos específicos giraram em torno de: pesquisar legislações nacionais sobre o Ensino Religioso; estudar legislações Ensino Religioso no município de Vila Velha-ES. Aponta legislações e parâmetros legais no âmbito pedagógico do Ensino Religioso para gestores, docentes e alunos. A questão problema foi: Quais legislações o Ensino Religioso perpassou na educação brasileira desde o período colonial até o ano de 2020? O estudo ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. Sua estrutura conta com três capítulos, sendo que no primeiro apresenta trabalhos que discutem a perspectiva da legislação do Ensino Religioso no Brasil, no segundo uma análise do ponto de vista dos gestores e dos docentes no que tange as legislações e também na elaboração do currículo da disciplina/área do conhecimento de Ensino Religioso nas escolas públicas, no terceiro trata da legislação do Ensino Religioso com relação ao aluno, abordando uma discussão sobre currículo de maneira geral e um pequeno recorte do currículo da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES. Conclui-se que apesar das dicotomias e desafios do Ensino Religioso ao longo da educação brasileira e que a manutenção desse componente curricular na Educação Básica é de sua importância na construção da cidadania, a partir da discussão dos direitos humanos e liberdade de crença e de culto, mas ainda constitui-se em desafio ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Legislação. Currículo.

## ABSTRACT

*This research sought to address the laws that version on Religious Education in Brazil, from colonial Brazil to the present day. Its general objective was to bring a discussion around legislation pertinent to Religious Education at the national and local level, that is, Brazil and the municipality of Vila Velha-ES, seeking to point out some actors involved as managers, teachers and students. The specific objectives revolved around: researching national laws on Religious Education; study the Religious Education legislation in the municipality of Vila Velha-ES. It points out laws and legal parameters in the pedagogical scope of the Religious Education for managers, teachers and students. The problem question was: What legislation did Religious Education go through in Brazilian education from the colonial period to the year 2020? The study took place through bibliographic survey and document analysis. Its structure has three chapters, the first of which presents works that discuss the perspective of Religious Education legislation in Brazil, in the second an analysis from the point of view of managers and teachers in terms of legislation and also in the preparation of the curriculum of the discipline / area of knowledge of Religious Education in public schools, the third deals with the legislation of the Religious Education in relation to the student, addressing a discussion of the curriculum in general and a small section of the curriculum of the municipal school system in Vila Velha-ES. It is concluded that despite the dichotomies and challenges of the Religious Education throughout Brazilian education and that the maintenance of this curricular component in Basic Education is of its importance in the construction of citizenship, based on the discussion of human rights and freedom of belief and worship, but it is still a challenge to the school routine.*

**Keywords:** *Religious Education. Legislation. Resume.*

## LISTA DE SIGLAS

ALP	Associação Livre de Palavras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIER	Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
CME/PMVV	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONER	Conselhos de Ensino Religioso
CONERES	Ensino Religioso do Espírito Santo
EDH	Educação em Direitos Humanos
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PNE	Plano Nacional de Educação
PME/PMVV	Plano Municipal de Educação de Vila Velha
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNER	Parâmetros Nacionais de Ensino Religioso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES

## LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1: A dicotomia da neutralidade estatal acerca da laicização. ....	25
Figura 2: Motivos contrários a inserção do Ensino Religioso no currículo escolar. ....	29
Figura 3: Competências específicas de ER para o Ensino Fundamental na BNCC. ....	46
Figura 4: Objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso a partir da BNCC. ....	48
Figura 5: campos temáticos do componente curricular do ER. ....	48
Gráfico 1: Tipos de Religião. ....	30
Quadro 1: Modalidade de Ensino Religioso praticados no Brasil. ....	44





## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DO LEGISLADOR .....	12
1.1 Legislações do Ensino Religioso no Brasil .....	12
1.2 Avanços do Ensino Religioso após a Constituição de 1988.....	21
2 LEGISLAÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO PARA GESTORES E DOCENTES .....	33
2.1 Diretrizes do Ensino Religioso para gestores educacionais .....	33
2.2 Diretrizes do Ensino Religioso para docentes .....	43
3 LEGISLAÇÕES E CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO PARA O ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA - ES .....	52
3.1 Diretrizes do Ensino Religioso para o aluno do ensino fundamental.....	52
3.2 Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES.....	61
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS .....	74



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como intenção principal promover a discussão a respeito de diferentes legislações, perspectivas e concepções com relação ao Ensino Religioso (ER) na educação brasileira. O ER se insere como disciplina de matrícula facultativa, integrando a formação básica do cidadão e se constituindo como disciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental, assegurando o respeito e a tolerância à diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Na prática, essa diversidade, presente no âmbito escolar, constitui-se em um desafio à convivência pacífica entre os atores da escola. De acordo com Cunha, a escola brasileira, apesar das políticas públicas universais, ainda, encontra dificuldades para manejar a heterogeneidade dos alunos, que apresentam diferenças relativas às condições econômicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas, entre outras características que representam a diversidade e, ao mesmo tempo, a singularidade.<sup>1</sup>

A presente pesquisa ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, o que tornou possível estabelecer os principais desafios e as possibilidades encontradas para o ER nas escolas públicas, trazendo um recorte nesse bojo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES.

Quanto à conveniência da pesquisa e sua relevância social, o Ensino Religioso reconhece que a religião é também um tipo de conhecimento humano, pois responde aos anseios mais profundos do ser humano. Em acréscimo, o ER reflete sobre a dimensão religiosa do ser humano. É o mesmo ser humano que pensa, que sente e que vive a experiência religiosa. Como disciplina, o ER tem por tarefa sensibilizar os alunos para a necessidade de valorizar a experiência religiosa própria e a dos outros. Para tanto, existe o espaço concreto, que é a sala de aula, contexto no qual se dá, também, a construção acadêmica do saber religioso. O ER é, portanto, um saber que se constrói.<sup>2</sup>

Já, quanto às implicações práticas da pesquisa e seu valor teórico-metodológico, enquanto saber denominado ER, com a esperança de fornecer um método e a consistência de uma disciplina escolar, seus fundamentos epistemológicos se constroem a partir da experiência religiosa.

---

<sup>1</sup> CUNHA, C. B. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, dezembro, 2011. p. 165.

<sup>2</sup> OLIVEIRA, L. B. [et al.] *Ensino Religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111.

Para refletir sobre e apresentar esse saber é necessário levar em consideração um caminho para se construir fundamentos epistemológicos do ER. Esse caminho é o método da fenomenologia da religião. Dessa forma, deve-se ter em mente que, quando se reflete sobre o fenômeno religioso ou sobre a experiência religiosa, exige-se uma postura diferente daquela adotada ao estudar um fenômeno científico. Tendo apresentado elementos constitutivos do ER é importante considerá-lo, não como sendo fechado em si mesmo, aberto ao diálogo com outros saberes.

O objetivo geral constituiu-se em trazer uma discussão em torno de legislações pertinentes ao Ensino Religioso, no âmbito nacional e local, ou seja, Brasil e município de Vila Velha-ES, buscando pontuar alguns atores envolvidos como: gestores, docentes e alunos. Os objetivos específicos giraram em torno de: pesquisar as legislações nacionais sobre o Ensino Religioso; estudar as legislações Ensino Religioso no município de Vila Velha-ES. Apontar legislações e parâmetros legais no âmbito pedagógico do ER para gestores, docentes e alunos. A questão problema foi: Quais legislações o Ensino Religioso perpassou na educação brasileira até o ano de 2020?

No primeiro capítulo são apresentados trabalhos que discutem a perspectiva de legisladores do Ensino Religioso no Brasil. Primeiramente, realizou-se levantamento das principais legislações relativas à Educação e à inclusão do Ensino Religioso nas escolas, buscando a compreensão dos desafios que se apresentam para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina/área do conhecimento. Buscou-se trazer a noção de como se dá a construção das políticas públicas educacionais, demonstrando suas contradições e impasses. A legislação exige que o Estado seja laico, ao mesmo tempo em que se preocupa em assegurar a dignidade da pessoa humana, concedendo-lhe a liberdade de consciência e crença, bem como, o livre exercício de sua prática, como preconiza o artigo 5º da Constituição Federal (CF) de 1988.<sup>3</sup>

No segundo capítulo, buscou-se fazer uma análise do ponto de vista dos gestores e dos docentes no que tange as legislações e também na elaboração do currículo da disciplina/área do conhecimento de Ensino Religioso nas escolas públicas. Descreve, também, a história do Ensino Religioso no Brasil com suas diversas controvérsias desde a sua introdução durante a colonização até o momento presente. Os debates colocam em xeque o papel do Estado e o propósito da disciplina/área do conhecimento, que perpassou forte influência de instituições

---

<sup>3</sup> BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988. p. 01.

religiosas, especialmente representada na atuação da Igreja Católica. A discussão se desdobra em dois tópicos.

O primeiro tópico é orientado de acordo com a perspectiva dos gestores quanto às legislações e na problemática em torno da construção de um Projeto Político Pedagógico que inclua o Ensino Religioso de maneira efetiva na prática docente.

O segundo tópico traz legislações dos docentes, com referências sobre sua formação e epistemologia em torno da disciplina/área do conhecimento ao longo da história da educação brasileira. Sendo que, nesse ínterim, discute-se as concepções do ER em relação ao papel do Estado e sua tessitura em relação de os direitos humanos.

O terceiro capítulo trata da legislação do ER com relação ao aluno, nessa construção há também a discussão sobre currículo de maneira geral e um pequeno recorte do currículo da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES, perpassando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São discutidas, também, as consequências de uma educação que não considera a perspectiva dos alunos. Os estudos levantados apontam para um alto índice de repetência e evasão escolar como um dos principais reflexos desse tipo de prática educativa. As pesquisas levantadas apontam ainda a tendência de culpabilização do aluno pelo seu desempenho e suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Por fim algumas considerações giram em torno das legislações implementadas no ER na educação brasileira, bem como as que regem os gestores, docentes e alunos, conforme esta pesquisa demonstra.

## 1 O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DO LEGISLADOR

Este capítulo reza sobre legislações atinentes ao Ensino Religioso no território brasileiro. Para isso, fez-se necessário um passeio pela história dessa área do conhecimento no contexto educacional, social e político.

Na sequência discorre-se sobre o Ensino Religioso após a Constituição Federal de 1988, abordando aportes legais, parâmetros curriculares e pedagógicos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>4</sup>

### 1.1 Legislações do Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso no Brasil começou logo após a chegada dos portugueses, no século XVI. Os pioneiros nessa área foram os jesuítas, que chegaram em 1549. Mais tarde, durante a primeira parte do século XIX, entrou em vigor a primeira Constituição do país, conhecida como Constituição Política do Império do Brasil, sancionada por Pedro I, em 25 de março de 1824. A carta estabeleceu que a religião apostólica católica romana seria a religião oficial do Império.

Assim, a religião do Estado, o catolicismo, estava encarregada da maior parte da educação geral. Educaram as novas gerações de acordo com os dogmas e a moral católica. Quando o Império terminou e a República começou, em 1889, o Presidente Manoel Deodoro da Fonseca assinou o Decreto 119-A, que proibia a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em questões religiosas e sancionava a liberdade de culto.

Quando a Constituição da República de 1891 entrou em vigor, definiu, claramente, a separação entre Estado e qualquer religião ou culto, e mais: definiu que a educação oferecida em estabelecimentos públicos deveria ser secular. Também foi declarado que todas as religiões seriam aceitas no Brasil e que as pessoas poderiam praticar suas crenças e adorar livre e abertamente.

Depois disso, a Educação Religiosa foi banida por um tempo, mas retornou em 1931 por um decreto do então presidente Getúlio Vargas, que a reintroduziu em escolas públicas de caráter eletivo. Como resposta, foi criada a Coalizão Nacional Pró-Leigos do Estado, formada por representantes de todas as religiões, além de intelectuais, como a poeta Cecília Meireles. Com a promulgação da então nova Constituição em 1934, a questão da Educação Religiosa estaria presente em todas as Constituições brasileiras a partir de então, 1946, 1967 e 1988.

---

<sup>4</sup> BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*, 2017. [online]. p. 431-437.

A questão da Educação Religiosa nas escolas públicas também seria contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, na segunda LDB em 1971 e, também, na LDB de 1996. Assim,

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), o Ensino Religioso, em conformidade com o artigo 97, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, mas com matrícula facultativa para os alunos. De acordo com o referido artigo, as aulas deveriam ser ministradas pelas igrejas, sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do público-alvo, e as classes poderiam ser construídas com qualquer número de aluno (BRASIL, 1961). Como maneira de obter apoio para suas determinações, a Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) reinseriu o Ensino Religioso nos horários regulares, compondo a área de estudos que agregava as aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, todas com direcionamento para formação dos alunos para um civismo e uma moral afinados com os interesses militares.<sup>5</sup>

Nesse entremeio, veio a Constituição Federal (CF) de 1988. Assim, de acordo com Bortoleto e Meneghetti<sup>6</sup>, esses períodos poderiam ser divididos em três grandes fases: primeira: 1500 – 1889 - Regime Jurídico da União de Estado - Religião (Igreja Católica); segunda: 1890 - 1930 - Regime Jurídico da Separação Total de Estado – Religião; terceira: 1931 – 2008 - Regime Jurídico da Separação Atenuada de Estado – Religião. Enquanto que:

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a escola já não pode considerar a disciplina de Ensino Religioso como uma simples informação sobre determinada religião ou grupo religioso; nem considerar como catequese, a exemplo do período colonial e imperial; ou, ainda, orientá-lo pelos princípios de um regime legalista, como se verificou, por longo tempo, no período republicano.<sup>7</sup>

Nesse contexto, durante muito tempo, até o período da Proclamação da República, o Ensino Religioso no Brasil esteve vinculado a um modelo catequético, oriundo do catolicismo, sendo ministrado pela igreja, por meio dos jesuítas. Aos poucos, esse modelo passa a ser contestado por aqueles que defendiam um estado laico, republicano e positivista.<sup>8</sup> Um grande marco na trajetória do Ensino Religioso no país foi a sua reformulação ocorrida com a promulgação da Constituição de 1934, durante a era Vargas.

<sup>5</sup> TAVARES, Alexandre Camelo; ANDRADE, Ivani Coelho. Religião na esfera pública: questões pedagógicas, técnicas e socioculturais do Ensino Religioso no município de Vila Velha. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Everton Nery. *A educação no âmbito do político e de suas tramas* [Recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 116.

<sup>6</sup> BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana K. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010. p. 63-82.

<sup>7</sup> TAVARES; ANDRADE, 2020, p. 118.

<sup>8</sup> SZEUCZUK, Anderson. Das origens do Ensino Religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná. *Analecta*, Guarapuava, Paraná, v.11, n. 2, p. 41-54, 2010. p. 50.

O Ensino Religioso passa então a ser de frequência facultativa, de acordo com o princípio de liberdade religiosa instituída com a Proclamação da República, sendo ministrada por docentes ou docentes credenciados por igrejas e entidades religiosas. Dessa forma, as religiões que não possuíssem uma organização ou não mostrassem interesse, ficariam excluídas do processo.<sup>9</sup>

Vale lembrar que existem pelo menos duas manifestações do investimento religioso conservador na imposição de seus preceitos morais à educação pública: por um lado, sua influência positiva, no sentido de promover e difundir seus próprios valores; e, por outro lado, o atual aumento do conflito entre o ativismo religioso conservador e as perspectivas das minorias, na forma de ações negativas do primeiro, buscando coibir, restringir e deslegitimar os valores que eles consideram antagônicos.

A política do Estado, o empreendedorismo moral e o pânico sexual estão entrelaçados nas disputas e mudanças no discurso oficial, formado na legislação e na política do governo, sobre Ensino Religioso e política sexual na educação, o que chama a atenção para a complexidade dessas questões enquanto enfrentam o desafio atual de produzir uma abordagem pluralista da sexualidade na educação.

A história do Brasil está repleta de mudanças quando se trata da secularização da educação pública. Logo após a independência, em 1822, o Império Brasileiro herdou de Portugal o sistema de Padroado, que manteve o catolicismo como religião do Estado. Consequentemente, a doutrina católica estava oficialmente presente nos currículos das escolas públicas, enquanto os docentes eram forçados a professar a fé católica. Essa situação durou até as décadas finais do século XIX, quando as relações entre a Igreja Católica e o Estado foram redefinidas à medida que surgiram novos conflitos, algo que também contribuiu para a queda da política educacional brasileira. Após a proclamação da República, em 1889, o Estado foi oficialmente separado da Igreja Católica. O Estado foi proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa e o Ensino Religioso foi removido das escolas públicas.<sup>10</sup>

No entanto, de acordo com Cunha, a crise política da década de 1920 acabaria, na prática, com o laicismo da República, como resultado da construção de uma aliança informal entre a Igreja Católica e o Estado, inspirada na Itália fascista. Foi então que, durante o governo

---

<sup>9</sup> COSTA, Antônio Marcos Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Anais*, 2009. p. 40

<sup>10</sup> GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá (Orgs.). Religião nas escolas públicas - questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 155-177, 2006. p. 156. [online].

provisório do início dos anos 1930, após quatro décadas de educação secular, a Instrução Religiosa, foi reintroduzida, por meio de amplas reformas educacionais, nas escolas públicas.<sup>11</sup>

Isso foi intensificado pela forte participação da Liga Eleitoral Católica na promulgação da Constituição de 1934, que introduziu a possibilidade de uma associação entre o Estado e as organizações religiosas no texto constitucional. Todas as constituições republicanas, começando pelo do Novo Estado denominado de Estado Novo, passariam a incluir o Ensino Religioso como parte opcional do currículo da escola pública, ou seja, além de não ser obrigatório, seu conteúdo seria também não deveria ser definido de acordo com denominações religiosas particulares.<sup>12</sup>

Em 1937, houve mais uma mudança na legislação, trazida pela nova constituição, que discorria em seu artigo 133 sobre o Ensino Religioso, colocando essa disciplina como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não sendo, no entanto, objeto de obrigação dos mestres ou docentes e não possuindo frequência compulsória por parte dos alunos. A primeira lei de orientação geral da educação brasileira foi estabelecida em 1961, como consequência da Constituição da Terceira República.

O Ensino Religioso permaneceu praticamente inquestionável até pelo menos a Assembleia Constituinte de 1946. No entanto, apesar da relutância de alguns partidos e membros do congresso, socialistas e liberais, a Igreja Católica manteve sua hegemonia durante o período constituinte, obtendo apoio majoritário para suas demandas históricas. Entre os anos de 1948 e 1960, o ensino ganhou destaque no debate público, mobilizando diversas forças políticas. Em 1948, seguindo as orientações católicas em relação ao Ensino Religioso, a primeira LDB foi aprovada e continuou a ser reformulada nos anos seguintes. Isso não impediu a controvérsia de gerar novas ramificações, como, na década de 1950, o confronto entre o docente liberal e o defensor da educação laica, Anísio Teixeira, e os defensores da então chamada liberdade educacional, representada publicamente pelo padre e membro do congresso Fonseca e Silva.<sup>13</sup>

Em meio a oposição de Teixeira, além de Fonseca e Silva, estava o jornalista católico conservador Gustavo Coração, que alegou se opor ao que chamou de monopólio estatal da educação, em detrimento da igreja e de famílias individuais. Nesse cenário polarizado, a defesa

---

<sup>11</sup> CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan./abr., 2014. p. 144.

<sup>12</sup> GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006, p. 156.

<sup>13</sup> GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006, p. 157.



de uma posição secularista sobre política educacional passou a ser imediatamente associada a uma tática comunista e ateu de combater a maioria religiosa.<sup>14</sup>

Uma das questões abordadas nas discussões e rascunhos da LDB no início dos anos 50 foi o controle da faixa curricular sobre Ensino Religioso por instituições religiosas, uma clara aspiração da Igreja Católica, que seria responsável por autorizar indivíduos para ensiná-lo, independentemente de terem ou não formação ou atuado como docente.

No entanto, os católicos não estavam sozinhos na exigência de controle institucional sobre o Ensino Religioso. Em 1956, o deputado Batista Antunes de Oliveira apresentou um projeto substitutivo que buscava aumentar o alcance das autoridades religiosas.

Além de registrar docentes, essas autoridades também se tornariam responsáveis pela elaboração dos programas dos cursos, sem atacar outras religiões. No entanto, Cunha e Fernandes<sup>15</sup>, apontam em relação a esse projeto de lei, apesar de buscar fortalecer o poder das instituições religiosas, os fundamentos da proposta continham um parágrafo que destacava o percurso curricular efetivamente opcional, pois ofereceu alternativas não confessionais para escolas e alunos. Os estabelecimentos que preferirem, depois de ouvir igualmente todos os alunos ou pais, tem o direito de escolher o estudo imparcial da história das religiões e das noções das religiões comparadas, especialmente do ponto de vista ético.

O que também fica claro nas posições adotadas pelos espíritas e protestantes, além de suas diferenças óbvias, são as precauções tomadas contra o exercício da discriminação por membros do clero e seguidores da religião majoritária na direção e implementação do Ensino Religioso nas escolas.

É digno de nota os argumentos dos espíritas na declaração "Espíritas e escola pública", sobre a questão então controversa da separação conjugal. O item VI estabelece a "Instituição de penalidades legais por qualquer forma de discriminação em escolas públicas e privadas, inclusive a relacionada ao estado civil dos pais"<sup>16</sup>. Esse contexto histórico, reflete a controvérsia em torno da separação conjugal no país e a posição recorrente das escolas católicas, que aceitavam ou dispensavam os alunos com base estado civil dos pais.<sup>17</sup>

Outra questão importante no que diz respeito às negociações políticas em torno do Ensino Religioso no momento em que a LDB estava em consideração, no final da década de

---

<sup>14</sup> CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: Ensino Religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./dez. 2012. p. 862.

<sup>15</sup> CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 859.

