

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL/MORRINHOS/GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM HISTÓRIA (PPGHIS)

ÂNGELA DE CASTRO MOTA

**DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE: ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GOIÁS (2019-2023)**

MORRINHOS-GO
2024

ÂNGELA DE CASTRO MOTA

**DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE: ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GOIÁS (2019-2023)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), para obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Precioso.

Área de concentração: Cultura e Sociedade.

Linha de pesquisa 02: Religião, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Precioso.

MORRINHOS-GO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL/MORRINHOS/GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM HISTÓRIA (PPGHIS)

**DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE: ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GOIÁS (2022-2023)**

Angela de Castro Mota¹

Exame de Defesa de Mestrado Realizada em: ____ / ____ / 2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Precioso
(Orientador)

Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros
(Membro Externo)

Prof. Dr. André Luiz Caes
(Membro Interno)

¹ Mota, Angela de Castro. **Diversidade Religiosa e Laicidade:** Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Caldas Novas, Goiás. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, 2024.

AGRADECIMENTOS

A realização do mestrado, foi uma etapa marcada por desafios, momentos de preocupação e incerteza. Esta jornada de pesquisa contou com a participação essencial de várias pessoas, que tiveram um papel decisivo em me orientar na direção correta ao longo deste percurso. Expresso minha profunda gratidão a todos eles, pois sem seu apoio valioso, a conclusão deste percurso acadêmico, não teria sido possível. Através destas palavras, manifesto minha sincera apreciação, pois este projeto deixou uma impressão duradoura em minha vida, tanto pessoal, quanto profissionalmente e é fundamental reconhecer isso.

Quero também, expressar minha profunda gratidão a Deus Pai, Filho e Espírito Santo, e a Nossa Senhora, por me darem força em todos os momentos da minha vida. Eles me proporcionaram sustento físico e espiritual, permitindo-me enfrentar com coragem e resiliência todas as dificuldades e triunfos, tanto pessoais, quanto profissionais, que encontrei e que ainda encontrarei ao longo da minha vida.

Aos meus pais, minha mãe Marize (*in memoriam*), mas creio que tem me ajudado muito no plano espiritual, meu pai que sempre me ajudou na minha trajetória estudantil ao longo da minha vida e nesse momento acadêmico, que concluo com êxito e dedicação pelo incentivo, que tem me dado ao longo desse Mestrado.

Especialmente a minha irmã, por me ouvir em momentos difíceis e sempre me incentivar e me motivar para que eu alcance sempre postos altos em minha carreira, como profissional da educação, com determinação, luta e enfrentando todas as dificuldades, que me surgiram ao longo desse Mestrado, mas, que essa minha trajetória fosse sempre primada pelo amor e o apoio incondicional dos meus familiares.

A minha amiga Nayara Guimarães que abriu as portas para esse Mestrado orientando e prestando auxílio para ingressar nesse programa do PPGHIS com documentações e professores, que me auxiliaram para minha admissão no mestrado e compartilhou materiais e deu suporte sempre que necessário, no recinto do trabalho. Minha colega de trabalho na Secretaria de Educação de Caldas Novas, em que tive a oportunidade de conhecer essa grande pessoa e amiga, que me ajuda e me ajudou tanto para que eu ingressasse no Mestrado para essa conclusão.

A minha amiga e companheira Jaqueline Araújo, que juntas, enfrentamos a estrada de Caldas Novas a Morrinhos-GO. A todos os amigos, que de alguma forma fizeram parte dessa jornada e especialmente a Secretária de Educação, Vanessa Oliveira junto ao prefeito Kleber

Marra da cidade de Caldas Novas - GO, que concederam a autorização da licença de aprimoramento, para que eu - Ângela de Castro Mota - pudesse concluir o Mestrado com êxito, dedicando-me integralmente aos estudos.

A todos os entrevistados, colegas de trabalho, que me ajudaram na construção dessa dissertação de Mestrado, por meio das entrevistas, confiando em minha pesquisa, compartilhando experiências pessoais em benefício do progresso dos estudos.

À Instituição - UEG Morrinhos – Mestrado em História, que me proporcionou a oportunidade de possuir um ensino superior e a expansão dos meus conhecimentos, por meio desse Mestrado. A Instituição oferece um ambiente agradável e amigável, com professores e funcionários altamente capacitados, para desempenhar um trabalho de excelência aos seus diversos alunos.

À minha querida amiga Francisca Vilandia de Alencar, uma companheira inseparável e uma aliada inestimável em nossas jornadas de estudo. Sua experiência foi decisiva, abrindo-me caminhos e fornecendo orientações cruciais para a minha admissão no Mestrado. Ela desempenhou e continua a desempenhar um papel vital neste processo, oferecendo constante encorajamento, apoio prático e ajudando a manter minha concentração e equilíbrio, sobretudo, nos períodos em que o trabalho parecia não ter fim. Sua expertise técnica e habilidade excepcional foram fundamentais.

Ao professor Daniel Precioso, meu orientador, que prontamente aceitou a jornada ao meu lado, na busca do conhecimento, o qual nesse percurso, me ajudou a enfrentar e a compreender como se constrói uma dissertação de Mestrado com excelência. Agradeço, também, pela sua colaboração em um momento em que tive que deixar o Mestrado de lado por 3 meses, pois, minha irmã estava internada na UTI com câncer.

Agradeço a estimada banca, pela leitura atenta do meu trabalho, disponibilidade e generosidade intelectual para comigo, apresentando riquíssimas considerações e me auxiliando a contornar tecnicamente os rumos da minha pesquisa.

A todos o meu sincero agradecimento e aos que, de diferentes maneiras, colaboraram para a elaboração desta dissertação.

RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se, sob o intuito de analisar como são pedagogicamente trabalhadas a Diversidade Religiosa e Laicidade nas escolas públicas do município de Caldas Novas - Goiás. Para tanto, foram utilizadas inicialmente técnicas de pesquisa de caráter bibliográfico, como subsídio à familiarização e compreensão da temática, a partir de pesquisas e suas respectivas percepções teóricas. Partindo da revisão da literatura, delineou-se um estudo de caso em duas instituições educacionais do município em questão, a partir de entrevistas semiestruturadas com os docentes responsáveis pelo Ensino Religioso nessas instituições. Os resultados apontaram para além da desvalorização velada da disciplina, a existência de lacunas estruturantes, como por exemplo, a não existência do livro didático relacionado à disciplina, o não investimento estatal e institucional na qualificação docente, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado do Ensino Religioso, tudo isso, envolto em um cenário, cuja cultura de preconceito impacta e consolida o distanciamento entre o respeito a diversidade, sobretudo, à diversidade religiosa.

Palavras-chave: Educação; Diversidade; Laicidade; Nova Caldas - GO.

ABSTRACT

This work was developed with the aim of analyzing how Religious Diversity and Secularism are pedagogically worked on in public schools in the municipality of Caldas Novas – Goiás. To this end, bibliographical research techniques were initially used, as a subsidy for familiarization and understanding of the theme based on research and their respective theoretical insights. Starting from the literature review, a case study was designed in two educational institutions in the municipality in question, based on semi-structured interviews with the teachers responsible for Religious Education in these institutions. The results pointed out, in addition to the veiled devaluation of the subject, the existence of structuring gaps, such as the non-existence of the textbook related to the subject, the lack of state and institutional investment in teaching qualifications for the development of the teaching and learning process of the subject. Religious Education, all of this surrounded by a scenario whose culture of prejudice impacts and consolidates the gap between respect for diversity, especially religious diversity.

Keywords: Education. Diversity. Secularity. Nova Caldas - GO.

SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
FDT	Frère Theophane Durand
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GO	Goiás
GRERE	Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Representação religiosa em Caldas Novas - GO	58
Tabela 2: Relação religião e instrução/escolaridade	58
Tabela 3: Centros religiosos de Caldas Novas - GO (quantitativo)	59
Tabela 4: Perfil profissional dos entrevistados	64
Tabela 5: Experiência profissional dos entrevistados	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escola 01: Nível de importância por religião no ensino religioso	50
Gráfico 2: Escola 02: Nível de importância por religião no ensino religioso	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caldas Novas em 1900	57
Figura 2: Escola municipal Orozina Maria Martins	63
Figura 3: Escola municipal Valdir Arantes	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ENSINO CONFESSIONAL E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL REPUBLICANO	18
1.1 Considerações sobre o contexto histórico do ensino confessional	20
1.2 Ensino religioso no Brasil republicano	24
1.3 O ensino religioso como currículo: da decretação da laicidade na Constituição de 1891 a Constituição Cidadã de 1988 (CF/88)	28
2 DIVERSIDADE RELIGIOSA NOS MANUAIS DE ENSINO RELIGIOSO	34
2.1 Uma análise da diversidade religiosa a partir da BNCC	35
2.2 Educação, religião e Estado brasileiro: uma análise histórica das tensões e transformações nos livros didáticos (1890-2000)	43
3 A CULTURA RELIGIOSA DE CALDAS NOVAS: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E A LAICIDADE DO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO	55
3.1 Caldas Novas - GO: contextualização histórica e educacional	56
3.2 Cenário de pesquisa: instituições analisadas	62
3.3 Perfil dos entrevistados	64
3.4 Ensino religioso em Caldas Novas: percepções docentes	66
3.4.1 <i>Ensino religioso currículo</i>	66
3.4.2 <i>Gestão de ensino religioso em Caldas Novas - GO</i>	67
3.4.3 <i>Formação para o ensino religioso: uma necessidade</i>	71
3.4.4 <i>Docente do ER: pessoal X profissional</i>	74
3.4.5 <i>Posturas e estratégias à eficiência no ER</i>	75
3.4.6 <i>Valorização do docente de ER em Caldas Novas - GO</i>	77
3.4.7 <i>Material didático para o ER</i>	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87

ANEXO A	100
APÊNDICE A	102
APÊNDICE B	109

INTRODUÇÃO

A educação religiosa, como disciplina escolar, surge no contexto da laicização do Estado Brasileiro, ocorrida após a Proclamação da República (1889). Até então, o Catolicismo era a religião oficial do Brasil, ainda que, com a Constituição de 1824, tenha sido estabelecida a liberdade de culto - não observada na prática, pelo menos, no que diz respeito às religiões de matriz africana. Foi, portanto, apenas com o advento da República, que uma educação religiosa, em meio ao ensino laico, se colocou como um problema a ser discutido. Debates acalorados sobre a obrigatoriedade, caráter facultativo, conteúdos etc., emergiram a partir dos anos 1930. Com a Constituição de 1988 e a legislação normativa da década seguinte, estabeleceu-se uma diretriz para a Educação Religiosa não proselitista e voltada para o respeito à diversidade. Mas o que seria diversidade? Como a bibliografia de referência define esse conceito?

Saviani (2014, p. 51), define diversidade como uma atuação integrada e harmônica para o benefício de todos. Trata-se “de uma unidade da variedade e não unidade da identidade”. Em outras palavras, não “uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso, perdem a própria identidade”. Souza e Rego (2021, p. 06), por sua vez, definem diversidade como características naturais ou socialmente construídas, que distinguem um indivíduo ou grupo dos demais indivíduos ou grupos. Em uma sociedade etnicamente multifacetada como a brasileira, a diversidade aplicada ao contexto educacional, deve ser pautada por uma pedagogia multicultural, que seja capaz de abarcar as várias matrizes culturais formativas do Brasil. Em se tratando da Educação Religiosa, um ensino voltado para a diversidade, deve promover a tolerância e o respeito pelas diferentes religiosidades presentes na nossa sociedade.

A concretização dessas diretrizes para a Educação Religiosa esbarra em uma série de percalços. Cavaliere (2007), ressalta a dificuldade de desenvolver o proposto pelo currículo de Ensino Religioso nas escolas públicas, considerada a escassez de profissionais específicos, bem como, a ocupação da função por profissionais não qualificados para tal e o menosprezo dos profissionais, que desenvolvem o Ensino Religioso por parte de colegas docentes, assim como, pelos discentes. A referida autora observa que tais fatos, decorrem da própria legislação, a saber, LDB e a CF/88, que agregam ao Ensino Religioso o caráter não obrigatório dentro de um Estado laico.

Ademais, Salles e Gentilini (2018), no artigo “Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular”, observam os desafios para o desenvolvimento do Ensino Religioso com a normatização do Ensino Religioso confessional, bem como, para a reestruturação da disciplina. Os autores salientam que, a sociedade brasileira é secularizada e que busca cada vez mais um diálogo inter-religioso, sem um discurso catequético. Desse modo, a educação religiosa deve pautar-se por uma luta pela legitimação de todas as expressões religiosas, além de inseri-las no contexto histórico-cultural, de formação da sociedade brasileira.

A respeito da educação religiosa, Junqueira (2018) afirma que, a diversidade religiosa-cultural, deve atuar como uma teia de significados de vivências concretas dos sujeitos de uma determinada sociedade, e, por meio dela, estipular regras e convencionar valores, que possibilitem a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Compreende-se, assim, que a cultura não é casual, mas o resultado de toda experiência histórica das gerações anteriores. Ela apresenta peculiaridades, e não pode ser uniformizada, pois entra em jogo a questão do significado, que cada manifestação religiosa-cultural representa para cada comunidade, ou seja, as suas tradições como: símbolos, ritos, alimentações, música, dança, arte, moda, termos, arquitetura e religiosidades, que refletem no espaço público-pedagógico de convivência.

O tema da presente dissertação é a diversidade religiosa nos estabelecimentos públicos educacionais no município de Caldas Novas-GO, entre 2019 (ano de início da atuação do docente entrevistado com menor tempo de experiência) e 2023 (ano de realização das entrevistas) à luz das proposições da LDB, quando do estabelecimento da educação não-proselitista e voltada para a diversidade. Em sintonia com a bibliografia citada anteriormente, compreendemos que, a relevância de tal tema, reside na busca do reconhecimento e da valorização da dignidade dos diversos grupos religiosos do espaço considerado e na promoção de uma reflexão sobre a histórica exclusão presente também no âmbito educacional, cuja orientação deveria ser a convivência harmônica no contexto multiculturalista, para prevenir e combater a discriminação, o preconceito, a exclusão e a perseguição a qualquer tipo de diversidade, sobretudo, de caráter religioso.

De acordo com o que dispõe as proposições da LDB e o artigo 206 da Constituição Federal, a qual assenta-se que. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios a saber: (I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralidade de ideias e concepções, a qual corrobora com a legislação federal que declarou o Estado laico, porém na prática, o que se observa é a não efetivação desses princípios, quando o tema aborda sobre educação, diversidade e laicidade do ensino no município de Caldas Novas-GO.

As principais fontes desta pesquisa são as entrevistas² com os docentes responsáveis pelo Ensino Religioso na Escola Municipal Valdir Arantes e na Escola Municipal Orozina Maria Martins, ambas de Caldas Novas-GO. Estas entrevistas estruturaram-se a partir de trinta e quatro questionamentos relacionados à sociografia (perfil e experiência profissional) dos participantes e à prática do Ensino Religioso (PPP, Currículo e sala de aula). A amostragem de docentes entrevistados constitui-se de sete profissionais (seis do sexo feminino e um do sexo masculino), com idade entre 30 e 56 anos, todos residentes no município de Caldas Novas-GO, com tempo de experiência na Educação básica, variando entre quatro e 30 anos, alguns deles também atuantes na Rede Estadual de Caldas Novas-GO, entre onze meses e vinte e quatro anos, sendo a maioria docentes efetivos, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais.

Apesar da gama de diversidades religiosas existentes na sociedade brasileira, oportunamente, este trabalho apresenta informações e análises relacionadas ao desenvolvimento educacional e gestão da diversidade e da laicidade, a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas do município de Caldas Novas-GO, estabelecendo como instituições de estudo, duas escolas públicas do município em questão, tendo como subsídio de análise - para além das bases bibliográficas e documentais - as percepções de docentes do Ensino Fundamental I e II, da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª séries.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1986) acrescentou ao Ensino Religioso, o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Lei nº. 9.475/1997). Porém, segundo Gentilini (2018), resoluções recentes assumidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre essa questão, deixam claro, que a visão proselitista da religião, ainda assola nossas instâncias jurídicas e, conseqüentemente, propaga-se por todas as esferas administrativas do país. O pluralismo religioso brasileiro é visto como uma ameaça por parte de confissões religiosas hegemônicas (nomeadamente cristãs), o que leva à uma radicalização de posições contrárias à diversidade religiosa, em um Estado laico como o brasileiro - o que leva também à produção de discursos político-religiosos de disputas por fiéis e, conseqüentemente, à instituições e espaços educacionais desenvolverem um Ensino Religioso confessional.

É sintomática a construção de discursos discriminatórios em âmbito escolar em relação, sobretudo, às religiões de matriz africana. Na presente dissertação, a questão das

² Ao final deste trabalho constam Anexos (Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) e Apêndices (Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP e Roteiro de Entrevistas) utilizados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

religiões afro-brasileiras estará presente apenas, como um exemplo para se discutir a diversidade (ou, mais precisamente, o desrespeito a ela) no Ensino Religioso, pois estamos cientes da grande diversidade das religiões afro-brasileiras, o que impede contemplá-las em sua totalidade, dentro dos limites deste trabalho e no escopo do nosso problema de pesquisa.

O Ensino Religioso confessional (ou não-interconfessional) interfere significativamente na construção da identidade dos sujeitos e contribui para fortalecer práticas discriminatórias nas escolas públicas do país, comprometendo a igualdade de direitos que a educação pública deveria garantir. Estudos sobre as práticas pedagógicas de Ensino Religioso confessional são imprescindíveis à construção e análise de parâmetros e fatores de impacto à convivência harmônica em meio ao multiculturalismo.

O Ensino Religioso como disciplina obrigatória no currículo - embora de matrícula facultativa - busca a identidade do Ensino Religioso como área de conhecimento. Durante o processo de normatização deste tipo de ensino, foram surgindo livros para mapear os elementos de construção da identidade religiosa, sem ferir a liberdade do sujeito, por meio de uma literatura elaborada por diversos autores.

Para melhor apresentação e compreensão das percepções aqui contidas, este trabalho foi desenvolvido a partir de três capítulos, a saber:

O Capítulo I, intitulado “Ensino Confessional e o Ensino Religioso no Brasil”, traz uma contextualização histórica de ambos os ensinos e sua relação com a laicidade e com o Currículo.

O Capítulo II, “Diversidade Religiosa nos Manuais de Ensino Religioso”, analisa a relação entre diversidade e Base Nacional Comum Curricular-BNCC, trazendo à tona a história dessa relação e as diferentes abordagens. Este capítulo aborda, ainda, a partir do viés histórico, a ausência de livros didáticos para o Ensino Religioso, nas instituições educacionais estudadas e como os professores fazem para obterem um material que contemple o estudo sobre Religiões, dentro do currículo Ensino Religioso.

O Capítulo III, “A Cultura Religiosa de Caldas Novas: os desafios da prática docente e a laicidade do Currículo de Ensino Religioso”, volta-se para o contexto educacional do município de Caldas Novas-GO, traçando o perfil dos entrevistados e suas respectivas percepções (resultado das entrevistas), sobre a experiência docente na execução do processo pedagógico, a partir do Currículo de Ensino Religioso no município em questão.

1 ENSINO CONFESSIONAL E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL REPUBLICANO

O presente capítulo aborda uma jornada complexa e multifacetada, que atravessa séculos de história brasileira. Desde a chegada dos jesuítas em 1549, destinados a catequizar os povos nativos, até as mudanças trazidas pela Constituição Cidadã de 1988, o ensino religioso no Brasil tem sido um espelho das tensões e transformações sociais, políticas e culturais do país.

Inicialmente, o ensino religioso no Brasil colonial estava intrinsecamente ligado aos interesses políticos de Portugal e de Roma. Os jesuítas, representando a Igreja Católica, desempenharam um papel crucial na imposição da doutrina cristã, visando sobrepujar as crenças indígenas pré-existentes. Este ensino, de natureza catequética e evangelizadora, era um instrumento de dominação, tanto espiritual quanto política.

O período colonial viu o nascimento do sincretismo religioso, uma resposta criativa e resistente às tentativas de imposição religiosa e cultural. Este fenômeno refletiu a capacidade dos povos subjugados de adaptar suas próprias tradições religiosas em face da opressão. Esse processo de fusão das crenças indígenas e africanas, com os dogmas católicos, resultou em expressões de fé únicas, marcando a formação de uma identidade religiosa diversa no Brasil.

O advento da República, no entanto, trouxe novos desafios e oportunidades. Com a proclamação da laicidade do Estado na Constituição de 1891, estabeleceu-se um novo paradigma para a relação entre religião e Estado. A Igreja Católica, na tentativa de manter seu domínio, organizou um movimento de recristianização. Contudo, o Estado republicano adotou princípios de liberdade religiosa e igualdade dos grupos confessionais, abrindo caminho para o pluralismo espiritual.

As mudanças políticas e sociais do início do século XX, especialmente a Revolução de 1930, tiveram um impacto significativo na educação e no ensino religioso. A “Era Vargas” foi marcada por embates entre a Igreja e o Estado, com momentos de tensão e negociação. Durante esse período, documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, reafirmaram a importância de uma educação pública, laica e gratuita.

A Constituição de 1988 consolidou o Estado laico brasileiro, reforçando a liberdade religiosa e de expressão. Este marco legal significou um avanço na luta por um Ensino Religioso, que respeitasse a diversidade de crenças e promovesse o diálogo inter-religioso,

alinhando-se aos princípios democráticos e ao reconhecimento da pluralidade cultural e religiosa do Brasil.

Desta forma, a história do Ensino Religioso no Brasil é uma narrativa de luta contínua pela laicidade, pluralismo e respeito à diversidade. Esta história é um testemunho das dinâmicas culturais e políticas, que moldaram a sociedade brasileira, refletindo não apenas as mudanças na educação, mas também, as transformações mais amplas na identidade e no tecido social do país.

Portanto, este capítulo será fundamental para compreender a discussão presente nos capítulos subsequentes, relativo à diversidade religiosa e como ela é contemplada nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, particularmente no que diz respeito ao ensino religioso nas séries do 4º ao 9º ano. Este capítulo estabelece um contexto histórico e social necessário para entender a evolução e as características atuais do Ensino Religioso no Brasil, permitindo uma análise mais aprofundada e informada sobre a situação em Caldas Novas posteriormente.

Ademais, ao investigar a história do Ensino Religioso desde a colonização até a Constituição de 1988, buscamos compreender como as práticas e abordagens do Ensino Religioso foram moldadas por mudanças políticas, sociais e culturais. Este entendimento histórico é crucial para analisar a situação atual em Caldas Novas, pois permite identificar as raízes de práticas e políticas educacionais contemporâneas.

A análise do sincretismo religioso e da formação da identidade religiosa brasileira, marcada pela fusão de diferentes tradições, é essencial para avaliar como a diversidade religiosa é abordada nas escolas. Este conhecimento ajuda a entender se, e como, as complexidades da história religiosa do Brasil são refletidas nos currículos e práticas de ensino em Caldas Novas.