<sup>16</sup> CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 858.

<sup>17</sup> CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 850.

1950 e no início da década de 1960. Segundo os autores, a falta de financiamento do Estado para o Ensino Religioso resultou em uma emenda introduzida por Aurélio Vianna (PSB-AL)<sup>18</sup>.

Assim, as escolas públicas não teriam permissão para atribuir financiamento para contratar docentes de Ensino Religioso ou, em última análise, atribuir docentes regulares a atividades relacionadas ao Ensino Religioso durante o horário de trabalho, numa virada verdadeiramente notável, já que o assunto foi amplamente debatido no Congresso Nacional de 1946. A Assembleia Constituinte e, na época, todas as tentativas de restringir o uso do sistema público de educação ou do financiamento estatal para divulgação religiosa, como já havia acontecido na Constituição de 1934, foram derrotadas. A cláusula limitadora introduzida por Vianna em 1959, por sua vez, foi aprovada sem grande alarme e permaneceu intocada nas versões subsequentes do projeto.

A hipótese levantada pelos autores Cunha e Fernandes para essa versão da LDB, aprovada pelo governo João Goulart, aponta para um acordo político entre esquerda e direita, no qual a cláusula de restrição serviu como uma espécie de compensação oferecida pelos defensores do Ensino Religioso pelo apoio prestado pelos setores de esquerda a questões de sua plataforma de liberdade educacional. No entanto, se, em 1960, quando a LDB foi aprovada, os defensores do Ensino Religioso confessional tiveram de ceder ao financiamento do Estado para ter sua plataforma aprovada, apenas alguns anos depois eles conseguiram virar completamente a mesa a seu favor. Após o golpe militar, a cláusula restritiva foi removida por uma lei aprovada, marcada como urgente na véspera da visita do Papa João Paulo II ao Brasil.<sup>19</sup>

Embora a Constituição de 1967 tenha mantido a proibição de financiamento estatal para Ensino Religioso, a nova LDB, aprovada em 1971, no auge da ditadura, revogou o artigo da LDB de 1961 que proíbe o Estado de contratar docentes de Ensino Religioso. Desde que a legislação se tornou omissa nesse assunto, os líderes católicos começaram a perseguir governadores e prefeitos para designar docentes de escolas públicas para cargos de Ensino Religioso, bem como para contratar seus próprios agentes. Afinal, a LDB de 1971 definiu o Ensino Religioso como confessional, portanto, uma responsabilidade das igrejas interessadas.<sup>20</sup>

Durante a transição democrática, com o processo de redação de uma nova Constituição, ressurgiram as discussões públicas em favor da secularização da educação pública totalmente

<sup>18</sup> CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 858-859.

<sup>19</sup> CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 858-859.

<sup>20</sup> BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana K. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo; Nova Harmonia, 2010, p. 63-82. p. 70.

secular, bem como a reafirmação do Ensino Religioso, como já presente nas escolas. Entre os defensores de uma escola pública laica estavam a Sociedade Brasileira para o Avanço da Ciência (SBPC) e muitas de suas associações afiliadas.

Do outro lado, a maioria dos congressistas e eleitores, que apoiavam as emendas populares promovidas por organizações religiosas. Os protestantes foram divididos em dois grupos: um que insistia na defesa da escola laica e outro que se aliava aos católicos e exigia presença em currículos escolares. A inclusão do Ensino Religioso na nova Constituição democrática foi amplamente possibilitada por um *lobby* cristão, especialmente o da Igreja Católica, começando com o processo constituinte de 1987/1988.<sup>21</sup>

A mobilização em torno da questão ressurgiu em 1996. Apesar da derrota dos secularistas no processo constituinte de 1988 e da pressão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a nova LDB aprovado em 1996 reincorporou a condição de que o Ensino Religioso deveria ser oferecido sem ônus ao orçamento do Estado, como a versão da lei de 1961 havia definido. Além disso, uma alternativa sem precedente encontrada na LDB de 96, em comparação com a legislação anterior: ao contrário das versões anteriores, a nova LDB introduziu a possibilidade de que o Ensino Religioso pudesse ser oferecido na modalidade confessional, de acordo com as preferências religiosas dos alunos ou dos pais dos alunos, ou na modalidade inter-religiosa, na qual haveria um acordo entre as diferentes organizações religiosas responsáveis pela formulação do currículo.

Na primeira alternativa, docentes ou orientadores religiosos seriam treinados ou credenciados pelas respectivas organizações religiosas. Segundo Cunha, esse item, sem ônus para o orçamento do Estado, não durou muito, pois, na cerimônia em que o projeto foi assinado, o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso sugeriu que a proibição de pagamento de docentes de Ensino Religioso fosse suprimida, cedendo às demandas da CNBB.<sup>22</sup>

O Ensino Religioso nas escolas públicas, seu apoio e financiamento pelo governo federal foi uma questão importante dentro dessa agenda mais ampla. Posteriormente, também articularam um *lobby* contra o artigo 33 da LDB de 1996, que estabeleceu que o Ensino Religioso deveria ocorrer sem ônus para o orçamento do Estado.<sup>23</sup> No entanto, a agenda do Ensino Religioso e sua institucionalização já era relevante desde 1995, quando foi criado o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

---

<sup>21</sup> DICKIE, Maria Amélia S.; LUI, Janayna de A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. *Horizontes Antropológicos*, v. 13, p. 237-252, 2007.

<sup>22</sup> CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, jan.-mar. 2016. p. 267. [online].

<sup>23</sup> CUNHA, 2016, p. 268-270.

O FONAPER é uma organização não governamental originária do Grupo Nacional de Reflexão da CNBB sobre Ensino Religioso. Foi concebido durante as Reuniões Nacionais de Ensino Religioso, também promovidas pela CNBB. Vale lembrar que os membros da organização, instalação e coordenação da FONAPER sempre foram, em sua maioria, de grupos ligados às igrejas cristãs, especialmente a Igreja Católica. Isso explica porque sua liderança foi realizada, em alguns momentos, por pessoas ligadas aos assessores da CNBB e, ao mesmo tempo, à coordenação do próprio Fórum, buscando assim política educacional criada durante as comemorações do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER/SC), cujo nome foi alterado para Conselho Inter-religioso para o Ensino Religioso, 25 anos em setembro de 1995.<sup>24</sup>

As principais exigências declaradas em uma carta aberta do fórum do ano seguinte se concentraram na inclusão da proposta de currículo de Ensino Religioso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação; as qualificações reconhecidas pelo Ministério para lecionar Ensino Religioso; e o uso de fundos públicos na aplicação da lei.

O esboço substituto da LDB de 96, proposto pelo próprio ministro da Educação Paulo Renato Souza, foi apreciado no Congresso em regime de urgência. Reafirmando uma proposta já feita pelo presidente em seu discurso na cerimônia de assinatura, o ministro afirmou que a melhor solução foi a adotada pelo estado do Paraná, onde o Estado já havia contratado docentes de religião que ofereciam aos alunos uma educação ecumênica. O esboço substitutivo, cuja formulação foi baseada no modelo do Paraná como resultado do entendimento alcançado entre o Ministério da Educação e os representantes da igreja, em uma audiência realizada pelo Ministério para definir novas regras para o Ensino Religioso nas escolas públicas, foi então aprovado com amplo apoio da Câmara dos Deputados e do Senado.<sup>25</sup>

O presidente Fernando Henrique Cardoso assinou a nova versão do projeto substitutivo da LDB em 1997, dois meses antes de o Papa João Paulo II visitar o Brasil pela segunda vez. Em sua nova versão, o Ensino Religioso foi definido como uma parte integrante da educação básica para a cidadania, a ser ensinada dentro do horário escolar regular das escolas públicas primárias, conforme determinado pelo artigo 210 da Constituição de 1988.

Nas duas organizações, CNBB e FONAPER, os mesmos atores sociais enfrentaram a dificuldade de defender posições de ambos e acabaram optando por suas próprias ideias<sup>26</sup> para

<sup>24</sup> CUNHA, 2016, p. 270.

<sup>25</sup> DICKIE; LUI, 2007, p. 238.

<sup>26</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010. p. 19-36.

programas para a disciplina. Além de eliminar a restrição ao uso de fundos públicos, a nova lei também removeu as menções à instrução inter-religiosa como uma modalidade expressamente reconhecida de Ensino Religioso. Nesta versão do projeto substitutivo de 1997, o Estado é responsável pela contratação de docentes, com critérios de contratação definidos por cada estado, o proselitismo no Ensino Religioso é proibido e as Secretarias de Educação devem ouvir organizações civis formadas pelas várias denominações religiosas para definir o conteúdo do Ensino Religioso.

Ao longo de 1996 e 1997, devido à exclusão do Ensino Religioso dos PCN, O FONAPER passou a formular os Parâmetros Nacionais de Ensino Religioso (PNER). Em 1998, a disciplina foi incluída como uma área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sob o nome Ensino Religioso. Nesse contexto, a FONAPER promoveu a criação, em muitos estados, de Conselhos de Ensino Religioso (CONER), para cumprir o papel de organizações civis definidas por lei como assessoras de Secretarias de Educação na formulação dos conteúdos do Ensino Religioso.<sup>27</sup>

Essas mudanças levaram a novas controvérsias, ainda em andamento no século XXI, em relação aos conteúdos e práticas do Ensino Religioso, bem como ao seu alcance para as escolas públicas primárias, embora opcionalmente, conforme estabelecido na Constituição atual.

Como a nova lei não determinou diretrizes para a implementação local do Ensino Religioso, os sistemas escolares estaduais começaram a discutir e legislar independentemente sobre o assunto, de acordo com os interesses, configurações políticas e dinâmica de poder dos atores regionais. Consequentemente, e apesar das diretrizes federais mais amplas, isso deu origem à proliferação de um conjunto, altamente diversificado, de leis e práticas de ensino. No processo regulamentar da aplicação da lei federal, cada estado assumiu uma configuração ideológica e institucional específica, e alguns, como anteriormente mencionado, tornaram-se modelos de práticas e normas a serem seguidas. Ou seja, na prática, cada estado adotou seus próprios padrões e normas em relação ao Ensino Religioso, produzindo realidades diferentes e até radicalmente opostas.

A LDB, nº 4.024/1961, homologou o modelo mais antigo utilizado para lecionar o Ensino Religioso, o chamado Ensino Religioso Confessional.<sup>28</sup> No período que se sucedeu à terceira república, o período do regime militar, foi promulgada a LDB para o ensino de 1º e 2º

<sup>27</sup> FIGUEIREDO, In: POZZER [et al.], 2010, p. 21.

<sup>28</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, v. 1, n. 2, 2015, p. 5-26. p. 10.

Graus, de nº 5.692/71, sem revogar totalmente a LDB de 1961. O objetivo foi inserir o Ensino Religioso nos horários regulares de ensino e criar áreas de estudos de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, para formar alunos voltados ao civismo e à moral concernentes ao regime.<sup>29</sup>

O Ensino Religioso voltou a ser objeto de discussão em 1985, diante da crise política que o país passava e da volta do período democrático. A Constituição de 1988, trouxe a disciplina ER como matrícula facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Posteriormente, a LDB, lei nº 9394 de 96, trouxe características mais liberais, tutelando todo o processo educacional, com a pretensão de favorecer a diversidade nacional e a pluralidade cultural do país. Nessa lei, o Ensino Religioso passa a preconizar à diversidade cultural religiosa do Brasil, conforme ponto a seguir.

## 1.2 Avanços do Ensino Religioso após a Constituição de 1988

Observa-se que o caminho da educação formal brasileira iniciada pelos jesuítas, como já dito anteriormente tinha o objetivo de expandir o catolicismo e catequizar os índios e negros, mas, sem demonstrar nenhuma serventia à coroa portuguesa, que era quem financiava os estudos, por isso os jesuítas acabaram sendo expulsos do país. Nesse ínterim, a Reforma de Pombal trouxe alterações nesse objetivo, em que ficou determinado que a escola atenderia aos interesses e critérios do Estado e, que, tornar-se-ia laica, porém, João VI chega ao Brasil e a atenção foi desviada das escolas primárias para o Ensino Superior.<sup>30</sup> Mais especificadamente, acerca do Ensino Religioso, tem-se três marcos históricos que antecedem a Constituição Federal de 1988 que demarcam seu avanço.

O primeiro marco foi o fato de que a educação só recebe o título e relevância de ser considerada como interesse nacional a partir da revolução de 1930, consolidada com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que incorporou na Constituição de 1934. Um capítulo que prescreve que a educação é de responsabilidade da família e dos poderes públicos.<sup>31</sup>

O segundo marco aconteceu na década de 1980, período da redemocratização nacional, ocasião em que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica trouxe em seu bojo as prescrições

<sup>29</sup> JUNQUEIRA, 2015, p. 5-26.

<sup>30</sup> COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais na universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, Dourados, v. 11, n. 21. 2009. [online].

<sup>31</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2016. p. 25.

referentes ao “direito à liberdade de culto e expressão religiosa, trazendo para o Ensino Religioso um histórico de inserção do conhecimento”<sup>32</sup>.

Na primeira proposição, solicitava-se a exclusão do texto ‘sem ônus para os cofres públicos’, baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação Básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa. Por consequência, é parte do dever constitucional do Estado em matéria educativa; Na segunda proposição, indicava-se que o Ensino Religioso fosse parte integrante da formação básica do cidadão, vedava qualquer forma de doutrinação ou proselitismo, bem como propunha o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; Na terceira proposição, solicitava-se o caráter laico para o Ensino Religioso, com garantia de acesso a conhecimentos que promovessem a educação do respeito às diferentes culturas.<sup>33</sup>

O terceiro marco foi o reconhecimento de que “a religião integra a formação do sujeito e promove a cidadania”<sup>34</sup>, conforme recomendação dada pela LDB de 96:

1º) O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão. O sentido dessa adjetivação é para indicar que o Ensino Religioso é uma exigência essencial e indispensável, algo com base e alicerce para a formação do cidadão e, como tal, é parte integrante insubstituível no processo de ensino e educação. 2º) A liberdade religiosa e social vinha sendo assegurada desde a década de 1930; agora, pela determinação ‘assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil’, esse cuidado se amplia e caracteriza-se com a devida garantia, levando também em conta as múltiplas raízes e expressões étnico-religioso-culturais do Brasil, com sua grande variedade de culturas, religiões, costumes e tradições.<sup>35</sup>

Após esses três preceitos iniciais, o Brasil recebe a Constituição de 1988, que demarca o tempo de novas perspectivas, principalmente para a área da educação e, também, com referência a questão do religioso, onde apresentam nos artigos 6 e 205 e artigos 5, inciso VI e artigo 210, preconizações fundamentais para a consolidação de tais direitos, a saber:

Art. 6 - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>36</sup>

Os artigos 6 e 205 referem-se à educação, inicialmente, como direito social e, inclui que é de direito de todos enquanto dever do Estado e da família. E os artigos 5 e 210, que dizem

<sup>32</sup> GAIGHER, ELORANIA KELLIS A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória. Vitória: Unida, 2018. p. 16.

<sup>33</sup> PARANÁ (Estado). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Ensino Religioso*, 2008, p. 43. [online].

<sup>34</sup> GAIGHER, 2018, p. 17.

<sup>35</sup> RUDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 141.

<sup>36</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. p. 18; 46.

respeito ao aspecto religioso/crença: o artigo 5, inciso VI, prescreve que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...]. Inciso VI: é inviolável a liberdade de consciência e de crença, [...]”, e o artigo 210, que versa sobre os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.<sup>37</sup>

Complementa-se nesse contexto, mesmo tendo se passado, aproximadamente, mais de uma década, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>38</sup> apresentando a configuração do currículo com a presença do Ensino Religioso como componente curricular, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominado anteriormente de disciplina.

Contudo, nesse intercurso a Procuradoria Geral da República interpôs uma ação para vetar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, além de solicitar que fosse proibida a presença de docentes representantes de confissões religiosas,<sup>39</sup> cuja justificativa foi a redação que consta na Constituição do Brasil que não permite qualquer relação entre Estado com entidades religiosas.<sup>40</sup> Posteriormente, nos anos de 2013 e 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), planejou e executou Fóruns de discussões com os representantes das escolas públicas e privadas, e com os sindicatos da base, com vista a “elaboração de documento que defendia a reforma da CRFB e a substituição do ER para a disciplina de Ética e Cidadania”<sup>41</sup>. Em 2015, o CONAE promoveu outro debate, com o foco no modelo da disciplina nas escolas públicas brasileiras,<sup>42</sup> enquanto isso, no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), as entidades religiosas presentes, apesar de terem posicionamentos diferentes, concluíram que, enquanto o componente curricular (disciplina) de Ensino Religioso permanecesse na LDB, essa deveria seguir as atribuições dadas pela Procuradoria Geral.<sup>43</sup>

Passados dois anos dessas questões, em 2017, a discussão sobre manter ou não o componente curricular de Ensino Religioso da matriz curricular foi assunto de pauta e, ficou estabelecido que como componente curricular obrigatório na BNCC, permaneceria então,

<sup>37</sup> BRASIL, 1988. p. 18, 47.

<sup>38</sup> BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2010. [online].

<sup>39</sup> GAIGHER, 2018, p. 18.

<sup>40</sup> CUNHA, 2016, p. 269.

<sup>41</sup> GAIGHER, 2018, p. 18.

<sup>42</sup> CUNHA, 2016, p. 269-270.

<sup>43</sup> CUNHA, 2016, p. 268-269.



conforme o artigo 22 da LDB: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”<sup>44</sup>. Mesmo com o tema excluído da terceira da BNCC, ele foi reinserido na versão final, assentado na área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, reunindo como competências a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modo de ser e viver.<sup>45</sup>

Brandenburg e outros pesquisadores asseguram que de acordo com as contribuições teóricas é notório compreender que o Ensino Religioso se constitui em uma dimensão histórica e cultural e, que devem ser consideradas nas construções curriculares, dialógicas e coletivas, tendo em vista que “o ser humano busca respostas que o ajudem a construir sua identidade histórica em um contexto específico no qual ele encontra suas raízes”<sup>46</sup>. Não obstante, no Brasil laico, “o desafio passa a ser, como apresentar que o Ensino Religioso proteja o marco da laicidade e promova a formação básica comum e o respeito ao pluralismo”<sup>47</sup>.

E nesse sentido, tem-se os que são contrários ao Ensino Religioso na escola e que apresentam o argumento de que a “escola pública não é lugar de religião”<sup>48</sup>. Mas esquecem-se de que os saberes são necessários desde a Educação Básica e que emergem das diretrizes legais uma concepção que enfatiza a diversidade e pluralidade de expressões religiosas, cujo, desafio no contexto do processo de ensino-aprendizagem possa priorizar a igualdade de expressão.<sup>49</sup>

Há, nesse caso, necessidade de que o processo para consolidar a liberdade de consciência e religiosidade brasileira seja constitucional, tanto que Aquino salienta que essa (re)construção histórica “permite avaliar melhor as condições, os princípios e os interesses mobilizados a favor e contra a laicidade do Estado”<sup>50</sup>. Contudo, a dicotomia da neutralidade do estado pode ser ilustrada de acordo com a figura abaixo:

<sup>44</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [online]. p. 8.

<sup>45</sup> BRASIL, 2017, p. 431-437.

<sup>46</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi; et al (Org.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*, 24 a 26 de novembro de 2005. São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 25.

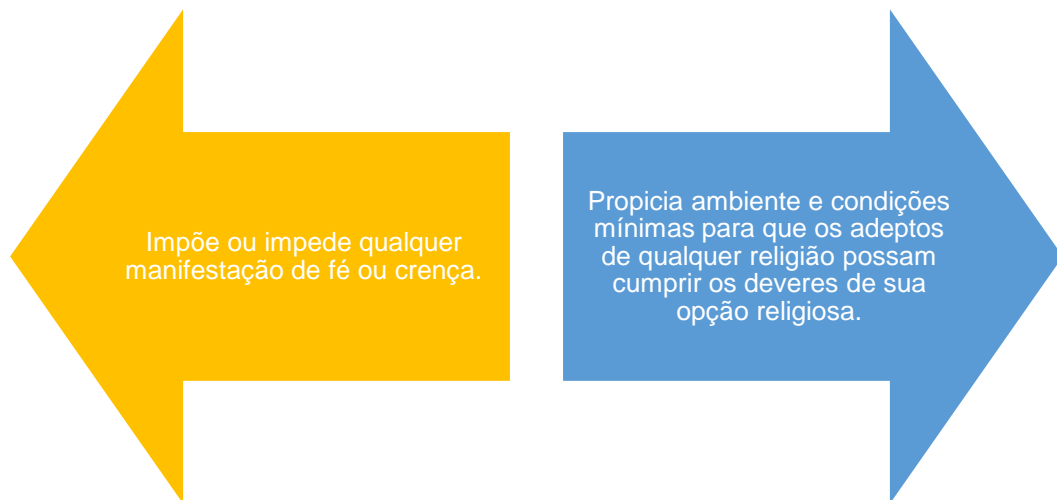
<sup>47</sup> DINIZ, Débora; [et al.]. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, Letras Livres: EdUnB, 2010, p. 37.

<sup>48</sup> FISCHMANN, Roseli. *As escolas públicas devem ter Ensino Religioso? Não*. Escola laica, liberdade e igualdade. Tendências/Debates. São Paulo, 2011. [online].

<sup>49</sup> GAIGHER, 2018, p. 19.

<sup>50</sup> AQUINO, Maurício de. A formação da laicidade do estado brasileiro no prelúdio da ordem republicana (1889-1930). In: BRITO, Jaime Domingues Brito; RIGOLDI, Vivianne; JANINI, Tiago Cappi (Orgs.). *Responsabilidade do Estado*. 1. ed. Jacarezinho: UENP; Instituto Ratio Juris, 2014. p. 55-56.