A transição de um Ensino Religioso confessional para um sistema laico, como delineado na Constituição de 1988, tem implicações diretas sobre a maneira como a diversidade religiosa é tratada nas escolas. Compreender essas mudanças, ajuda a contextualizar as políticas atuais e a prática pedagógica em Caldas Novas.

O capítulo fornece um quadro teórico para analisar os manuais de Ensino Religioso utilizados em Caldas Novas adiante. Com base no entendimento da evolução histórica do Ensino Religioso, pode-se avaliar, de forma crítica, se os materiais didáticos estão em consonância com os princípios de pluralismo e respeito à diversidade religiosa. A história do Ensino Religioso no Brasil, especialmente o embate entre visões confessionais e laicas, é um pano de fundo valioso, para entender as experiências e percepções dos professores em Caldas Novas. Os docentes, ao operarem em um sistema influenciado por esse histórico complexo,

podem ter visões e abordagens distintas sobre como a diversidade religiosa deve ser abordada em sala de aula.

1.1 Considerações sobre o contexto histórico do ensino confessional

A religiosidade católica difundida através do ensino formal, acompanha a história do Brasil desde a colonização portuguesa. Jesuítas, em 1549, foram enviados à colônia portuguesa como catequizadores dos povos nativos, com a finalidade de convertê-los à fé Católica. No período colonial, o Ensino Religioso atendia aos interesses políticos de Portugal e de Roma, pois tanto o Rei, quanto o Papa, pretendiam garantir que a doutrina cristã deveria prevalecer sobre as outras formas de crença já existente na colônia, como as manifestações indígenas.

Dessa forma, o Ensino Religioso católico era doutrinário, catequético e evangelizador, cujo objetivo era manter os índios, os escravos e os filhos dos portugueses, que aqui estavam sob o domínio da Igreja Católica e do Estado, à época materializado na figura do Rei. Com isso, após 210 anos de influência dos dogmas católicos, por meio dos Jesuítas, na segunda metade do século XVIII, o influente ministro Marquês de Pombal decidiu que, os jesuítas deveriam ser expulsos do Brasil, por conta da grande autonomia política e econômica, que conseguiam com a catequese (Paiva, 2015).

Após 63 anos da expulsão dos jesuítas, ocorreu a independência do Brasil, em 1822, período em que houve a queda do domínio da Coroa Portuguesa, sobre os territórios da antiga América portuguesa, o que acirrou os conflitos da Igreja Católica frente ao sincretismo, que surgiu no Brasil colônia. A gênese do fenômeno do sincretismo religioso, no contexto brasileiro está intimamente ligada à imposição do catolicismo pelos colonizadores portugueses durante o período colonial. Esta imposição não foi um processo unidirecional, ao contrário, envolveu uma complexa interação com as crenças e práticas dos povos indígenas e das populações africanas escravizadas. O resultado foi a emergência de práticas e formas de culto híbridas, que combinavam elementos das tradições religiosas indígenas e africanas, com os dogmas do catolicismo, criando assim, novas expressões de fé.

Este sincretismo pode ser visto como uma resposta criativa e resistente às tentativas de imposição religiosa e cultural. Ele reflete a capacidade dos povos subjugados de preservar e adaptar suas próprias tradições religiosas diante de um contexto opressivo. O sincretismo religioso, portanto, não apenas representou um mecanismo de sobrevivência cultural, mas

também, contribuiu para a formação de uma identidade religiosa única no Brasil, marcada pela diversidade e pela fusão de diferentes tradições dos povos, que aqui se formaram.

Além disso, o fenômeno do sincretismo religioso, desafia as noções tradicionais de pureza e autenticidade religiosa. Ele demonstra como as religiões, longe de serem sistemas fechados e imutáveis, estão em constante diálogo e transformação, influenciadas pelas circunstâncias históricas e sociais em que se desenvolvem.

Desta forma, a análise de Ferretti (1998), oferece uma visão importante sobre como o sincretismo religioso no Brasil não é apenas um fato histórico, mas também, um exemplo vivo da capacidade humana de adaptar e reinventar crenças e práticas em resposta às mudanças e desafios do mundo. Este fenômeno continua a ter relevância na compreensão da complexidade e dinâmica das práticas religiosas contemporâneas no país.

Ferretti (1989), também aponta que, historicamente, o sincretismo religioso foi frequentemente visto pelo Clero como uma influência nefasta, quase demoníaca. Sob este prisma, o sincretismo representaria uma mistura indesejada e confusa de elementos religiosos de origens distintas, em contraposição à pureza desejada pelo catolicismo colonial. O Clero, via a adoção de práticas sincréticas pelos povos subalternos, como escravos e indígenas, como uma forma de opressão e imposição da religião do colonizador. Este processo implicava uma aceitação, muitas vezes pacífica, de tradições da classe dominante, mas também, uma resistência e reinterpretação dessas tradições pelos colonizados.

Isambert, conforme citado por Ferretti (1998), observa que, já no século XVIII, começou a surgir na Igreja Católica uma distinção entre a religião urbana, escrita e individualizante, e a cultura religiosa popular, associada às práticas das classes subalternas, como os escravos. Essa divisão evidenciava uma dicotomia entre o que era considerado oficial e doutrinário, e o que era vivido e praticado no âmbito da religiosidade popular, divisão que contrariava as concepções determinadas pela Igreja Católica, a qual dominava não só a liberdade de pensamento das pessoas, mas também, as questões políticas, sociais e culturais da época.

Essa perspectiva histórica, demonstra que a religião, longe de ser um monólito imutável é um campo de disputa e negociação. As práticas religiosas dos colonizados, ao incorporar elementos do catolicismo, com suas próprias tradições, desafiavam a noção de pureza religiosa, promovida pelo clero e refletiam um processo dinâmico de adaptação e resistência. O resultado foi o surgimento de formas de expressão religiosa únicas no Brasil, que combinavam de maneira complexa e muitas vezes contraditória, os elementos da religião imposta e das tradições nativas.

O estudo do sincretismo religioso é um processo cultural, que envolve a fusão de diferentes tradições, crenças e práticas para a formação de uma nova doutrina religiosa ou expressões de cunho cultural. No Brasil, portanto, oferece apontamentos importantes sobre as interações entre poder, cultura e religião, o sincretismo revela como as práticas religiosas podem ser usadas tanto como ferramentas de opressão, quanto de resistência e como a religião popular pode se tornar um espaço de expressão para vozes e experiências, frequentemente marginalizadas, que lutam pela diversidade religiosa pujante em nossa sociedade, a qual representa a variedade de religiões no Brasil, se manifestando nas diferentes crenças, cultos e rituais e professada por pessoas, que vivem em diversos estados brasileiros como em Goiás.

Com isso, ao observar os escritos de Santos (2018), do período colonial, ele afirma que em 1824, com o surgimento da primeira Constituição do Brasil, a Constituição Imperial, a Igreja Católica conseguiu que, o Ensino Religioso catequético fosse mantido como *status* do Catolicismo e religião do Império, mesmo com o sincretismo religioso presente na Colônia. Esse sincretismo resultou em práticas e formas de culto, que incorporaram elementos das tradições indígenas e africanas com os dogmas católicos, além de indícios dessa prática em vários lugares do Brasil, revelando características de uma diversidade religiosa muito marcante, mas subjugada pelo poderio da Igreja Católica. Portanto, mesmo que, na Constituição de 1824, em seu art. 5º dizia que: A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião oficial do Império. Todas as outras serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isto destinadas, sem forma exterior de templo. (Brasil, 1824). O combate ao sincretismo religioso por parte do Clero era frequente na sociedade da época, que também não queria aceitar o avanço da diversidade religiosa no País.

Para Cardoso (2017), mesmo com o regime de Padroado, o qual subjugava a Igreja católica ao poder do imperador, o ensino propalado pelas instituições escolares criadas no Império, como o Colégio Pedro II, espelhavam a oficialidade cristã, garantida pela Constituição Imperial de 1824, embora essa liberdade de culto doméstico tenha permitido a entrada das manifestações das crenças indígenas e africanas, em recintos particulares, abriu, também, as portas para o Protestantismo entrar no País.³

A defesa do ensino laico no Brasil remonta à expulsão dos jesuítas e da inserção de professores leigos, pagos pelo Estado na figura do Rei. A ideia de laicidade sobre o Ensino Religioso não ocasionou, porém, de imediato o abandono do Ensino Religioso confessional,

³ No Estado de Goiás, como cita Ordália Araújo (2004), a entrada do Protestantismo se deu mais tarde que em regiões de ocupação mais antiga (como o Rio de Janeiro); mais precisamente em 1903, quando foi fundada a “Egreja Presbyteriana de Santa Luzia de Goyaz”.

independentemente de qualquer tipo de expressão cristã, que se manifestasse na colônia, a qual ainda estava presente na primeira metade do século XIX, em muitas instituições de ensino. O Ensino Religioso continuava controlado pela Igreja e fomentado pelos bispos, os quais travaram uma cruzada contra o sincretismo, as ideias protestantes e as ideias de secularizar o Ensino Religioso catequético.

A progressão para o século XIX caracterizou-se por uma série de tensões e transformações no panorama educacional brasileiro. O controle da Igreja Católica sobre o ensino religioso, apesar de desafiado por diversas correntes ideológicas e religiosas, manteve-se relativamente firme. Este controle não apenas refletia a influência do catolicismo na sociedade, mas também, o poder político que a Igreja detinha. A Constituição de 1824, ao reconhecer o catolicismo como religião oficial do Império, reforçou a posição dominante da Igreja, mesmo que, permitisse a prática de outras crenças em âmbitos privados.

A abertura para a prática de outras religiões, como o Protestantismo, introduziu novas dinâmicas no cenário religioso brasileiro. No entanto, essa abertura não se traduziu imediatamente em mudanças significativas na estrutura do Ensino Religioso, que combatia as ideias de uma diversidade religiosa diferente dos dogmas católicos, mesmo que, professasse o cristianismo. As escolas, muitas delas sob a influência direta da Igreja Católica, continuavam a propagar um ensino fortemente catequético, o qual inspirava-se no que é próprio da sua religião, objetivando desenvolver a formação dos alunos e professores na fé Católica, por outro lado, o Ensino Religioso visa a educação religiosa das pessoas sem imposição de uma fé dogmática. Por isso, os esforços para laicizar o ensino, embora presentes, enfrentavam resistências significativas, não apenas do Clero, mas também, de setores da sociedade que viam no Ensino Religioso, uma ferramenta de manutenção da ordem social e moral.

No decorrer do século XIX, o debate sobre a laicidade do ensino no Brasil, tornou-se cada vez mais intenso, portanto, a chegada de professores leigos, pagos pelo Estado, representou um passo importante na direção da secularização do ensino. Contudo, a transição para um modelo de ensino laico foi gradual e complexa, refletindo as tensas relações entre Igreja e Estado e as diversas visões sobre o papel da religião ou das religiões na educação e na sociedade.

Os bispos católicos, por sua vez, viam no sincretismo religioso e nas influências protestantes e secularizantes, uma ameaça à pureza da doutrina católica e o avanço na ideia de existir uma diversidade religiosa. Assim, empreenderam esforços para combater essas influências, promovendo um Ensino Religioso, que reafirmasse os dogmas e valores católicos.

Esta cruzada contra o sincretismo e a secularização, evidencia o caráter estratégico do Ensino Religioso no contexto de uma sociedade em transformação.

Ao longo do século XIX e início do século XX, o Brasil vivenciou mudanças significativas em seu tecido social e político. A abolição da escravidão, a proclamação da República e a gradual secularização do Estado trouxeram novos desafios e possibilidades para o Ensino Religioso. A separação formal entre Igreja e Estado, com a proclamação da República, representou um avanço importante na direção de um ensino mais pluralista e menos atrelado a uma única doutrina religiosa.

Neste contexto de mudanças, a questão do Ensino Religioso continuou a ser um campo de disputa e negociação. A resistência da Igreja Católica em abrir mão do controle sobre o Ensino Religioso e a pressão por um ensino mais laico e inclusivo, refletiam as tensões mais amplas presentes na sociedade brasileira. Este período histórico constitui uma fase fundamental para entender a evolução do Ensino Religioso no Brasil como currículo escolar e as diversas forças que moldaram sua trajetória.

1.2 Ensino religioso no Brasil republicano

É mister destacar que, durante a primeira parte da República, em 1889, a Igreja Católica se organizou na tentativa de recuperar seu domínio no campo educacional. O Clero, para não perder a sua legitimidade social, política e religiosa, cria o programa de recristianização, no entanto, essa ação da Igreja Católica, não impediu a inauguração do Estado laico. Para Otto e Kretzer (2009), as ideias de “recristianização”, que surgiram no fim do século XVIII para combater o liberalismo, retratavam os conceitos ultramontanos e liberais, que não eram aceitos por todo o Clero. Nesse sentido, as Congregações Religiosas do século XIX, que atuavam desde o fim do século XVIII no Brasil, tomaram força por meio do programa de “recristianização”. Esse movimento de reunir uma grande quantidade de fiéis, combinado com um ensino doutrinário correspondia a prática específica das confissões religiosas, evangelização e doutrinação em espaços formais, com o objetivo de combater o avanço de outras religiões que não seguiam os dogmas católicos.

Mas essa ideia de recristianização dependia de muitos fatores, como por exemplo, desconstituir a ideia de que Deus era o único centro da vida social, política, econômica e de uma única crença religiosa dentro da sociedade sincrética, que já existia desde a colonização. Essa desconstituição era propalada pelos laicistas, que reivindicavam um Ensino Religioso

laico, baseado em um tipo de educação elementar, que se caracteriza por ser um ensino desvinculado da educação da Igreja, ou seja, sem o elemento religioso. Neste caso, a educação é da responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja, sendo esta a principal bandeira, que os laicistas reivindicaram nos anos iniciais da República Brasileira, com forte influência positivista, ocasionando uma nova realidade educacional: a laicização do ensino brasileiro.

Para Oliveira (2015), mesmo que a Constituição republicana de 1891, oficializasse ou regulamentasse a separação da Igreja com o Estado, proibindo a subvenção, restrição e manutenção de cultos, a Igreja, nesse período, conseguiu continuar com as congregações católicas. Desta forma, o Clero passa a reformular novas ideias sobre a necessidade de ocupar os espaços políticos, educacionais, culturais, familiares e simbólicos da nova sociedade inserida no contexto laicista, para receber um Ensino Religioso, por meio de professores católicos, que aprofundassem mais a importância do catecismo dentro dos lares, mantendo o seu poderio dogmático.

Também, na luta contra a laicidade, surge o movimento Ultramontanista que, segundo Camargo (2018), foi um movimento de orientação política, uma autocompreensão desenvolvida pela Cúria Romana, nascido no continente europeu no interior da Igreja Católica. Esse movimento, como base para entender a evolução de outras religiões, fomentou a criação de muitas congregações cristãs principalmente no Brasil. Portanto, para corroborar ainda mais as ideias de combate ao laicismo educacional, segundo Aquino (2014), pode-se afirmar que: esse movimento aparece embebido como uma reação ao mundo moderno, ao capitalismo, ao iluminismo, ao liberalismo e a todo o conjunto de novas ideias que, começaram a adquirir contornos definitivos, como a laicidade após a Proclamação da República no Brasil.

Para Camargo (2018), os iluministas eram contra a religião instituída e seus ensinamentos centrados em dogmas católicos, mas não eram ateus, eles acreditavam que o homem chegaria a Deus por meio da razão e, segundo Silva (2011), os iluministas acreditavam que somente pela razão poderia guiar a humanidade no caminho do progresso. Dessa forma, pelas mesmas linhas desse movimento político-intelectual, os laicistas defendiam a neutralidade do Estado sobre questões religiosas, em que não há o privilégio de nenhuma crença ou religião, não permitindo a interferência de correntes religiosas na dimensão governamental. Portanto, as ideias laicista tinham o objetivo de combater a ingerência da Igreja Católica, sobre a liberdade de expressão das pessoas, bem como, evitar que as questões políticas fossem moldadas sob o jugo da Igreja.

Com esse ideal, que surgiu na Europa no século XVIII, a Igreja Católica no Brasil sofria a realidade do mundo secular com as ideias laicistas, que surgiam no século XIX. Mesmo que essas ideias laicistas sobre o Homem-Deus e Homem-Natureza, fossem questionadas no ensino religioso confessional e as ideias laicistas, fossem aceitas pelos políticos republicanos e inseridas nas escolas públicas, o Ensino Religioso no período da Proclamação da República foi mantido pela Constituição de 1891, embora tenha havido a regulamentação do Estado laico e o culto de outras religiões.

Para Giumbelli (2002), foi no interior da ordem jurídica encimada por um Estado republicano, comprometido com a laicidade, que certas formas de presença de religião ou não religiões ocorreram. Esse conceito coaduna com o Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890 e com o conceito expresso na Constituição de 1891, que consolidou o Estado laico com a separação entre Igreja e Estado e o §2º de seu art. 11, ao proclamar que: “é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”.

Portanto, percebe-se pelo contexto histórico e também pelas entrelinhas do texto constitucional aqui sintetizado, que a primeira ideia de diversidade religiosa surge com os afro-descendentes, pois da colonização a Proclamação da República existia uma diversidade étnica, que se formou pela união das pessoas com diferentes origens, histórias, idiomas, religiões e culturas. Ela surge a partir da miscigenação de negros com brancos e índios, formando a diversidade étnico-religiosa reconhecida, mas não aceita e fortemente combatida pela Igreja Católica.

Segundo autores como Barbosa e Giumbelli, o contexto da época revela um cenário de contínua tensão entre as forças conservadoras da Igreja Católica e as correntes laicistas. A resistência da Igreja em perder seu papel central no campo educacional foi confrontada pela crescente adoção de ideais iluministas e laicos - como em Cecília Meireles, que traçou propostas, projetos e interveio no campo educacional brasileiro. Cecília escrevia e defendia a qualificação, a valorização, a instrução, a formação e a independência do indivíduo, enfatizando a razão e a ciência, como bases para o conhecimento e a compreensão do mundo. Esta disputa, não se limitava apenas aos aspectos teóricos e doutrinários, mas também, se refletia na prática do ensino e na formação cultural e religiosa da sociedade brasileira.

Durante este período, por meio do estudo aqui proposto, observou-se uma gradual, porém significativa, transformação na maneira como a religião era percebida e vivida na sociedade. A influência dos iluministas e dos laicistas, que defendiam uma compreensão mais racional e menos dogmática da religião, começou a alterar o panorama religioso do país.

O Decreto nº. 119-A de 1890 e a Constituição de 1891, ao estabelecerem o Estado laico e proibirem a subvenção ou embaraço ao exercício de cultos religiosos, marcaram um ponto de inflexão na história do Ensino Religioso no Brasil. Este marco legal refletiu uma mudança de paradigma, do religioso para o secular, influenciando não apenas o Ensino Religioso, mas também, a própria estrutura social, política e educacional do país, além de mudar o cenário trabalhista do país, em que contribuiu para que mulheres pudessem ser professoras nas instituições escolares.

Apesar da consolidação do Estado laico, a diversidade religiosa, especialmente a influência das religiões afrodescendentes e as indígenas, ainda enfrentava resistência e desafios. A Igreja Católica, embora tendo perdido o monopólio do Ensino Religioso dogmático, continuou a exercer uma influência significativa na cultura, na educação formal e informal, pois ainda detinha o poder de manipulação psíquica e econômica sobre as pessoas. Muitas delas, viviam em terras pertencentes a Igreja, ou seja, a diversidade étnico-religiosa do Brasil, fruto da miscigenação de negros, brancos e indígenas, embora reconhecida, ainda não era plenamente aceita ou valorizada pelas instituições dominantes, incluindo a Igreja que administrava boa parte da vida econômica em 1890.

Na metade do século XIX e no decorrer do século XX, o Brasil continuou a testemunhar o crescimento e a complexificação de sua diversidade religiosa. Novos movimentos religiosos e espirituais, como o espiritismo, surgiram refletindo as transformações sociais, culturais e políticas do país. Essa evolução levou a um reconhecimento cada vez maior da necessidade de um Ensino Religioso, que respeitasse e refletisse a diversidade de crenças e práticas religiosas presentes na sociedade brasileira.

No estudo do tema em questão, a história do Ensino Religioso no Brasil, portanto, é uma história de mudanças, conflitos e negociações. Ela ilustra como a religião, a educação e a política estão interligadas e como cada uma influencia e é influenciada pelas outras. O Ensino Religioso, ao longo dos séculos, não apenas refletiu as dinâmicas sociais e culturais do Brasil, mas também, desempenhou um papel ativo em moldar essas dinâmicas e os sujeitos que foram manipulados pelas ideias dogmáticas de apenas uma Religião em detrimento de várias outras, que se formaram e se formou desde a Colonização ao advento do Estado Laico.

1.3 O ensino religioso como currículo: da decretação da laicidade na Constituição de 1891 a Constituição Cidadã de 1988 (CF/88)

A separação jurídica do Estado e da Igreja Católica, datada de 1891, demarca o estabelecimento de novas bases para dinâmica social, política, cultural e também relativo ao próprio sistema educacional e seus sujeitos, quando saímos de um ensino essencialmente confessional para um ensino laico. Segundo Castro (2011), o ensino confessional é concebido a partir da teologia cristã católica, servindo como espaço de doutrinação e catequese, graças a acordos firmados entre a Coroa Portuguesa e a Santa Sé Católica; por outro lado, o ensino laico é direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social (1500-1889).

No Estado republicano de 1891 foi incorporada a laicidade aos princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, que lhes proporcionou a legitimidade as diversas manifestações e crenças religiosas, mesmo que a laicidade fosse uma singularidade do Estado não confessional e garantisse a proteção às crenças pela diversidade religiosa.

Neste viés, podemos observar uma forte influência liberal, de modo que, a separação juridicamente formal entre Estado-Religião, ocasionou a sucessão de várias ações políticas socioeducacionais, as quais, inclusive, deram início a crescente insatisfação de setores oligárquicos, afastados do centro das decisões políticas ocorridas no período de 1889 a 1891 e o surgimento de uma nova oligarquia cafeeira, como elemento final para a tomada do poder pelo Oeste Paulista (Tavares, 2013).

Para Tavares (2013), o interesse das oligarquias nas instituições escolares de tradição jesuítica e religiosa de as transformarem em uma instituição pública, dirigida pelo Estado, tornou-se uma corrigida política e econômica na sociedade, que não tinha voz perante a política ainda comandada pela Igreja. Com isso, nota-se que passou a ser um objetivo dos movimentos compostos de cientistas, educadores e intelectuais envolvidos com a modernização educacional e cultural do Brasil, esses grupos queriam que essas instituições não fossem influenciadas pelas decisões religiosas em assuntos de Estado - como: (i) determinar o ensino com base nos conceitos cristãos; mas sim, o direito de uma educação sem a interferência católica; (ii) determinar como? e de que modo? as famílias deveriam educar seus filhos; (iii) a proibição de ler e interpretar livros científicos que segundo a Igreja iam de encontro aos seus ideais; (iii) exercer livremente os cultos religiosos já consagrados pela Constituição de 1891, sem interferência da Igreja Católica, (iv) combater as benesses econômicas atribuídas somente a elite ligada ao Clero da época; (v) além de, interferir nas relações comerciais que se formaram por meio da exportação do café.