Figura 1: A dicotomia da neutralidade estatal acerca da laicização.<sup>51</sup>



Observa-se que o aspecto da laicização do estado envolve dois pólos: ao mesmo tempo que é a favor, também é contra qualquer manifestação de fé ou crença, o que traz certa divergência e insere a questão da neutralidade. Ou seja, o Estado Laico, longe de induzir o ateísmo, encontra-se próximo aos “símbolos, expressões e bens, retratam suas vivências histórico-culturais, bem como de elevado valor para parcela considerável de sua população”<sup>52</sup>. Então, tem-se uma carência por tal neutralidade, porém, não o suficiente para reduzir com “as providências, ações ou disposições que possam ser tomadas pelo Poder Público para facilitar e amparar a manifestação da fé e dos valores religiosos de notável porção da massa popular”<sup>53</sup>.

Ainda seguindo essa análise, é preciso considerar que a neutralidade do Estado não está associada à existência de símbolos de alguma determinada doutrina religiosa, mas pela inexistência de tais expressividades das demais religiões, ressaltando, aquelas que comumente são marginalizadas e depreciadas pela sociedade, a exemplo, as de origem africana. Inclusive, Mendes e Branco ressaltam que o uso de crucifixos nas repartições públicas são indícios de certa negação ou seria o mesmo que ignorar “as dificuldades vivenciadas por numerosas religiões minoritárias e por grupos sociais marginalizados a elas pertencentes”<sup>54</sup>. Assim, “a garantia do direito à liberdade religiosa não é passiva, não consistindo a laicidade do Estado em

<sup>51</sup> Construído pela autora, Cf. BALERA, José Eduardo Ribeiro. *Pluralismo, tolerância e reconhecimento: o direito de liberdade de consciência e de religião no cenário democrático contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2018. p. 51.

<sup>52</sup> MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009 *apud* BALERA, 2018, p. 52.

<sup>53</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>54</sup> MENDES; BRANCO, 2009 *apud* BALERA, 2018, p. 52.

uma completa omissão, até porque um estado omissivo na garantia da liberdade de religião não é um Estado laico e sim um Estado contra a religião”<sup>55</sup>.

Não obstante, o leigo é considerado como “o incrédulo ou o irreligioso”, conforme defende Zanone. Tendo em vista que acredita que aqueles que defendem um Estado ateu não podem aceitar concepções leigas ou laicas mais radicais de irreligiosidade, pois, assevera que “não existe uma relação de contraposição entre a norma e a fé, muito menos entre o temporal e o espiritual, pois são esferas autônomas em meio a momentos distintos das atividades, das ações e do pensamento do ser humano”<sup>56</sup>. Até porque, “o laicismo não pode ser reduzido à ideia de total separação do Estado e da Igreja, visto que as confissões de fé são fatos relevantes à história de uma sociedade e da confirmação das concepções de vida dos sujeitos sociais”<sup>57</sup>.

Sobre essa mesma temática, Adragão, reforça tal teoria e acrescenta que tanto as expressões ou os símbolos da religiosidade presentes nos espaços públicos, estão associados ao aspecto histórico ou cultural, e podem não significar algum comprometimento ou favorecimento à determinada religião.<sup>58</sup>

As posturas avessas ao reconhecimento de qualquer espaço de relevância às confissões de fé também refletem uma quebra da neutralidade estatal e atribuem um papel de adversário às religiões, afinal, uma coisa é o Estado não professar nenhuma religião e não assumir fins religiosos, mantendo uma posição distante e neutra, outra coisa é assumir uma posição hostil em relação à religião e mesmo proibitiva da religiosidade.<sup>59</sup>

A Constituição Federal de 1988 declarou-se aberta e receptiva ao admitir dois casos: o primeiro foi admitir a atribuição de efeitos civis ao casamento religioso e, o segundo, foi admitir a matrícula facultativa ao estudo religioso, tornando-se isenta de qualquer preceito confessional. E esse exemplo de laicidade, traz em seu bojo o respeito a realidade plural da sociedade, “sob pena de se transformar em hostilidade velada e desencorajamento geral pela religiosidade, ferindo-se o próprio livre desenvolvimento da personalidade do indivíduo”<sup>60</sup>. E mesmo que não

<sup>55</sup> BREGA FILHO, Vladimir; ALVES, Fernando de Brito. *Da liberdade religiosa como direito fundamental: limites, proteção e efetividade*. Argumenta Journal Law, n. 11, 2009. p. 82.

<sup>56</sup> ZANONE, Valério. Laicismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. vol. 1 Trad. VARRIALE, Carmen C. [et al.]; coord. Trad. João Ferraia; rev. geral João Ferraia e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. 11 ed. Brasília: Universidade de Brasília, p. 670-174. 1998, p. 670, *apud* BALERA, 2018, p. 51.

<sup>57</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>58</sup> ADRAGÃO, Paulo Pulido. Crucifixos e Minaretes: a Religião no Espaço Público. A garantia da liberdade religiosa e a prevenção de conflitos religiosos. *Revista de Direito Público*, Janeiro-Junho de 2010, n. 03, p. 463-473 *apud* BALERA, 2018, p. 52.

<sup>59</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais em espécie. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO. *Curso de Direito Constitucional*. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2013, p. 478 *apud* BALERA, 2018, p. 52.

<sup>60</sup> TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 641.

dê garantia de privilégios ou tratamento desigual a todos os cidadãos, precisa resgatar a ideia de neutralidade estatal no tratamento diferenciado que reduzam as desigualdades entre as pessoas e almejem a inclusão.<sup>61</sup>

Nesse sentido, Brega Filho e Alves evidenciam que “a inclusão dos seguidores das religiões minoritárias, mais do que gerar o sectarismo religioso, fará com que os mesmos possam exercer seus direitos sem abrir mão de suas convicções religiosas”<sup>62</sup>. Pois, não há redução de privilégios, uma vez que tais privilégios são concedidos arbitrariamente.<sup>63</sup> Assim, é mister o tratamento de forma especial conforme as circunstâncias, tendo em vista a garantia do pleno exercício da condição de cidadãos, contudo, “um tratamento diferenciado não institui privilégios, mas o exercício isonômico de direitos de acordo com as capacidades, habilidades e circunstâncias particulares de cada indivíduo, até mesmo os limites de sua cosmovisão”<sup>64</sup>. Desta maneira, é possível inferir que “os ensinamentos da doutrina constitucionalista brasileira já permitem esclarecer algumas das confusões”<sup>65</sup>, dentre as quais:

um Estado laico não se caracteriza por uma conduta contrária às religiões, descrente ou ateuista; (ii) a separação entre Igreja e Estado deve implicar na aplicação de um conceito de neutralidade apto a assegurar autonomia no exercício do poder civil e religioso e de forma não excludente; (iii) enquanto esferas autônomas, a legitimação do poder civil não depende do aval de qualquer doutrina transcendental e de fé, portanto, há uma garantia institucional ao Estado no exercício de suas funções, embora não possa atuar a ponto de esvaziar o espaço deliberativo das várias visões de mundo; (iv) a neutralidade não se reduz à atribuição de um mesmo tratamento, ou melhor, não está adstrita à aplicação de um conceito de igualdade formal aos partícipes de todas as cosmovisões, sob pena agravar a desigualdade decorrente do simples fato de não pertencer à cosmovisão predominante.<sup>66</sup>

A Constituição de 1988 revitalizou e otimizou a sociedade brasileira a partir da redemocratização, que apesar da manutenção de um Estado não confessional, persistiu a possibilidade da colaboração entre Estado e Igreja em questões de interesse coletivo e público, a não oneração dos substratos essenciais ao seu exercício da atividade religiosa, ou seja, os avanços incluem o Ensino Religioso, que, diante o exposto, evidencia sua importância como componente curricular que congrega na “parte diversificada características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”<sup>67</sup>, enquanto processo que consolida o modelo de uma proposta educacional democrática para o Brasil.

<sup>61</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>62</sup> BREGA FILHO; ALVES, 2009, p. 91-92.

<sup>63</sup> TAVARES, 2012, p. 642.

<sup>64</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>65</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>66</sup> BALERA, 2018, p. 52.

<sup>67</sup> BRASIL, 1996, p. 08.

A LDB de 1996 assegura legalmente a inserção do Ensino Religioso no contexto educacional brasileiro e ampara os docentes ao regulamentar dois espaços de trabalho, um para regência e outro para atividades como: “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação”<sup>68</sup>. Inclusive, esse citado período destinado à prática pedagógica, conhecida cotidianamente como planejamento, consolida o exercício democrático, já que o docente planeja e elabora seus planos de aulas a partir de seus próprios saberes. Esse uso inadequado, por sua vez, abre uma lacuna devido à falta de diálogo com a equipe pedagógica, promovendo a oportunidade dos docentes não seguirem as “orientações curriculares de ensino para o desenvolvimento das atividades docentes”<sup>69</sup>.

Se em geral, não existe uma apropriação desse espaço deixando o docente trabalhar sem uma orientação pedagógica em todos os componentes curriculares, a nossa preocupação se faz maior na disciplina de ER, uma vez que o proselitismo, a ausência de um diálogo em favor da diversidade e o bullying religioso é fato dentro das escolas públicas.<sup>70</sup>

Por meio de experiências e vivências na educação básica, é fato observar que quase não há planejamento com os docentes do componente curricular Ensino Religioso, o debate ainda é tímido e melindrado, cheio de pré-conceitos e discussões acerca da oferta da disciplina, bem como dos conteúdos que agregam na escola pública. Há estudiosos que defendem a ideia contrária de oferta do componente curricular Ensino Religioso, assim como Fernanda Salla, “se a oferta de Ensino Religioso tem sentido e ela afirma que não, apresentando motivos para que não haja a oferta”<sup>71</sup>.

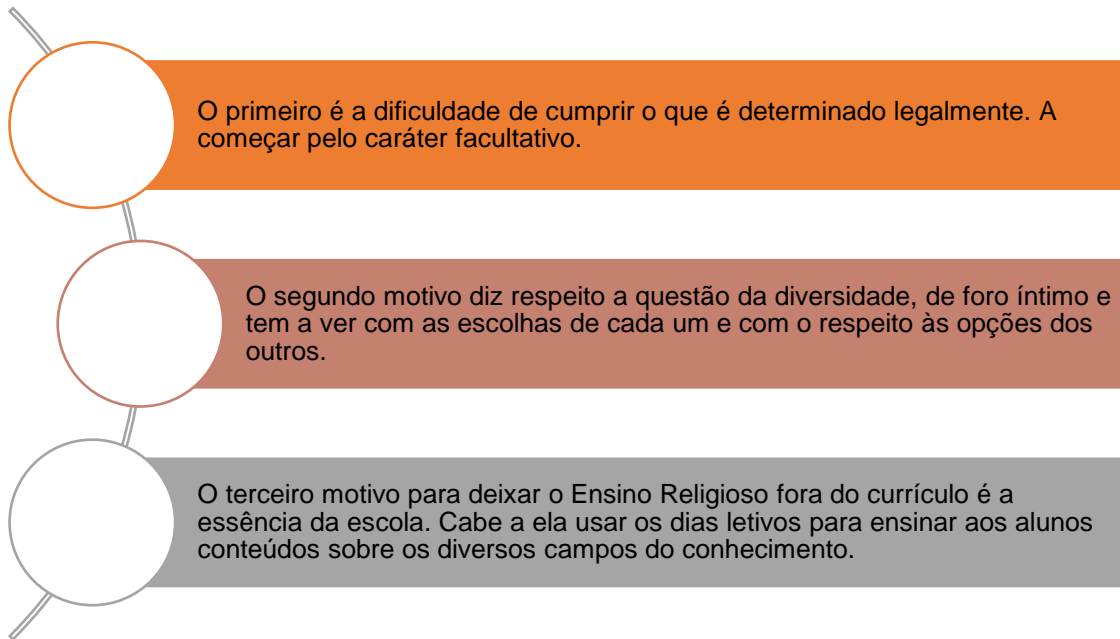
<sup>68</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da educação*, Lei 9.394 de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. 2016. p. 21.

<sup>69</sup> GONÇALVES, Jorge Carvalho A gestão escolar frente ao *desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública*. Programa de Pós-graduação da Faculdade Unida de Vitória Vitória: UNIDA, 2018. p. 11.

<sup>70</sup> GONÇALVES, 2018, p. 11.

<sup>71</sup> SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e Escola Pública: Uma Relação Delicada. *Nova Escola*. São Paulo, maio, 2013. [online].

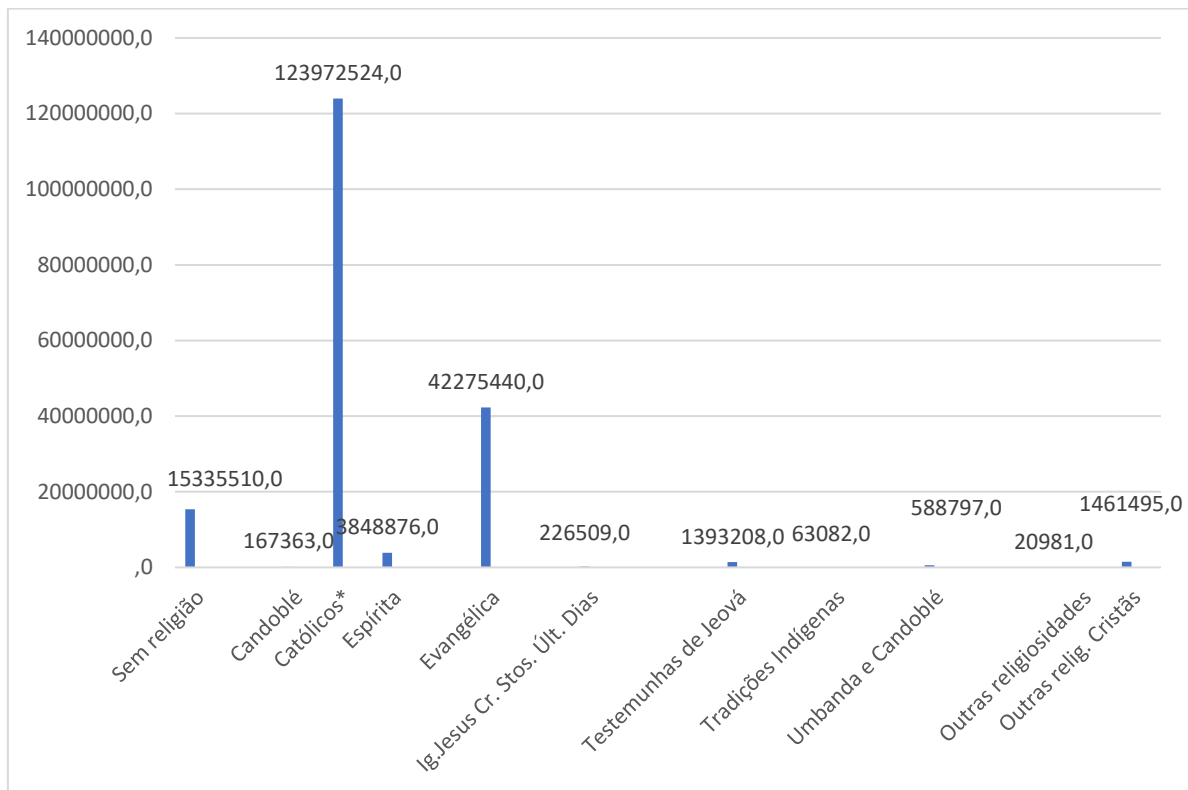
Figura 2: Motivos contrários a inserção do Ensino Religioso no currículo escolar.<sup>72</sup>



A partir dessa ilustração, explica-se cada um dos três argumentos, sob a égide educacional, que busca assegurar tais justificativas no campo das práticas pedagógicas. E se há alguma intenção quanto ao fato de usar a disciplina Ensino Religioso como instrumento da gestão democrática, nesses termos, precisa assegurar sua relevância.

Acerca do primeiro argumento referente ao caráter facultativo, resta contra argumentar, quanto às alternativas que são ofertadas para aqueles que optam por não participarem das aulas de Ensino Religioso e, se é que os alunos exercem o direito de escolha. Pela experiência, as escolas não têm uma opção de atividade alternativa, sobra tempo ocioso, até porque “a lei não obriga a rede a oferecer uma aula alternativa, mas é contraditório permitir que as crianças fiquem na escola sem uma atividade com objetivos pedagógicos”. O segundo motivo remete à questão da diversidade: “como garantir que todos os grupos religiosos - incluindo divisões internas e dissidências - sejam respeitados durante o programa em um país plural como o nosso?” O último Censo do Brasil, informa alguns dados referentes a Religião, que oferece um panorama das muitas manifestações religiosas, o que reafirma a pluralidade religiosa, conforme gráfico a seguir:

<sup>72</sup> Construído pela autora, Cf. SALLA, 2013, s/p.

Gráfico 1: Tipos de Religião.<sup>73</sup>

\*Católicos envolvem: Católica Apostólica Brasileira, Católica Apostólica Romana e Católica Ortodoxa

Isto significa dizer que: 64,6% da população se declara católica; 22,2% evangélica; 2% espírita; e 3% pertencentes a outras religiões.

Portanto, tem-se uma variedade de religiões que demandam cuidado para que o docente “não incorra no erro de impor seu credo aos alunos [...], ou que aja de maneira preconceituosa caso alguém não concorde com suas opiniões”<sup>74</sup>. Destaca-se, inclusive, que daí deriva-se o *bullying* e riscos de constrangimentos, conforme Stela Guedes Caputo, pesquisou a infância e adolescência de praticantes do candomblé, por mais de duas décadas, e concluiu que por causa da fé sofreram humilhações e, assim, na tentativa de se protegerem, omitiam sua opção de crença.<sup>75</sup>

Ressalta-se o respeito ao exercício e liberdade de crença e fé, pois,

Não há mal algum em rezar, celebrar dias santos, frequentar igrejas (ou outros templos), ter imagens de devoção e portar objetos, como crucifixos e véus. Porém, em

<sup>73</sup> Construído pela autora fundamentado Cf. IBGE, Censo demográfico. 2010. [online].

<sup>74</sup> GONÇALVES, 2018, p. 12.

<sup>75</sup> CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè e ekedi. O Candomblé também está na escola. Mas como? *apud* MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 165.

hipótese alguma, a escola pode ser usada como palco para militância religiosa e manifestações de intolerância.<sup>76</sup>

E, como já mencionado anteriormente, a Constituição Federal determina que o Estado brasileiro é laico, devendo manter-se neutro em relação aos temas religiosos. E a terceira, e última justificativa, que defende a exclusão do Ensino Religioso do currículo da escola pública, encontra-se na prioridade da escola, na sua essência. Ou seja, há uma enorme e urgente necessidade de que a escola utilize seus tempo-espacos para ensinar aos alunos os conteúdos sobre os diversos campos do conhecimento, em detrimento aos resultados quanto ao cumprimento dessa obrigação básica que não tem sido executada.

O fato de descrever acerca de tais motivos para excluir o componente curricular de Ensino Religioso do currículo, nem sempre demonstra a opinião da autora, até porque existe um, possível, quarto motivo, de grande relevância para os defensores da permanência do referido componente curricular, trata-se da questão de valores morais.

Sem dúvida, é importante que a escola explore esse tema, mas desde que ele perpassa todo o currículo e esteja presente no discurso e nas atitudes de toda a comunidade escolar. Por isso, não faz sentido falar de moral nas aulas sobre religião e nas atividades alternativas oferecidas para quem optar por não cursar a disciplina.<sup>77</sup>

É fato que educação e verdades incontestáveis não combinam e, que a moral das religiões não é a mesma do ambiente educacional, pois,

Enquanto os credos são dogmáticos e pautados na heteronomia (quer dizer, as normas são reguladas por uma autoridade ou um poder onipresente), a escola é o lugar para a conquista e o desenvolvimento da autonomia moral. Isso quer dizer que crianças e adolescentes devem aprender e ser estimulados a analisar seus atos por meio da relação de respeito com o outro, compreendendo as razões e as consequências de se comportar de uma ou outra maneira. Bons projetos de Educação moral, que abrem espaço para questionamentos e mudanças de hábito, dão conta do recado.<sup>78</sup>

Tanto que Cury salienta que o Ensino Religioso a partir de todos estes desafios (postos nesse estudo como motivos contrários à sua inserção no currículo da escola pública) é compreendido como um problema e ao mesmo tempo gerador de polêmicas, recuando ao argumento de tornar-se instrumento da gestão democrática.<sup>79</sup>

Todavia, a de se pensar sobre essa questão, partindo do pressuposto de que alguns problemas do contexto educacional, incluindo os altos índices de indisciplina, repetência e

<sup>76</sup> GONÇALVES, 2018, p. 12.

<sup>77</sup> GONÇALVES, 2018, p. 12.

<sup>78</sup> GONÇALVES, 2018, p. 12.

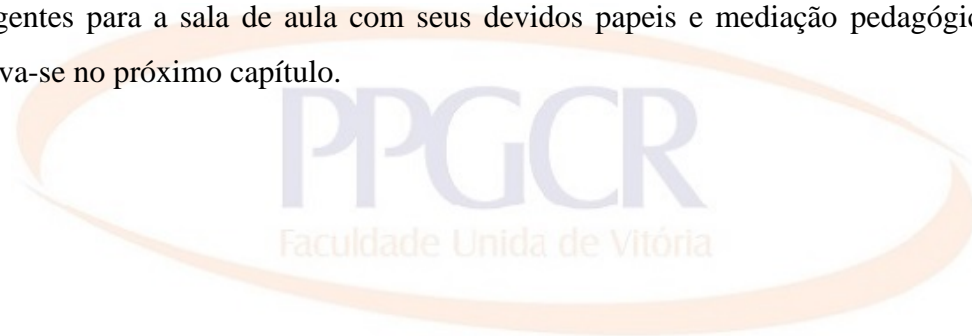
<sup>79</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 27, p. 183-213, 2004. p. 190.



evasão escolar, podem estar associados a “ausência de um referencial, organização e orientações adequadas no processo educativo dentro das escolas, detectados por ela como deficiências de gestão”<sup>80</sup>. O que implica compreender, que a reflexão acerca do Ensino Religioso como instrumento da gestão democrática perpassa pela superação “que é algo do senso comum, pensar que os problemas de ensino estão relacionados à natureza didática e não à gestão pedagógica, sendo que na realidade, é muito mais de gestão do que do processo didático”<sup>81</sup>.

Explica-se que nessa análise o Ensino Religioso ultrapassa as questões didáticas e esbarra-se nas questões referentes à gestão pedagógica, que precisa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com vistas a proporcionar equidade e sistematização das unidades temáticas (conteúdos programáticos) para não incorrer em equívocos ou inadequações, trazendo à tona casos de preconceitos, proselitismos ou de intolerância religiosa.

Nessa perspectiva, cabe ao gestor e docente trazer à tona da temática e das questões emergentes para a sala de aula com seus devidos papéis e mediação pedagógica, conforme observa-se no próximo capítulo.



---

<sup>80</sup> LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25.

<sup>81</sup> LUCK, 2014, p. 25.

## 2 LEGISLAÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO PARA GESTORES E DOCENTES

Neste capítulo apresenta-se a perspectiva dos gestores enquanto profissional que representa o poder público e tem a incumbência de providenciar os insumos escolares necessário para o bom funcionamento do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à implementação do ER na rede pública de ensino.

Para isso, cabe ao gestor a contratação ou solicitação de docentes, bem como as devidas orientações quanto à área do conhecimento na rede de ensino em que atua. Assim, as argumentações giram em torno do papel do docente na educação básica, das diretrizes legais e pedagógicas.

### 2.1 Diretrizes do Ensino Religioso para gestores educacionais

O Ensino Religioso ainda se configura como um desafio para o sistema educacional brasileiro, mesmo considerando a legislação que assegura sua legitimidade, a sua real implantação nas escolas ainda não se efetivou de maneira satisfatória. Muitas escolas, inclusive, excluem a disciplina de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como na grande curricular.<sup>82</sup>

Essa inclusão, cabe ao gestor diante de o fato de que o Ensino Religioso constitui-se área do conhecimento a ser lecionado nas escolas, principalmente no ensino fundamental, bem como a organização curricular, a disponibilização de espaço e tempo na grande, a contratação e ou a solicitação de docente com formação específica para área, conforme legislações da rede de ensino ao qual pertence, bem como a garantia da discussão e dos direitos humanos na escola, quanto à liberdade de crença ou de culto religioso, de cada ator da comunidade escolar.

Essa incumbência se dá diante da obrigação legal do papel do gestor enquanto representante do poder público, pois segundo a CF artigo 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”<sup>83</sup>, bem como “[...] assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais [...], o Ensino Religioso [...]”<sup>84</sup> ainda de acordo com a CF.

<sup>82</sup> FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a solidão e a ousadia. *Educere – XII Congresso Nacional de Educação* – PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. p. 37.

<sup>83</sup> BRASIL, 1988, p. 56.

<sup>84</sup> BRASIL, 1988, p. 57.

Na rede municipal de ensino de Vila Velha-ES “a disciplina de Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do aluno do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais [...], ficando assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa vedada quaisquer formas de proselitismo”<sup>85</sup>. O que converge para a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença estabelecida pela CF em seu artigo 5º que reza sobre a liberdade religiosa.<sup>86</sup>

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo II afirma que: “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor [...], religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”<sup>87</sup>. E no artigo XVIII “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular”<sup>88</sup>.

Nesse contexto, é,

Vedada qualquer forma de proselitismo ou expressão de preferência ou ainda favorecimento de qualquer credo dentro da escola, pois a escola pública não é confessional e, portanto, não pode se reduzir a nenhum tipo específico de religião, o que pode redundar em crime de discriminação e desrespeito ao princípio da laicidade do estado.<sup>89</sup>

O que deve ser observado e garantido pelos gestores no PPP, tendo em vista que “o Ensino Religioso nos propõe reflexões, incluindo os que optam para uma negação de sua religiosidade, ajuda no esclarecimento de posições, autenticidade, na busca da integridade humana, para assumir uma postura de colaboração na construção de uma sociedade melhor.”<sup>90</sup>.

Corolário a essa questão, vale ressaltar que o PPP precisar ser revisto a cada dois anos, trazendo à tona, as questões curriculares e conceituais, a partir das gestões pedagógicas, administrativas e financeiras, pois “a autonomia da gestão administrativa e financeira da escola será assegurada pela administração dos recursos, nos termos de seu PPP [...],

<sup>85</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. Resolução nº 60/2020, dispõe sobre o Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Vila Velha. *Diário Oficial da Prefeitura de Vila Velha*, ed. 1091, p. 9, 21 dez. 2020.

<sup>86</sup> BRASIL, 1988, p. 01.

<sup>87</sup> DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. [online]. p. 01.

<sup>88</sup> DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948, p. 04.

<sup>89</sup> ROCHA, José Geraldo da; ROCHA, Marcos Porto Freitas da. Bncc para o ensino religioso, possível proposta educacional inclusiva de promoção de respeito à diversidade. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 128-136. [online]. p. 133.

<sup>90</sup> SILVA, Rubens Dornelas da. A formação do cidadão perpassa pelo estudo da disciplina de ensino religioso. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 18-25. [online]. p. 25.

visando a melhoria da eficiência e da eficácia da manutenção [...] para qualificar o processo de ensino-aprendizagem”<sup>91</sup>. Então, “faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais [...]”<sup>92</sup>.

O PPP deve sempre estar sendo adequado e atualizado conforme documentos oficiais governamentais nas três esferas do poder público: municipal, estadual e federal. Resta aqui apontar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Vila Velha-ES, apresenta em sua Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha<sup>93</sup> e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano<sup>94</sup>, orientações sobre a inclusão da disciplina ER nos PPP das Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEF’s). Assim, cabe aos gestores esse papel, além de ser um dos protagonistas principais, já que é responsável pela articulação.

Ao elaborar ou reelaborar o PPP pressupõe que o gestor tenha conhecimento acerca do significado, conceito, caráter técnico, político e pedagógico. “O dimensionamento da prática administrativa do diretor se fundamenta, inicialmente, na necessidade de se conceberem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental [...]”<sup>95</sup>. Nesse ínterim, “o estilo participativo reflete a abordagem do trabalho em equipe e é, geralmente, considerado mais democrático [...]. Os funcionários são encorajados a participarem dos processos de tomada de decisões e de resolução de problemas, normalmente, em grupo [...]”<sup>96</sup>, “[...] ampliando dessa forma as práticas participativas que se tornam essenciais para o sucesso do trabalho.”<sup>97</sup>.

Além disso, é de suma importância planejar, discutir e apontar sua finalidade, considerando que constitui um documento da escola que a identifica com suas peculiaridades do fazer pedagógico e de seu cotidiano escolar. A identidade escolar se constrói na articulação pelos segmentos que a compõem, levando-se em conta os valores, as necessidades e exigências

<sup>91</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017*. Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências. [online]. p. 07.

<sup>92</sup> BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 40.

<sup>93</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

<sup>94</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha - 1º ao 9º ano*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

<sup>95</sup> PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015. p. 45-46.

<sup>96</sup> MATOTZ, Lynn R.; LAWSON, Amy. *Gestão e motivação em Educação Infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 54.

<sup>97</sup> MARTINS, Ranniery Fernandes M. A gestão escolar como parte fundamental na eficácia no ensino-aprendizagem. In: BURIL, Deborah. *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017. p. 11.

dos segmentos, ou seja, dos alunos, docentes, pais ou responsáveis, profissionais da educação e liderança comunitária do bairro. Esse documento constitui-se um dos pilares que viabiliza uma gestão democrática no cotidiano escolar, tendo em vista que “na dimensão cidadania, a democracia é decorrente da própria prática democrática, na qual os direitos emergem como legítimos e reconhecidos [...]”<sup>98</sup>.

Segundo Gadotti,

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade é buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.<sup>99</sup>

Nesse contexto, o PPP constitui-se como um documento que tem a possibilidade de dar vida à escola, pois planeja melhorias na educação ofertada e vislumbra a qualidade socialmente referenciada pela comunidade escolar. Nessa seara, a LDB aponta como atribuições das escolas a elaboração e execução da sua proposta pedagógica, garantindo progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Possibilitando a tão sonhada autonomia, por meio de liberdade e responsabilidade, em busca por respostas às demandas sociais.<sup>100</sup> Também enquanto parâmetro legal, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE),<sup>101</sup> lei 13.005/2014<sup>102</sup>, o Plano Municipal de Educação de Vila Velha (PME/PMVV) e a lei 5.629/2015<sup>103</sup>, que asseguram a elaboração ou reelaboração do PPP pelas escolas.

Demo, subdivide o PPP em três grandes dimensões denominadas, de marco situacional, conceitual e operacional. O marco situacional deve conter dados que subsidiem a análise da realidade nos aspectos cultural, social, econômico, cognitivo e comportamental. O marco conceitual aborda concepção de sociedade, cultura, homem, currículo, educação, escola, ensino-aprendizagem, conhecimento, cidadania e avaliação, dentre outros; e o marco operacional constitui-se de metodologia de trabalho.<sup>104</sup> Gandhi traz o modelo clássico de planejamento participativo para planos globais de médio e longo prazo que apresenta a seguinte

<sup>98</sup> OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Gisélle Marques. Projeto Político Pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 45.

<sup>99</sup> GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Brasília: Cortez, 1994. p. 579.

<sup>100</sup> BRASIL, 1996, p. 03.

<sup>101</sup> BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [online].

<sup>102</sup> BRASIL, 2014.

<sup>103</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Lei nº 5.629/2015*. Plano municipal de educação. [online].

<sup>104</sup> DEMO, Pedro. *Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 1-14.

estrutura, a saber: o marco referencial, o diagnóstico e a programação, sendo que cada uma dessas etapas são próprias para alcançar o objetivo maior da elaboração do PPP.<sup>105</sup> Entretanto, aproxima-se em muito da concepção apontada por Demo, ou seja, um corrobora com o outro.

Cabe ao gestor escolar garantir que o processo de elaboração ou reelaboração do PPP seja democrático em todos os seus processos, do planejamento à avaliação, trazendo à tona a discussão pedagógica e financeira, tendo como plano de intenções o caráter político-pedagógico.<sup>106</sup> Assim, é importante que o PPP preveja aspectos relativos aos valores que se deseja instituir na escola, ao currículo e à organização, relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática, bem como as metas de aprendizagem,<sup>107</sup> de forma a afirmar a identidade da escola.

Essa identidade escolar, deve ser planejada a partir, inclusive, da área do conhecimento do Ensino Religioso em escolas públicas do Brasil, conforme discussão no Plenário em 2017 em que o relator foi o ministro Roberto Barroso em que:

Pontuou que o Estado deve desempenhar dois papéis decisivos na sua relação com a religião. Em primeiro lugar, cabe-lhe assegurar a liberdade religiosa, promovendo um ambiente de respeito e segurança para que as pessoas possam viver suas crenças livres de constrangimento ou preconceito. Em segundo lugar, é dever do Estado conservar uma posição de neutralidade no tocante às diferentes religiões, sem privilegiar ou desfavorecer qualquer uma delas.<sup>108</sup>

Nessa seara, Roberto Barroso apontou que a solução da controvérsia constitucional sobre o ER se encontra na confluência de três normas: a que prevê o Ensino Religioso [CF, art. 210, § 1º (3)], a que assegura a liberdade religiosa, conforme citação acima, [CF, art. 5º, VI (4)] e a que consagra o princípio da laicidade [CF, art. 19, I (5)]. Ressaltou, ainda, que a presença do ER em escolas públicas já constitui uma exceção feita pela Constituição Federal (CF) considerando a laicidade do Estado.

Diante do exposto, o ER não deve ser vinculado a uma específica religião. Em seguida o relator pontuou que o princípio da laicidade possui três conteúdos jurídicos distintos: separação formal entre Igreja e Estado; neutralidade; e garantia da liberdade religiosa.<sup>109</sup> Segundo Oliveira, essa neutralidade se constitui na garantia do amplo respeito a todas as

<sup>105</sup> GANDIN, Danilo. *Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 102.

<sup>106</sup> PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007. p. 99.

<sup>107</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 12.

<sup>108</sup> SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Ensino religioso em escolas públicas*. Brasília, 28 de agosto a 1º de setembro de 2017 Informativo nº 875. [online]. p. 01.

<sup>109</sup> SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2017, p. 01.

religiões.<sup>110</sup> Importante ressaltar que foi com a Revolução Francesa que apareceu a ideia de Estado laico, de Estado neutro.<sup>111</sup> Para Domingos:

O termo laicidade aparece para marcar a continuidade da história em um período de crise, uma história construída durante o século XIX, uma história de incessante secularização, na qual Estado e Igreja vão progressivamente separando-se e aonde está vai gradativamente sendo excluída da administração, da política, da justiça e, finalmente, da escola. Esse processo de separação vai culminar com a lei de 1905, de separação da Igreja e do Estado e, posteriormente, vai se tornar preceito constitucional. Será a influência francesa que irá marcar a história da laicidade no Brasil. Se desde 1882, no Brasil, Ruy Barbosa sugeriu a liberdade de ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade da instrução, sendo apenas em 1889 que a primeira grande reforma educacional promovida por Benjamin Constant, então ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, colocará estes princípios em prática. Os princípios da liberdade, laicidade e gratuidade da escola primária serão os norteadores dessa reforma. O princípio da neutralidade religiosa escolar, ou seja, da laicidade, será introduzido na sociedade brasileira.<sup>112</sup>

Nesse ínterim, a laicidade tende a garantir a separação entre Estado e Igreja, compreendida como a ausência da religião na esfera pública, ou ainda, como neutralidade e imparcialidade do Estado em questões religiosas.<sup>113</sup> Segundo Cipriani,

É perante a pluralidade que a neutralidade não é suficiente, mas a imparcialidade ajuda particularmente no campo ético e jurídico, onde o poder do Estado se exerce com independência do tipo destinatários que participam em suas atividades legislativas ou em suas sanções. A imparcialidade da lei significa o reconhecimento da liberdade na forma de liberdade religiosa (cuja prática inclui também a liberdade de pensamento, de associação e de reunião). Nesta perspectiva, dentre outras coisas, já não pode mais valer o antigo princípio de *cuis regio eius et religio*, porque ninguém está obrigado a seguir a religião do seu próprio soberano ou do seu próprio Estado ou governo.<sup>114</sup>

A partir desse conceito de diferenciação entre neutralidade e imparcialidade, aborda-se a discussão de que um dos desdobramentos da laicidade é o Estado democrático, fomentando a convivência entre a diversidade e a pluralidade humana.<sup>115</sup> Essas discussões conceituais, juntamente com “as transformações que o mundo em geral, a sociedade brasileira e a escola em

<sup>110</sup> OLIVEIRA, Angelita Correa. *Ensino Religioso na educação básica: desafios e perspectivas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Uruguaiana, 2011. p. 35.

<sup>111</sup> DOMINGOS, M. F. N. Ensino Religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Rever – Revista de Estudos da Religião*, v. 1, n. 1, p. 45-770, set. de 2009. p. 46.

<sup>112</sup> DOMINGOS, 2009, p. 49.

<sup>113</sup> ORO, Ari Pedro. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emerson. (Orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 181.

<sup>114</sup> RIVERA, Dario Paulo Barrera. Laicidade, religião e direitos cidadãos. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 22.

<sup>115</sup> FISCHMANN, Roseli. Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012. p. 23.

particular, têm vivenciado apontam para o aguçamento político-pedagógico, um entrave real ao avanço da escola e do processo de ensino-aprendizagem por ela desenvolvido”<sup>116</sup>.

Nesse linear e no enfrentamento à intolerância religiosa vale ressaltar a necessidade e importância do professor lecionar de forma a garantir a laicidade vedada quaisquer formas de proselitismo. Apresentando todas as religiões e diversidade religiosa, discutindo inclusive sobre os que não têm religião.

Desafio esse que pode ser vencido por meio do Ensino Religioso ao trabalhar em uma perspectiva de Estado laico, que segundo Abumanssur apud Mai e Saquetto, “a laicidade promove, ainda, maior liberdade para as religiões e a diversificação das ofertas religiosas presentes na sociedade. O estudo da laicidade, portanto, se mostra essencial para a reflexão sobre o fenômeno religioso na atualidade”<sup>117</sup>, em que aprender a respeitar também é conhecimento, em uma prática educativa voltada para o diálogo e mediação.<sup>118</sup>

Assim, o Estado laico tem o desafio de se posicionar na contramão da atitude intolerante, que repulsa a possibilidade de integração social, bem como o estabelecimento da igualdade de direitos entre indivíduos com concepções diferentes. Atua na exclusão de grupos divergentes no espaço público e de minorias; como a religiões de matrizes africanas. Assim, a intolerância religiosa se expressa pelo desprezo pelo patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, bem como pela negação de seu status religioso, em face da crença na demonização das religiões afro-brasileiras e respectivas das manifestações inerentes a elas.<sup>119</sup>

Habermas defende que “devemos continuar respeitando no outro o concidadão, mesmo quando avaliamos sua fé ou seu pensamento como falsos ou rejeitamos a correspondente conduta da vida como ruim”<sup>120</sup>. Segundo Neto, os atos de intolerância religiosa são considerados injustiça social comprometendo a vida dos indivíduos.<sup>121</sup> Assim, quando o outro

<sup>116</sup> ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos campos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 76.

<sup>117</sup> MAI, João Felipe Reali; SAQUETTO, Diemerson. Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação de liberdade religiosa. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 147-152. [online]. p. 148.

<sup>118</sup> GAIGHER, Elorania Kellis Ahnert. *Educação e religião: as manifestações no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões). Vitória: Faculdade Unida de Vitória, 2018. p. 54.

<sup>119</sup> VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Unitas*, v. 5, n. 2, 2017, p. 394-411. [online]. p. 398.

<sup>120</sup> HABERMAS, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. 2009. p. 286.

<sup>121</sup> NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017. p. 153.



não é tolerado em seu modo de ser para a intolerância, o que leva a experiência e a proximidade da violência.<sup>122</sup>

A intolerância pode gerar violência, seja ela qual for, e destrói a possibilidade de alteridade.<sup>123</sup> Com isso, é preciso ter respeito ao posicionamento de uma pessoa perante conceitos, postura, religiosidade, política, ética, dentre outros. Entretanto, não é essa a realidade que se encontra na sociedade e nas instituições, o que inclui as escolas. Principalmente porque a violência é considerada um fenômeno social complexa, que envolve relações de indivíduos, grupos, classes e nações. Que afeta a integridade física, moral, mental ou espiritual das pessoas, que atinge as liberdades e direitos fundamentais; assim como a dignidade humana.<sup>124</sup> Infelizmente muita das vezes “qualquer possibilidade de diversidade é negada, reduzida pela força que violenta o diferente”<sup>125</sup>.

Assim, a escola engloba desde decisões políticas estruturais até as práticas escolares. Dessa forma, o projeto pedagógico reflete o que a escola entende como conhecimento, diante dos saberes privilegiados e do sujeito que pretende formar. Ressalta-se que a construção de um projeto pedagógico exige como eixo central de preocupação a constituição do processo de conhecimento, a formação humana como característica fundamental do trabalho educativo do docente, os processos de socialização na escola e o reconhecimento dos docentes e alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.<sup>126</sup> As escolas, de modo geral, apresentam fragilidades em sua gestão e carecem de orientação administrativa e pedagógica.

Estudos apontam que alguns diretores de escola desconhecem a legislação educacional, mesmo recebendo supervisão das Secretarias Estaduais de Educação. Em relação ao espaço da disciplina de ER, essa falta de clareza e orientação prejudica a efetivação da disciplina. O Ministério da Educação (MEC) não sustenta a proposta da disciplina, deixando aos estados a tarefa de elaborar programas curriculares para a mesma, sem seguir uma diretriz comum.<sup>127</sup>

Para Gonçalves, as direções das escolas não estão se apropriando de sua autonomia e estariam descumprindo o seu papel social de criar diálogo e propor soluções para os alunos que

<sup>122</sup> OLIVEIRA, Lino Batista de. Tolerância/intolerância: da crítica à alteridade. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017. p. 115.

<sup>123</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 116-117.

<sup>124</sup> BAPTISTA, Myrian Veras. Prefácio – Determinações sociais da violência: sua expressão em face da infância e adolescência. In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015. p. 9-10.

<sup>125</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 118.

<sup>126</sup> FILHO, 2015, p. 37.