Ao acordar sobre as reivindicações feitas pelos laicistas, a Constituição Imperial 1891 garantiu, que nenhum cidadão seria desrespeitado em sua liberdade religiosa, porém, as

instituições religiosas ligadas ao catolicismo sempre tiveram a consciência de que o espaço escolar era um meio de formação de sentidos, de modo de ser e imposição dos credos católicos, conseqüentemente, essas instituições, ainda, influenciavam no ensino-aprendizado do aluno. (Grifo nosso). Assim, para os laicistas, segundo o filósofo John Locke (1662), pode se afirmar que:

[...] uma sociedade livre corresponderia a uma sociedade em que as pessoas são autônomas para decidir sobre as suas crenças, além de prever que uma pessoa ter ou não uma religião é uma decisão individual, na qual o Estado ou a Igreja não pode influenciar e muito menos impor.

Como observou Kappel (2008), acerca do regime republicano brasileiro, as relações entre a Igreja e o Governo tornaram-se instáveis e tensas. A República era uma ameaça para a Igreja, pois inseria a ideia de uma sociedade livre, em que as pessoas são autônomas para decidir sobre as suas crenças, além de lançar para o foro individual a decisão de se ter ou não uma religião. Estas ideias afetavam o ideal de catequização da Igreja por meio de um ensino religioso que direcionasse as pessoas conforme as diretrizes do Clero. Com o advento desse regime, o Catolicismo deixa de ser a religião oficial, e Estado e Igreja se separam, o que leva ao fim da doutrinação oficial católica na sociedade brasileira e também à imposição de limites à interferência da Igreja Católica nas decisões políticas, econômicas e, principalmente, educacionais da República.

Conforme Giumbelli (*apud* Asad, 2003), o Estado-nação e seu aparato legal, constituem um elemento crucial, focado em seu papel de formador dos sujeitos-cidadãos. “Secular e “religioso”, constituem pares indissociáveis na modernidade de raiz ocidental, que buscou institucionalizar alguns princípios como a laicidade. Segundo Asad (1993), trata-se de “problematizar o religioso e o secular como categorias claramente diferenciadas, mas também, investigar as condições nas quais essa diferenciação é afirmada e sustentada como tal,” pois a secularização é o processo gradual de abandono dos preceitos culturais, que se apoiam na religiosidade e, também, está relacionado com o surgimento de um modo de vida, que não mais se estrutura em torno de uma visão firmada em hábitos ligados à religiosidade. Trata-se da separação dos âmbitos culturais, que estão ligados à crença das demais estruturas da vida social, como a política, os aspectos monetários e os processos legais. Essas relações entre Estado e Religião no Brasil republicano se tornam crucial para a noção de colaboração dentro do Estado laico, a partir da Constituição de 1891, a qual passa a dar ao estudo de Ensino Religioso uma identidade, por meio da análise do que é “Secular e “religioso”? Esses

conceitos constituem pares indissociáveis na modernidade da raiz ocidental.

Para Giumbelli (2002), o princípio da liberdade religiosa e a diversidade religiosa, consagrado no Estado laico e quase aceito pela Igreja Católica, foram temperados pelo princípio da colaboração entre Estado e religiões, pois ao se colocar nesse posicionamento, as discussões dessas duas instituições sobre a autonomia das religiões e das crenças, a separação entre Estado e Igreja Católica reconheciam que, segundo o Decreto nº. 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que proibiu a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa no sistema educacional, que combinado como o artigo 72, §3º da CF/1891, cita que: “todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]”.⁴

Contudo, ao selar a ideia de colaboração entre Estado e Igreja, mesmo o Estado sendo laico, esse acordo conferiu benesses e direitos constitucionais que aproximaram esses poderes, como a volta do Ensino Religioso e os direitos expressos no Código Civil de 1917, como citados por Giumbelli (2002), ao destacar que, as instituições religiosas não enfrentam restrições econômicas específicas, sendo responsáveis por definir suas próprias regras de gestão educacional, a interação entre os membros e seus objetivos coletivos. Além disso, ele menciona que, as entidades religiosas adquirem sua personalidade jurídica através do registro de seus estatutos em um registro civil, um processo que não requer autorizações anteriores.

Por fim, estas organizações são tratadas sob as mesmas normas civis aplicáveis a outras entidades sem fins lucrativos, sem constituir uma categoria jurídica única e separada. Fato que caracteriza uma identidade dogmática para o currículo de Ensino Religioso, pois, as instituições religiosas permaneceram ainda como poderia, sobre a educação religiosa e com benesses, que o Estado laico questiona sobre como, quem e quais instituições deveriam ou não inserir o estudo sobre o currículo Ensino Religioso. (Grifo nosso).

Segundo Gomes (2012), após 29 anos, já em 1920, uma dinâmica política interna conturbada, decorrente de uma sucessão de revoltas populistas pelos que defendiam o direito a laicidade do Estado, contribuíram para incitar a Revolução de 1930. Essa ação reivindicava uma reformulação das leis brasileiras, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas.⁵

⁴ Embora o texto constitucional determinasse esse direito, o princípio da liberdade religiosa e o surgimento da diversidade religiosa tanto em escolas públicas quanto em casas de cultos africanos e outros tipos de religiões que se faziam presente na época, passaram a ser reconhecidos, mesmo que não aceitos por alguns praticantes da Igreja Católica.

⁵ Nessa nova fase, houve quem pensasse que o acordo de colaboração entre o Estado e a Igreja firmado em 1892 sofreria algum abalo, porém, as reivindicações sobre a retirada do Ensino Religioso confessional, mesmo com o advento do Estado laico, não contribuíram para grandes mudanças no sistema educacional, pois elas não

Com a Revolução de 30, Washington Luís renunciou à presidência e Getúlio Vargas assumiu o cargo de Presidente, no qual permaneceu por 15 anos, período que ficou conhecido como “Era Vargas”, sendo dividido em três fases: Governo provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945), períodos nos quais, houve diversos embates entre o Estado e a Igreja Católica. As ideias laicistas sofreram estagnação e o Ensino Religioso voltou a ter influências dogmáticas; neste período, a ideia de diversidade religiosa, que já se fazia presente no sistema educacional, sofreu um duro retrocesso.

Ademais, segundo Garcia (2012), Cecília Meireles, contrária ao governo provisório de Getúlio Vargas e à interferência da Igreja Católica, integrante do movimento sobre a Educação Nova, lutou contra a aprovação do Decreto nº. 19.941, de 30 de abril 1931, sobre o Ensino Religioso como arregimentador de fiéis nas escolas públicas, assinado pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Esse decreto de Getúlio Vargas reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas com cunho confessional.

Mesmo com a vitória dessas forças políticas e religiosas, o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 não foi evitado. Este movimento debateu de forma aprofundada, a questão da laicidade⁶ escolar, em meio a uma disputa entre os pioneiros liberais e os católicos. O manifesto desse movimento, que teve a participação de Fernando Azeredo, representou um marco na educação brasileira, ao eleger a escola pública, laica, gratuita como responsabilidade do Estado. Para os laicistas, como Meireles, essa escola abriria as portas para um ensino, em que mostraria a diversidade religiosa brasileira e não a manipulação religiosa, que se perpetuava pela Igreja Católica.

Passados 56 anos de luta e estagnação sobre como? de que modo? Por quem? Ou por qual instituição passaria a administrar e como ensinar o currículo de Ensino Religioso? A Constituição Cidadã de 1988 representou um novo marco na história do Brasil, reafirmando a laicidade do Estado e fortalecendo os princípios de liberdade religiosa e de expressão. Esta Constituição consolidou a separação entre Estado e Igreja, estabelecendo um ambiente onde a diversidade religiosa poderia ser respeitada e valorizada. No contexto educacional, isso significava a continuidade da luta por um Ensino Religioso, que respeitasse a pluralidade de crenças e que não estivesse atrelado a uma única doutrina; e no qual, os sujeitos passariam a

afastaram os ensinamentos católicos das escolas nem os defensores desse ensino das questões políticas, pois seus professores eram integrantes do Clero e não civis, e seus alunos ainda eram provenientes das classes abastadas.

⁶ A laicidade um conceito central para o debate sobre o lugar que a religião deve ocupar no espaço público, do papel do Estado na garantia da liberdade religiosa e da isonomia das diferentes religiões perante a lei. (Souza, 2017).

ter voz e liberdade de expressar suas crenças e opiniões sobre o que pensam acerca das religiões, crenças ou não crenças, dentro de uma sociedade formada por várias culturas.

Portanto, antes da “Constituição Cidadã”, emergiram muitos debates e embates entre políticos, laicistas, iluministas e religiosos. O período entre a Proclamação da República e a Constituição de 1988 foi de intensa discussão, de calorosas negociações e conflitos entre a Igreja Católica e o Estado e, apesar da crescente secularização da sociedade e da educação, a influência da Igreja ainda era significativa. Durante todo esse período, a Igreja procurou manter sua presença no campo educacional, porém, o Ensino Religioso nas escolas permaneceu um campo de disputa entre diferentes visões de mundo e abordagens educacionais.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, foi um importante documento que defendia a ideia de uma educação pública, laica e gratuita como uma responsabilidade do Estado. Este manifesto representou um passo importante na luta pela modernização e secularização da educação no Brasil, enfatizando a necessidade de uma abordagem educacional, que estivesse em consonância com os princípios democráticos e republicanos, enquanto o Estado buscava afirmar sua autoridade e independência.

Ao reintroduzir o Ensino Religioso nas escolas públicas, por meio das ideias catolicistas, a política de 1932 a 1945 mostrou que a questão da laicidade ainda era um tema controverso e disputado. A insistência em manter o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas indicava que a separação entre Igreja e Estado, embora legalmente estabelecida, ainda enfrentava desafios na prática, pois os alunos e professores não podiam exercer o direito Constitucional de 1891, que consolidou a separação entre a Igreja e o Estado.

Nas décadas seguintes, a sociedade brasileira continuou a evoluir, e com ela, as discussões sobre o Ensino Religioso e a laicidade do Estado voltaram com toda efervescência, as transformações sociais, culturais e políticas do país foram refletidas, na maneira como o Ensino Religioso foi concebido e implementado nas escolas. O debate sobre o papel da religião na educação e na sociedade, continuou a ser um tema relevante, refletindo as complexidades de uma nação diversa e em constante transformação e com uma diversidade religiosa pujante. As décadas que se passaram sobre a questão de um Ensino Religioso dogmático ou um Ensino Religioso laico, foram de grande importância, pois determinaram o surgimento de uma Constituição, que poria fim a todo desmando político, que se prevaleceu entre 1932 a 1945.

A Constituição de 1988, ao reiterar a laicidade do Estado, proporcionou um novo impulso para o avanço de um Ensino Religioso, que respeitasse a diversidade de crenças e

promovesse o diálogo inter-religioso entre professores e alunos. Este marco legal representou um compromisso com os princípios de liberdade e pluralismo, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva. A história do Ensino Religioso no Brasil, portanto, é uma história de progresso contínuo, marcada por desafios, negociações e mudanças, que englobam as instituições públicas e os sujeitos envolvidos, como se faz presente nas escolas municipais Orozina Maria Martins e Valdir Arantes em Calda Novas-Go, nas quais estão inseridos alunos do ensino fundamental II, com faixa etária entre 10 e 14 anos de idade e os professores, que ministram o currículo Ensino Religioso.

2 DIVERSIDADE RELIGIOSA NOS MANUAIS DE ENSINO RELIGIOSO

Este capítulo analisa a problemática da identidade do currículo de Ensino Religioso na escola pública e, também, como se deve inserir a diversidade religiosa na educação formal e os desafios, que o estudo sobre o Ensino Religioso como currículo, enfrenta no Estado laico, tendo como protagonista os professores, que também buscam por uma identidade de como ensinar o currículo de Ensino Religioso na etapa do ensino fundamental II, em que estão inseridos os pré-adolescentes - alunos entre 10 a 14 anos.

Segundo Xavier (2012), essa identidade do Ensino Religioso na educação formal, em âmbito civil, visa à inserção do indivíduo na sociedade, tornando-o apto para o mundo do trabalho e para as relações sociais. Nesse caso, a identidade é o reconhecimento social da diferença, em que a História assume um papel fundamental, na construção da identidade dos sujeitos históricos, englobando as áreas da Sociologia, Antropologia, ela está ligada às características do grupo social, no qual o indivíduo está inserido, determinando a cultura, os hábitos, o local, o idioma, religião e não crenças e, também, outros fatores socioemocionais e educacionais, que são importantes para que um grupo compartilhe elementos identitários. Com isso, a escola - espaço de encontro e socialização cultural, de construção do conhecimento - é importante no processo de formação da pessoa e do cidadão, cujas relações de poder no nível institucional, constituem as diversas formas de religiosidades possíveis na História e da história grupal e pessoal de cada sujeito.

Embora diversas leis, sistemas e materiais sobre educação formal defendam o Ensino Religioso laico ou combatam o Ensino Religioso confessional, para os defensores da educação laicista ou religiosa, o processo de ensino-aprendizagem ancorado na diversidade e na multiculturalidade se apresenta como uma estratégia importante na educação religiosa. Desta forma, tanto as escolas públicas, quanto as escolas privadas confessionais, vinculadas ao Estado ou à Igreja, buscam abordar as Religiões conforme as suas convicções laicistas ou religiosas, por meio de seus materiais didáticos.

Assim sendo, se a escola leiga constrói sua proposta de Ensino Religioso por meio de correntes pedagógicas, a escola religiosa procura ter um embasamento filosófico-teológico. Com isso, a sociedade hoje vive a diversidade ou as diversidades, a liberdade religiosa e o respeito às crenças individuais, com base nas correntes pedagógicas e filosóficas. A respeito disso, o propósito deste capítulo é apresentar e refletir sobre as diversas possibilidades de conciliar culturas, ciências e fé, além de valorizar e acolher a diversidade religiosa do cidadão

dentro de duas escolas públicas municipais de Caldas Novas-GO, sem ferir o seu direito constitucional de professar qualquer crença ou mesmo ser ateu, fora ou dentro da escola.

Apresentamos a seguir, uma análise qualitativa-documental, elaborada a partir de manuais didáticos do Ensino Religioso já existentes ou confeccionados pelos próprios professores, que se utilizam de documentos como a BNCC, de sites ou de livros sobre Religião com conteúdos, que refletem na compreensão sobre a posição confessional ou não desse ensino para escola pública laica. Abordaremos, também, como a diversidade religiosa pode ser debatida sem que haja proselitismo por parte dos sujeitos a partir dos materiais que utilizam.

2.1 Uma análise da diversidade religiosa a partir da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, define diretrizes para orientar os professores sobre os currículos da educação básica no Brasil, seja ela pública ou privada. É crucial examinar o tratamento dado pelo documento à disciplina de Ensino Religioso, como uma área do conhecimento acadêmico nas instituições educacionais brasileiras. A ação primordial nesse contexto, é estudar a matriz curricular relacionada ao Ensino Religioso, conforme apresentado na BNCC. Além disso, é fundamental refletir sobre a presença ou ausência de conteúdos, que discutam a diversidade religiosa, bem como, avaliar os materiais didáticos disponíveis para essa disciplina e entender como a BNCC aborda essa diversidade, que será debatida ao longo do capítulo.

Quando se refere aos seres humanos, o conceito de diversidade diz respeito à igualdade inerente à nossa humanidade e à diferença que nos caracteriza como seres históricos, sociais e determinados pela cultura, dentro da qual somos inseridos ao nascer e vivemos. As religiões são interpretadas como um sistema cultural, que influencia e reflete as ações e percepções humanas, tanto em aspectos concretos, quanto abstratos. Esse complexo sistema tem ramificações em diversos campos da sociedade como a diversidade, que engloba a diversidade interseccional, que além de citar a religião também refere-se a raça, classe, gênero, hábitos e costumes que influenciam os sujeitos em suas decisões em seguir ou não uma determinada religião.

No ambiente educacional, por exemplo, os prévios conhecimentos e as crenças sobre religião - dos estudantes e também dos professores, influenciados por uma visão cultural da religião, de que há somente uma religião - frequentemente emergem durante as aulas de

Ensino Religioso. Segundo Saviani, a análise desses pensamentos é muito importante e deve ser considerada, pois a escola não pode deixar de receber o sujeito como indivíduo, que já traz um conhecimento internalizado, que nasce no seio familiar e se reflete na escola. Como isso, observa-se que, a junção família e escola não devem ser dissociados dos conhecimentos formais, que o aluno deverá alinhar à sua experiência pessoal, além daquela com o grupo que ele conviverá na escola. Neste recinto, o sujeito será questionado sobre os seus direitos, deveres, crenças, hábitos, costumes e crenças, e o mais importante, o respeito à diversidade de pensamento, seja religioso ou não.

Assim, observa-se que, os manuais de Ensino Religioso abordam a educação formal sem questionar a educação informal, que já está internalizada no indivíduo, a partir do momento em que entra na educação escolar, e sem considerar uma diversidade de pensamentos, hábitos e costumes, que já fazem parte do indivíduo. Fato que, influencia em maior ou menor grau, os modos de vida dos indivíduos.

O conceito de currículo oculto se refere a manifestação religiosa de cada sujeito e vai além. Ele engloba os ensinamentos e valores transmitidos no ambiente educacional, que não estão explicitamente definidos em documentos formais. Enquanto o currículo formal é estruturado em normas, leis e manuais, o currículo oculto emerge das interações, experiências e contextos vivenciados, refletindo a diversidade cultural e religiosa de uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, observa-se uma possível identidade do professor e do aluno sobre o que seria ser ensinar e entender o ensino do currículo Ensino Religioso. Portanto, quando se reflete sobre a cultura, os hábitos, crenças e não crenças de um indivíduo antes mesmo de apresentá-lo sobre uma determinada religião ou crença a escola passa a valorizar o direito constitucional do indivíduo de se expressar livremente sobre o que pensa. Com isso, segundo a lei nº. 5.250 do Planalto diz que:

Art. 1º. É livre a manifestação do pensamento e a procura, o recebimento e a difusão de informações ou ideias, por qualquer meio, e sem dependência de censura, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. Portanto, conclui-se que essa Lei estipula que ninguém, nem instituição alguma pode determinar, manipular, doutrinar qualquer que seja o indivíduo, por meio de uma convicção religiosa ou não.

Dessa forma, ela abarca as diversas expressões individuais, suas singularidades e suas interações no ambiente socioeducacional, o qual, por ser um local público e regido pelo Estado, pode se aplicar a laicidade constitucional. Observamos, ainda, que o artigo 5º,

parágrafo IV, diz que: “É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”. Com isso, pode se afirmar que, o Estado é laico e que os cidadãos têm o direito de expressar pensamentos sem que haja imposição de uma crença religiosa.

A esse respeito, Eliane Moura da Silva (2011), observou que, em muitos contextos, a palavra “religião” se tornou quase um sinônimo de cristianismo, dada a predominância cristã em nossa demografia - dado que, na sociedade brasileira, o discurso religioso frequentemente se inclina ao proselitismo, especialmente de vertentes cristãs, ferindo o direito de expressão garantido pela Constituição Federal de 1988.

Na sociedade brasileira, o discurso religioso frequentemente se inclina ao proselitismo, especialmente de vertentes cristãs. Assim sendo, desafiar e desconstruir esse discurso proselitista no cenário sociopolítico e educacional brasileiro é uma tarefa árdua. A aceitação, compreensão e convivência com a diversidade religiosa, especialmente as tradições não cristãs, também encontram obstáculos em leis, documentos normativos e crenças, os quais, muitas vezes, com a participação de discentes e de docentes.

No entanto, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 418), é fundamental que, a educação respeite a diversidade religiosa e outras como a interseccional, afirmando que, “a disciplina deve considerar os conhecimentos da área, a partir de pressupostos éticos e científicos, além de abordar as identidades de seus sujeitos no recinto escolar, por meio da prática do Ensino Religioso, ressaltando que, nenhuma crença deve ser privilegiada. Assim, as diversas culturas, filosofias e tradições religiosas devem ser integradas ao currículo”, dando voz aos professores de como? Por quê? De que modo? E quais são seus deveres, direitos e anseios ao lidarem com o currículo Ensino Religioso.

Com base nos questionamentos acima, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o ensino e a abordagem pedagógica relacionados à disciplina de Ensino Religioso sejam direcionados à diversidade religiosa e ao estudo amplo das religiões. Contudo, historicamente, desde os tempos da colonização brasileira, a instrução religiosa no país tem se mostrado confessional e carregada por um viés proselitista, a qual impede de professores e alunos se manifestarem sobre suas preferências religiosas. Esse padrão pode ser atribuído a fatores históricos, culturais e políticos, como o legado do catolicismo, imposto pelos colonizadores portugueses e a influência de grupos religiosos dominantes nas decisões educacionais, como veladamente se observa nas escolas públicas brasileira, em que o estudo do currículo sobre Ensino Religioso é tendencioso às religiões cristãs, deixando à margem, as religiões afro-brasileiras e indígenas, as quais fazem parte da formação cultural, social, étnica do país.

Embora a BNCC represente um passo significativo rumo à equidade e à igualdade de oportunidades, garantindo uma abordagem livre de preconceitos a qualquer manifestação sociocultural, desafios permanecem na transição do currículo teórico para sua implementação prática nas salas de aula. Apesar dos avanços legais e das mudanças sociais, as manifestações religiosas no Brasil ainda são, em muitos contextos, fortemente influenciadas por discursos proselitistas, centrados majoritariamente nas tradições cristãs católicas e protestantes. Tal realidade contraria o estipulado pelo artigo 5º. da Constituição Federal de 1988, que assegura: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros a liberdade de expressão, sendo inviolável a liberdade de consciência e de crença” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, pode-se observar que, no espaço escolar, ocorre uma grande contradição em relação ao que está estipulado no artigo 5º. da CF/88, pois não há igualdade entre pessoas, quando se aborda a diversidade interseccional, muito menos quando se trata da diversidade religiosa existente em nosso País. O cenário escolar apresenta uma situação de preconceito e imposição de dogmas referente às religiões cristãs, sem que ocorra a liberdade de consciência e de crença tão propalada por este artigo. Além dessa Lei Magna pode-se, também, invocar o pensamento de Saviani para elaborar críticas à BNCC, embora a BNCC enfatize a transmissão de conteúdos científicos, adotando uma postura conteudista. A Base falha ao não priorizar ou integrar adequadamente os saberes sociais e culturais dos estudantes, como, por exemplo, as ricas manifestações de religiões afro-brasileiras, presentes em nosso País. Fato que, se observa por parte dos professores brasileiros e os de Caldas Novas que, muitas vezes, se sentem constrangidos ao mencionarem outras religiões, por já haver na sociedade uma associação entre o currículo de Ensino Religioso e o cristianismo.