<sup>127</sup> GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, v. 15, n. 4, 2015, p. 1318-13334.

desejam e não desejam ingressar na disciplina. No trecho a seguir, o autor exemplifica o problema:

Com o conhecimento da existência do aparato legal que rege o ER, resta lembrar que o fato maior seria o cumprimento da legislação pelos gestores públicos educacionais da oferta da disciplina, de maneira que eles possam consultar as famílias e alunos sobre a intenção ou não deles cursarem a disciplina. Cabe também ao corpo das gestões escolares a responsabilidade de acompanhar o processo de ensino da disciplina, evitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes para uma regência com um viés proselitista, bem como excluir a ideia de tornar a escola um campo religioso, onde batalhas entre religiões possam neutralizar o trabalho da disciplina no contexto educacional.<sup>128</sup>

De acordo com Brandenburg, poucos estudiosos da área de educação incluem o Ensino Religioso e a dimensão religiosa do ser humano de maneira natural em sua abordagem. Ainda falta ao Ensino Religioso um estatuto de reconhecimento e legitimidade nos meios acadêmicos, principalmente no que se refere à epistemologia. Infelizmente, a disciplina ainda é considerada fora de lugar na matriz curricular. A presença do Ensino Religioso na escola, apesar de sua legislação já ter completado sua segunda década, é vista ainda como algo controverso,<sup>129</sup> daí a necessidade de investir na formação e qualificação dos docentes dessa disciplina.<sup>130</sup>

Pesquisadores e especialistas dedicados a formular propostas pedagógicas e capacitar docentes de Ensino Religioso discutem a integração da disciplina no currículo regular das escolas públicas sem o pressuposto da fé, que resultaria na catequese, e da religiosidade, que resultaria no Ensino Religioso. O pressuposto defendido é o pedagógico, que resulta em um estudo da religião propriamente dito. Essas ressalvas dizem respeito às nomenclaturas do Ensino Religioso, educação da religiosidade, ensino da religião e ensino sobre as religiões. A primeira, adotada nesse trabalho, é a mais utilizada na literatura especializada, na legislação educacional, no universo acadêmico e nos sistemas oficiais de ensino.<sup>131</sup>

Figueirêdo, observa que o conhecimento religioso não é considerado um aspecto importante do conhecimento humano por boa parte da docência, devido à isso o Ensino Religioso recebe um tratamento pouco científico, o que reduz as religiões em geral a um papel puramente alienador e manipulador, sem que haja o aprofundamento necessário a respeito de

<sup>128</sup> GONÇAVES, Jorge Carvalho. *A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Programa de pós-graduação em Ciências da Religião, Faculdade Unida, Vitória, p. 46.

<sup>129</sup> BRANDENBURG, Laude Erandi. A Epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da Educação e da Religião na escola. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n.14, 2013, p. 221-229.

<sup>130</sup> FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas. *Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular*. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. p. 86.

<sup>131</sup> PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 58.

seu papel na formação de valores, de crenças e de posturas e identidade de determinados segmentos da população, o que não contribui para o combate de situações de opressão vivenciadas por esses segmentos que vivem à margem da sociedade.<sup>132</sup>

Outros aspectos da visão dos gestores em relação ao Ensino Religioso apontado pelo autor relacionam-se à falta de formação continuada e a posição político-ideológica dos mesmos. Alguns coordenadores entrevistados na pesquisa relatam certa cautela em relação ao conteúdo da disciplina, corroborando a visão de Cunha<sup>133</sup>, que chama a atenção para a presença do Ensino Religioso na grade curricular como uma espécie de colonização da escola pública por parte das religiões majoritárias e cristãs.

De acordo com Smarjassi existe a necessidade de reflexão sobre a gestão do Ensino Religioso na condição pós-moderna da sociedade, na qual a relação com o divino não seja mais pautada pelo medo, pela superstição e, especialmente, pelo fundamentalismo e violência, e sim, pela solidariedade, respeito e alteridade. Ao fazer um levantamento bibliográfico a respeito dos desafios impostos à gestão escolar na implementação desse novo paradigma para a abordagem da disciplina, a autora observou que há poucos estudos a respeito.<sup>134</sup> Diante dessa ausência de reflexão sobre o tema, a autora inferiu que:

A orientação do assunto não é percebida de modo a considerar a mudança paradigmática que deve reger esse componente curricular, mas é muitas vezes norteada por um antigo e perigoso modelo, explicitando uma compreensão limitada do ER, gerando ineficiência e ineficácia por inclinarem para o distanciamento e para a ignorância das diferenças religiosas, sobretudo das minorias.<sup>135</sup>

Saucedo chama atenção para o fato de muitas escolas exibirem símbolos que representam a orientação religiosa de seus gestores, demonstrando desrespeito à legislação em vigor e à diversidade religiosa presente no país, acabando por hierarquizar e segmentar o ambiente escolar. Faz-se necessário à criação de novos espaços para reflexão e questionamento para que se possa compreender além da superfície a dimensão da religiosidade e do sagrado e se relacionar com o que é diverso.<sup>136</sup> Nessa perspectiva que neste estudo traz-se a seguir alguns argumentos sobre os docentes, em um sentido de legislações, aspectos pedagógicos e curriculares de sua atuação.

<sup>132</sup> FIGUEIRÊDO, Adriana Guilherme Dias. *O Ensino Religioso no espaço público escolar: Uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial*. 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. p. 47.

<sup>133</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2016. p. 36.

<sup>134</sup> SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Praxis*, v. 6, n. 2, p. 24-32, 2014. p. 26.

<sup>135</sup> SMARJASSI, 2014, p. 27.

<sup>136</sup> SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, v. 5, n. 10. Santos, 2013. p. 244-261.

## 2.2 Diretrizes do Ensino Religioso para docentes

O docente também representa o Estado junto à obrigação do direito à educação, em que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de: igualdade de condições de acesso e permanência; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, dentre outros.<sup>137</sup> O que converge com o artigo 3º em alguns de seus incisos na LDB de 96<sup>138</sup>, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.<sup>139</sup> O docente de ER deve assegurar conteúdos mínimos para o ensino fundamental que contemple a formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos, em âmbito nacional e local, conforme CF, artigos 210; tendo em vista que sua área do conhecimento é de oferta obrigatória, em horário normal.<sup>140</sup>

No caso da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES o docente deve ter “como formação inicial o Curso de Graduação em Ciências da Religião”,<sup>141</sup> de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa local. Vale informar que essa legislação é dezembro de 2020, ou seja, muito recente. Até então o docente tinha como pré-requisito a graduação em qualquer área do conhecimento e formação na área do Ensino Religioso. Assim,

A maioria das legislações estaduais e municipais, inspiradas nos PCNER tem colocado como exigência para a formação do professor de ER a licenciatura plena em Ciência da Religião. Acontece que na maioria desses cursos, pouco ainda é oferecido por algumas IES públicas e privadas, quando autorizados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. O que é ensinado na escola deve estar embasado numa tradição científica.<sup>142</sup>

A discussão em torno da formação docente e subsídios pedagógicos para o Ensino Religioso tem se caracterizado por um viés predominantemente fenomenológico. A definição de fenomenologia que permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) privilegia as questões existenciais peculiares à humanidade e ditam a elaboração dos conteúdos e dos objetivos com que o Ensino Religioso deve ser trabalhado pelo docente.

O problema apontado é que essa abordagem do fenômeno religioso seria muito essencialista, com uma visão generalizada das religiões, sem atenção aos detalhes e índices particulares de cada religião, sendo voltado à identificação das origens elementares da religião. Estudiosos da religião de áreas como as Ciências Sociais, acreditam que essa busca por uma

<sup>137</sup> BRASIL, 1998, p. 56. Cf. Artigos 205 e 206.

<sup>138</sup> BRASIL, 1996, p. 01.

<sup>139</sup> BRASIL, 2010, p. 03.

<sup>140</sup> BRASIL, 1998, p. 57.

<sup>141</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2020, p. 09.

<sup>142</sup> SILVA, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 152.

essência da religião é infrutífera e apenas contribui para uma visão generalista e enviesada pelo léxico ocidental judaico-cristão.<sup>143</sup>

Essa problemática epistemológica é o motivo pelo qual muitos docentes de Ensino Religioso não sabem o que ensinar, ensino das religiões ou ensino da fé, e nem como ensinar, se de maneira descritiva, analítica ou catequética, evangelizadora. Assim, observe o quadro 1, que trata sobre modalidade de ER praticados no Brasil.

Quadro 1: Modalidade de Ensino Religioso praticados no Brasil.<sup>144</sup>

Modalidades	Variantes	Perspectivas	Referência	Método
Confessional	Uni-religiosa	Uma religião católica)	Doutrina: católica	Dedução: unidirecional
	Plurirreligiosa	Diferentes denominações	Conteúdos do cristianismo	Dedução: unidirecional
	Inter-religiosa	Diferentes denominações	Acordo entre denominações	Dedução e Indução
Não confessional	Fenomenológica	Fenômeno Religioso	Ciências da Religião	Indução

Diante desse quadro, tem-se as modalidades confessional e não confessional, as quais o Brasil em dado momento histórico enfatizou uma em detrimento de outro. Entretanto, cabe ao docente trazer esse conteúdo nas aulas sem defesa pessoal. Nesse contexto, o objeto de estudo e o método ficam à deriva, o que abriu espaço para práticas proselitistas e missionárias no ambiente escolar. Sobre essas práticas equivocadas em sala de aula, destaca-se o questionamento de Rodrigues:

Na sala de aula, docentes muitas vezes imbuídos de boa vontade agem evangelizadamente repondo o legado histórico da catequese. Outras vezes o fazem por convicção. Mas muitos estão de fato em busca de uma prática docente que ultrapasse a ‘letra da lei’ em direção ao seu ‘espírito’, pois, afinal, o que é não ser proselitista e respeitar a diversidade religiosa brasileira?<sup>145</sup>

Em uma pesquisa sobre as representações sociais dos docentes acerca do Ensino Religioso, com uma amostra de 103 docentes, foram aplicados como instrumentos: Associação Livre de Palavras (ALP), teste projetivo por desenhos e teste projetivo por narrativas. Os

<sup>143</sup> RODRIGUES, Elisa. Formação dos docentes para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, 2015.

<sup>144</sup> SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino Religioso e ciência(s) da(s) religião(ões): tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. (Org.). *Ensino religioso básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 149.

<sup>145</sup> RODRIGUES, Elisa. *Formação dos docentes para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas*. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, 2015. p. 37.

resultados demonstraram que para o termo Ensino Religioso, a primeira palavra associada pela maioria deles é Deus, para os demais termos utilizados na pesquisa, Ensino Religioso e currículo; Ensino Religioso e escola; Ensino Religioso e diversidade, o núcleo central constituindo-se de valores e respeito. Esse último resultado ancora-se no foco transversal dos PCN, identificado com frequência nos planejamentos feitos pelos gestores escolares.<sup>146</sup>

No teste projetivo por desenhos, o desenho mais frequente foi o de pessoas e a maior parte dos docentes de Ensino Religioso relacionam a disciplina às pessoas, o que pode indicar que eles consideram a religião como uma parte relevante da dimensão humana. Em relação à justificativa para os desenhos, as respostas se dividiram entre as categorias diversidade/igualdade e sentimento. Em relação ao teste projetivo por narrativa, os resultados corroboraram o que foi apontado pelos demais testes. O Ensino Religioso é visto como parte essencial para a formação integral do aluno, valorizando-se a interdisciplinaridade como condição para que essa formação integral se efetive.<sup>147</sup>

A palavra valores foi uma das mais repetidas pelos docentes. O trabalho com essa palavra como tópico é compreendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) no conjunto de conteúdos disciplinares que compõe o eixo denominado *Ethos*, que envolve a questão da alteridade, conceito fundamental na discussão da diversidade. Apesar da repetição da palavra mencionada, a autora afirma que não encontrou uma definição clara por parte dos docentes sobre o que esses valores significariam. Além disso, a definição de laicidade também não é um conceito muito claro entre os docentes de Ensino Religioso que participaram da pesquisa. A pesquisa concluiu que é preciso considerar a contribuição da visão dos docentes para o aprimoramento da disciplina com um olhar mais sensível e corajoso.<sup>148</sup>

Outro aspecto que pode-se depreender dessa pesquisa e dos demais estudos citados nesse trabalho é a importância de oferecer opções de especialização para os docentes de Ensino Religioso, seja na forma de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Muitos docentes que lecionam a disciplina ainda são oriundos de outras áreas e não possuem a formação específica

O estado de Santa Catarina foi um dos primeiros a implantar, por meio do Programa Magister, o curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação em Ensino Religioso, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), a partir de 1996. A

<sup>146</sup> PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos docentes sobre o Ensino Religioso: diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. p. 95.

<sup>147</sup> PACHECO, 2012, p. 100.

<sup>148</sup> PACHECO, 2012, p. 95-100.

experiência foi exitosa e proporcionou a aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da prática educacional de seus egressos.<sup>149</sup>

Os acadêmicos egressos da licenciatura plena promovida pelo Programa Magister entrevistados em uma pesquisa que buscava avaliar as políticas públicas de formação de docentes para o Ensino Religioso, destacaram o pioneirismo do estado em oferecer essa formação e falaram com satisfação da capacitação e a valorização no ambiente escolar que o curso lhes proporcionou. Um ponto de reflexão trazido pelos docentes foi o de que muitas instituições não querem investir nessa área de conhecimento, pois ainda há muito preconceito com a área e desvalorização do docente.

Na área curricular a discussão do ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se as competências específicas para a área do conhecimento em voga, conforme figura 3 a seguir:

Figura 3: Competências específicas de ER para o Ensino Fundamental na BNCC.<sup>150</sup>

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
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.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

<sup>149</sup> CARON, Lurdes. *Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Docentes de Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 80.

<sup>150</sup> BRASIL, 2017, p. 437.

A partir das competências gerais e competências específicas do ER na BNCC a discussão do ER perpassa pela concepção de ser humano em um contexto sócio-histórico de apropriação do conhecimento e da produção cultural, em que o indivíduo:

Se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o 'eu' e o 'outro', 'nós' e 'eles', cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. Tais elementos embasam a unidade temática identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais.<sup>151</sup>

No estado do Espírito Santo, uma pesquisa sobre documentos legais na elaboração do Parecer que trata do Ensino Religioso registrou o histórico em que a:

- . Lei Ordinária nº 437, de 12/01/1951, que dispõe sobre a inspeção e vigilância do Ensino Religioso. Educação;
- . Lei Ordinária nº 1967, de 24/01/1964, que autoriza o poder executivo a doar à paróquia de Santa Leopoldina, uma área em Santa Maria de Jetibá (Santa Leopoldina) onde se acha a estação de fruticultura de santa Maria e de uma casa em ruínas para nela funcionar uma escola de Ensino Religioso;
- . Lei nº 1793, de 25/06/2002, que dispõe sobre o Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Espírito Santo.<sup>152</sup>

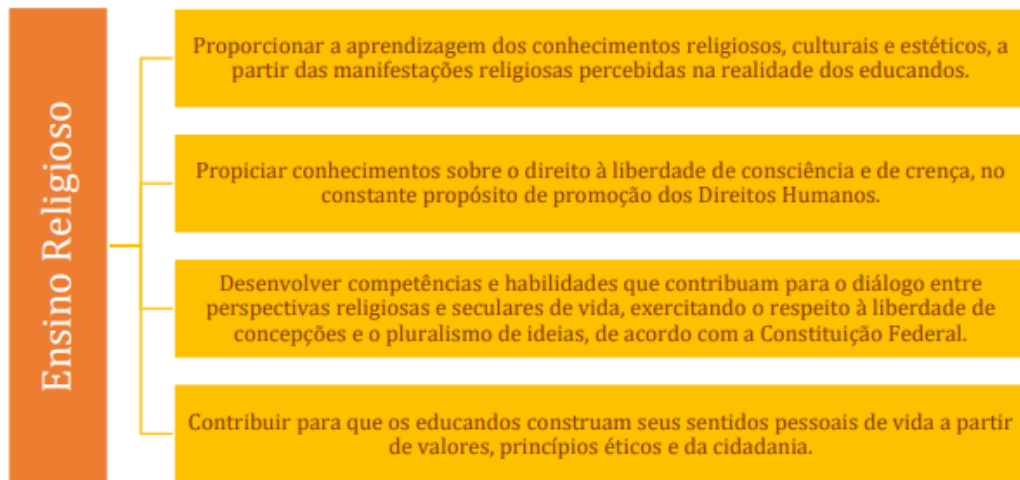
Ainda no estado do Espírito Santo, o Currículo Básico Comum de Ensino Religioso definiu os eixos organizadores do conteúdo da seguinte forma: culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas; teologias; ritos; e ethos, considerando que os objetivos desse componente curricular são:

<sup>151</sup> BRASIL, 2017, p. 432.

<sup>152</sup> ESPÍRITO SANTO. *Parecer nº 2197/2009*, aprovado em 18 de dezembro 2008 e baixada a Resolução 1900/2009. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo. 2008. [online]. p. 12.



Figura 4: Objetivos do Componente Curricular Ensino Religioso a partir da BNCC.<sup>153</sup>



Esses objetivos atuam em torno dos seguinte campos temáticos do componente curricular do ER, no estado do Espírito Santo, conforme figurar 5:

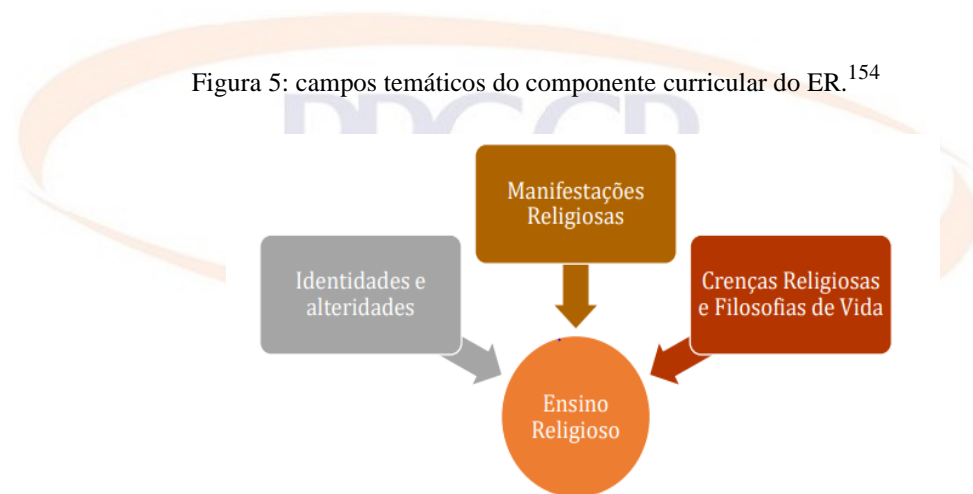


Figura 5: campos temáticos do componente curricular do ER.<sup>154</sup>

Ainda seguindo as mesmas orientações da BNCC, os tópicos/conteúdos/unidades temáticas de acordo com cada eixo foram organizados em cinco eixos.

O primeiro eixo, culturas e tradições religiosas, possui os seguintes tópicos: filosofia da tradição religiosa; a ideia do transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade; origem histórica das tradições religiosas, filosóficas e místicas; estrutura hierárquica das religiões; as questões de gênero nas religiões; diálogo inter-religioso e a cultura da paz.<sup>155</sup>

O segundo eixo descrito no referido documento é o de teologias e se refere aos seguintes conteúdos: crença na vida além-morte; a valorização da vida nas religiões e filosofias de vida;

<sup>153</sup> ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Currículo ES 2020*. v. 07, Ensino Fundamental, Anos Finais Área de Ciências Humanas & Área de Ensino Religioso. [online]. p. 251.

<sup>154</sup> ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 253.

<sup>155</sup> BRASIL, 2017, p. 437-455.

a crença na ancestralidade, reencarnação, ressurreição e nada; a busca do sentido de vida nas tradições religiosas e místicas; sentido da vida; diferentes formas de cuidado com a vida.<sup>156</sup>

O terceiro eixo citado diz respeito a textos sagrados e tradições orais, conforme prescreve os seguintes conteúdos: textos sagrados e tradições orais e escritos presente nas tradições religiosas; acontecimentos religiosos importantes na história dos povos e que se tornaram tradições; acontecimentos religiosos influenciam a vida das pessoas; histórias da criação do mundo e do homem, segundo algumas tradições religiosas.<sup>157</sup>

O quarto eixo refere-se a ritos e relaciona os seguintes conteúdos: o significado dos ritos e símbolos das tradições religiosas; rituais mais importantes e ou significativos das tradições religiosas; símbolos que identificam as tradições religiosas, filosóficas e místicas; ritos e rituais; os gestos sagrados; espiritualidade; a relação com o sagrado; origem e função dos espaços sagrados; simbologia da arquitetura religiosa; lugares de peregrinação.<sup>158</sup>

O quinto e último eixo citado é ethos e refere-se aos conteúdos: limites éticos; princípios norteadores do comportamento ético individual; conceito de liberdade. princípios éticos de algumas tradições religiosas; unidade, fé, e vida: coerência e autenticidade entre o que se acredita e o que se vive; consequências de suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza; a convivência da diversidade religiosa; regra áurea segundo algumas religiões e filosofias de vida.<sup>159</sup>

Esses cinco eixos estruturantes da disciplina de Ensino Religioso descritos acima demonstram a seriedade com que o FONAPER e a Secretaria de Educação trataram a disciplina, mesmo diante da ausência de uma orientação oficial do MEC. No entanto, alguns problemas estruturais como o laico x confessional, o caráter excepcional da disciplina e a legitimidade política antecedendo a legitimidade epistemológica na oferta do Ensino Religioso ainda permanecem sem solução. Entretanto, cabe ao docente a atuação direta dessa dicotomia, de forma a respeitar o direito do aluno e a liberdade de crença ou culto.

Importante informar que no estado do Espírito Santo, a resolução do CEE nº 1900/2009 dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental das escolas. O Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo (CONERES) avalia os cursos de formação para docentes. Esses devem contemplar: certificação de uma Instituição de Ensino Superior; a justificativa e os objetivos devem estar alinhados a uma formação ampla de caráter interconfessional que

<sup>156</sup> BRASIL, 2017, p. 437-455.

<sup>157</sup> BRASIL, 2017, p. 437-455.

<sup>158</sup> BRASIL, 2017, p. 437-455.

<sup>159</sup> BRASIL, 2017, p. 437-455.

privilegie o Ensino Religioso, bem como a pluralidade religiosa presente na comunidade escolar; deve-se levar em conta a realidade do aluno, seus conhecimentos, interesses e possibilidades, garantindo a autonomia e a convivência com as diferenças.<sup>160</sup>

No município de Vitória-ES, o desafio de implementar o Ensino Religioso não é maior do que em outros municípios e estados do Brasil. Torna-se imprescindível o estudo constante dos aspectos legais e históricos para a implantação do Ensino Religioso na rede pública de ensino.<sup>161</sup> Outro fator que amplia a exclusão do aluno nessa área do conhecimento se dá ao fato de que a disciplina é ofertada no contraturno.