De acordo com as reflexões de Freire (1997) e Saviani (2012), um ensino que se centra exclusivamente no conteúdo que espelha uma cultura eclesial e catequética pode ser prejudicial. Ao analisar esses estudiosos, observa-se que tal abordagem negligencia o desenvolvimento intelectual, cultural, social e religioso tanto dos estudantes quanto dos professores, em vez de focar em um único conteúdo. Com o combate à essa associação entre currículo religioso e cristianismo, seria possível abraçar uma variedade de conteúdos, que representam a rica diversidade religiosa, visto que, é essa multiplicidade que contribui para a construção de uma sociedade democrática, desenvolvida e justa, sem ferir a liberdade de expressão e reafirmando o direito de uma educação laica estipulada pelo Estado.

Ao analisar a BNCC, observa-se que, ela tem se consolidado como um pilar fundamental do sistema educacional brasileiro, procurando promover uma ligação entre o

currículo e os recursos didáticos. Conforme a Resolução CNE/CP 2/2017, em seu artigo 20, é determinado que os conteúdos sobre Ensino Religioso nos livros didáticos estejam alinhados à BNCC, levando em conta competências específicas de Ensino Religioso. Algumas dessas competências, conforme a BNCC (2017, p. 437) incluem:

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. (BNCC, 2017, p. 437).

Ao cotejar as ideias de Freire e Saviani com a BNCC, percebe-se que, apesar da BNCC listar competências progressistas, há espaço para críticas. A ênfase da BNCC ainda pode ser vista como conteudista, pois, muitas vezes, professores confeccionam seus materiais contrariando essas competências por não citar as religiões formadoras da nossa sociedade, como a miscigenação entre portugueses, indígenas e africanos.⁷ Assim, ao não se ancorar firmemente nos princípios da pedagogia crítica, a BNCC corre o risco de não alcançar plenamente seus objetivos de promoção da diversidade e da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Junqueira (2018), destaca as interferências de interesses que vão além das meras preocupações pedagógicas nos processos de produção, seleção e determinação de competências específicas para o conteúdo de Ensino Religioso. Historicamente, observa-se uma influência marcante da Igreja Católica na construção do currículo desta disciplina. Esse envolvimento pode ser ilustrado por meio de exemplos concretos: desde a seleção de textos e referências que têm origens católicas até a predominância de festas e celebrações de origem cristã no calendário escolar. Além disso, em muitas situações, a terminologia e os conceitos centrais, que são abordados em aulas de Ensino Religioso têm fortes raízes na tradição

⁷ Em Caldas Novas, na escola Orozina Maria Martins, diante dos dilemas em ministrar as aulas de Ensino Religioso, os professores confeccionaram um material didático para que pudessem falar das diversidades religiosas sem ferir a liberdade de expressão dos sujeitos no recinto escolar. Mesmo assim, a real aplicação em sala de aula pode não refletir a diversidade e abordagem crítica proposta pelos teóricos.

católica. Esse cenário sugere uma estreita ligação entre a materialidade dos processos educativos do currículo de Ensino Religioso e as influências da Igreja Católica, o que pode limitar a abordagem de uma diversidade religiosa mais ampla e plural.

Portanto, para esse autor, pode-se afirmar que:

Os conteúdos que comporão a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas não podem ser com base em livros com viés proselitista, mas, buscando conteúdos que usem da interdisciplinaridade, inserindo assuntos sobre a cultura religiosa dos povos formadores da sociedade brasileira como os afrodescendentes. (Junqueira, 2018, p. 14).

De acordo com Rosseto e Dias (2020), é fundamental, no contexto contemporâneo, reconhecer e valorizar a presença da diversidade religiosa no tecido social. A escola, nesse sentido, não é apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também, um espaço crucial para refletir sobre essa diversidade religiosa e aprender sobre o respeito às diferenças, promovendo valores que serão aplicados na sociedade como um todo. Contudo, ao analisarmos a aplicação da BNCC, especialmente nas escolas públicas de Caldas Novas, em Goiás, é possível identificar resquícios de uma abordagem educacional que, em muitos aspectos, ainda se inclina para uma perspectiva bíblico-cristocêntrica. Essa tendência, que tem raízes históricas datadas do período colonial, representa um desafio no esforço de garantir um ensino verdadeiramente inclusivo e representativo das várias tradições religiosas presentes na sociedade brasileira.

Vale aqui destacar que, a diversidade religiosa, busca apresentar as religiões afro-brasileiras, discriminadas pelas religiões cristãs. Segundo um estudo histórico, as religiões afro-brasileiras reúnem práticas religiosas de origem ou influência africana, que aqui no Brasil se constituíram e se entrelaçaram com o encontro de outras matrizes religiosas (europeia e indígena, por exemplo).

Como Rosseto e Dias (2022, p. 4) afirmam:

As religiões “expressam a capacidade de uma nação plural, depositária de inúmeras etnias e culturas, em aproximar, sincretizar e reelaborar e construir possibilidades de religiosidades. Tais possibilidades não nasceram de forma pacífica”. De modo geral, cada povo tem diferentes formas de expressar a sua religiosidade, e possuem ritos, celebrações, crenças e valores; alguns possuem as sagradas escrituras, outros expressam através da oralidade, esta utilizada pelas religiões afro-brasileiras, ou seja, ao contrário de muitas outras religiões, estas não possuem um livro canônico, como, por exemplo, a Bíblia dos cristãos.

Embora a BNCC destaque a importância de se conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, e diversos modos de ser e viver, uma lacuna observada em algumas aulas de Ensino Religioso é a insuficiente abordagem das tradições religiosas afro-brasileiras e também, de outras religiões como as dos indígenas, que contribuíram e contribuem para formação da sociedade brasileira. A ausência de discussões sobre religiões como Umbanda ou Candomblé, as quais são uma parcela pequena, mas importante sobre a diversidade religiosa na cidade de Caldas Novas-GO, representa uma falha na busca pela plena inclusão e valorização de todas as tradições religiosas nas escolas municipais Orozina Maria Martins e Valdir Arantes no município goiano e, também, em nosso país.

Berkenbrock (2018) nos ajuda a entender a profundidade dessa omissão sobre as religiões africanas e a riqueza das tradições religiosas africanas, que se faz presente na cidade, destacando, por exemplo, a centralidade da oralidade nas práticas religiosas afro-brasileiras dentro dos terreiros e casas de culto em Caldas Novas-GO, tais como: Terreiro de Umbanda Cacique Pena Branca, Terreiro de Umbanda Caboclo Pena Branca e outros da cidade. Essas manifestações são ritos guiados por palavras faladas, que carregam a autoridade de transmitir encargos, e pela palavra cantada, que acompanha e dá ritmo à dança. Esses elementos, tão fundamentais para a compreensão da experiência religiosa afro-brasileira, demandam reconhecimento e espaço no currículo de Ensino Religioso, para que se possa cumprir verdadeiramente o que a BNCC propõe.

A legislação brasileira e documentos institucionais preveem que, o Ensino Religioso deve abordar a diversidade religiosa, tentando desmistificar concepções como a inexistência de preconceito religioso ou o mito da democracia racial em Caldas Novas e no país. Entretanto, na prática, observa-se, uma desconexão entre o que a legislação prevê e o que é efetivamente implementado nas escolas.

De acordo com a BNCC, o currículo de Ensino Religioso visa combater práticas de proselitismo, ou seja, evitar que se propague e insira ideias de uma única religião, promovendo, ao invés disso, o respeito e o entendimento mútuo entre diferentes tradições religiosas. Ainda assim, o desafio é fazer com que esta intenção se traduza em práticas pedagógicas concretas, que efetivamente valorizem a diversidade religiosa seja em Caldas Novas ou em outras cidades brasileiras.

Segundo Mota (2016), esse preconceito religioso influencia no desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos, que são ofertados nas escolas públicas municipais na cidade de Caldas Novas e do País, como no conteúdo de História, que reflete no de Ensino Religioso, em suas atividades e em seus livros didáticos, quando existem. O debate sobre esse

preconceito sofre constantes críticas e desavenças por parte da comunidade comum e escolar, que insistem, em muitos casos, a conviver com um discurso proselitista, a abrir novos horizontes para englobar uma diversidade religiosa, que se manifesta no espaço escolar por meio dos sujeitos.

A liberdade de consciência, conforme descrita na Constituição, abrange tanto a liberdade religiosa, permitindo a qualquer indivíduo professar sua crença, quanto a liberdade de manter convicções filosóficas, que não possuam natureza religiosa, conforme salienta Miranda (1993, p. 365). No entanto, no contexto educacional cotidiano, percebe-se que, essa liberdade muitas vezes é limitada ou ofuscada. Exemplo disso, é a ênfase em certas tradições religiosas em detrimento de outras ou a falta de espaço para abordagens filosóficas destituídas de caráter religioso. Para superar essas barreiras e preconceitos, Silva e Pinheiro (2017, p. 19) argumentam que, tanto a BNCC, quanto o livro didático não devem ser vistos como os únicos recursos pedagógicos. Eles devem ser entendidos como ferramentas que se comunicam adequadamente com a realidade dos alunos e que estão ao seu alcance, mas que precisam ser complementados com práticas, que efetivamente promovam a liberdade de consciência e o respeito pela diversidade.

O currículo do Ensino Religioso, conforme proposto pela BNCC, é influenciado por uma perspectiva colonialista cristã. A BNCC busca abordar a identidade e a alteridade no âmbito religioso, valorizando e acolhendo a singularidade e diversidade dos alunos. A ideia é alinhar as dimensões subjetivas e objetivas dos estudantes, muitos dos quais, são percebidos como cristãos, dada a predominância dessa religião em nosso contexto histórico e cultural. No entanto, é essencial que, o ensino sobre religião seja verdadeiramente diversificado, evitando um discurso que privilegie uma única crença ou tradição. Muitos acadêmicos e defensores dos direitos humanos questionam o porquê da ênfase em uma religião, em detrimento da rica tapeçaria de crenças presentes em nossa sociedade. Por que não abordar e valorizar diversas religiões nas salas de aula?

Para as possibilidades de mudanças, que possam vir a surgir sobre a BNCC, a respeito do currículo de Ensino Religioso, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) originou-se de algumas experiências de acolhimento e respeito entre igrejas cristãs, que levaram a repensar o Ensino Religioso nas escolas públicas federais, estaduais e municipais no Brasil com uma nova visão. Visão esta que, parte de grupos gestores e de professores que sentiram a necessidade de ministrar esse currículo para a diversidade cultural religiosa e da constatação de que, as aulas devem dar conta da invisibilidade das religiões de

matriz africana e outras religiões, que não professem a ideia cristã, com material que mencione estas religiões, incluindo também, o ateísmo existente no Brasil e no Mundo.

2.2 Educação, religião e Estado brasileiro: uma análise histórica das tensões e transformações nos livros didáticos (1890-2000)

Apesar da separação entre Igreja e Estado em 7 de fevereiro de 1890, que objetivava a construção de uma educação laica no Brasil, os livros didáticos da editora FTD⁸ de cunho religioso da época, mostravam-se inapropriados para as faixas etárias a que se destinavam. Historicamente, o período em questão foi marcado por tensões entre grupos católicos e liberais. No entanto, é importante observar que, a oferta educacional, durante esse tempo, era majoritariamente acessível a famílias mais afluentes, que tendiam a ter fortes inclinações católicas.

Kluck (2018), ressalta a dificuldade, naquele contexto, de se introduzir uma literatura verdadeiramente laica em âmbito estatal. Rui Barbosa, em seus pareceres, amplifica essa discussão, apontando para a incoerência de se buscar uma educação laica, enquanto se mantinha, em grande medida, uma ênfase em dogmas e princípios católicos, mesmo quando já havia indícios de uma diversidade religiosa crescente. Uma crítica notável era a dependência do sistema educacional em relação ao catecismo e métodos baseados em memorização.

Segundo Junqueira (2018), após quase cinco décadas de forte influência do clero sobre os livros didáticos e um acesso limitado à educação para as camadas mais ricas da sociedade brasileira, houve a criação do Instituto Nacional do Livro - INL em 1929, durante a era republicana. O INL surgiu com o propósito de regular políticas associadas a livros didáticos não confessionais e de promover a produção e reconhecimento desses materiais. Entretanto, é válido considerar que, mesmo após sua fundação, o INL teve algumas de suas ações influenciadas pela editora FTD. A complexidade da relação entre religião, educação e poder precisa ser analisada com cautela, considerando-se múltiplos fatores e perspectivas.

⁸ A Igreja Católica Apostólica Romana tanto por conta dos seus laços históricos, quanto pelas estratégias de não perder seu poder político religioso criou bibliotecas nas paróquias, facilitando o acesso aos livros do catecismo e uma editora genuinamente brasileira a qual denominaram de FTD no ano de 1902. Essa editora pertencia aos Irmãos Maristas, cuja sigla segundo Junqueira (2018) é uma homenagem a *Frère Theophane Durand*, Superior Geral da Congregação Marista, a qual compõe-se de irmãos religiosos consagrados a Deus que seguem Jesus Cristo do jeito de Maria. (Junqueira, 2018, p. 97).

Contudo, o INL somente foi aprovado com a Comissão Nacional do Livro Didático por meio do Decreto-lei nº. 8.460, de 1945, quando foi consolidada a legislação a respeito da produção, utilização e importação do livro didático com cunho laico. Porém, conforme Claudia Regina Kluck (2018, p. 94), pode se afirmar que:

Mesmo com esse Decreto-lei, na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação nesse período, com a ideia de empreender uma reforma na Educação, os livros didáticos somente seriam publicados, contanto que esses respeitassem os interesses da Igreja Católica com temas que remetessem ao ensino religioso catequético.

No período subsequente, aos 15 anos de criação do INL, a década de 1960 marcou um importante ponto de virada no cenário educacional brasileiro, especialmente em relação ao livro didático de cunho religioso-catequético. Com a rápida urbanização e a consequente migração, houve um aumento significativo na inserção escolar dos filhos da classe operária nas áreas urbanas. Esta nova realidade demandou uma democratização na oferta do ensino, com uma ênfase crescente na laicidade.

Contudo, a virada da década de 1960 também foi marcada pelo início da Ditadura Militar no Brasil. Durante o período entre 1964 e 1969, houve uma série de eventos, que desempenharam papéis fundamentais no controle da transição do livro didático religioso-catequético para um formato mais laico. O cenário político e social da época refletia tensões e alianças, que influenciaram diretamente as políticas educacionais.

Junqueira (2018), destaca alguns desses eventos significativos, que moldaram a trajetória dos livros didáticos nesse período. Um dos marcos mencionados é o envolvimento da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID, no contexto educacional brasileiro. O autor também ressalta a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático - COLTED. Essa comissão, no entanto, teve seu fim determinado e suas responsabilidades foram transferidas ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF.

É crucial entender que, as políticas educacionais não ocorrem em um vácuo; elas são influenciadas por diversos fatores sociais, políticos, econômicos e pela diversidade cultural e religiosa existente, mas subjugada aos interesses da Igreja Católica. No caso do Brasil durante a Ditadura Militar, a transição do conteúdo dos livros didáticos não foi apenas um movimento pedagógico, mas também uma resposta a pressões e alianças políticas da época. A análise desse período fornece uma visão valiosa sobre como o contexto político pode moldar e direcionar as prioridades educacionais de um país.

No que refere ao livro didático, houve uma mudança significativa a partir de 1966, com a Criação da COLTED, que tinha o objetivo de distribuir livros gratuitamente para as escolas estaduais e municipais do País, sem a interferência da Igreja. Além desse órgão, o MEC e outros órgãos foram coadjuvantes no processo de elaboração do livro didático gratuito e público, com o objetivo de tentar inserir a diversidade religiosa. Esses órgãos tentavam gerar questionamentos a respeito do controle dos materiais pela USAID, em que as ideias laicistas eram amplamente combatidas nesse período. Esse órgão de controle acabou com o convênio entre o MEC e o governo federal, para atender os alunos carentes dos municípios, criando em 1970, a Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME, a qual,

[...] influenciaria decisivamente nas políticas públicas para o livro didático no país, e baratearia os livros, porém entre as décadas de 1970 a 1980, houve uma tendência de atendimento aos interesses das editoras, principalmente a FTD. Conforme Chartier, o livro didático, enquanto produto cultural recebeu pressões exercidas, tanto da parte dos governos, da sociedade e da Igreja em fabricar e distribuir livros didáticos como se eles fossem capazes – por si só – de assumir a responsabilidade do docente com uma tendência pedagógica estruturada em princípios cristãos. (Junqueira; Kluck, 2018, p. 96).

É válido ressaltar que, essas regras estavam voltadas para a preocupação da Igreja Católica com uma tendência pedagógica estruturada em um princípio eclesial, focada em textos cristãos, que sustentavam um Ensino Religioso confessional, tendo como objetivo a transmissão de uma só cultura verdadeira e absoluta aos olhos do clero. Com isso, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, foi publicado o livro Educação Religiosa nas Escolas (1974), sobre o qual, Dissenha (2010, pp. 139-140) declara que:

[...] contém os resultados da primeira pesquisa realizada no País sobre a situação do Ensino Religioso nos estados, quanto à legislação e aos programas. A publicação foi motivada pela norma instituída em 1971 que conferiu ao Ensino Religioso o status de disciplina escolar, de matrícula facultativa - Lei nº. 5.692, de 1971, art. 7º, parágrafo único - e demonstrou que esse componente curricular deveria assumir sua natureza a partir da escola; qualquer outro ponto de vista estaria sujeito a falsear radicalmente os propósitos do Ensino Religioso, fazendo dele um problema insolúvel. Esse registro demonstra uma nova postura frente à disciplina, se comparada ao período de Leonel Franco - sacerdote católico -, além de demonstrar a busca de **uma identidade para o Ensino Religioso, que veio a ocorrer não apenas nas escolas públicas, e, portanto, laicas, mas também nas escolas confessionais.**

A evolução do livro didático no Brasil reflete uma narrativa complexa de desenlace e reformulação das relações entre a Igreja e o Estado, particularmente no que concerne ao material educativo. A fundação da COLTED em 1966 denota um esforço deliberado do governo, para desvincular o ensino público da influência eclesiástica, sinalizando uma

orientação progressiva em direção à autonomia e laicidade educacional. Este movimento está alinhado a uma corrente mais ampla de secularização que ganhava força em várias partes do mundo, pondo em questão o papel da religião na esfera pública e seu impacto na formação cidadã.

A intervenção da USAID e a subsequente criação da FENAME em 1970 podem ser vistas como capítulos dessa saga, cuja influência externa e as políticas internas, se entrelaçam na configuração da educação nacional. A iniciativa de tornar os livros mais acessíveis é certamente louvável, mas a aparente priorização dos interesses comerciais das editoras, principalmente a FTD, sugere uma tensão entre os ideais de educação como um bem público e a realidade de um mercado editorial com fins lucrativos.

O comentário de Chartier (*apud* Junqueira e Kluck, 2018, p. 96) coloca o livro didático no centro de uma arena de pressões sociais, políticas e religiosas, contestando a neutralidade desse instrumento pedagógico. O material didático surge como um espelho das expectativas e valores dos grupos, que detêm poder na sociedade, sendo uma ferramenta na qual se refletem as ideologias dominantes, que ferrenhamente combatem a ideia de uma diversidade religiosa.

Por sua vez, a publicação *Educação Religiosa nas Escolas* (1974) da CNBB, evidencia a persistência da Igreja Católica em influenciar a educação, em um contexto em que o Estado se declara laico. A instituição do Ensino Religioso, como disciplina facultativa pela Lei nº. 5.692/71 ilustra o esforço em equilibrar a inclusão do ensino de religião, com o respeito à pluralidade de crenças dos estudantes, mas que na prática fere o direito à liberdade de grupos minoritários professarem suas crenças, não relacionadas aos dogmas católicos.

Esses eventos históricos e sociopolíticos precisam ser analisados, considerando as tensões entre as forças laicas e religiosas, que não só moldaram as políticas educacionais, mas também, influenciaram a construção da identidade nacional e a estruturação da sociedade brasileira. As políticas implementadas refletiram e, ao mesmo tempo, moldaram a percepção pública sobre o papel da educação religiosa, desencadeando debates sobre sua relevância e sua função, tanto em ambientes de ensino público, quanto em escolas confessionais. Essa interação complexa entre a educação, a religião e a política, revelam muito sobre os valores e as prioridades de uma nação e continua a ser um campo fértil para o estudo e a reflexão sobre o caráter e os objetivos da educação numa sociedade democrática e diversificada.

Embora a publicação *O Ensino Religioso na nova LDB* (1997), de Lurdes Caron e Equipe do GRERE - que fez parte da coleção “Ensino Religioso Escolar: Série Fundamentos”, da Editora Vozes - fizesse referência à nova LDB no seu título, os seus

conteúdos não abordam (nem tiveram a pretensão de abordar) a diversidade religiosa e o direito de liberdade de expressão estipulado pela Constituição Federal. Isto porque, os interesses comerciais, políticos e o poderio da Igreja Católica interferiam na confecção deste livro. Em 1997, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER, publicou a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNE), sendo a nona edição publicada em 2009, o que não significa que as suas lideranças estejam comprometidas integralmente com o conteúdo da LBD de 1997.

Dissenha (2018), destaca que, entrando nos anos 2000, observa-se uma evolução significativa, na forma como os livros didáticos de Ensino Religioso são modificados, especialmente no que tange à representação da ideologia cristã. Esse movimento de mudança ganhou impulso com a reflexão estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 9.394/96, e foi ainda mais acentuado pela Lei nº. 9.475/97, que alterou a redação do artigo 33, fornecendo uma nova abordagem ao currículo de Ensino Religioso, porém ainda a questão da diversidade religiosa não tem espaço nos conteúdos desses livros, nem nas aulas ministradas pelos professores.

Conforme Rodrigues (2010, p. 151), esse período marcou o início de um envolvimento mais profundo e acadêmico nas discussões sobre o Ensino Religioso ser ou não, para a diversidade religiosa. Essa nova fase foi caracterizada pela realização de congressos e pelas cláusulas de publicações dedicadas ao tema, que se desenvolveu significativamente para a evolução da disciplina. Essas obras e debates, passaram a se concentrar mais em aspectos relacionados à epistemologia e à pedagogia do Ensino Religioso, sinalizando uma mudança na direção de uma abordagem mais crítica e fundamentada teoricamente, mas, ainda sem sequer abordar a rica diversidade religiosa em nosso país, principalmente, a história dos indígenas e africanos.

De acordo com Junqueira (2010), os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, não são apenas ferramentas neutras de transmissão de conhecimento; eles também veiculam uma determinada ideologia através de seus conteúdos e métodos didáticos. Esses materiais têm um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando significativamente a forma como os alunos percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Neste contexto, torna-se imperativo realizar um estudo que examine cuidadosamente tanto o papel do professor, quanto à eficácia e o impacto do material didático, em particular no ensino da disciplina de Ensino Religioso em escolas públicas.

Este estudo deve ir além da mera avaliação de conformidade com os padrões estabelecidos, visando entender como os materiais didáticos e as abordagens pedagógicas

abordam a percepção e a compreensão dos alunos sobre a diversidade religiosa e cultural, frente a abordagem sobre o currículo de Ensino Religioso é dada por meio dos professores nas escolas públicas, principalmente, na cidade de Caldas Novas - GO. Uma análise detalhada deverá considerar as diversas maneiras pelas quais o Ensino Religioso pode ser abordado, ponderando as potencialidades e limitações de diferentes metodologias e materiais no contexto específico das escolas públicas brasileiras. Assim, o objetivo é alcançar um entendimento mais profundo sobre como o Ensino Religioso, mediado por esses materiais e métodos, contribui para a formação integral dos estudantes, enquanto cidadãos conscientes e respeitosos da pluralidade cultural e religiosa, além de serem engajados a buscar o conhecimento religioso para a diversidade.

No caso específico dessa disciplina, o material disponível consiste em brochuras, apostilas e cartilhas, amplamente utilizadas pelas Secretarias de Educação em todo o país, como recurso para abordar o currículo do Ensino Religioso nas escolas públicas. É importante ressaltar que, não há um livro do PNLD dedicado exclusivamente a essa matéria, que trate do como e do porquê ensinar Religiões e suas diversas manifestações. Assim como Honorato (2019), os professores das escolas municipais Orozina Maria Martins e Valdir Arantes na cidade de Caldas Novas-GO, envolvidos no ensino do currículo de Ensino Religioso, também concordam que, embora o Brasil seja compreendido como País laico, os livros didáticos não refletem esse ensino para diversidade religiosa, tendo em vista que, o espaço escolar funciona como centro difusor de ideologias, que visam influenciar a forma de pensar do educando.

Como Elaine Costa Honorato, a pesquisa em questão, destaca um desafio importante na aplicação do Ensino Religioso nas redes públicas de educação, tanto no estado do Acre quanto em Goiás. Os estudos feitos apontam que, embora o currículo de Ensino Religioso não possa ser prescrito por lei de maneira uniforme, cada Secretaria de Educação - SEE é responsável por adaptar esse currículo às suas próprias realidades políticas e socioeducacionais. Essa descentralização muitas vezes, resulta em uma predominância da ideologia cristã nas salas de aula, por parte dos professores e alunos, na qual ela é apresentada como uma perspectiva única e verdadeira, em detrimento de outras religiões, crenças e a não manifestação sobre qualquer tipo de religião.

Para entender porque essa situação ocorre, é preciso considerar vários fatores. Primeiramente, a própria composição demográfica do Brasil, que na maioria da população se identifica com o cristianismo. Essa composição demográfica pode influenciar as decisões curriculares, tanto na cidade do Rio Branco, quanto em Caldas Novas. Além disso, a segunda reflete a falta de diretrizes claras e específicas em nível nacional sobre como abordar a

diversidade religiosa no Ensino Religioso pode levar a interpretações e implementações variadas, muitas vezes homologadas com as opiniões predominantes na comunidade local.

Honorato (2019), ressalta que, a nova redação da Lei nº. 9.475/97 oferece uma oportunidade para compensar a identidade do Ensino Religioso nas escolas públicas. Esta lei traz à tona a necessidade de refletir sobre como garantir que, todas as escolas estejam comprometidas com a formação cidadã básica, promovendo uma convivência harmoniosa entre os alunos e respeitando as diferenças religiosas. Isso sugere que, além de considerar as realidades locais, é essencial haver um esforço consciente para incorporar uma abordagem mais inclusiva e pluralista no Ensino Religioso, em conformidade com os princípios de respeito mútuo e compreensão intercultural, pois abordagens como as de Honorato (2019) se coadunam para se alinhar ao conhecimento sobre religião para a diversidade, a identidade e o direito a laicidade estipulada pelo Estado a todos os cidadãos.

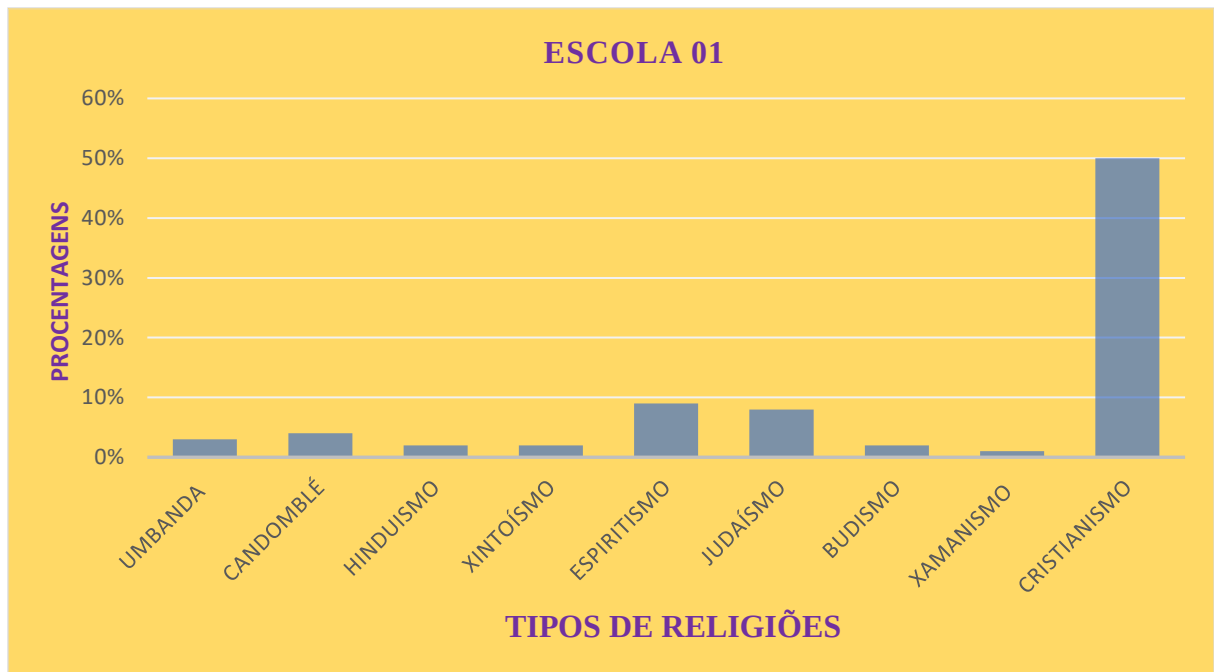
Elaine Costa Honorato salienta que, o combate à aplicação do Ensino Religioso com viés confessional na rede pública é regido pela Lei Federal nº. 9.475/97, que estipula:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Brasil, 1997).

Esse estudo também enfatiza que, apesar de uma matriz curricular, contemplar o respeito à diversidade cultural religiosa e às religiões de matriz africana, na prática, estas são pouco mencionadas. Essa influência pode ser atribuída ao preconceito, seja ele explícito ou velado, que ainda permeia algumas escolas e materiais didáticos. Este cenário reflete a necessidade de revisar e atualizar os materiais e práticas pedagógicas, para garantir que a diversidade religiosa do país seja representada e explorada no contexto educacional, tanto no município de Caldas Novas, quanto em outros municípios brasileiros.

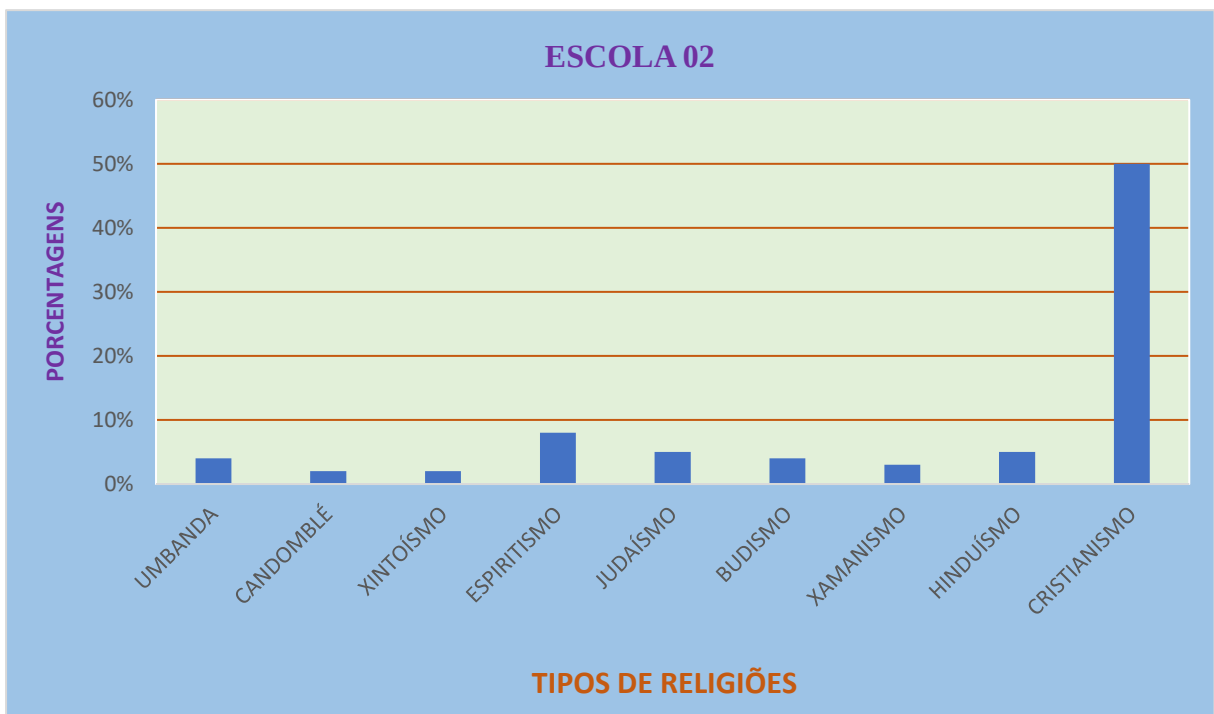
Conforme Honorato e Lopes (2009), a aula de religião deveria se tornar um momento de aproximação cultural e no combate ao proselitismo, mas isso está sendo negligenciado. Além disso, há o descumprimento da Lei nº. 10.639/03, que determina o estudo das culturas de matriz africana na formação da história e do povo brasileiro, a qual não é mencionada via de regra, nos materiais didáticos de Ensino Religioso. Com isso, a pesquisa feita tanto na Escola Municipal 01, quanto na Escola Municipal 02, localizadas na zona urbana do município de Caldas Novas, conforme demonstram os seguintes gráficos – percentualmente – quanto o religioso é tratado nos materiais didáticos

Gráfico 1: Escola 01: Nível de importância por religião no ensino religioso



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico – 2022.

Gráfico 2: Escola 02: Nível de importância por religião no ensino religioso



Fonte: PP- Projeto Político Pedagógico -2022.

Segundo Mota (2015), as amostras analisadas buscam historicizar a questão da baixa menção ao estudo sobre as religiões afro-brasileiras e indígenas, nos livros e manuais que são

utilizados nas aulas de Ensino Religioso nessas escolas, mesmo que, o gráfico apresente uma suposta diversidade religiosa.

Os gráficos identificam qual nível de importância tem sido dado ao conteúdo sobre a cultura religiosa afro-brasileira e outras religiões não cristãs, no espaço da educação formal, no âmbito da disciplina de Ensino Religioso, por meio de seus materiais didáticos. A ausência de debate nesse material ou em cartilhas, acerca de certos aspectos sobre as religiões afro-brasileiras, tem causado estranhamento por parte dos alunos.

Tanto para Honorato (2019), quanto para a pesquisadora, os livros didáticos e a falta deles para a disciplina de Ensino Religioso em sua maioria, retratam a predominância da opção religiosa cristã nas salas de aula das escolas municipais citadas no gráfico, isto é, na cidade de Caldas Novas. Da mesma forma que Honorato (2019), Passos (2007) cita que, os materiais didáticos sobre a disciplina de Ensino Religioso não devem primar por um tipo de modelo pedagógico, que desrespeite a liberdade religiosa do educando, mas modelos que historicizam a cultura religiosa. Assim, pode-se observar que, os argumentos dos teóricos corroboram com o pensamento e com as práticas dos professores sobre o currículo de Ensino Religioso, nessas escolas públicas municipais.

Honorato (2019), analisa os modelos de Ensino Religioso apresentados por Passos (2007), ressaltando a necessidade de um diálogo, que contemple a diversidade cultural e religiosa sem marginalizar qualquer tradição. O primeiro modelo abordado, o catequético, enfoca primordialmente a religião e suas doutrinas. Essa abordagem tende a adotar métodos pedagógicos tradicionais e unilaterais, o que pode limitar a percepção multicultural e, conseqüentemente, levar à intolerância religiosa. Este modelo revela como uma abordagem centrada em uma única perspectiva religiosa, pode restringir o entendimento e a avaliação da diversidade religiosa. A respeito desse modelo catequético, na entrevista que fizemos com um dos professores (P5), de Caldas Novas-GO, afirmou que os conteúdos:

[...] são sempre mais voltados para a religião Cristã. Às vezes a gente não especifica qual religião. Nenhuma. A gente não fala se é Católica, se é Evangélicas, se é Testemunha de Jeová, nenhuma dessas, mas, geralmente, fala mais no nível do Cristianismo. (P5).

Por outro lado, o modelo teológico, conforme descrito por Honorato, busca superar as limitações do modelo catequético. Este se caracteriza por uma abordagem plurirreligiosa e visa oferecer um ensino, que promova o diálogo entre diversas tradições religiosas. Tal modelo, tenta transcender a cristandade predominante, introduzindo uma perspectiva

teológica mais abrangente. Essa abordagem reflete um esforço para incluir uma variedade mais ampla de religiões, promovendo assim, uma compreensão mais holística e inclusiva da religião. A respeito desse modelo teológico e acerca da compreensão dos docentes entrevistados sobre a temática central da pesquisa, a diversidade no Ensino Religioso, especificamente a religiosa, foram relatados pelos professores de Caldas Novas-GO:

P1 declara que a diversidade religiosa “vem do pensamento de cada um, como cada um se vê dentro daquilo que acredita; dentro da sala de aula você tem inúmeras diversidades e essa diversidade ela não consta” (não se faz presente na fala e na prática dos docentes) - (P1).

P3 compreende diversidade religiosa como “você respeitar todas as culturas e os ensinamentos que são passados de geração em geração e saber reconhecer e entender que cada um tem sua história e seu valor” (P3).

O terceiro modelo, o das Ciências da Religião, distingue-se dos anteriores pela sua base epistemológica. Este modelo, utiliza argumentação teórica e pedagógica, para estabelecer o Ensino Religioso como um campo de conhecimento legítimo. Ao contrário dos modelos catequético e teológico, ele enfatiza uma abordagem acadêmica e crítica, que busca compreender as religiões, através de um estudo sistemático e específico. A respeito desse modelo epistemológico e acerca da compreensão dos docentes entrevistados sobre a temática central da pesquisa, a diversidade no Ensino Religioso, especificamente a religiosa, não houve relatos ou eles não souberam discorrer sobre esse modelo.

A análise desses modelos pelo autor, revela a complexidade e os desafios enfrentados no Ensino Religioso. Cada abordagem tem suas particularidades e implicações, tanto no aspecto pedagógico, quanto no impacto sobre a tolerância e a compreensão inter-religiosa. A escolha de um modelo específico pode influenciar significativamente como os alunos percebem e interagem com as diversas discussões e práticas religiosas, destacando a importância de uma abordagem educacional cuidadosamente planejada e consciente das realidades multiculturais e religiosas da sociedade contemporânea.

Nessa narrativa, foi observado a necessidade de um diálogo, que contemple a diversidade cultural e religiosa sem marginalizar qualquer tradição ou modelo pedagógico como o **catequético**, o qual enfoca primordialmente em religião e suas doutrinas. Essa abordagem tende a adotar métodos pedagógicos tradicionais e unilaterais, o que pode limitar a percepção multicultural e, conseqüentemente, levar à intolerância religiosa, de acordo com as constatações de Frederico Alves (2019, p. 10):

Foi identificado um caso de proselitismo ocorrido numa escola pública do estado de Minas Gerais, o qual foi influenciado pela intervenção de uma entidade civil. Esse incidente ocorreu devido à utilização do livro intitulado “Sim Sim! Não! Não!”, que é considerado um best-seller na literatura da Renovação Carismática Católica.

No referido livro, foi apresentado um trecho, que ressaltou uma perspectiva depreciativa em relação à cultura religiosa afro-brasileira, promovendo um discurso de exclusão e preconceito contra as práticas religiosas, oriundas do continente africano. O autor dessa obra, Monsenhor Jonas Abib (2006, p. 11), registra a seguinte afirmação:

Você entendeu por que não podemos frequentar esses centros e terreiros? Entendeu por que não devemos nos meter nestas questões de bruxos e feiticeiros? Nem mesmo por brincadeira? Nem mesmo por folclore? Nem mesmo sob a alegação de que se trata de “Cultura afro”?

Com isso, a ideologia da Igreja e a do Estado acirraram discussões sobre o Ensino Religioso ser catequético ou laico durante 106 anos até o advento da Lei nº. 9.394, de 1996 que determinou que: “[...] ao Ensino Religioso nas escolas públicas seria vedado quaisquer formas de proselitismo, assegurado o respeito a diversidade religiosa” (Brasil, 1996, p. 8).

Mota (2015) advertiu que, tanto a educação religiosa do passado, quanto a educação formal contemporânea, devem ser vistas como caminhos que permitem refletir sobre as práticas humanas, incluindo os aspectos religiosos. Esta visão sugere que a educação, especialmente em sua dimensão religiosa, é um meio de construir conhecimento sobre diversas culturas e seus materiais de expressão, como é o caso dos livros didáticos e outros materiais usados no Ensino Religioso.

Nessa perspectiva, a educação religiosa não se limita apenas ao ensino de doutrinas ou opiniões específicas, mas se estende ao entendimento mais amplo das culturas e tradições. Esta abordagem se alinha com a ideia de que, o ensino sobre religião deve ser uma exploração da diversidade cultural e religiosa, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e respeitosa das várias tradições existentes.

Além disso, considerar a materialidade dos recursos didáticos utilizados na educação religiosa é crucial. Os livros didáticos, por exemplo, não são apenas ferramentas de transmissão de conhecimento; eles também refletem as perspectivas e valores das culturas, que abordam. Portanto, uma seleção cuidadosa e consciente desses materiais, é fundamental para garantir que, o Ensino Religioso seja realmente inclusivo.

Apesar da implementação da Lei nº. 9.475/97, que estabelece estratégias de combate ao proselitismo no Ensino Religioso, observou-se que, nas escolas municipais Orozina Maria

Martins e Valdir Arantes, a ausência de um livro didático oficial do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para Ensino Religioso resulta - conforme depoimento dos docentes participantes – na utilização de cartas religiosas, textos de vivência e/ou de psicologia positiva, cartilhas ou outro tipo material produzido pelos próprios docentes, ou seja, alheio à padronização ou orientação específica.

Os materiais citados no parágrafo anterior, apesar de buscarem o diálogo, o respeito mútuo e a não-violência, muitas vezes, não abordam a história da diversidade cultural e religiosa do Brasil. Esta é uma abordagem aceitável e atual, pois valorizar o pessoal e o cultural faz o saber mais interativo, mas carece de uma análise mais profunda.

Ao citar Lopes (2009), a pesquisa aponta que, embora a intenção desses conteúdos seja alinhada com a legislação vigente, na prática, eles se distanciam das diretrizes da Lei nº. 9.475/97, que proíbe o ensino proselitista e promove um currículo pluralista. O proselitismo, definido como uma tentativa de converter alguém a uma fé ou crença específica, não é explicitamente evidente nessas cartas. No entanto, a falta de representação adequada de religiões não cristãs, como a de matriz africana e outras, pode ser interpretada como uma forma de proselitismo implícito. Isso acontece por omissão, cuja predominância de uma visão religiosa pode inadvertidamente influenciar os estudantes.

3 A CULTURA RELIGIOSA DE CALDAS NOVAS: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E A LAICIDADE DO CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO

O presente capítulo mergulha em uma análise contextualizada das nuances do Ensino Religioso em Caldas Novas-GO. Este município, marcado por sua diversidade cultural e religiosa, oferece um cenário singular para explorar as complexidades e os desafios enfrentados pelos educadores na condução do Ensino Religioso em escolas públicas, especialmente no contexto de um Estado laico. O capítulo se propõe a desvendar as nuances desta realidade, tecendo conexões entre as experiências locais e as discussões teóricas já realizadas.

Caldas Novas emerge como um microcosmo, que reflete os desafios mais amplos do Ensino Religioso no Brasil. A cidade, conhecida por suas águas termais e um turismo vibrante, abriga uma população diversificada, que traz consigo uma multiplicidade de crenças e práticas religiosas. Esta diversidade se reflete nas escolas da região, cujos educadores se deparam com o desafio de ensinar sobre religião, de forma que respeite a pluralidade de crenças dos alunos, mantendo-se alinhados com os princípios de laicidade do sistema educacional brasileiro. A análise das práticas educativas em duas escolas municipais de Caldas Novas, lança luz sobre como os professores navegam por este terreno complexo, equilibrando o respeito pela diversidade religiosa com a necessidade de um Ensino Religioso neutro e informativo.

Através das entrevistas realizadas com os docentes das escolas municipais Orozina Maria Martins e Valdir Arantes, o capítulo busca compreender a percepção dos professores sobre o Ensino Religioso e como eles implementam esse componente curricular em suas práticas pedagógicas. As experiências e percepções desses educadores são cruciais para entender como o Ensino Religioso é efetivamente realizado no contexto local, os materiais didáticos utilizados, as abordagens pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na sala de aula. Este estudo também explora a relação entre a formação docente e a prática pedagógica no Ensino Religioso, destacando a falta de formação específica na área e como isso impacta o desenvolvimento das aulas.

O capítulo se aprofunda na análise dos dados coletados, revelando as diferentes estratégias adotadas pelos professores para lidar com a diversidade religiosa em sala de aula. A partir das respostas dos entrevistados, é possível perceber uma gama de abordagens, desde o uso de materiais didáticos não confessionais até estratégias para promover o respeito mútuo

e a compreensão entre estudantes de diferentes crenças religiosas. Estas abordagens refletem não apenas as realidades locais de Caldas Novas, mas também, as tendências mais amplas no Ensino Religioso brasileiro, que buscam equilibrar a representação de diversas tradições religiosas com a necessidade de manter a laicidade no ensino.

Sendo assim, nosso propósito aqui é contribuir para o debate sobre o Ensino Religioso em escolas públicas, destacando a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade religiosa e promovam um entendimento inter-religioso. A experiência de Caldas Novas, com suas particularidades e desafios, oferece importantes informações para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas e respeitadas em outras partes do Brasil e do mundo.

3.1 Caldas Novas-GO: contextualização histórica, religiosa e educacional

A literatura que trata da história do estado de Goiás, onde está localizado o município de Caldas Novas, apresentam Goiás como território cuja história teria iniciado séculos atrás, mais precisamente no século XVIII, tendo as suas primeiras vilas sido fundadas por bandeirantes. Semelhante a outros estados brasileiros, a formação histórica do estado de Goiás desenvolveu-se sob o viés escravocrata e catequizador (católico).