Em Vila Velha-ES, na rede municipal, o aluno tem essa oferta dentro do turno, constituindo em horário normal das aulas. Além disso, é um dos poucos municípios que tem o docente concursado, de forma efetiva, pois nos demais municípios da Grande Vitória são contratados. Dessa forma,

A rede municipal de ensino de Vila Velha - ES é uma das redes que mais tem implementado a disciplina de Ensino Religioso na Grande Vitória, haja vista sua política educacional peculiar voltada para tal finalidade. Percebe-se que há uma política de formação continuada que vislumbra a discussão da disciplina de Ensino Religioso numa perspectiva plural e multicultural, levando em consideração que essa área do conhecimento não deva impor uma religiosidade e sim apresentá-las como fundamento histórico cultural no campo da Religião. Além disso, os docentes dessa disciplina têm total liberdade e autonomia pedagógica para tratar da diversidade cultural desde que não fira a legislação, as orientações curriculares e os princípios da educação voltados para os direitos humanos.<sup>162</sup>

Esse fato ocorre porque os municípios têm a autonomia de constituir seu quadro de profissional em algumas áreas do conhecimento que ainda são discriminadas, como é o caso de Arte na educação infantil e Sociologia do ensino médio.

De maneira diferente do que ocorre com as demais disciplinas, a presença do Ensino Religioso nas escolas precisa ser constantemente justificada, mesmo sendo uma disciplina importante para a construção da cidadania em uma sociedade que teve, e ainda tem uma educação de qualidade limitada. Considerando isso, a adoção de uma epistemologia que parte da perspectiva das Ciências da Religião pode ser uma alternativa viável para o Ensino Religioso.<sup>163</sup>

<sup>160</sup> DIAS, 2012, p. 64.

<sup>161</sup> DIAS, Sônia Maria. *Ensino Religioso no Município de Vitória-ES*. 72f. Dissertação. (Mestrado em Teologia). Programa de Pós-Graduação em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. p. 57.

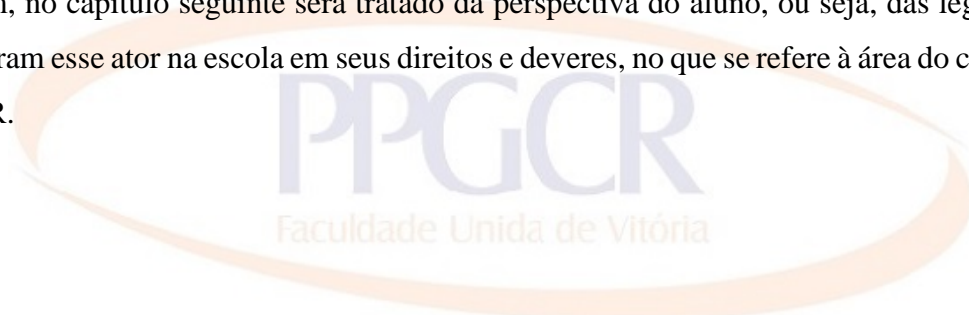
<sup>162</sup> TAVARES; ANDRADE, 2020, p. 118.

<sup>163</sup> BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *Rever*, Ano 15, n. 02, p. 107-125, 2015. p. 118.

As Ciências da Religião podem abrir espaço para a formação docente do Ensino Religioso, trabalhando o fenômeno religioso de forma interdisciplinar, abarcando as diversas experiências e expressões de crença e não crença e podem servir de lócus de pesquisa, contribuindo para a qualificação de docentes e gestores educacionais, bem como, entidades como o FONAPER.

Além disso, a criação de novas linhas e grupos de pesquisa e apresentação de projetos ou de produção de material didático em editais do MEC, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem importância vital nesse processo. Atividades e eventos entre instituições de ensino superior proporcionarão o estabelecimento epistemológico da disciplina e trarão expertise para a área.

Nessa discussão cabe inserir um ator tão importante quanto o gestor e docente que é o aluno, indivíduo cuja formação e atividade fim desses profissionais está diretamente ligado. Assim, no capítulo seguinte será tratado da perspectiva do aluno, ou seja, das legislações que amparam esse ator na escola em seus direitos e deveres, no que se refere à área do conhecimento do ER.



### 3 LEGISLAÇÕES E CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO PARA O ALUNO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA - ES

Neste capítulo discute-se diretrizes do ER para o aluno do ensino fundamental em nível nacional e também elementos da política pública da rede municipal de ensino de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo. Apresenta-se as legislações quanto ao direito de oferta ao ER na grade curricular e ao direito de frequentar ou não a área do conhecimento.

Na sequência aborda-se o currículo do ER para o aluno do ensino fundamental, elucidando conteúdos/unidades temáticas nacionais ao local, no caso, a rede municipal de ensino de Vila Velha.

#### 3.1 Diretrizes do Ensino Religioso para o aluno do ensino fundamental

As diretrizes do Ensino Religioso para o aluno do ensino fundamental advém das mesmas legislações que regem o gestor e docente, ou seja, a CF, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB atual de 96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular e as legislações local, no caso da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES.

De acordo com o artigo 5º da CF:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; [...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; [...]<sup>164</sup>

Em seu artigo 10 afirma que “serão fixado conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e

<sup>164</sup> BRASIL, 1988, p. 02.

artísticos [...]”<sup>165</sup>, sendo que no parágrafo primeiro define que o ER, de matrícula facultativa,<sup>166</sup> assim como no artigo 33 da LDB de 96.<sup>167</sup> O que garante ao aluno o direito de escolha se frequentará ou não as aulas de ER, bem como a escolha da família considerando sua autonomia e liberdade religiosa, haja vista o direito garantido pela CF.

O que converge com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo II ao afirmar que: “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades [...], sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor [...], religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”<sup>168</sup>. Assim como no artigo XVIII que reza que “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular”<sup>169</sup>.

Segundo Liberati, na discussão dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes,

O direito à liberdade, ao respeito e à dignidade constitui direitos fundamentais da personalidade da criança e do adolescente, assegurados pela Constituição Federal e pelo Estatuto. Esses direitos são garantidos em face da consideração de seus titulares como pessoas humanas, em processo de desenvolvimento e como detentores de direitos civis, humanos e sociais. [...] compreende os aspectos: a) de ir, vir [...] (CF, art. 5º, XV); b) opinião e expressão (CF, art. 5º, IV); c) crença e culto religioso (CF, art. 5º, VI); d) brincar, praticar esportes e divertir-se (CF, arts. 215 a 217); [...].<sup>170</sup>

No que diz respeito à questão do direito ao respeito “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais [...]”<sup>171</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirma, por exemplo, o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade e aos direitos.<sup>172</sup> Enquanto que a LDB de 96 afirma em seu artigo 1º que a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]”<sup>173</sup>, ao mesmo tempo que define que o ensino será ministrado tendo em vistas a liberdade de aprender, o respeito à liberdade e apreço

<sup>165</sup> BRASIL, 1988, p. 57.

<sup>166</sup> BRASIL, 1988, p. 57.

<sup>167</sup> BRASIL, 1996, p. 07.

<sup>168</sup> DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. [online]. p. 01.

<sup>169</sup> DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948, p. 04.

<sup>170</sup> LIBERATI, Wilson Donizete. *Direito da criança e do adolescente*. 5. ed. São Paulo: Rideel, 2011. p. 24.

<sup>171</sup> LIBERATI, 2011, p. 24.

<sup>172</sup> BRASIL, 2010, p. 11.

<sup>173</sup> BRASIL, 1996, p. 01.

à tolerância, conforme artigo 3º nos incisos II e IV.<sup>174</sup> Mais à frente tem-se no artigo 33 que o ER é de matrícula facultativa conforme citado anteriormente.<sup>175</sup>

Já, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apresenta como princípio, dentre outros, laicidade do Estado, em que:

Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde de que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do país, sem praticar qualquer forma de proselitismo.<sup>176</sup>

Esse proselitismo assim como o respeito à diversidade cultural também se constituem princípios na implementação do ER no município de Vila Velha-ES, conforme Resolução nº 60, de 21 de dezembro do ano de 2020:

Art. 1º A disciplina de Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do aluno do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das escolas da rede pública municipal de Vila Velha ficando assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa vedada quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º A disciplina de Ensino Religioso será facultativa e de oferta obrigatória para os alunos matriculados na Rede, com carga horária de uma aula semanal.

§ 2º O aluno, se maior, ou pelos pais ou seu responsável, quando menor, deverá efetivar anualmente sua opção para as aulas de Ensino Religioso por meio de declaração, no ato da matrícula e registro em sua ficha individual.

§ 3º Para aqueles alunos que não optarem pela disciplina de Ensino Religioso serão ofertados outros conteúdos e atividades de formação geral, no horário normal, garantindo carga horária anual mínima prevista na legislação vigente.

Art. 2º A avaliação do aluno, se dará da mesma forma que os demais componentes curriculares por processo avaliativo contínuo sendo: I – diagnóstica; II - de intervenção ao longo do processo; III - somativa. [...]<sup>177</sup>

A partir desse embasamento legal o aluno tem o direito de expressar sua crença sem sofrer indiferença ou qualquer tipo de discriminação ao reacismo religioso. Esse preceito deve ser garantido pelo gestor da escola, bem como de seus docentes, assim como, colegas de classe ou de escola.

A relação dos direitos dos alunos está ligada diretamente com os índices de desempenho das escolas brasileiras, os quais estão aquém do esperado para um ensino de qualidade, considerando que os índices de evasão e repetência são altos, o que demonstra a exclusão e a

<sup>174</sup> BRASIL, 1996, p. 01.

<sup>175</sup> BRASIL, 1996, p. 07.

<sup>176</sup> BRASIL. Parecer 8/2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 522-523.

<sup>177</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2020, p. 09.

seletividade dos alunos no processo de escolarização. Um fator que chama a atenção é que apesar da democratização do acesso à educação, com crescente número de vagas escolares, o processo de escolarização, que consiste na apreensão dos conteúdos científicos correspondentes a essa etapa por parte dos alunos aliada às baixas taxas de defasagem idade série\ano, repetência e evasão.<sup>178</sup>

Diante das contínuas mudanças que ocorrem na realidade escolar, mostra-se necessário repensar as demandas dos alunos. Dar voz ao aluno consiste em um exercício de cidadania e pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais. Considerando a perspectiva dos próprios alunos é possível implantar práticas pedagógicas mais democráticas e efetivas. Formar alunos capazes de refletirem e se posicionarem diante do lugar que ocupam na instituição escolar faz-se fundamental para a melhora na qualidade de ensino e a condução do diálogo intercultural.<sup>179</sup>

Uma dessas mudanças significativas que afetam a relação do aluno com a escola é o fato de estar inserido em uma era em que a transmissão de informações não é mais privilégio dessa instituição. Nesse contexto, o docente não pode se limitar a transmissão dos conteúdos programáticos, como costumava ser feito, tendo em vista que precisa possuir requisitos para conduzir esse processo, que a cada dia tem se tornado mais complexo. O docente precisa ser capaz de articular o conhecimento adquirido com a realidade do mundo e, principalmente, com a realidade dos alunos. A escola precisa deixar de cumprir o papel de máquina de produção de verdades educacionais e passar a ensinar o aluno a refletir diante de um mundo diverso e multifacetado em que está inserido, tornando-o capaz de produzir conhecimento.<sup>180</sup>

Ao debruçar sobre o fenômeno da evasão escolar, uma das principais consequências de uma educação que não enxerga as necessidades específicas do aluno, é possível apontar a falta de conhecimento de gestores de políticas públicas na área de educação, o desinteresse dos pais em participar da vida escolar dos filhos, condições socioeconômicas desfavorecidas e a baixa qualidade do ensino, como, os principais fatores associados a esse fenômeno. Segundo uma matéria jornalística da Revista época, trazida por Cabral<sup>181</sup> em seu artigo, os principais dilemas enfrentados pelo aluno da rede pública no ensino médio são turmas lotadas, docentes

<sup>178</sup> BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de docentes de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011. p. 251-254.

<sup>179</sup> GLÓRIA, Dília Maria Andrade; CHAVES, Luiza Santana. A vez e a voz do aluno na educação básica: práticas em curso na escola contemporânea. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 190, p. 90-99, 2017..

<sup>180</sup> SOUZA, Janaína Moreira Pacheco; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Lugar de aluno é na escola que desenvolva conhecimentos. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 1, 2017, p. 269-288.

<sup>181</sup> CABRAL, Carine Graziela da Luz. *Evasão escolar: O que a escola tem a ver com isso?* UNIEDU – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, 2017. p. 35.



despreparados para lidar com o estágio de desenvolvimento dos alunos e conteúdos extensos e específicos. Ao final do 3º ano apenas 25% dos alunos apresentam domínio do conteúdo da Língua Portuguesa e apenas 10% apresentam domínio do conteúdo de Matemática.

As discussões atuais em torno do problema têm focado em compreender o adolescente e jovem ao invés de buscar apenas as razões sociais, culturais e econômicas das queixas escolares. De acordo com o estudo de Cabral, um dos determinantes sociais mais relevantes na análise da evasão escolar é a família. O estudo também enfatizou a urgência de um maior entrosamento entre escola-família-sociedade. A maior consequência negativa da evasão escolar é a consolidação da desigualdade social. Para Cabral, não basta que a escola trabalhe na recuperação dos alunos, deve haver iniciativas do governo em políticas públicas que garantam uma maior qualidade de vida para as famílias menos favorecidas, aumentando o acesso à renda, saúde e educação, para garantir a permanência das crianças oriundas dessas famílias na escola.<sup>182</sup>

Em relação às demais queixas escolares que podem levar ao fracasso escolar destacam-se que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula podem ser determinantes nessa problemática. Quando o docente promove o ensino dos conteúdos utilizando recursos didáticos que aproximam os conhecimentos curriculares com a realidade dos alunos, respeitando a subjetividade e o ritmo de aprendizagem de cada um, assim a aprendizagem significativa faz-se possível. Portanto, a educação escolar amplia sua importância quando consegue interligar as áreas de conhecimento com as vivências dos alunos. Uma das causas para que o processo de ensino-aprendizagem não se dê de forma efetiva é a desatualização do Projeto Político Pedagógico da escola ou a sua inserção incorreta nas práticas em sala de aula.<sup>183</sup>

O aluno é o mais prejudicado quando as escolas e docentes falham na transmissão de conhecimento, porém há uma tendência a atribuir essas falhas aos alunos, o que culmina na patologização das singularidades e diferenças. Um fenômeno preocupante que decorre dessa tendência é a medicalização dos alunos. Além da reforma do Projeto Político Pedagógico, é preciso criar oportunidades de formação que privilegie não somente o aspecto cognitivo, mas também o social, o emocional e o psicomotor, através da promoção do contato com a arte e a natureza no ambiente escolar.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> CABRAL, 2017, p. 34-35.

<sup>183</sup> NEGREIROS, Fauston; BRITO, Mirianne da Silva. Queixas escolares e desenvolvimento infantil no ciclo alfabetizador: uma experiência de extensão universitária. *RECEI – Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 2, n. 6. p. 107-120. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2016. p. 108.

<sup>184</sup> NEGREIROS; BRITO, 2016. p. 114.

Outro aspecto da educação, que desconsidera as necessidades do aluno é a produção de violência simbólica no ambiente escolar. Essa violência ocorre quando a instituição escolar educa atendendo aos interesses das classes dominantes, reproduzindo ideias e normas sociais opressoras. A imposição de uma forma de comportamento e visão de mundo sobre os alunos está presente nos programas, nas grades curriculares, nos livros e nos textos adotados, bem como, no discurso e na burocracia presente nas práticas do corpo docente.<sup>185</sup>

Segundo Andrade e outros pesquisadores,

A questão da violência existe desde a história da humanidade (Faleiros, 2006), porém, a cada dia, vem tomando proporções imensuráveis. É uma das principais causas de morbidade e mortalidade em pessoas jovens (Blake et al., 2014). Segundo Engels o papel da violência na história é bastante claro. Num primeiro momento a violência política, repousada primitivamente sobre uma função econômica de caráter social (Gomes, 1997). Assim, seu aumento ocorre devido ao crescimento econômico, pois amplia a vulnerabilidade, a desigualdade e a exclusão (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Tornando-se uma questão social resultante da ordem burguesa e das contrações do modo de produção capitalista, entendida como problemática para o desenvolvimento econômico-social (Faleiros, 1997; Lara, 2009). Assim, a violência é uma consequência natural diante do colapso social (Dimenstein, 2000) e constitui por si mesma um fenômeno (Arendt, 1985).<sup>186</sup>

O contexto escolar, formado por alunos, docentes e profissionais, sofre os impactos da violência no cotidiano. Dentre eles o tipo mais recorrente que a gestão democrática precisa resolver diz respeito a violência étnico-racial, caracterizada nas práticas de intolerância religiosa, tema que o Ensino Religioso sabe muito bem como administrar. Nesse aspecto, “o discurso da fé tem lugar no espaço público da sociedade democrática pluralista”<sup>187</sup>. Sendo que “[...] o caminho para aprofundar a questão da relação entre religião e espaço público é o diálogo.”<sup>188</sup>.

Entre os temas do diálogo da fé cristã com a racionalidade secular do Ocidente está a questão dos fundamentos éticos pré-políticos do Estado constitucional. Fazer com que o poder seja submetido ao direito é concretamente a função da política. Um poder que age sem o direito e contra o direito é pura violência. Daí a importância para qualquer sociedade de um ordenamento jurídico que reconheça e tutele os direitos fundamentais da pessoa humana. O problema de que o direito positivo não pode ser instrumento do

<sup>185</sup> COSTA, Raquel Rodrigues da; BORBA, Patrícia de Carvalho Silva; PRODÓCIMO, Elaine. Violência e Educação Religiosa. *Interações*, n. 45, p. 24-41, 2017.

<sup>186</sup> ANDRADE, Ivani Coelho [et. al.]. Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de. (Org.). *Educação [recurso eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume II*. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 38.

<sup>187</sup> STEFFEN, Carlos José Monteiro. A Religião no espaço público da sociedade plural: considerações iniciais sob a ótica da fé em Jesus Cristo. Teocomunicação; *Revista de Teologia da PUCRS*. Porto Alegre, v. 48. n. 2, p. 193-202, julho-dezembro 2018. p. 197.

<sup>188</sup> STEFFEN, 2018, p. 200.

poder de uns poucos, mas deve ser expressão do interesse comum de todos, parece resolvido pelos instrumentos de formação da vontade democrática.<sup>189</sup>

Nessa perspectiva de diálogo, em uma fórmula universal que envolve o secular e religioso que seja aceita por todos fundamentando a vida em sociedade ainda não tem sido alcançado, por isso afirma-se a necessidade de estabelecer esse diálogo, “[...] tendo presente que a fé em Jesus Cristo é capaz de fornecer o fundamento ético imprescindível ao Estado laico, uma vez que reconhece a justa autonomia das realidades temporais”<sup>190</sup>.

Bobsin, entende o pluralismo religioso como “o grande número de expressões e crenças religiosas existentes [...], que se mantêm vivas como expressão e manifestação de fé de um determinado grupo de pessoas”<sup>191</sup>. Já, para Oliveira, está relacionado “à necessidade que o ser humano tem de atribuir sentido à sua vida”<sup>192</sup>, que para Piva “a pluralidade de religiões pode ser inclusive compreendida como consequência da liberdade humana e diversidade do ser humano na busca de uma resposta ao impulso divino [...]”<sup>193</sup>.

Assim, é preciso prosseguir sob a ótica de que a democracia na escola pública brasileira caminha a passos lentos em busca da consolidação dessa prerrogativa, porque o princípio pluralista ancorado na diversidade religiosa e nos aspectos de pluralismo metodológico, bem como antropológico, se constitui como:

Um instrumento hermenêutico de mediação teológica e analítica da realidade sociocultural e religiosa que procura dar visibilidade às experiências, grupos e posicionamentos que são gerados nos ‘entre-lugares’, bordas e fronteiras das culturas e das esferas de institucionalidades. Ele possibilita divergências e convergências novas, outros pontos de vistas, perspectivas críticas e autocríticas para diálogo, empoderamento de grupos e de visões subalternas e formas de alteridade e de inclusão, considerados e explicitados os diferenciais de poder presentes na sociedade.<sup>194</sup>

“A democracia implica em distribuição e controle do poder do Estado pela sociedade civil. Oferece, assim, mais proteção contra a arbitrariedade e a opressão e melhor garantia de liberdade e respeito aos direitos humanos [...]”<sup>195</sup>. Vale salientar que “[...] a democracia que

<sup>189</sup> STEFFEN, 2018, p. 200.

<sup>190</sup> STEFFEN, 2018, p. 200.

<sup>191</sup> BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: IEPG, 2002. p. 22.

<sup>192</sup> OLIVEIRA, Pedro. A. Ribeiro. Uma sociedade de bem viver. *Jornal Mundo Jovem*, p. 14, abril 2012. p. 18.

<sup>193</sup> PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo: *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996. p. 14.

<sup>194</sup> RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O princípio pluralista: bases teóricas, conceituais e possibilidades de aplicação. *Revista de Cultura Teológica*. Ano XXV, n. 90, p. 234-257. 2017, p. 241.

<sup>195</sup> STEFFEN, 2018, p. 199.

não se define atendendo ao conteúdo da liberdade torna-se puramente forma: um conjunto de regras e procedimentos que possibilita a formação das maiorias e a alternância no poder.”<sup>196</sup>.

Logo, pode-se dizer que o princípio pluralista, “formulado a partir de lógica ecumênica e de alteridade”,<sup>197</sup> facilita o entendimento acerca da diversidade religiosa e também das ações humanas, por meio da identificação do outro com suas distintas expressões culturais e religiosas. Numa concepção de *entre-lugar* que “está relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos se posicionam frente ao poder e como realizam estratégias de empoderamento”<sup>198</sup>. Então, o princípio pluralista, ao fundamentar-se sob a alteridade e ecumenicidade robustece as experiências religiosas constituídas a partir “dos processos de humanização, da democracia, da cidadania, e da capacidade contra hegemônica na defesa de direitos humanos e da terra”<sup>199</sup>. Segundo Gabriel Chalita, cabe ao docente em uma mediação frente ao conflito entre alunos, utilizar-se de princípios éticos como, por exemplo, a faculdade científica,<sup>200</sup> haja vista que a escola constitui-se de uma instituição de ensino formal.

Uma alternativa a essa questão tão subjetiva do aluno é a utilização das metodologias ativas, que visam à aprendizagem significativa. As metodologias ativas estimulam a autonomia, o senso crítico e a capacidade de reflexão, possibilitando o protagonismo dos alunos. A aprendizagem significativa é aquela que possibilita ao aluno a atribuição de significados pessoais ao conhecimento que está sendo assimilado. Quando esse processo não ocorre, a aprendizagem é denominada mecânica, pois não se relaciona com conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno.<sup>201</sup> Assim, todo aluno,

[...] possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que inclui o acesso e a aprendizagem do conjunto de saberes e conhecimentos religiosos produzidos pelas culturas e tradições religiosas [...]. Assegurar este direito dos estudantes na educação e, especificamente no Ensino Religioso, pressupõe pensar outras metodologias, ancoradas em epistemologias dialógicas, interativas e libertadoras [...].<sup>202</sup>

Nessa perspectiva, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra efetivamente, segundo Sarquiz, o aluno dever ter uma participação efetiva e durante as aulas:

<sup>196</sup> STEFFEN, 2018, p. 199.

<sup>197</sup> RIBEIRO, 2017, p. 241.

<sup>198</sup> RIBEIRO, 2017, p. 241-242.

<sup>199</sup> RIBEIRO, 2017, p. 241.

<sup>200</sup> CHALITA, Gabriel Benetido Isaac. *Os dez mandamentos da ética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 130.

<sup>201</sup> JUNIOR SILVA, Romualdo S. Um olhar direcionado para a aprendizagem significativa do aluno. *Caderno de Física da UEFS*, 12 (02), 2014, p. 07- 10.

<sup>202</sup> POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 97.

- Preste atenção nas aulas. Não se distraia, fique completamente ligado (concentrado). Para tal, pergunte ao ter qualquer dúvida ao professor, participe, envolva-se com a aula em questão. Seja interessado, pergunte: Quem? Como? O que? Onde? Quando? Por que?
- Procure mentalmente associar e ligar os conteúdos recém aprendidos a outros mais antigos;
- Faça uma boa anotação dos conteúdos ensinados e debatidos em aula.<sup>203</sup>

Nesse contexto, a relação de afetividade construída entre o docente e o aluno também é essencial para a efetivação da aprendizagem significativa. Essa relação é criada por meio de o diálogo entre docente-aluno, que promova um intercâmbio de conhecimento entre ambos e motiva o aluno, tornando o processo de aprender mais envolvente, como explicitado por Junior Silva a seguir:

Quando o aluno se desperta para a aprendizagem significativa, ele consegue, por si só, ser capaz de compreender completamente o que o docente transmite em sala de aula, sendo ele portador de sua própria formação continuada, pois a formação foi significativa e fortalecida pela sua capacidade de aprender continuamente.<sup>204</sup>

Segundo a pesquisadora Patrícia Toste, que é professora de ER efetiva da rede municipal de Vila Velha, ao discutir sobre a área do conhecimento e diversidade religiosa afirma que:

A sociedade e a comunidade escolar atentas às discussões sobre a diversidade cultural e religiosa, preocupam-se com a formação dos educandos numa perspectiva de diálogo. Notícias cotidianas impressionam pelas atitudes de intolerância religiosa e tornam-se desafios no ambiente escolar, dessa forma, os professores necessitam de capacitação para atuarem frente as novas demandas.

Aliada aos desafios apresentados acima têm-se ainda as proposições da BNCC, que para muitos professores se apresentam como uma novidade, em especial, por não aderir ao modelo de Ensino Religioso confessional. [...] Esse movimento de implantação e implementação despertou, como nunca, a necessidade de pautas formativas para dar continuidade à formação inicial dos professores.

Em Vila Velha, essa preocupação antecede ao movimento provocado pela BNCC. Desse modo, a Secretaria Municipal da Educação, desde 2011, tem como meta a capacitação docente com intuito de interagir e elaborar projetos, para a prática colaborativa no mundo conectado e globalizado, em que se apresentam diferentes práticas religiosas. Com essa proposta, o Grupo de Estudo/Pesquisa de professores de Vila Velha iniciou suas atividades, reunindo os professores de Ensino Religioso com objetivos de pesquisar, analisar, consolidar, formalizar e reconstruir as metodologias a serem aplicadas em salas de aulas, buscando a unificação do Plano de Curso na rede Municipal de Ensino Fundamental.<sup>205</sup>

Isto posto, percebe-se que as formações continuadas para o ER na rede municipal de Vila Velha coadunam com as preocupações dos docentes, também com a proposta pedagógica

<sup>203</sup> SARQUIZ, Moisés Manir. *Boas notas na escola*. 18. ed. Vila Velha: Edição do autor, 2012. p. 79.

<sup>204</sup> JUNIOR SILVA, 2014, p. 9.

<sup>205</sup> TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Ensino Religioso e diversidade religiosa: um estudo de caso na rede Municipal de Vila Velha/ES. In: Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de PósGraduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAEICIR), 10, 2019, Curitiba/PR. *Anais...*. Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 110-118. [online]. p. 112-113.

e curricular que deve ser vislumbrada no cotidiano escolar. O que ajuda a corrigir um erro comum dos docentes ao tentar compreender as dificuldades de aprendizagem e desmotivações apresentadas por alguns alunos tem sido atribuí-dos exclusivamente às características individuais e problemas familiares desses. Certamente, muitas crianças levam para a escola uma bagagem sócio-histórica que não facilita o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, nas interações estabelecidas na sala de aula entre os alunos, bem como entre docente e alunos é que se constrói a motivação intrínseca.<sup>206</sup>

As dificuldades de aprendizagens podem ser superadas na aula do ER a partir de uma proposta pedagógica elaborada pelo docente, tendo como parâmetro o currículo proposto para o ER apresentado nos PCNER, em seus três eixos temáticos, conforme está organizado em blocos de conteúdos tais como:

Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa); Textos e Livros Sagrados: Oraís e Escritos (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese); Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte); Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades); Ethos (alteridade; valores; limites).<sup>207</sup>

Para esse enfrentamento e superação da dificuldade de aprendizagem o docente pode trazer à tona a discussão das unidades temáticas pelo viés dos direitos humanos e com estratégias de aprendizagem que considerem o aluno sujeito único e singular. Nesse ínterim, vale ressaltar que no ponto seguinte aprofunda-se sobre o currículo de ER na rede municipal de ensino de Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

### 3.2 Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES

Historicamente o Ensino Religioso no contexto da educação brasileira é marcado por conflituoso e distintas concepções, em determinado período histórico, político e econômico do Brasil, cada qual com legislações, apontamentos teórico-metodológico e objetivos específicos, evidenciados nos discursos e práticas curriculares escolares.<sup>208</sup> Nesse contexto que,

<sup>206</sup> NAVARRO, Lisienne; GERVAI, Solange; NAKAYAMA, Antônia; PRADO, Alice da S. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Joursen - Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 46-50, 2016.

<sup>207</sup> HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios* – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 53.

<sup>208</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 89.

O Ensino Religioso historicamente é visto como um problema nos currículos escolares. Foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico, que posteriormente foi visto como disciplina sem muita importância. A partir desse cenário, se questiona como a disciplina deveria fazer parte ou não da matriz curricular da educação, com a mesma valorização dispensada à outras disciplinas.<sup>209</sup>

Apesar de o ER ser reconhecido como área do conhecimento, ainda tem sido tema de discussão e disputa desde o século XIX na educação brasileira. Mesmo com a separação do Estado e da Igreja, permanece com uma das estratégias de homogeneização e legitimação cultural e religiosa.<sup>210</sup>

Foi neste contexto que, em países como o Brasil, o ensino da religião cristão-católico configurou-se em um dos instrumentos de difusão de uma única tradição religiosa e de negação sistemática de outras formas de crer, pensar e viver. Infelizmente, tal prática reflete a tendência adotada por vários grupos culturais, os quais acreditam que sua visão de mundo é universalmente válida a ponto de justificar sua imposição sobre as demais.<sup>211</sup>

Em contrapartida, com o desenvolvimento das Ciências da(s) Religião(ões) houve o crescente diálogo com demais áreas do conhecimento, componentes curriculares das Ciências Humanas e da Educação. Principalmente, com iniciativas legais e curriculares relativas ao Ensino Religioso não confessional no contexto da educação básica. Papel relevante nesse processo foi “atribuído ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que tem realizado inúmeros debates, fóruns, seminários e intervenções junto aos órgãos públicos e privados de Ensino para que esses assegurassem a oferta de um Ensino Religioso não proselitista.”<sup>212</sup>

Diante desse histórico, cabe ao docente “oportunizar o estudo dos saberes e conhecimentos religiosos na escola, sem proselitismo, possibilita o desenvolvimento de atitudes abertas e sensíveis em relação à alteridade [...]”<sup>213</sup>. Tendo em vista que o ER não proselitista “implica necessariamente pensá-lo e praticá-lo em todos os âmbitos sociais e escolares, tendo como base a interculturalidade [...]”<sup>214</sup>.

“Um Ensino Religioso de perspectiva intercultural, não se reduz a socialização de conhecimentos, mas se constitui enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais

<sup>209</sup> TAVARES; ANDRADE, 2020, p. 115.

<sup>210</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 89.

<sup>211</sup> CECCHETTI; POZZER, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 335.

<sup>212</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 90.

<sup>213</sup> CECCHETTI; POZZER, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 346.

<sup>214</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 90.

religiosas e não religiosas [...]”<sup>215</sup>. A interculturalidade se sustenta na epistemologia do cuidado na medida em que é tida enquanto espaço de interrelações entre “[...] pessoas, grupos, conhecimentos, saberes e tradições distintas, possibilitando a construção do mútuo respeito e reconhecimento, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas diferenças psíquicas, culturais e sociais [...]”<sup>216</sup>.

A diversidade cultural é um dos principais elementos que identificam, caracterizam e desafiam as sociedades latino-americanas. Diferentes grupos, etnias e culturas expressam cotidianamente uma intensa rede de produções e elaborações simbólicas, produzindo uma rica diversidade de saberes, conhecimentos, valores e práticas. Dentre essa multiplicidade de expressões, encontram-se inúmeras crenças, movimentos e tradições religiosas, que configuram uma inesgotável diversidade religiosa.<sup>217</sup>

É nesse aspecto que o cuidado deve ser pensado como um modo do fazer intercultural e libertário, tendo como real sentido o reencontro do humano com sua humanidade, livre de preconceitos. “Nesse viés que a educação torna-se uma educação libertária, pois ela é transformadora e construtora de relações coesas e críticas para a solidariedade e não apenas para a competitividade”<sup>218</sup>. “[...] O processo libertário é um movimento coletivo e comunitário, pois ele é uma pedagogia política das vozes e dores de todos, mas principalmente, dos marginalizados e discriminados em nossas sociedades [...]”<sup>219</sup>.

O desejo de uma escola laica traz na memória os movimentos históricos. A independência dos Estados Unidos, ocorrida em 1776, que buscou assegurar a liberdade religiosa por meio da Declaração de Virgínia. A Revolução Francesa (1789), que tinha como lema a *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. O que constituem marco na defesa do Estado de direito, bem como o princípio da laicidade.<sup>220</sup>

Nesse sentido, uma das experiências fundamentais da vida humana é a da alteridade e a vida social enraíza-se nessa experiência “[...] isto vale também para as religiões: se conhece outras religiões tem-se também a oportunidade de conhecer melhor e de aprofundar-se na própria religião. Ou seja, a descoberta da alteridade e da diferença é condição *sine qua non* para

<sup>215</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 91-92.

<sup>216</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 96.

<sup>217</sup> CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o ensino religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 335.

<sup>218</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 96.

<sup>219</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 96.

<sup>220</sup> CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ensino Religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília: CNBB, 2007, *apud* POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 96.



a definição da identidade [...]”<sup>221</sup>. Então, se a democracia constitui-se de importante espaço de convivência plural, é fundamental reconhecer que as diferenças, inclusive as religiosas, que estão na raiz da diversidade.<sup>222</sup>

O respeito às diferenças significa “um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorar a história dos antepassados, suas experiências e cosmovisões que, [...], constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas [...]”<sup>223</sup> Trata-se sobre um livre sentimento e respeito à diversidade cultural do outro, tornando-se fundamento para a construção de novas identidades, mais humanas e promotoras do bem-viver.<sup>224</sup>

Por ser uma das características mais perceptíveis e latentes da escola, a diversidade cultural acaba sendo constituída pela multiplicidade de elementos, conhecimentos, significados e sentidos coexistindo dinamicamente. Assim, cada escola possui uma cultura própria, caracterizada por elementos simbólicos que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar.<sup>225</sup>

“[...] Interculturalidade busca romper com imposições de lógicas que se impõem sobre outras, que produzem invisibilizações, exortizações e estigmatizações como formas violentas e agressivas de negar a dignidade humana e o reconhecimento do outro.”<sup>226</sup> Ocorrendo na experiência em uma perspectiva de compreensão e superação das vivências e experiências da corporeidade, como, por exemplo, na memória da história de sofrimento, nos disciplinamentos e nas sujeições. Assim, a “interculturalidade se mostra como uma metodologia do fazer, sentir, vivenciar, conhecer e respeitar a diversidade”<sup>227</sup>. “Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do ER, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”<sup>228</sup>.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas, ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais

<sup>221</sup> SANCHEZ, 2010, apud CORDEIRO, Darcy. Diversidade religiosa, direitos humanos e Ensino religioso. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 145.

<sup>222</sup> SANCHEZ, 2010, apud CORDEIRO, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 145.

<sup>223</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 91-92.

<sup>224</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 91-92.

<sup>225</sup> MAFRA, 2003, apud POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 93.

<sup>226</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 93-94.

<sup>227</sup> POZZER; WICKERT, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 93-94.

<sup>228</sup> BRASIL, 2017, p. 435.

finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.<sup>229</sup>

Nesse contexto, torna-se essencial que a diversidade cultural religiosa seja tratada nos currículos escolares e de formação de docentes em uma perspectiva intercultural. De forma a “[...] reconhecer e desenvolver teorias e práticas diferenciadas que visem respeitar e valorizar as identidades das e nas alteridades [...]”<sup>230</sup>. Tendo a possibilidade de construções lúdico-críticas que despertem a auto percepção de que cada sujeito, pois é um ser único em um universo de diferentes, sendo merecedor de cuidados.<sup>231</sup> Nessa perspectiva que “[...] O estudo da religião é necessário para se ter consciência de seu significado na vida do indivíduo e sua função na sociedade [...]”<sup>232</sup>. Vale ressaltar que as modalidades de ER praticadas no Brasil, perpassam pela confessional e não confessional ou transconfessional,<sup>233</sup> inclusive, mais recente, devido ao processo de secularização. Assim,

O processo de secularização do mundo atual, a democratização e a busca de liberdade leva também o ser humano à mudança de religião. A busca individual leva-o à procura de expressões religiosas centradas no sujeito: é o pluralismo de cosmovisões, valores e práticas religiosas, a maioria afetada pela crise social, preciso dizer que as religiões têm legitimidade porque expressam diferentes formas humanas de aproximação do ministério.<sup>234</sup>

Considerando o direito dos docentes de acessarem os saberes e conhecimentos religiosos produzidos historicamente pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas, faz-se necessário considerar alguns pressupostos e “[...] problematizar concepções e práticas prosélicas, etnocêntricas e monoculturais.”<sup>235</sup>.

O primeiro pressuposto está relacionado à compreensão de que as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso, integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade. Elas contribuem, e por vezes determinam, os modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo eminente e transcendente, atribuindo sentidos e significados.<sup>236</sup>

O segundo pressuposto diz respeito à concepção teórico-metodológica do Ensino Religioso, que não pode ser confundido com o ensino de uma religião ou das religiões na escola, porque, para além disto, visa construir experiências de *abertura* e atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural religiosa, por meio do conhecimento das culturas, tradições religiosas e expressões não-religiosas. Ao mesmo tempo,

<sup>229</sup> BRASIL, 2017, p. 435.

<sup>230</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 94.

<sup>231</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 94.

<sup>232</sup> CORDEIRO, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 145.

<sup>233</sup> CORDEIRO, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 149-150.

<sup>234</sup> CORDEIRO, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 147.

<sup>235</sup> CECCHETTI; POZZER, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 347.

<sup>236</sup> CECCHETTI; POZZER, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 347.

propõe problematizar relações de saber e poder de caráter religioso, presentes em distintas concepções e práticas sociais.<sup>237</sup>

Outro essencial a ser considerado é a linguagem utilizada no Ensino Religioso, pois “[...] os discursivos precisam possibilitar a construção do respeito às diferentes expressões religiosas e não-religiosas e, de modo coerente com as práticas pedagógicas, assegurar à apropriação do conhecimento, o exercício do diálogo e a convivência entre os diferentes.”<sup>238</sup>.

Retomando pontos da legislação, o primeiro objetivo das DCN se constitui em “sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na CF, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola [...]”<sup>239</sup>. Artigo 3º “[...] tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”<sup>240</sup>. Artigo 4º das DCN aponta, os dentre outros, o princípio do pluralismo de ideias, respeito à liberdade e aos direitos.<sup>241</sup> Vale ressaltar que ER constitui-se componente curricular da formação básica comum.<sup>242</sup> O que contribui para a formação do ser humano.

“O ser humano é um ser social. Essa assertiva de Aristóteles já, há muito, acolhido pelas diversas ciências que estudam a humanidade [...]”<sup>243</sup> nasce de encontros e desencontros entre pessoas [...]”. Levando em consideração que “[...] o tempo de aprendizagem não é o mesmo para todos – não há pessoas iguais [...]”<sup>244</sup>. Sendo que, “[...] as práticas curriculares e suas urgentes demandas de compreensão e interferência político-pedagógico, bem como a necessidade de argumento competente sobre o instituído e o instituinte desse campo, não mais legitimam reduções, pulverizações e concepções acríticas [...]”<sup>245</sup>.

Toda experiência social produz conhecimento, por isso uma das funções da escola será educar a sensibilidade dos docentes e dos alunos no percurso de formação, em que ocorre história desses atores educacionais.<sup>246</sup> “[...] Nessas relações sociais a educação, os saberes e os

<sup>237</sup> CECCHETTI; POZZER, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 347.

<sup>238</sup> CECCHETTI; POZZER, In: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 349.

<sup>239</sup> BRASIL. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. In: BRASIL, 2013, p. 63.

<sup>240</sup> BRASIL, 2010. In: BRASIL, 2013, p. 63.

<sup>241</sup> BRASIL, 2010, In: BRASIL, 2013, p. 63.

<sup>242</sup> BRASIL, 2010, In: BRASIL, 2013, p. 67-68.

<sup>243</sup> CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente, 2008. p. 18.

<sup>244</sup> CHALITA, 2008, p. 19.

<sup>245</sup> MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 14.

<sup>246</sup> ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 124.

valores, a cultura e a leitura do mundo se traduzem em experiências”<sup>247</sup>. “Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, às escolas e cultura dos coletivos que lutam pela emancipação social, somos obrigados ao reconhecimento da diversidade de sujeitos autores de experiência diversas [...]”<sup>248</sup>.

Há docentes que propõem aos alunos encontrar como objeto do conhecimento curricular o entendimento da ampliação dos significados de suas “experiências sociais, humanos, de suas relações com o espaço, das vivências dignas ou indignas de seu tempo humano, cultural, de seus processos de socialização [...]”<sup>249</sup>. Nessa direção, “a atitude correta de pais e professores é a proteção, [...] a proteção que acolhe, que cuida, que prepara para o desenvolvimento da autonomia e do sonho [...]”<sup>250</sup>. É de suma importância “o respeito aos educadores e a seus tempos mentais, soco emocionais, cultural e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, [...], tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar”<sup>251</sup>.

Com a evolução da educação, teve-se que conceber novas formas de metodologia de ensino-aprendizagem, diante de que novos grupos sociais e étnicos que obtiveram total acesso aos seus direitos, dentre alguns historicamente que eram excluídos totalmente, para romper pensamentos, conceitos e concepções historicamente estruturados.

O trabalho com metodologias em Direitos Humanos está cotidianamente em ampliação para que estabeleça um convívio com estrutura diversa, inclusiva e respeitosa entre todos os alunos na instituição social. Tendo em vista que haja uma forma de contornar, ou destruir, a barreira do preconceito entre gestores, docentes e alunos, com a defesa e promoção dos Direitos Humanos.<sup>252</sup>

De acordo com Parecer 8/2012, “a Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política”<sup>253</sup>. A ética é conceituada para formar atitudes orientadas por valores humanizados, ou seja, a dignidade, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade, entre grupos sociais, étnicos e culturais, atuando de parâmetro ético-político para a reflexão das atitudes de ser e agir de maneira individual, coletiva e institucional.<sup>254</sup> “A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as

<sup>247</sup> ARROYO, 2013, p. 125.

<sup>248</sup> ARROYO, 2013, p. 124.

<sup>249</sup> ARROYO, 2013, p. 125.

<sup>250</sup> CHALITA, 2008, p. 22.

<sup>251</sup> BRASIL, 2010, *In*: BRASIL, 2013, p. 69.