Autores como Arrais (2013), Assis (2005) e Teixeira Neto (2002), ressaltam o catolicismo como via de manutenção de poder, sobretudo, político. No contexto inicial de ocupação, a distribuição de sesmarias se dava a indivíduos de qualquer origem, com a condição de que estes seguissem a fé católica e exercessem a justiça do Rei de Portugal. (Goiás, 2004).

Durante o processo de colonização e formação de povoados, o desenvolvimento desses pequenos núcleos permitia sua elevação à categoria de Arraial e, posteriormente, à de Vila. A administração das vilas ficava a cargo de uma figura semelhante ao prefeito atual, conhecido como Intendente, além de um Senado da Câmara, composto por vereadores. Estes eram selecionados entre os indivíduos considerados “homens bons” da localidade, um termo que, na época, denotava serem ricos, de fé católica e brancos (Goiás, 2004).

A origem do município de Caldas Novas remonta a 1722, quando “Bartolomeu Bueno da Silva, o filho, descobriu na fralda da serra um ribeirão, que mais tarde recebeu o nome de Caldas”. (IBGE, 1958, p. 140).

Conforme IBGE (2022), o município de Caldas Novas está localizado ao Sul do Estado de Goiás, com área territorial de 1.608,523 km², população em 98.622 habitantes e, densidade demográfica calculada em 61,31 habitantes por km², configurando-se o 16º município mais populoso do Estado goiano.

Figura 1: Caldas Novas em 1900



Fonte: IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/caldas-novas/historico>

No âmbito educacional – esfera de estudo aqui proposta – Caldas Novas conta com 48 (quarenta e oito) instituições educacionais à Educação Básica, que por sua vez, contam com 604 (seiscentos e quatro) docentes para administrar o processo educacional sob o quantitativo de 16.085 matrículas.

Além dessa estatística, a análise sobre o tema proposto perpassa pela informação da quantidade da população da cidade, a média de pessoas com algum tipo de crença ou não no Estado de Goiás e a média do Brasil. Os quadros apresentarão a quantidade de centros religiosos na cidade e as pessoas, que se declaram praticantes de alguma religião, crença e nenhuma. Eles, também, abordarão sobre o grau de instrução que essas pessoas possuem. Todos os quadros aqui representados serão produzidos com base na análise realizada pelo IBGE no ano de 2010, pois sobre este aspecto, ainda não possuímos dados atualizados.

A tabela 1 a seguir expõe a representação em percentuais de cada Religião e não crentes em relação à população do município de Caldas Novas - GO e do Brasil.

TABELA 1: Representação religiosa em Caldas Novas - GO

CRENTES E NÃOCRENTES	CALDA NOVAS (%)	MÉDIA GO (%)	MÉDIA BRASIL (%)
Católicos Apostólicos Romanos	54.95	60.58	65.92
Evangélicos	27.74	26.45	21.02
Evangélicos de Missão	3.91	2.7	3.98
Evangélicos de Origem pentecostal	16.38	17.85	12.39
Espíritas	3.68	2.98	3.2
Umbanda e Candomblé	0.37	0.09	0.35
Outras religiosidades	3.32	2.25	2.78
Sem religião	9.86	7.6	7.25
Não sabem	0.12	0.09	0.1
Sem declaração	0.8	0.07	0.03

Fonte: IBCE – 2010.

A tabela 2 apresenta os percentuais de cada religião em relação à média de instrução da população de Caldas Novas.

TABELA 2: Relação religião e instrução/escolaridade

NÍVEL EDUCACIONAL	CATÓLICOS	EVANGÉLICOS	ESPÍRITAS	RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS	OUTRAS RELIGIÕES
Sem instrução	47.50%	45.60%	0.9	45.35%	12.5%
Fundamental incompleto	17.53%	19.07%	10%	24.5%	18.90%
Ensino Fundamental completo	32.42%	33.45%	25%	25%	28%
Ensino Médio	38%	38.5%	33%	30%	29%
Superior	46%	47%	40%	35%	30%

Fonte: IBGE, 2010.

A tabela 3 elenca os centros religiosos do município de Caldas Novas.

TABELA 3: Centros religiosos de Caldas Novas – GO (quantitativo)

CATOLICIS- MO 15 IGREJAS	EVANGÉ- LICOS	PENTECOS- TAIS	ESPÍRITAS	RELIGIÕES AFRO- BRASILEIRAS	OUTRAS RELIGIÕES	IGREJAS METODIS- TAS⁹
Matriz Paróquia Nossa Senhora das Dores	Igreja Evangélica Assembleia de Deus	Igreja Pentecostal ¹⁰	Centro Espírita Batuirá	Centro Espírita m Ilê Axê Omin Iyá Oxum	Sicho-no-Ie	Igreja Metodista de Caldas Novas
Paróquia Bom Pastor	Igreja Fonte de Vida	Igreja Pentecostal Unida do Brasil	Centro Espírita Eurípedes Barsanulfo	Centro Espírita Amor em Ação	Igreja Messiânica Mundial do Brasil	Igreja Metodista Unida
Paróquia Divino Evangelista	Assembleia de Deus Madureira	Igreja Pentecostal Promessa Divina	Casa de oração Francisco de Assis	Colônia Espírita Vinha de Luz		Igreja Metodista Wesleyana
Capela Nossa Senhora do Rosário	Ministério Tempo de Colher	Igreja Pentecostal Deus é Amor	Templo Espírita André Luiz	Centro Espírita Casa do Negro Velho		
Igreja São Lucas	Igreja Batista Vida Nova	Igreja Pentecostal de Deus	Grupo Espírita Casa do Caminho	Centro Espírita Machado de Ouro		
Capela Santa Luízia	Igreja Evangélica Os Filhos de Deus Vivo	Templo Pentecostal Gerados pelo Espírito	Centro Espírita Bezerra de Menezes	Terreiro de Umbanda Cacique Pena Branca e Mestre Pilintra		
Capela Nossa Senhora da Imaculada Conceição	Igreja Evangélica Nova Vida	Igreja Pentecostal Nova Aliança	Seara Espírita Renovação	Terreiro de Umbanda do Beto		
Capela São Domingos	Igreja Evangélica Cristã do	Igreja Pentecostal Deus Vivo	Congregação Espírita Chico	Terreiro de Umbanda Caboclo Pena		

⁹ Os metodistas são cristãos que surgiram de um movimento na Inglaterra no séc. XVII, XVIII, no período da revolução industrial, no qual um líder, professor de teologia da Universidade de Oxford, John Wesley, percebeu o alto índice de desemprego e o alcoolismo como algo extremamente marcante. Os metodistas consideram a Igreja Católica uma verdadeira Igreja e um meio de graça e de salvação; os católicos reconhecem que os metodistas são cristãos como os católicos e que as Igrejas metodistas são comunidades cristãs em que a graça da salvação é presente e operante.

¹⁰ A fé pentecostal, é uma vertente do cristianismo protestante que acredita na contemporaneidade dos dons espirituais descritos em Romanos 12, 1 Coríntios 12 e 14 e Efésios 4, além de toda literalidade de relatos milagrosos e sobrenaturais descritos na Bíblia com a possibilidade de experiência para a atualidade. O pentecostalismo é um movimento do cristão protestante que dá ênfase especial numa experiência direta e pessoal de Deus através do Batismo no Espírito Santo. O termo pentecostal é derivado de Pentecostes, um termo grego que descreve a festa judaica das semanas.

	Avivamento	da Promessa	Xavier	Branca		
Capela Santa Terezinha	Igreja Evangélica Betel	Igreja Pentecostal Deus Vivo da Promessa		Centro Espírita Lírios de Oxum		
	Igreja Cristã Vida	Igreja Pentecostal Chegada de Cristo e Curas				
Capela Nossa Senhora de Fátima	Primeira Igreja Batista	Igreja Pentecostal Monte de Oração				
Capela da Ressurreição	Igreja Vida na Palavra	Igreja Pentecostal Ministério Rompendo em Fé				
Capela Jardim di Roma	Igreja Evangélica Assembleia de Deus Boas Novas	Igreja Pentecostal As Maravilhas				
Capela São Pedro	Igreja Novo Tempo Nova Vida	Igreja Pentecostal El Shammah				
Capela São José	Igreja Catetral da Fé	Igreja Pentecostal Deus Vive para Sempre				
Capela Nossa Senhora da Abadia	Igreja Batista Ide Nacional, Congregação					
Santuário de Nossa Senhora da Salete	Igreja Evangélica de Deus Boas Novas					
	Assembleia de Deus Visão Missionária					
	Igreja Evangélica El Shaddai					
	Igreja Evangélica Manancial de Vida					

Fonte: IBGE, 2010.

Os quadros que detalham a representação religiosa em Caldas Novas, bem como, a relação entre religião e níveis de instrução, oferecem um rico panorama para entender como a

religiosidade permeia a vida social e educacional. A predominância católica reflete a histórica influência e dominação do catolicismo na formação sociocultural brasileira, uma temática amplamente discutida por autores como Aquino (2013) e Kanduka (2004), que abordam a instrumentalização da religião católica como um vetor de poder político e social, desde os tempos coloniais até a República Velha.

A presença significativa de evangélicos e a diversificação das práticas religiosas em Caldas Novas, sinalizam um cenário de pluralidade religiosa que, conforme discutido por autores como Ferretti (1998), aponta para processos de sincretismo e resistência cultural, frente à hegemonia católica. Este fenômeno pode ser interpretado à luz das análises de Bourdieu (2001), que entende a religião como parte do campo simbólico de lutas pelo poder e pela legitimação de discursos e práticas sociais, muito embora, seja preciso reconhecer que ainda assim, se trata de uma predominância cristã.

Ao analisar a relação entre níveis de instrução e afiliação religiosa, é possível traçar paralelos com as reflexões de Freire (1997) e Saviani (2013), sobre a educação como prática de liberdade e construção de autonomia. A variação nos níveis de instrução entre diferentes grupos religiosos pode refletir desigualdades sociais e educacionais enraizadas, mas também, aponta para a importância de políticas educacionais inclusivas, que reconheçam a diversidade cultural e religiosa como parte integrante da identidade nacional.

Os dados sobre a quantidade de centros religiosos e sua correlação com as práticas educacionais em Caldas Novas, destacam o papel das instituições religiosas no desenvolvimento social e educacional. A bibliografia, especialmente obras como a de Alves e Silva (2020), enfatiza a contribuição histórica das congregações religiosas, na formação educacional no Brasil, sugerindo que as instituições religiosas continuam sendo espaços relevantes de socialização, transmissão de valores e educação formal e informal.

Ao investigar a configuração religiosa e seu entrelaçamento com as esferas sociais e educacionais em Caldas Novas, percebe-se que, apesar da existência de diversas tradições religiosas, a predominância do catolicismo e do cristianismo protestante, configura um cenário de limitada pluralidade religiosa. Esta observação é sustentada pelo fato de que, enquanto essas correntes cristãs, desfrutam de ampla aceitação e visibilidade, outras religiões (e as religiões de matriz africana, em particular) enfrentam marginalização e menor representatividade.

A hegemonia do catolicismo e das denominações protestantes em Caldas Novas, não apenas reflete uma longa história de cristianização no Brasil, mas também, aponta para um campo religioso marcado por desigualdades de poder e legitimidade. As religiões de matriz

africana, como a umbanda e o candomblé, mesmo estando presentes com instituições como o Terreiro de Umbanda Cacique Pena Branca e o Ilê Axê Omin Iyá Oxum, operam à margem da aceitação social plena. Essa marginalização é resultado de um processo histórico de estigmatização e racismo, que relegou essas práticas a uma posição subalterna no espectro religioso brasileiro.

A concepção de *campo religioso* de Pierre Bourdieu, oferece uma lente crítica para analisar essa dinâmica, ilustrando como as relações de força entre as diferentes tradições religiosas moldam a construção social e educacional. Dentro deste campo, o catolicismo e o protestantismo, beneficiando-se de seu *status* historicamente consolidado e legitimado socialmente, dominam a narrativa religiosa, enquanto as religiões de matriz africana, lutam por reconhecimento e igualdade.

Esta desigualdade no campo religioso tem implicações diretas para a educação e a sociedade em Caldas Novas, refletindo-se em políticas educacionais, que podem não contemplar adequadamente a diversidade religiosa. A marginalização de determinadas tradições religiosas contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, limitando o potencial de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira.

Em suma, a realidade religiosa de Caldas Novas, caracterizada pela preeminência do cristianismo em suas vertentes católica e protestante, ao lado da marginalização das religiões de matriz africana, desafia a noção de uma pluralidade religiosa plena. Este cenário reflete as complexas dinâmicas de poder e exclusão, que permeiam o campo religioso brasileiro, reiterando a necessidade de abordagens mais inclusivas e representativas nas políticas sociais e educacionais, que reconheçam e valorizem a rica tapeçaria religiosa do país.

3.2 Cenário de pesquisa: instituições analisadas

A análise a seguir, ampara-se em dados recolhidos durante entrevistas realizadas com docentes de duas escolas públicas municipais de Caldas Novas-GO: Escola Municipal Orozina Maria Martins e Escola Municipal Valdir Arantes da Silva.

Conforme IDEB (2022), a Escola Municipal Orozina Maria Martins conta com o quantitativo de 937 alunos matriculados e 37 docentes. Dos 37 docentes, quatro estão responsáveis pelo desenvolvimento do Ensino Religioso nesta instituição.

Figura 2: Escola municipal Orozina Maria Martins



Fonte: Google, 2022.

O IDEB (2022), aponta a Escola Municipal Valdir Arantes da Silva com o quantitativo de 315 alunos matriculados e 16 docentes, dentre os quais, três estão responsáveis pelo desenvolvimento do Ensino Religioso.

Figura 3: Escola municipal Valdir Arantes



Fonte: Google, 2022.

Em suma, esta pesquisa apresenta considerações sobre o Ensino Religioso, para um público que totaliza 1.252 discentes, orientados por sete docentes com formações diversas e nenhuma orientação ou formação específica, voltada para o Ensino Religioso, para além das proposições estabelecidas na legislação relacionada, conforme os relatos dos docentes entrevistados.

3.3 Perfil dos entrevistados

Foram realizadas entrevistas individuais no período compreendido entre 08 e 20 de novembro do ano de 2023, sob o intuito de analisar as percepções dos nossos participantes sobre os itens referidos no roteiro das entrevistas constante em nossos anexos.

As entrevistas estão em consonância com os objetivos e a questão norteadora. Estruturaram-se a partir de 34 (trinta e quatro) questionamentos, sendo do 1º ao 12º relacionado à sociografia dos participantes, e do 13º ao 34º, à prática do Ensino Religioso. Nas tabelas 4 e 5 constam informações relacionadas à sociografia dos entrevistados, ou seja, ao perfil e à experiência profissional dos docentes ouvidos em relação ao tema desta pesquisa.

Tabela 4: Perfil profissional dos entrevistados

PROFESSOR	IDADE	GÊNERO	RESIDÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO	FORMAÇÃO
P1	30 anos	F	Caldas Novas	P2	Graduação em Letras, Pedagogia e Administração Escolar; Pós-graduação em Orientação Educacional. Gestão e psicopedagogia
P2	56 anos	F	Caldas Novas	Nenhuma	Graduação em Letras, Pedagogia e Administração Escolar; Pós-graduação em Orientação Educacional. Gestão e psicopedagogia
P3	45 anos	F	Caldas Novas	P3	Graduação em Letras; Lato sensu Língua Portuguesa e Psicopedagogia.
P4	44 anos	M	Caldas Novas	P3	Licenciatura e bacharelado em Geografia; Pós-graduação em Gestão Escolar.
P5	54 anos	F	Caldas Novas	P2	Licenciatura em História e Geografia; Pós-graduação em Gerenciamento de Recursos Humanos e Educação Infantil e Anos Iniciais do

					Ensino Fundamental.
P6	33 anos	F	Caldas Novas	P2	Graduação em História com complementação em Pedagogia
P7	32 anos	F	Caldas Novas	P2	Graduação em Pedagogia e Psicologia; Pós-graduação em Psique institucional, Música Pedagogia, Ludopedagogia e Fotografia

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora.

Como vimos na tabela acima, a docência do Ensino Religioso, nas instituições estudadas, é realizada exclusivamente por professores residentes no município de Caldas Novas, com idade variando entre 30 e 56 anos, sendo 85% deles do sexo feminino.

A Tabela 4 apresenta a experiência na Educação Básica, na Rede Municipal de Caldas Novas, o tipo de vínculo profissional e a carga horária atribuída a cada um dos docentes entrevistados.

Tabela 5: Experiência profissional dos entrevistados

PROF.	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE CALDAS NOVAS	EM QUANTAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CALDAS NOVAS ATUOU	VÍNCULO / CARGA HORÁRIA SEMANAL
P1	10 anos	10 anos	02	Efetivo - 32h
P2	Mais de 30 anos	Menos de 01 ano	01	Contratada - 32h
P3	25 anos	24 anos	04	Efetivo - 40h
P4	17 anos	15 anos	05	Efetivo - 40h
P5	07 anos	07 anos	04	Efetivo - 40h
P6	04 anos	05 anos	01	Efetivo - 40h
P7	08 anos	08 anos	03	Efetivo - 40h

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora.

A partir da tabela acima, constata-se, que há docentes de Ensino Religioso nas instituições estudadas com experiência na Educação básica, variando entre quatro e 30 anos. No que tange à experiência na Rede Municipal de Caldas Novas, a variação ocorre entre meses e 24 anos, a partir de uma diversidade de instituições, que varia de uma a cinco escolas.

Em relação ao tipo de vínculo profissional com as instituições, tem-se uma maioria efetiva com carga horária de 40 horas semanais.

3.4 Ensino religioso em Caldas Novas: percepções docentes

Feita essa investigação sobre o perfil dos entrevistados, apresentaremos as percepções dos docentes ouvidos, em relação ao desenvolvimento do Ensino Religioso, no município de Caldas Novas-GO. As entrevistas constaram de questionamentos abertos com o intuito de dar liberdade ao docente, sobretudo, para trazer elementos e situações não percebidas inicialmente por nós.

3.4.1 Ensino religioso e currículo

Partindo da premissa, de que a transformação (inclusão ou exclusão) no âmbito educacional se inicia no Currículo, questionamos os docentes entrevistados sobre a inclusão do Ensino Religioso (ER), questionando como ele avaliavam essa inserção.

P1¹¹ destacou a importância, os estigmas e o preconceito como desafios aos discentes e docentes.

Eu acho que é muito importante, pois, usar o termo ensino religioso, ele já pesa um pouco, às vezes, nem com relação aos alunos, mas também com relação aos pais, que já vão achando que ali já vão ser tratados dogmas, eles ainda não têm uma visão muito clara com relação a isso. Acredito que se pudesse mudar o nome, ficaria mais acolhedor, tanto para quem recebe, quanto para quem ministra. (P1).

P2 corrobora com as percepções de P1, enquanto P3 observou a importância do Ensino Religioso para “conhecer e respeitar a diversidade cultural que nós temos em nosso país”. (P3). P4, P5 e P6 seguiram comungando da percepção de P3, sem acréscimo de situações ou elementos outros.

A observação feita por P1 acerca da sua visão sobre a alteração no nome da disciplina sugere a existência de um contexto marcado por resistências ao Ensino Religioso (ER), que

¹¹ Para manter o anonimato dos professores entrevistados e, ao mesmo tempo, permitir que o leitor identifique quem deles está enunciando determinado pensamento, substituímos o nome dos professores pelas siglas P1, P2, e assim por diante.

podem emanar de uma falta de conhecimento da proposta legal da disciplina – distinguindo-se entre o que é prescrito por lei e o que é efetivamente implementado na prática - tanto por alunos, quanto por seus responsáveis. Essa situação também pode ser reflexo da percepção sobre o ER, conforme descrito por Castro (2011), indicando uma discrepância entre a compreensão teórica e a realidade prática dessa matéria no ambiente educacional.

Este cenário aponta para um desafio que transcende o papel docente para requerer do Sistema Educacional, o desenvolvimento de estratégias para a desconstrução da visão equivocada de doutrinação por parte do ER, bem como, de combate aos fatores que tendem a consolidá-la. Considerando que, a proposta do ER conforme legislação e documentos estruturantes, que as regulam no âmbito institucional, consiste na apresentação de informações sobre os tipos de religião e o dever de respeito a todas elas, bem como, os discursos que integram as entrevistas docentes, propõe-se a seguinte reflexão: Até que ponto o público resistente estaria equivocado? Ou seja, o ER está sob a laicidade estabelecida pela CF/88, assim como, sob a incoerência apontada por Kluck (2018)?

Esta indagação nos convida a revisitar e expandir nosso repertório conceitual, sobre a laicidade e a pedagogia, inspirando-se num rico panorama de teorias educacionais, que abordam desde a pluralidade cultural até a construção do conhecimento em ambientes laicos. A análise crítica do ER, sob essa luz multifacetada pode revelar tanto a complexidade do desafio, quanto as potenciais vias para uma prática educacional, que verdadeiramente respeite a diversidade religiosa sem cair na armadilha da doutrinação, alinhando-se assim, com os ideais de uma sociedade plural e democrática, conforme vislumbrado pela Carta Magna de 1988.

3.4.2 Gestão do ensino religioso em Caldas Novas-GO

A partir dos depoimentos anteriores e dos dados bibliográficos relacionados ao histórico e estrutura que envolve o ER, tem-se um cenário que desafia os docentes sobre como gerir o ER, sob a laicidade e diversidade que lhe são intrínsecas, a partir de uma conjuntura mal equipada por parte do Estado e de uma cultura envolta em estigmas, preconceitos e elementos extraescolar, que tendem a dificultar o desenvolvimento do processo educacional religioso. Assim, buscou-se compreender como os docentes se percebem neste cenário. Questionou-se: “Como você se sente administrando as aulas de Ensino Religioso?” Me sinto bem, independentemente da crença do aluno, eu coloco para o aluno o que é ser religioso? E

não o que é ter religião. Abordo os valores do respeito, os valores da aceitação, os valores da diversidade” (P1).

P2 corrobora com P1 e acrescenta que, “esse conhecimento tem que tá ligado aos valores reais, aos valores humanos” (P2), enquanto P3, P4 e P5 destacam “felicidade” diante da contribuição dada aos discentes por meio do Ensino Religioso. No entanto, a mesma percepção não se estende a P6 e P7, que destacaram desafios e desconfortos, diante do desenvolvimento do Ensino Religioso em sala.

Embora P1 mencione abordar em sala questionamentos como “o que é ser religioso”, “o que é respeito, aceitação e diversidade?”, não há menção à busca e apresentação de informações sobre outras religiões, assim como, sobre laicidade. Neste sentido, em um país que historicamente estruturou-se política e socialmente, a partir da predominância do catolicismo, trabalhar esses valores alheios a informações sobre outras religiões, tende a consolidar a “aceitação” de superioridade do catolicismo como religião, bem como, intensificar a inviabilização e não valorização das outras religiões.

P6 dá ênfase à limitação docente quando da curiosidade discente, da não oportunidade de formação específica, para os docentes responsáveis pelo ER e da ausência de material didático específico, que resulta em uma espécie de insegurança docente diante da complexidade e transversalidade que envolve esta disciplina.

Neste sentido, P6 declara:

É complicado, né? Porque... a gente fica um pouco...preso, acho que mais nas crenças limitantes que nós já temos de formação, desde a nossa formação mesmo, né. Então assim, quando a gente enfrenta, principalmente alunos de quarto, quinto ano, que já tem uma curiosidade a mais, que já questiona mais e com a falta de material disponível para a gente ministrar essas aulas, a gente diante do currículo, a gente fica um pouco assustado de início até... ter um conhecimento maior, aprofundar um pouco mais em pesquisa, mas no início é bem complicado. (P6).

A declaração de P6, ressalta um desafio multifacetado no contexto do Ensino Religioso (ER), que se manifesta na forma de insegurança docente. Esta situação é atribuída a uma combinação de fatores, incluindo a limitação de conhecimento prévio dos professores, exacerbada pela falta de formação específica, a ausência de recursos didáticos apropriados e a curiosidade avançada de alunos mais velhos, que demandam explicações profundas e críticas sobre temas religiosos. A complexidade e transversalidade inerentes ao ER, conforme descrito por P6, espelham não apenas as dificuldades práticas enfrentadas pelos educadores, mas também, revelam as lacunas estruturais no sistema educacional destinado a apoiar o ensino dessa disciplina.

A partir da perspectiva oferecida por autores como Freire (1997) e Weber (2004), pode-se analisar essa situação sob o prisma de uma pedagogia crítica e da sociologia da religião, respectivamente. Paulo Freire enfatiza a importância da formação contínua dos educadores, argumentando que o ato de ensinar não se resume à transmissão de conteúdo, mas envolve a criação de condições para a produção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Essa abordagem pedagógica é particularmente relevante no contexto do ER, cuja habilidade de abordar questões religiosas, de maneira inclusiva e reflexiva, é crucial. A insegurança docente destacada por P6, portanto, pode ser vista como um reflexo da necessidade de uma formação pedagógica mais robusta e reflexiva, que capacite os professores a navegar pelas complexidades do ER com confiança.

Max Weber, por sua vez, oferece uma lente sociológica para entender a religião como um fenômeno social, que permeia diversos aspectos da vida humana, incluindo a educação. A transversalidade do ER, mencionada por P6, ressoa com a visão weberiana da religião como um elemento que influencia não apenas as crenças individuais, mas também, as estruturas sociais e culturais. Nesse sentido, a insegurança dos professores pode ser interpretada como uma manifestação da tensão entre a necessidade de abordar a religião, como um componente integral da experiência humana e as limitações impostas pela falta de preparo e recursos.

Sendo assim, a análise do testemunho de P6, à luz das contribuições de Freire e Weber, aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica, que reconheça a complexidade do ensino religioso e priorize a formação de educadores capazes de engajar os alunos em um diálogo crítico e inclusivo sobre questões religiosas. Isso implica não apenas a necessidade de recursos didáticos específicos e adequados, mas também um compromisso institucional com a formação contínua dos professores, de modo a equipá-los com as habilidades necessárias para abordar de forma eficaz a diversidade e a profundidade das tradições religiosas em um contexto educacional.

P7 também afirma perceber uma espécie de limitação docente, considerando a incerteza do que pode ser ensinado para os discentes, apontando descontentamento com a laicidade legalmente estabelecida pelo Estado brasileiro, em razão de, a partir dessa laicidade, não ser permitida a realização de uma oração cristã, portanto, católica, que ela julga ser “universal”. Essa declaração configura-se como indício de proselitismo cristão, caso a oração não seja interpretada, mas recitada religiosamente – também se configura como desvio a diversidade religiosa, na medida em que P7 não menciona a realização de orações pertencentes a outras religiões, talvez por desconhecimento do(a) docente em questão. Neste sentido, supõe-se que uma formação específica oportunizaria o conhecimento do impacto da

realização de uma oração no âmbito escolar, bem como, a ampliação do conhecimento dos docentes do ER sobre elementos – inclusive orações – de outras religiões.

P7 critica, ainda, a laicidade como uma barreira no trato da religião em sala de aula:

[...] não é tudo que a gente pode ensinar para as crianças e para adolescente. Fala que nosso país, o Brasil, é laico, mas eu não considero ele dessa forma. Porque você não pode fazer uma oração de Pai Nosso que é uma oração universal, mundial [...] você pode ser taxada de preconceituosa. Então me sinto limitada, porque acaba que a aula de ensino religioso, você tem que falar de valores morais: amor, respeito, fraternidade, amor ao próximo, limites, regras, é... uma boa educação, ética, caráter, mas você não pode falar de nenhum tipo de religiosidade. (P7).

Os depoimentos docentes, apontam para uma docência insegura quanto aos limites do conteúdo a ser trabalhado no ER, bem como, para uma criticidade acerca da laicidade proposta em lei, mas distante da prática curricular. Embora a visão esteja correta, o argumento não comunga com sua essência ao defender a realização de uma oração cristã que, além de ser um rito religioso, não é ressaltada sob acompanhamento da solicitação pela realização de uma oração pertencente a outras religiões. Ou seja, há uma má interpretação sobre laicidade até pelos próprios docentes, cujos depoimentos demonstram além da insegurança, o distanciamento sobre a compreensão do que é como desenvolver no ER.

Analisando sob a perspectiva de autores, como Saviani (2014), que discutem a política e educação no Brasil e Weber (2004), que oferecem uma compreensão sociológica da religião, observa-se a complexidade inerente ao ER em um contexto laico. Saviani aponta para a necessidade de uma educação, que promova o entendimento crítico da sociedade, incluindo suas manifestações religiosas. O ER, portanto, deveria equipar os alunos com a capacidade de compreender e respeitar a diversidade religiosa, indo além da mera transmissão de valores morais universais.

Weber, por outro lado, nos ajuda a entender a religião como um fenômeno social que molda e é moldado por contextos históricos e culturais. A partir dessa visão, a prática do ER requer uma abordagem, que reconheça a pluralidade religiosa e cultural, desafiando os educadores a superar suas próprias limitações e preconceitos. A formação específica mencionada por P7 emerge como essencial neste contexto, não apenas para ampliar o conhecimento dos docentes sobre diferentes tradições religiosas, incluindo seus ritos e orações, mas também, para refinar sua compreensão da laicidade como princípio, que garante o respeito e o espaço para todas as religiões no espaço educacional.

Logo, a insegurança e a percepção equivocada sobre a laicidade, manifestadas por P7, refletem desafios maiores no ER, que exigem uma resposta institucional. Isso inclui a

necessidade de políticas claras e formação docente, que abordem diretamente essas questões, assegurando que o ER cumpra seu papel, de promover um entendimento profundo e respeitoso da diversidade religiosa, em conformidade com o caráter laico do Estado brasileiro.

A formação e capacitação docente, fazem-se necessárias, no sentido de orientar e auxiliar os docentes sobre o conteúdo a ser trabalhado em qualquer disciplina. Exemplo dessa necessidade, são as formações específicas para o desenvolvimento das outras disciplinas.

3.4.3 Formação para o ensino religioso: uma necessidade

Imbernón (2009), ressalta que, a dinamicidade social prescinde do acompanhamento profissional, sobretudo, no âmbito educacional, ao resultarem em implicações na concepção e produção de conhecimento e, conseqüentemente, na prática docente, que por sua vez, requer adaptação às mudanças sociais. Neste sentido, Junqueira e Rodrigues (2014, p. 590-591) observam que:

Além da formação inicial, exige-se uma proposta de formação permanente, considerando atualização de aspectos técnicos, de planejamento, programação, objetivos e avaliação para adequar o ensino às contínuas exigências da sociedade. Essa formação deve ser vista, a partir de uma perspectiva que considere o que aprendemos e o que nos falta aprender.

Diante do cenário de insegurança, diagnosticado a partir das percepções docentes, investigou-se sobre a formação desses docentes, para o desenvolvimento do Ensino Religioso. Questionou-se: “Você teve alguma formação específica ou complementar para ministrar as aulas de Ensino Religioso?”.

P1 afirmou ter tido contato com o conteúdo durante a graduação em História: “tive contato com professores dessa área que me ajudaram a possuir um conhecimento religioso para me ajudar nas aulas, além dos estudos religiosos na igreja em que frequento” (P1). Aqui ressalta-se claramente, a relação direta entre a religião do(a) docente e o conteúdo abordado por ele/ela no desenvolvimento da disciplina de ER. Ressalta-se, também, a individualidade da visão docente na busca do material, ou seja, não linearidade de conteúdo para o processo de ensino e aprendizado da disciplina.

Esta dualidade de fontes de conhecimento – acadêmica e religiosa pessoal – evidencia a potencial influência das convicções pessoais do docente, sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. Tal situação, ressalta a importância de uma formação docente, que não apenas

forneça conhecimento abrangente sobre as diversas tradições religiosas, mas também, promova a reflexão crítica sobre a posição do educador como mediador não-confessional em um espaço educacional laico.

A ênfase na individualidade da busca por material didático por P1, destacando a não linearidade de conteúdo no processo de ensino e aprendizado, sublinha outro desafio: a necessidade de diretrizes claras e recursos educacionais, que apoiem os educadores no desenvolvimento de um currículo equilibrado e representativo da pluralidade religiosa. Isso implica na necessidade de políticas educacionais e programas de formação continuada, que orientem os professores na seleção de conteúdos, que transcendam suas experiências e crenças pessoais, assegurando uma abordagem inclusiva e respeitosa.

A partir das perspectivas de autores como Paulo Freire, que enfatiza a educação como prática de liberdade e a importância do diálogo crítico no processo educativo, é possível argumentar que, a formação docente no contexto do ER, deve ser construída sobre a base da conscientização e do respeito à diversidade. Freire (1997), nos lembra da importância de educadores que sejam capazes de promover a reflexão e o questionamento, elementos essenciais para o desenvolvimento de um ER, que valorize todas as tradições religiosas sem privilegiar ou marginalizar nenhuma.

Preocupantemente, P2 alinha-se a P1 ao declarar que, também não tem formação específica, bem como, que sua experiência decorre de sua vivência de 25 anos em uma instituição cristã.

[...] trabalhei 25 anos, não aqui em Caldas Novas, mas em Brasília, em uma congregação italiana chamada Rogacionista de padres italianos e eu já coordenador(a), mas também passei uma parte sendo coordenador(a) do ensino religioso. É claro que é uma escola confessional, mas que também valorizava muito a questão dos valores humanos. (P2).

As instituições Rogacionistas, também conhecidas como Congregações Rogacionistas do Coração de Jesus (RCJ), possuem princípios católicos. Isso significa mais uma influência católica no ER no contexto de Caldas Novas, a partir da relação direta entre a religião do docente e o desenvolvimento da disciplina em questão.

P5 e P7 afirmaram participação em cursos vinculados às instituições religiosas cristãs, com as quais tiveram vivência. P5 participou do curso de teologia pastoral e P7 do curso de coroinha não finalizado.

Observa-se que, apesar de reconhecerem a existência e importância da diversidade religiosa, ou seja, de todas as religiões, os docentes tendem – seja por opção ou por falta de

formação – inserir no desenvolvimento do ER, conteúdos e orientações relacionadas ao catolicismo, o que por sua vez, consolida a predominância de uma religião em detrimento de outras. Rodrigues e Junqueira (2009, p. 64), trazem uma síntese sobre o formato da formação para os docentes do ER.

O desafio, portanto, está numa formação de professores de Ensino Religioso pautada nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades e que considere dialeticamente a realização pessoal do sujeito e de seu contexto social. Uma formação construída, avaliada e reconstruída para articular no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, e que considere as necessidades vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de educação.

A proposta dos autores, enfatiza a importância de uma formação docente, que transcenda a simples transmissão de conhecimento religioso, para se tornar um processo dinâmico e reflexivo, que conecte o desenvolvimento pessoal com o coletivo e o cultural. Tal abordagem, requer que a educação religiosa não apenas informe sobre as diferentes tradições e crenças, mas também, dialogue com as experiências, necessidades e aspirações dos estudantes, fomentando uma compreensão mais profunda e empática das diversas maneiras pelas quais, os seres humanos buscam sentido e conexão.

Este paradigma educacional, ressoa com as ideias de Paulo Freire sobre a educação como prática da liberdade, na qual o processo de aprendizagem é visto como um ato de conhecimento crítico e de transformação, tanto individual quanto coletiva. Freire argumenta que, a educação deve ser dialogada, permitindo que, educandos e educadores co-construam o conhecimento em um ambiente de respeito mútuo e reconhecimento da diversidade.

A formação de professores no campo do ER desafia as instituições formadoras, a repensarem seus currículos e metodologias, de modo a preparar educadores capazes de articular um espaço educativo, que seja verdadeiramente inclusivo e plural. Isso implica, no desenvolvimento de competências, que vão além do domínio dos conteúdos específicos de cada religião, abrangendo habilidades de mediação, sensibilidade cultural e ética pedagógica, que respeitem a liberdade de crença e promovam um diálogo construtivo sobre a espiritualidade humana em suas múltiplas expressões.

Sendo assim, enfrentar o desafio da formação docente em ER, significa cultivar um ambiente educacional cuja diversidade religiosa, não seja apenas reconhecida, mas valorizada como parte integral da experiência humana e da construção de uma sociedade mais justa e compreensiva. Isso requer um compromisso contínuo, com a revisão e aprimoramento dos

processos de formação, para que estes reflitam e promovam os princípios de inclusão, respeito mútuo e entendimento intercultural.

3.4.4 Docente de ER: pessoal X profissional

Até aqui se tem um ER desenvolvido distante do ideal amparo estatal, no que tange à formação e fornecimento de material didático ao docente de ER e uma desenvoltura docente insegura sobre o que e como deve se ensinar o ER, diante dessa ausência formativa por parte do Estado, somada aos estigmas e preconceitos que caracterizam a sociedade brasileira e tem como única saída, a busca individual sobre o conteúdo a ser trabalhado com os discentes. Toda essa conjuntura, culmina em um ER desalinhado, quando cada docente busca informações, a partir de sua própria vivência religiosa que, diga-se de passagem, não traz orientações sobre laicidade, diversidade e menos ainda sobre outras religiões, ou seja, tem-se um ER tendencioso à religião do quadro docente que, neste caso, tem maioria católica, não diferindo da predominância observada no PPP.

Pensando na imbricação entre o pessoal e a proposta do ER, indagou-se: “Quais cuidados um professor de Ensino Religioso deve ter para ministrar as aulas, de forma a distanciar o pessoal do profissional?”. Obtiveram-se as seguintes respostas:

P1 sugere cautela em relação à ideologia religiosa, no sentido de não fomentar conflito entre o que é orientado em sala e as crenças e orientações dos familiares dos discentes.

Não entrar na ideologia religiosa de seus alunos e familiares e não colocar as crianças em dúvida, com relação àquilo que a família segue e que a família preceitua que eles também sigam, não instigar nem para o bem ou para o mal a ideia religiosa que previamente os alunos já trazem de casa. (P1).

P2 e P4 recomenda neutralidade, assim como P4 orienta a ênfase no respeito à diversidade e P5 a evitar temas e/ou situações polêmicas. P6 e P7 não responderam essa questão.

Observa-se, nos discursos termos como “neutralidade”, “respeito à diversidade”, no entanto, propõe-se uma reflexão sobre: Como desenvolvem essa neutralidade em um cenário predominantemente católico, a partir do PPP e do conteúdo oriundo das vivências católicas dos docentes?

A reflexão sobre essa questão, nos remete à teoria do campo religioso de Pierre

Bourdieu (2001), ao sugerir que a prática religiosa e a educação religiosa operam dentro de um espaço social dinâmico, no qual, diferentes formas de capital religioso competem pela legitimidade e pela influência. Nesse cenário, o desafio para os educadores de ER, consiste em navegar esse campo minado de tensões e concorrências, promovendo um ensino que seja verdadeiramente inclusivo e representativo da pluralidade religiosa.

É essencial, portanto, que a formação de professores de ER, contemple não apenas o conhecimento teórico sobre as diversas tradições religiosas, mas também, uma compreensão profunda dos princípios da laicidade e do respeito à diversidade religiosa e cultural, como sugerido por Rodrigues e Junqueira (2009). Esse enfoque, permitiria aos docentes desenvolver estratégias pedagógicas capazes de articular o respeito à diversidade, com a promoção de um diálogo construtivo sobre a religiosidade, sem privilegiar ou discriminar qualquer tradição em particular.

Desta forma, o desafio reside em equilibrar as identidades religiosas pessoais dos professores, com a necessidade de preservar uma esfera educacional laica e respeitosa, da diversidade religiosa dos alunos. Isso implica, uma contínua reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas no ER, assegurando que estas, promovam um entendimento abrangente e respeitoso do fenômeno religioso em sua multiplicidade, conforme fundamentado nos ideais de uma sociedade democrática e plural.

3.4.5 Postura e estratégias à eficiência no ER

Sobre debates e embates de visões religiosas entre discentes e entre estes e professores em sala de aula, questionou-se: “Na sua opinião, como esta disciplina é recebida pelo profissional e como ele deve atuar para manter uma boa aula sem embates?”

P1 orienta a utilização de dinâmicas e exercício da flexibilidade, considerando que, quando do “estudo sobre religiões não há certo ou errado [...] o objetivo é espelhar com as dinâmicas, a situação e a vivência de cada aluno dentro e fora do recinto escolar”. (P1). P2 comunga da percepção de P1 e acrescenta que, as dinâmicas devem se pautar nos valores humanos e empatia. P3 orienta que o professor, no desenvolvimento do ER, deve assumir o papel de mediador, utilizando-se sempre do viés de neutralidade. P4 comunga com a percepção de P3.

P5 mostrou-se distante da percepção dos demais sobre essa questão:

Nunca me ative a este questionamento. A gente dá aula, eh... ali e vê que com os alunos que eu trabalho, eles são de classe muito pobres, são classes assim, bem eh... pobres e então, já vem com a religião da casa deles, muitos nem conhecem as religiões também, e a gente sempre procura falar, né, do social que a religião também deve ver esse lado, mas assim, é difícil ter uma definição se atinge ou não socialmente esses alunos. (P5).

P6 não respondeu essa questão. P7 ressaltou que, há casos que desafiam o docente, mesmo quando da utilização de dinâmicas de não-confessionalidade e empatia. São casos de excesso por parte do indivíduo, em relação à sua religião e às demais. “[...] uma aluna minha dentro da minha sala de aula, que quis dar de testada comigo, porque ela é de uma seita chamada bruxismo e ela não aceita falar da Bíblia Sagrada. Ela fala que a Bíblia Sagrada é um pedaço de lixo” (P7).

P7 declarou que situações como essa, subsidiam sua percepção de limitação docente, ao desenvolvimento do Ensino Religioso.

O depoimento de P7 traz à tona, a possibilidade de desconforto discente, ao ponto de gerar conflito, considerando o ER ministrado por um quadro de docentes católicos, que trazem conteúdos e orientações católicas para o ER que desenvolvem para um público que – a partir do depoimento de P7 – consta de discentes pertencentes a outras religiões, cujo conteúdo não é abordado. Esse mesmo depoimento, ao mencionar a Bíblia Sagrada, reforça a percepção de uso de conteúdo católico no ER ministrado por P6. O/A docente não fez menção a busca por estratégias de resolução desse conflito.

A ausência de resposta de P6, somada à insegurança apresentadas em depoimentos anteriores, implica na compreensão de que há dificuldade desse ou dessa profissional, no desenvolvimento do ER. Qual dificuldade haveria para destacar como ele/ela conduz o processo de ensino e aprendizagem do ER?

Essa dificuldade pode ser atribuída a várias causas potenciais, incluindo, mas não se limitando, a uma formação inadequada em ER. A literatura na área, como as contribuições de Rodrigues e Junqueira (2009), enfatiza a importância de uma preparação robusta que equipe os professores não apenas com conhecimento substancial sobre diferentes tradições religiosas, mas também com competências pedagógicas para facilitar discussões sensíveis e promover um ambiente de respeito mútuo e compreensão inter-religiosa.

Assim como a ausência de materiais didáticos apropriados e a falta de diretrizes claras sobre como abordar a laicidade e a neutralidade no contexto escolar, podem contribuir para a insegurança dos professores. Isso é exacerbado pela pressão de evitar o favorecimento de

qualquer tradição religiosa, em detrimento de outras, um desafio particularmente relevante em uma sociedade caracterizada por uma vasta diversidade de crenças e práticas religiosas.

Este panorama, sugere a necessidade urgente de reformas, tanto na formação inicial, quanto continuada de professores de ER, visando fornecer-lhes as ferramentas necessárias, para navegar com confiança pelas complexidades associadas ao ensino de um assunto tão delicado e potencialmente decisivo. Além disso, a experiência de P6, destaca a importância de desenvolver currículos de ER, que reflitam verdadeiramente os princípios de laicidade e pluralismo, promovendo um espaço educacional inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas afiliações religiosas.

Portanto, superar tais dificuldades, requer um compromisso coletivo de instituições de ensino, formuladores de políticas e comunidade educacional em geral, para assegurar que o ER, cumpra seu potencial como um veículo para a educação intercultural, a tolerância e o respeito mútuo entre diferentes tradições religiosas e visões de mundo.

3.4.6 Valorização do docente de ER em Caldas Novas - GO

Os docentes também foram questionados sobre o tratamento e valorização – ou desvalorização – dos docentes responsáveis pelo Ensino Religioso. “Como você se sente como ministrante dessa disciplina, em relação aos outros professores que não atuam com essa matéria? Existe um julgamento ou uma desvalorização do profissional?”.

Com exceção de P3 e P5, os demais docentes comungaram da desvalorização do Ensino Religioso. Neste sentido, torna-se válida a declaração de P7: “qualquer lugar do Brasil que você vai, o Ensino Religioso é visto tipo aquela disciplina, que nem tinha necessidade de ser dada, que poderia até ser substituída” (P7).

No que concerne à não existência de material didático específico, voltado para o Ensino Religioso, interrogou-se: “Com a falta de livro didático específico para Ensino Religioso nas escolas públicas, há outros livros de autores independentes que você utiliza em suas aulas? Como você administra essa situação?”

Todos os entrevistados comungam da consciência da não existência de um material específico para o Ensino Religioso e, conseqüentemente, do desafio e necessidade do próprio docente – a partir de suas visões, compreensão e possibilidades – buscar fontes diversas para produzir o material a ser utilizado em sala. Foram mencionadas fontes como artigos, livros, textos de vivências, exemplos do cotidiano, fontes virtuais, dentre outros.

Compreendendo que a busca e a produção do material se orientam, a partir das visões, compreensões e possibilidades do docente responsável, indagou-se: “Você, em meios a esses seus textos, procura abordar a diversidade religiosa?” Com exceção de P5, todos os entrevistados, acreditam contemplar a diversidade religiosa, a partir do material utilizado em sala. P5 não observa o contemplar da diversidade por compreender que, a maioria dos textos disponibilizados/trabalhados pertencem a religião cristã.