<sup>252</sup> BRASIL, 2013, p. 522.

<sup>253</sup> BRASIL, 2013, p. 522.

<sup>254</sup> BRASIL, 2013, p. 522.

relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.”<sup>255</sup>. A terceira e última citada foi a formação política que pauta em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, de forma a promover o empoderamento e a participação na sociedade.<sup>256</sup>

Nesse ínterim, têm-se o princípios da Educação em Direitos Humanos que são: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental.<sup>257</sup> Princípios esses tão importantes e significativos para a vida humana digna. Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.<sup>258</sup>

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece sua conexão com os estados democráticos de direitos, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados para trabalhar pela universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e liberdade.<sup>259</sup>

É a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos (EDH) ganhou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário. Assim, o PNEDH define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

<sup>255</sup> BRASIL, 2013, p. 522.

<sup>256</sup> BRASIL, 2013, p. 522.

<sup>257</sup> BRASIL, 2013, p. 522-523.

<sup>258</sup> BRASIL, 2013, p. 515.

<sup>259</sup> BRASIL, 2013, p. 516.

- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, social, cultural e político;
- d) Desenvolvimento de processo metodológico participativo e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados
- e) Fortalecimento de práticas individuais e social que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.<sup>260</sup>

Ao implementar o PNEDH na área do conhecimento do Ensino Religioso, o docente deve conceber o Ensino Religiosos como estudo da religião em si mesma ou de algumas manifestações do fenômeno religioso não ser discutido “sem abarcar a diversidade cultural religiosa, sem discutir e problematizar as tensões e implicações reais que uma crença religiosa ou não religiosa (os sem religião) geram no mundo da vida”<sup>261</sup>. Diante do fato de que:

O acesso e a aprendizagem de saberes de diversos conhecimentos religiosos e não religiosos em uma educação integral precisa acontecer a partir de pressupostos científicos que afirmem a interculturalidade latino-americana, a fim de assegurar os ideais de uma formação de sujeitos críticos e corresponsáveis, com condições de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos em interface com o contexto pessoal, local e mundial, de modo a recriar e ressignificar as dinâmicas da vida que diferem entre si na diversidade cultural.<sup>262</sup>

Segundo Sonia Kramer, o papel da escola em relação ao saber, diz respeito a incorporação às diferenças de forma a combater a desigualdade; de assegurar tanto no plano social quanto no cultural a posse de conhecimento. Assim, o trabalho da escola é de ensinar a reapropriação do conhecimento para a construção da cidadania.<sup>263</sup>

Nessa perspectiva, as competências gerais estabelecidas na BNCC com relação ao ER são:

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

<sup>260</sup> BRASIL, 2013, p. 519.

<sup>261</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 91.

<sup>262</sup> POZZER; WICKERT, *In*: POZZER; PALHETA; PIOVEZANA; HOLMES, 2015, p. 91.

<sup>263</sup> KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria; Pereira, Isabel Ferroz. (Orgs). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 17.

Nessa concepção, a rede municipal de ensino de Vila Velha segue as diretrizes dos PCN e das DCNER para a área do conhecimento do ER, e apresenta objetivos próprios que consistem em:

- estudar as diferentes manifestações do sagrado no coletivo;
- analisar e compreender o sagrado como o cerne da experiência religiosa do cotidiano que nos contextualiza no universo cultural;
- valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira;
- facilitar a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade.<sup>264</sup>

A rede municipal de ensino de Vila Velha-ES desenvolveu a transição de um Ensino Religioso nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma “Proposta Curricular que vise compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas focando o processo ensino-aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista.”<sup>265</sup>. Tendo em vistas que:

A problemática sobre as diferenças e, especialmente, sobre as questões religiosas deverá ser implementada na escola pela sensibilização e pelo conhecimento das unidades temáticas pelos docentes. O que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular juntamente com a Base Municipal Comum Curricular do município de Vila Velha – ES, haja vista os processos formativos e a proposta de efetivação dos currículos nas unidades de ensino por meio do protagonismo da comunidade escolar, na elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos.<sup>266</sup>

A rede municipal de ensino de Vila Velha elaborou duas versões de sua base curricular à luz da BNCC, porém a segunda versão, em 28 de dezembro de 2020, ainda, não havia sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME/PMVV), pois elaboraram um segundo parecer. Assim, a segunda versão aguardava parecer desse órgão de controle e regulamentação. Vale salientar que os docentes de Ensino Religioso participaram da reelaboração da nova Proposta Curricular do município, desde 2018, mas como não foi oficialmente legalizada trabalham com o documento denominado de Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Vila Velha, datado de 2008.

<sup>264</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Vila Velha*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2008. p. 51.

<sup>265</sup> TAVARES, Alexandre Camelo; VENDRAMINE, Maria de Fátima dos Santos de Almeida; ANDRADE, Ivani Coelho. Ensino Religioso no Município de Vila Velha/ES. In: Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de PósGraduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), 10, 2019, Curitiba/PR. *Anais...*. Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 119-127. [online]. p. 122.

<sup>266</sup> TAVARES; VENDRAMINE; ANDRADE, 2019, p. 126.

A presente pesquisa constitui-se de um recorte ou um ponto de vista da pesquisadora a luz das legislações nacional e local, no caso, Vila Velha-ES, cabe aqui, tece logo a frente, algumas conclusões a respeito da temática em voga, tão importante para a sociedade.





## CONCLUSÃO

O presente estudo promoveu discussão a respeito das diferentes legislações, perspectivas e concepções com relação ao Ensino Religioso na educação brasileira, principalmente da rede municipal de ensino de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, pois no Brasil e também município pesquisado o Ensino Religioso se insere como disciplina de matrícula facultativa, integrando a formação básica do aluno enquanto cidadão e se constituindo como disciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental, assegurando o respeito e a tolerância à diversidade cultural e religiosa.

A presente pesquisa ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, o que tornou possível estabelecer os principais desafios e as possibilidades encontradas para o Ensino Religioso na educação pública, trazendo um recorte do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES.

Conclui-se que atingiu-se os objetivos propostos, tendo em vista que trouxe a discussão em torno de legislações pertinentes ao Ensino Religioso no âmbito nacional e local, ou seja, Brasil e município de Vila Velha-ES, buscando fundamentação quanto a atuação de gestores, docentes e alunos. Para isso, alcançou-se os objetivos específicos que giraram em torno de: pesquisar legislações nacionais sobre o Ensino Religioso; estudar legislações Ensino Religioso no município de Vila Velha-ES. Além disso, respondeu-se a questão problema sobre as legislações do Ensino Religioso da educação brasileira.

No primeiro capítulo foi apresentado trabalhos que discutem a perspectiva dos legisladores do Ensino Religioso no Brasil, em que foi realizado um levantamento das principais legislações relativas à educação e à inclusão do Ensino Religioso nas escolas. Observou-se que a legislação exige que o Estado seja laico, ao mesmo tempo em que se preocupa em assegurar a dignidade da pessoa humana, concedendo-lhe a liberdade de consciência e crença, bem como, o livre exercício de sua prática.

No segundo capítulo, analisou-se do ponto de vista dos gestores e dos docentes no que tange as legislações e também na elaboração do currículo da disciplina/área do conhecimento de Ensino Religioso nas escolas públicas, em que observou-se diversas controvérsias desde a sua introdução durante a colonização até o momento presente.

No terceiro capítulo tratou-se da legislação do ER com relação ao aluno e também a discussão sobre currículo de forma ampla com um recorte do currículo da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES, a luz da BNCC, tomando como fundamentação o respeito às diferenças, em um constante exercício de convivência e de reconhecimento das raízes culturais.

Atentando para o estabelecimento de um currículo que retrate a diversidade cultural religiosa, valorizando as identidades e alteridades.

Por fim, algumas considerações giram em torno das legislações implementadas no ER na educação brasileira, bem como as que regem os gestores, docentes e alunos. Constatou-se que as diretrizes do ER para o aluno do ensino fundamental advém das mesmas legislações que regem o gestor e docente, ou seja, a CF, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB atual de 96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular e as legislações da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES.

Constatou-se que a rede municipal de ensino de Vila Velha-ES tem desenvolvido a transição de um ER baseado nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma proposta curricular que vise compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas, tendo como foco o processo ensino-aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista. Entretanto, ainda não atua com um currículo pautado pela BNCC, haja vista que seu documento curricular ainda não foi concluído pela Secretaria Municipal de Educação e nem aprovado pelo Conselho Municipal de Educação do município.

Observou-se que a religião tem um importante papel nos estudos sociais, sendo difícil de ignorar, principalmente devido aos eventos mundiais atuais, por isso torna-se importante conhecer e entender as relações sociais e as crenças religiosas ou não dos seres humanos, por isso, é tão importante a ampliação de entendimento sobre religião e religiosidade baseado em parâmetros legais que esse estudo trouxe a perspectiva dos gestores, dos docentes e dos alunos, em um sentido de liberdade de crença e culto em que o respeito às diferença seja estabelecido. Nesse sentido, a ampliação de debates e outros estudos se fazem necessário para um bom entendimento de conceitos e concepções religiosos que produzem vida e cidadania, em convergência com o respeito aos sujeitos que têm religião ou não.

## REFERÊNCIAS

ADRAGÃO, Paulo Pulido. Crucifixos e Minaretes: a Religião no Espaço Público. A garantia da liberdade religiosa e a prevenção de conflitos religiosos. *Revista de Direito Público*, n. 03, p. 463-473, jan./jun. 2010.

ANDRADE, Ivani Coelho [et al.]. Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de. (Org.). *Educação* [recurso eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume II. Nova Xavantina: Pantanal, 2020.

AQUINO, Maurício de. A formação da laicidade do estado brasileiro no prelúdio da ordem republicana (1889-1930). In: BRITO, Jaime Domingues Brito; RIGOLDI, Vivianne; JANINI, Tiago Cappi (Orgs.). *Responsabilidade do Estado*. Jacarezinho: UENP; Instituto Ratio Juris, 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos campos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2016.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALERA, José Eduardo Ribeiro. *Pluralismo, tolerância e reconhecimento: o direito de liberdade de consciência e de religião no cenário democrático contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2018.

BAPTISTA, Myrian Veras. Prefácio – Determinações sociais da violência: sua expressão em face da infância e adolescência. In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *Rever*, Ano 15, n. 02, p. 107-125, 2015.

BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: IEPG, 2002.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana K. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: Pozzer, Adecir et al. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 63-82.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A Epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da Educação e da Religião na escola. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013.

BRANDENBURG, Laude Erandi; [et al.] (Org.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*, 24 a 26 de novembro de 2005. São Leopoldo: Oikos, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*, 2017. Disponível em: <[bit.ly/2O06Vu1](http://bit.ly/2O06Vu1)>. Acesso em: 26 out. 2020. p. 431-437.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[bit.ly/2O0690a](http://bit.ly/2O0690a)>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Parecer 8/2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2010. Disponível em: <[bit.ly/2xxvyew](http://bit.ly/2xxvyew)>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRAY, Cristiane Toler; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de docentes de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011.

BREGA FILHO, Vladimir; ALVES, Fernando de Brito. Da liberdade religiosa como direito fundamental: limites, proteção e efetividade. *Argumenta Journal Law*, n. 11, 2009. p. 82.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-posições*, v. 27, n. 1(79), p. 155-177, 2016.

BRUNO. Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2015.

CABRAL, Carine Graziela da Luz. *Evasão escolar: O que a escola tem a ver com isso?* UNIEDU – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, 2017.

CARON, Lurdes. *Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Docentes de Ensino Religioso*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o ensino religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

CHALITA, Gabriel Benetido Issaac. *Os dez mandamentos da ética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

CHALITA, Gabriel Benetido Issaac. *Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente, 2008.

COSTA, Antônio Marcos Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Anais...* 2009. p. 40

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais na universidade no Brasil. *Revista Jurídica Unigran*, Dourados, v. 11, n. 21. 2009. Disponível em: <[bit.ly/2PQhb5i](http://bit.ly/2PQhb5i)>. Acesso em: 26 out. 2020.

COSTA, Raquel Rodrigues da; BORBA, Patrícia de Carvalho Silva; PRODÓCIMO, Elaine. Violência e Educação Religiosa. *Interações*, n. 45, p. 24-41, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, jan.-mar. 2016. Disponível em: <[bit.ly/2QQKGWf](http://bit.ly/2QQKGWf)>. Acesso em: 26 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan./abr., 2014. p. 144.

CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: Ensino Religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez., p. 849-864, 2012. p. 862.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 27, p. 183-213, 2004. p. 190.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

DEMO, Pedro. *Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1994.

DIAS, Sônia Maria. *Ensino Religioso no Município de Vitória-ES*. 72f. Dissertação. (Mestrado em Teologia). Programa de Pós- Graduação em Teologia – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

DICKIE, Maria Amélia S.; LUI, Janayna de A. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. *Horizontes Antropológicos*, v. 13, p. 237-252, 2007.

DINIZ, Débora; [et al.]. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, Letras Livres: EdUnB, 2010.

DOMINGOS, M. F. N. Ensino Religioso e estado laico: uma lição de tolerância. *Rever – Revista de Estudos da Religião*, v. 1, n. 1, p. 45-770, set. 2009. p. 46.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Currículo ES 2020*. v. 07, Ensino Fundamental, Anos Finais Área de Ciências Humanas & Área de Ensino Religioso. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/04/Curr%C3%ADculo-ES-2020-Vol-07-Ensino-Fundamental-Anos-Finais-%C3%81rea-de-Ci%C3%A4ncias-Humanas-e-Ensino-Religioso-Miolo.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Parecer nº 2197/2009*, aprovado em 18 de dezembro 2008 e baixada a Resolução 1900/2009. Dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo. 2008.

FIGUEIRÊDO, Adriana Guilherme Dias. *O Ensino Religioso no espaço público escolar: Uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial*. Dissertação (Mestre em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 19-36.

FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a solidão e a ousadia. *Educere – XII Congresso Nacional de Educação – PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 2015.

FISCHMANN, Roseli. As escolas públicas devem ter Ensino Religioso? Não. Escola laica, liberdade e igualdade. *Tendências/Debates*. São Paulo, 2011. Disponível em: <bit.ly/2xwt8GB>. Acesso em: 26 out. 2020.

FISCHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash, 2012.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas. *Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Brasília: Cortez, 1994.

GAIGHER, Elorania Kellis A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de pós-graduação em Ciências da Religião, Faculdade Unida, Vitória, 2018.

GANDIN, Danilo. *Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá (Orgs.). Religião nas escolas públicas - questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 155-177, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1502/1351>>. Acesso em: 24 dez. 2020

GLÓRIA, Dília Maria Andrade; CHAVES, Luiza Santana. A vez e a voz do aluno na educação básica: práticas em curso na escola contemporânea. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 190, p. 90-99, 2017.

GONÇALVES, Daniel Abreu; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. O Ensino Religioso na rede pública de ensino: (re)abrindo o debate. *Revista Thema*, v. 15, n. 4, 2015, p. 1318-1334.

GONÇAVES, Jorge Carvalho. *A gestão escolar frente ao desafio em ofertar o componente curricular Ensino Religioso na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Programa de pós-graduação em Ciências da Religião, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

HABERMAS, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir [et al.]. (Orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

IBGE. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>>. Acesso em: 17 nov. 2020. s/p.

JUNIOR SILVA, Romualdo S. Um olhar direcionado para a aprendizagem significativa do aluno. *Caderno de Física da UEFS*, v. 12, n. 02, p. 07-10, 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. *Pensar a Educação em Revista*, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria; Pereira, Isabel Ferroz. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito da criança e do adolescente*. 5. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MAI, João Felipe Reali; SAQUETTO, Diemerson. *Ensino “do” Religioso e laicidade: princípios para uma educação de liberdade religiosa*. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 147-152.

MARTINS, Ranniery Fernandes M. A gestão escolar como parte fundamental na eficácia no ensino-aprendizagem. In: BURIL, Deborah. *Escola, escolarização e educação*. Vila Velha: Above Publicações, 2017.

MATOTZ, Lynn R.; LAWSON, Amy. *Gestão e motivação em Educação Infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAVARRO, Lisienne; GERVAI, Solange; NAKAYAMA, Antônia; PRADO, Alice da S. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Joursen - Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 46-50, 2016.

NEGREIROS, Fauston; BRITO, Mirlanne da Silva. Queixas escolares e desenvolvimento infantil no ciclo alfabetizador: uma experiência de extensão universitária. *RECEI – Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 2, n. 6. p. 107-120, 2016.

NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017.

OLIVEIRA, Angelita Correa. *Ensino Religioso na educação básica: desafios e perspectivas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Uruguaiana, 2011.

OLIVEIRA, Lino Batista de. Tolerância/intolerância: da crítica à alteridade. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Gisélle Marques. Projeto Político Pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Pedro. A. Ribeiro. Uma sociedade de bem viver. *Jornal Mundo Jovem*, v. 14, abr. 2012. p. 18.

ORO, Ari Pedro. Liberdade religiosa no Brasil: as percepções dos atores sociais. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto; CIPRINAI, Roberto; GIUMBELLI, Emerson. (Orgs.). *A religião no espaço público: atores e objetos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

PACHECO, Terezinha de Souza. *A visão dos docentes sobre o Ensino Religioso: diversidade e interdisciplinaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

PARANÁ (Estado). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Ensino Religioso*, 2008, p. 43. Disponível em: <[www.bit.ly/2190hfs](http://www.bit.ly/2190hfs)>. Acesso em: 26 out. 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

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



PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso inetercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha - 1º ao 9º ano*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Vila Velha*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Lei nº 5.629/2015*. Plano municipal de educação. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>> Acesso em: 23 jan. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017*. Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L59382017.html>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha*. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. Resolução nº 60/2020, dispõe sobre o Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Vila Velha. *Diário Oficial da Prefeitura de Vila Velha*, ed. 1091, p. 9, 21 dez. 2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O princípio pluralista: bases teóricas, conceituais e possibilidades de aplicação. *Revista de Cultura Teológica*. Ano XXV, n. 90, p. 234-257, 2017. p. 241.

RIVERA, Dario Paulo Barrera. Laicidade, religião e direitos cidadãos. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). *Religião, direitos humanos e laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

ROCHA, José Geraldo da; ROCHA, Marcos Porto Freitas da. BNCC para o ensino religioso, possível proposta educacional inclusiva de promoção de respeito à diversidade. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 128-136.

RODRIGUES, Elisa. Formação dos docentes para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, 2015.

RUDELL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SALLA, Fernanda. Ensino Religioso e Escola Pública: uma relação delicada. *Nova Escola*. São Paulo, maio, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/74/ensino-religioso-e-escola-publica-uma-relacao-delicada>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SANCHEZ, 2010, *apud* CORDEIRO, Darcy. Diversidade religiosa, direitos humanos e Ensino religioso. *In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais em espécie. *In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO. Curso de Direito Constitucional*. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

SARQUIZ, Moisés Manir. *Boas notas na escola*. 18. ed. Vila Velha: Edição do autor, 2012.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. *Revista Eletrônica Pesquisa educa*, Santos, v. 5, n. 10, p. 244-261, 2013.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino Religioso e ciência(s) da(s) religião(ões): tensões, desafios e perspectivas. *In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. (Org.). Ensino religioso básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

SILVA, Rubens Dornelas da. A formação do cidadão perpassa pelo estudo da disciplina de ensino religioso. *In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo*, 15 ed., 2018, Vitória/ES. *Anais...* . Florianópolis: FONAPER, 2019. v. 1, p. 18-25.

SMARJASSI, Célia. Ensino Religioso e a gestão educacional: uma análise a partir da ética complexa de Edgar Morin. *Revista Pistis Praxis*, v. 6, n. 2, p. 24-32, 2014.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Lugar de aluno é na escola que desenvolva conhecimentos. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 1, p. 269-288, 2017.

STEFFEN, Carlos José Monteiro. A Religião no espaço público da sociedade plural: considerações iniciais sob a ótica da fé em Jesus Cristo. Teocomunicação; *Revista de Teologia da PUCRS*. Porto Alegre, v. 48. n. 2, p. 193-202, jul.-dez. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Ensino religioso em escolas públicas*. Brasília, 28 de agosto a 1º de setembro de 2017 Informativo nº 875. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Informativos%20dos%20Tribunais/50899/informativo-875-do-stf-2017>. Acesso em 10 ago. 2020.

SZEUCZUK, Anderson. Das origens do Ensino Religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná. *Analecta*, Guarapuava, Paraná, v. 11, n. 2, p. 41-54, 2010.

TAVARES, Alexandre Camelo; VENDRAMINE, Maria de Fátima dos Santos de Almeida; ANDRADE, Ivani Coelho. Ensino Religioso no Município de Vila Velha/ES. *In: Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-graduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAE CIR)*, 10, 2019, Curitiba/PR. *Anais...* . Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 119-127.

TAVARES, Alexandre Camelo; ANDRADE, Ivani Coelho. Religião na esfera pública: questões pedagógicas, técnicas e socioculturais do Ensino Religioso no município de Vila Velha. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Éverton Nery. *A educação no âmbito do político e de suas tramas* [Recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena, 2020.

TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Ensino Religioso e diversidade religiosa: um estudo de caso na rede Municipal de Vila Velha/ES. In: Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-graduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), 10, 2019, Curitiba/PR. *Anais...* . Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 110-118.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Unitas*, v. 5, n. 2, 2017, p. 394-411. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/70973710-A-intolerancia-religiosa-como-elemento-norteador-do-ensino-da-cultura-afro-basileira-na-escola-1.html>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ZANONE, Valério. Laicismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. vol. 1 Trad. Carmen C. Varriale [et al.]; coord. Trad. João Ferraia; rev. geral João Ferraia e Luís Guerreiro Pinto Cacais. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasileira, 1998. p. 670-174.