[...] são sempre mais voltados para a religião Cristã. Às vezes a gente não especifica qual religião, nenhuma. A gente não fala se é católica, se é evangélicas, se é Testemunha de Jeová, nenhuma dessas, mas, geralmente, fala mais no nível do Cristianismo. (P5).

A preocupação com a abordagem da diversidade religiosa, com exceção de P5, sugere que, embora haja uma intenção de cobrir um espectro amplo de tradições religiosas, na prática, o material tende a ser influenciado predominantemente pelo Cristianismo. Este fenômeno, pode ser analisado à luz das contribuições teóricas de Bourdieu (2001), que discute o poder simbólico das instituições e como elas reproduzem as estruturas sociais existentes, neste caso, a predominância do Cristianismo como referência cultural e religiosa.

Ademais, a reflexão de P5 sobre a tendência dos materiais didáticos inclinarem-se para o Cristianismo, sem especificar uma denominação particular, aponta para uma tentativa de neutralidade, que não necessariamente alcança a inclusão de outras tradições religiosas. Isso ressalta a importância de uma formação docente, que equipe os professores com uma compreensão mais abrangente da laicidade e da diversidade religiosa, conforme destacado por Rodrigues e Junqueira (2009), que enfatizam a necessidade de uma formação, que promova o encontro entre a razão e a vida, considerando as diversas dimensões da experiência humana.

Portanto, a valorização do docente de ER e a adequação dos materiais didáticos representam desafios significativos, que necessitam de uma abordagem sistemática e integrada, envolvendo formação docente, desenvolvimento de recursos pedagógicos e uma política educacional que reconheça a importância do ER, como meio de promover o entendimento inter-religioso e o respeito à diversidade.

3.4.7 Material didático para o ER

A partir das declarações sobre a ausência de formação específica e de material didático, para fins de desenvolvimento do ER, investigaram-se quais dificuldades e perspectivas são percebidas pelos docentes quando ministram a referida disciplina. Indagou-se: “Qual a dificuldade que o professor dessa disciplina enfrenta com a falta de livros para ministrar as aulas de Ensino Religioso? E o que poderia ser feito para sanar essa dificuldade?”.

Em resposta, os entrevistados concordaram sobre a importância de um material/livro específico para o Ensino Religioso, com o intuito de alinhar – não padronizar – minimamente o conteúdo e as percepções, bem como, pela praticidade e economia de tempo para o docente responsável. P2 opôs-se à opinião dos demais entrevistados, declarando-se desfavorável à utilização de um livro específico:

Eu não sou a favor do livro para Ensino Religioso. Eu tenho muita preocupação, que quando coloca Ensino Religioso, as coisas fiquem dentro de uma caixinha, mas seria muito bom que se tivesse um projeto. Temas com as séries, tais como fatores temáticos, seriam de suma importância, qual o seu objetivo, qual a justificativa daquele tema, sugestões para se trabalhar. Crianças menores, poderia trabalhar o espelho, como se enxerga, como você enxerga o outro. Eu tenho muita preocupação de um livro com esse nome. Livro para Ensino Religioso é deixar as crianças, o professor e a equipe muito dentro de uma caixinha. (P2).

Compreende-se que, a realização de formação docente específica e a existência de material didático específico (constando de informações sobre laicidade e as religiões existentes no Brasil), poderiam reduzir – se não extinguir – a inserção de conteúdos oriundos da vivência religiosa individual de cada docente, ou no mínimo, a partir da ampliação do conhecimento do docente de ER, no que se refere ao cumprimento da laicidade e de conteúdos relacionados a outras religiões, equilibrar o conteúdo de ER, contemplando todas as religiões existentes no Brasil.

Ainda sobre o material didático, questionamos: “Caso fosse possível existir um livro didático do programa do Governo Federal, que é direcionado para escolas públicas, esse material deveria contemplar a diversidade religiosa?” De forma unânime, os entrevistados manifestaram-se favoráveis, sendo que P1 e P2, ressaltaram a necessidade de qualificação profissional do docente para atuar alinhado ao referido material.

Acerca da compreensão dos docentes entrevistados sobre a temática central desta pesquisa, a diversidade no Ensino Religioso, indagamos sobre o que cada entrevistado entende por diversidade e, especificamente, por diversidade religiosa.

P1 declara que, a diversidade “vem do pensamento de cada um, como cada um se vê, dentro daquilo que acredita; dentro da sala você tem inúmeras diversidades e essa diversidade ela não consta (no PPP)” (P1). Já P2 apresenta incertezas ao afirmar que, “todo professor não tem o conhecimento concreto da história: muitas vezes confundi com o que realmente é, com que realmente é ou ouviu falar” (P2).

P3 e P7 confundiram “diversidade religiosa” com uma necessidade social, que decorre dela. P3 compreende diversidade religiosa como “você respeitar todas as culturas e os ensinamentos, que são passados de geração em geração e saber reconhecer e entender, que cada crença tem sua história e seu valor” (P3). Na visão de P7, a diversidade religiosa seria “respeitar qualquer tipo de religião, que existe no mundo. Você, como se diz, você não consegue seguir todas, porque escolhemos uma para poder trilhar e andar naquele caminho” (P7).

P4, por sua vez, compreende diversidade, como sendo a existência de diferentes doutrinas, vertentes e pregações “trazidas para nós” (P4). P5 compreende diversidade religiosa, como sendo as “diversas crenças e formas de acreditar que as pessoas têm. Uns acreditam no cristianismo, outros não. Então, a diversidade religiosa é este pluralismo, que a gente tem aí na nossa sociedade” (P5). A percepção de P6, alinha-se a percepção de P5, quando da afirmação da diversidade religiosa, como sendo a existência de “diferentes crenças” (P6).

Embora a fala dos docentes voltem-se à diversidade religiosa, como a existência de várias religiões e a necessidade de respeito a todas elas, outras religiões para além do cristianismo não estão presentes nos discursos. Neste sentido, é possível compreender a predominância e priorização do cristianismo, por parte dos docentes, seja por aspectos curriculares, seja por afinidade docente. Apesar de afirmarem a diversidade, apenas o cristianismo é mencionado.

Quando questionados, se as aulas de Ensino Religioso contemplam a diversidade religiosa, todos os entrevistados ressaltaram ineficiência, observando fatores como, ausência de material didático específico, falta de qualificação docente e cultura de intolerância, talvez consolidada justamente por essas dificuldades históricas vivenciadas, no âmbito educacional.

A partir do questionamento “Geralmente quando não há um livro didático ou um material direcionado para Ensino Religioso, alguns professores buscam temas, no livro de

História. Você acha que essa atitude é suficiente para ser aplicada nas aulas de Ensino Religioso?”, tem-se unanimidade não favorável, observados alguns elementos:

Não. A cultura religiosa ela é muito mais além do que os livros possam abordar, pois o ensino sobre as crenças e as religiosidades das pessoas são universais e cada povo retrata seus hábitos e costumes. Até porque, pelo fato da nossa cultura ser de base cristã, a maioria desses livros abordam as religiões ocidentais, sem citar, em muitos casos, as religiões orientais, que fazem parte para entender e compreender a ideia de ensino religioso referente a todos os povos. (P1).

Os demais, seguem alinhando-se a P1, observando tendenciosidade nos materiais disponibilizados a partir dos conteúdos de História.

Questionou-se ainda, sobre a menção de religiões africanas nas aulas de Ensino Religioso. Neste sentido, seguem os resultados:

P1 afirmou que sim, mas não entrou em detalhes, temendo desconforto, oriundo do preconceito discente, enquanto P2 também menciona, sem muito detalhamento, porque compreende que, a complexidade do assunto requer mais qualificação. P3, P4, P5 responderam afirmativamente, sem aprofundamento.

A superficialidade com que os docentes responderam a esse questionamento, aponta para uma reflexão sobre o que de fato a sustenta. Seria a resistência discente ou a afinidade católica docente? Se não foram mencionadas atividades voltadas a essas religiões, nas respostas relacionadas ao conteúdo abordado, de onde viria essa percepção docente sobre essa suposta resistência discente às religiões africanas? Poderia essa superficialidade decorrer da falta de conhecimento docente, sobre essas religiões, conforme aponta P2?

A declaração de P7, chama a atenção pelo expressar superficialmente descrença ou julgamento.

Eu tenho conhecidos que são dessas religiões, né, que eles até falam da linha branca e da linha preta. Eu P7, não acredito nisso, né. Não é que existe uma linha branca, uma linha preta. Eu sou sim, muito sério(a) com as minhas coisas, o que é certo é certo, o que é errado é errado. Mas já expliquei, sim. Já expliquei sobre as religiões, é [...] na Índia, na China, na África. (P7).

O depoimento de P7 sustenta-se, a partir do julgamento sobre as religiões africanas, como uma “religião” que consta de “coisas certas e erradas”, em claro tom preconceituoso. Assim, como nos depoimentos dos docentes nos questionamentos até aqui, não se mencionou sobre a origem, a história, os ícones e o valor de outras religiões. Sobretudo, das religiões africanas e sua importante contribuição à história e cultura brasileira. Vale ressaltar que, P5 e P6 possuem formação em História.

Questionados sobre a influência da religião dos alunos nas aulas de Ensino Religioso, P1 declarou que, a influência gera impactos, a diferença nas formas de se vestir e de falar e de se portar de acordo com o conteúdo exposto. Quando a aula trata de Candomblé e Umbanda, o preconceito da maioria dos alunos é aparente, acredito que, em razão de ideias formadas a respeito dessas religiões, a partir de fontes e modos tendenciosos e preconceituosos. P2 concorda e acrescenta o modo de se posicionar e falar de religião, tende a demonstrar aceitação ou resistência discente sobre o conteúdo abordado. Os demais deram respostas coincidentes às de P1 e P2.

A percepção dos docentes sobre as críticas e opiniões dos pais, em relação ao currículo de Ensino Religioso (ER) em Caldas Novas, apresenta um panorama misto. Enquanto a maioria dos professores, como P1, P2, P5, P6 e P7, relatam não ter enfrentado críticas e sentem-se tranquilos, quanto à maneira como conduzem o ER, P3 e P4 compartilham experiências de recebimento de críticas. Essas críticas, segundo eles, emanam de uma falta de compreensão, por parte de alguns pais ou responsáveis, que veem o ER como uma ferramenta de conversão ou doutrinação. Este mal-entendido reflete uma tensão mais ampla na sociedade brasileira, cuja inclusão do ER nas escolas públicas é frequentemente objeto de debate, considerando o princípio da laicidade do Estado.

Este cenário ressoa com as preocupações levantadas por teóricos e educadores, que questionam a existência do ER em um sistema educacional laico, argumentando que, a religião deveria permanecer uma questão privada, fora do âmbito escolar. Esta posição é fundamentada na preocupação com a manutenção da laicidade do Estado, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, que separa a instituição religiosa da instituição estatal, garantindo a liberdade religiosa e evitando qualquer forma de doutrinação nas escolas públicas.

A discussão sobre o ER nas escolas públicas brasileiras pode ser enriquecida pela abordagem teórica de Bourdieu sobre o campo religioso, no qual, diferentes grupos religiosos competem e lutam por legitimidade e capital simbólico. Dentro deste quadro, o ER torna-se um espaço de disputa simbólica, em que diferentes visões sobre religião e laicidade, interagem e conflitam. A formação docente em ER, portanto, requer uma abordagem que não apenas respeite a diversidade religiosa e o princípio da laicidade, mas também, prepare os educadores para navegar e mediar essas tensões, promovendo um entendimento mais profundo das múltiplas dimensões da religiosidade e da secularidade na sociedade contemporânea.

Desta forma, as críticas recebidas por P3 e P4, apontam para a necessidade crítica de esclarecer o propósito e a abordagem do ER, distanciando-o de concepções errôneas de doutrinação e sublinham a importância de uma comunicação eficaz com a comunidade escolar. Isso envolve elucidar o objetivo educacional do ER como um meio de fomentar o respeito mútuo, a compreensão inter-religiosa e o diálogo cultural, em consonância com os princípios democráticos e laicos, que orientam a educação pública no Brasil.

Finalmente, foi dada a abertura para que os docentes mencionassem algo que percebiam como importante, em relação ao Ensino Religioso, que não foi mencionado durante a entrevista.

P1 destacou a “necessidade de aprimoramento nessa área e palestras, que conscientizem os pais, de que essa matéria não irá doutrinar ninguém, e, sim, ensinar a religião de cada povo dentro de sua cultura” (P1); P2 apontou a necessidade de mais políticas públicas voltadas ao Ensino Religioso; P3 destacou a busca pela valorização dessa disciplina; P4 deu ênfase à necessidade de fomento ao conhecimento e combate ao preconceito; P5, P6 e P7 abstiveram-se de apontamentos ou observações.

Nossa pesquisa sobre o Ensino Religioso em Caldas Novas-GO e sua relação com a laicidade do currículo escolar, traz à tona questões complexas sobre a gestão educacional, a diversidade cultural e religiosa e a prática docente diante de desafios contemporâneos. Esses aspectos podem ser relacionados com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores da revisão da literatura, que abordam a história do Ensino Religioso no Brasil, a evolução do conceito de laicidade do Estado e a diversidade religiosa.

Temos que, a história do Ensino Religioso no Brasil, marcada pela transição de um ensino confessional, para um modelo mais laico, como estabelecido pela Constituição de 1891 e reforçado pela Constituição de 1988, é crucial para compreender os desafios enfrentados atualmente em Caldas Novas. A necessidade de respeitar a diversidade religiosa em um contexto educacional, que historicamente foi influenciado por uma forte presença católica, é um reflexo dessa evolução histórica.

Os relatos dos professores das escolas municipais de Caldas Novas, sobre as dificuldades em administrar o Ensino Religioso, refletem os desafios enfrentados na prática docente, que é um eco da luta histórica para equilibrar a laicidade e o respeito à diversidade religiosa no currículo. A falta de formação específica, para o Ensino Religioso, conforme mencionado pelos docentes, destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e adaptada à realidade brasileira diversificada, como discutido nos estudos de Saviani (2013) e outros autores.

A pesquisa em Caldas Novas ilustra a complexidade de administrar a diversidade religiosa, dentro de um ambiente educacional. Isso está em linha com o que foi discutido por autores como Junqueira (2018) e Salles (2018), que enfatizam a importância de considerar as diversas manifestações religioso-culturais no Ensino Religioso, promovendo um diálogo inter-religioso, que respeite as diferenças e enriqueça o processo educativo.

A questão da laicidade do currículo, que é central tanto na pesquisa de campo, quanto nos capítulos teóricos, destaca a complexidade de implementar um Ensino Religioso, que seja informativo e respeitoso da pluralidade religiosa. Isso reflete a tensão histórica entre um Estado laico e a presença de religiosidade nas escolas, uma dicotomia que tem sido um ponto de discussão constante na educação brasileira.

As percepções e experiências dos professores em Caldas Novas, ressaltam os desafios práticos de implementar um Ensino Religioso, que esteja alinhado com os princípios de um Estado laico e que, ao mesmo tempo, reconheça a diversidade religiosa. Essas experiências docentes são uma manifestação contemporânea dos debates históricos e teóricos sobre o papel da religião na educação pública.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa em Caldas Novas podem ser vistos como um reflexo das complexidades históricas e contemporâneas do Ensino Religioso no Brasil. Eles destacam a necessidade contínua de abordagens educacionais, que respeitem a laicidade do Estado, enquanto reconhecem e valorizam a diversidade religiosa e cultural presente na sociedade brasileira.

Ademais, a pesquisa também evidenciou a complexidade da identidade do Ensino Religioso nas escolas públicas e privadas confessionais. Como ficou dito no segundo capítulo, a pesquisa realça a necessidade de inserir a diversidade religiosa na educação formal, respeitando o Estado laico e enfrentando os desafios da construção de um currículo, que aborde religiões de forma equitativa.

O resultado de nossas entrevistas e as discussões do segundo capítulo, apontam para a importância de uma abordagem de ensino ancorada na diversidade e multiculturalidade. Esse aspecto é crucial tanto para escolas públicas, quanto privadas confessionais, oferecendo um Ensino Religioso, que respeite a pluralidade e a liberdade religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, comprovou-se a existência e o impacto da diversidade – observada por Saviani (2014) e Souza e Rego (2021) – no âmbito educacional, assim como, a dificuldade de desenvolvimento do que foi proposto pelo currículo para o Ensino Religioso nas escolas públicas, apontada por Cavaliere (2007) e Salles (2018), também no município de Caldas Novas-GO.

Constatou-se que, o Ensino Religioso configura-se como desafio ao docente, ao discente e ao próprio Estado, quando observada a conjuntura legislativa sobre o Ensino Religioso confessional que, veladamente trata de uma religião específica, contradizendo o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, quando do estabelecimento do direito fundamental à liberdade de religião, crença ou culto.

Embora o Estado brasileiro, estabeleça e crie políticas públicas, que contemplem a laicidade e promovam o combate ao Ensino Religioso confessional, na prática, o processo de ensino-aprendizagem parece não alcançar o ideal de uma educação relacionada à diversidade e ao multiculturalismo.

A presente dissertação percebeu lacunas, no que tange à busca pela eficiência do Ensino Religioso, concluindo que os resultados das leis sancionadas, demandam para além de sua sanção, a observação do cenário e desenvolvimento de estratégias, que se alinhem a ele, suas demandas, atores e possibilidades, ou seja: é preciso sancionar e viabilizar a execução. Em outras palavras, esta pesquisa apontou, no município de Caldas Novas - a partir da percepção dos docentes, que ministram o Ensino Religioso em instituições públicas - a necessidade de: a) formação e qualificação docente para o Ensino Religioso; b) produção de material didático específico; c) investimento na valorização da disciplina; c) conscientização (para a sociedade em geral) do que se trata o Ensino Religioso (e os seus principais objetivos); e d) desenvolvimento de estratégias contra a predominância ou atenção privilegiada a uma religião (nomeadamente, a cristã).

Medidas de solução às necessidades, pontuadas no parágrafo anterior, atenderiam ao observado por Junqueira (2018), quando da necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa-cultural, a partir da transversalidade, da neutralidade pedagógica necessárias, utilizando-se dos significados, das vivências concretas dos sujeitos, com vistas à melhor convivência entre os indivíduos.

Em suma, tem-se em Caldas Novas-GO, no âmbito das escolas públicas, ainda um Ensino Religioso, que se desenvolve sob: a desvalorização velada; o não alinhamento de conteúdo a ser trabalhado em sala, considerando-se que, não havendo material didático específico, os docentes produzem seus materiais, conforme suas visões, compreensões, possibilidades e até vivências religiosas, o que pode contribuir à tendenciosidade ou predominância cristã no currículo; o Ensino Religioso pautado em orientações de fontes diversas, desde a orientação de amigos docentes até cursos inacabados; cultura de diversidade e resistência ao Ensino Religioso e docentes sem formação específica, mas conscientes da necessidade do investimento e apoio estatal e institucional, para desenvolverem o Ensino Religioso, conforme proposto pelo Estado e demandado pela diversidade da sociedade, na qual estamos inseridos.

Uma Educação voltada à convivência e para a diversidade, não pode ser facultativa, afinal, o nível de diversidade e de preconceito, que caracteriza a sociedade brasileira, exige políticas públicas urgentes, visando a harmonia entre os diferentes. Neste sentido, a Educação figura como via primordial de orientação, às mudanças que nos são necessárias: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção ou para a sua produção” (Freire, 1997, p. 74). Em conclusão a esta dissertação, conclamamos os poderes públicos e os agentes envolvidos com o Ensino Religioso, a subsidiar e promover práticas de ensino-aprendizagem, que possibilitem a construção da compreensão e do respeito pela diversidade religiosa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, jan.-jun. de 2008. P. 5-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 17 mar. 2023.

_____. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 17 mar. 2023.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; SILVA, Tayana Helena Cunha. Entre lar e igreja: a educação de mulheres e as congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em 12 abr. 2023.

AQUINO, Maurício de. A diáspora das congregações femininas portuguesas para o Brasil no início de século XX: política, religião e gênero. **Cadernos PAGU / SciElo Brasil**, Campinas, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 14 fev. 2023.

_____. A igreja católica na primeira República brasileira (1889-1930): laicidade pragmática, diocesanização, congregações religiosas. In. CARREIRO, Gamaliel da Silva, *et al* (Orgs.). **Todas as águas vão para o mar: poder, cultura e devoção nas religiões**. São Luís, Editora da Universidade Federal do Maranhão, p. 119-142, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?EPISCOPADO+BRASILEIRO>. Acesso em 15 set. 2022.

ARAÚJO, Maria José de. **Religiões afro-brasileiras: em um debate a partir da Base Nacional Comum Curricular**. Departamento de História do CERES - Campus de Caicó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.

ARMSTRONG, Karen 2000. **Em nome de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em 19 jun. 2023.

BALDIN, Marco A. Dom Leme e a recristianização do Brasil: ensaio de interpretação. **Revista Brasileira de História das Religiões - ANPUH**, Maringá, v. 1, n. 3, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar> + Ensino+Religioso, 2009. Acesso em 06 nov. 2022.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **As concepções educacionais de Martinho Lutero**. Universidade Estadual de Campinas, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 03 mar. 2023.

BENÍCIO, Renato Araújo. **De Pombal à Escola Nova**: reflexões contemporâneas sobre a educação escolar brasileira. Faculdade Estácio de Castanhal - Curso de Licenciatura em História. Jun. de 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu.pdf>. Acesso em 14 fev. 2023.

BERKENBROCK, Volney J. **Candomblé**: formação e compreensão religiosa de uma tradição afro-brasileira. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 15 mai. 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P. 09-38. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 15 fev. 2023.

BLACKBURN, Richard James. **O vampiro da razão**: um ensaio de filosofia da história. Trad. de Raul Ficker, São Paulo: UNESP, 1992. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 16 fev. 2023.

BRASIL. **e-Cidadania**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www.12senado.leg.br/ecidadania>. Acesso em 10 mar. 2023.

_____. **Constituição do Império de 1824**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 11 fev. 2023.

_____. **Constituição Federal de 1961/69**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 11 fev. 2023.

_____. **Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 atualizada até a Emenda Constitucional nº. 128/2022**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.html. Acesso em 18 mar. 2023.

_____. **Constituição Federal de 1934**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 11 fev. 2023.

_____. **Primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10 de mar. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br.pdf>. Acesso em 05 mai. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC / CNE, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_cp222de dezembrode2017.pdf. Acesso em 05 jun. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2017.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br.2017.pdf>. Acesso em 05 mai. 2023.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em 18 mar. 2023.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 97/1999, aprovado em 6 de abril de 1999. Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.** Brasília, MEC, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PNCP097religiosa. Acesso em 24 mar. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.pdf>. Acesso em 24 mar. 2023.

_____. **Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Casa Civil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em 31 mai. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394/html. Acesso em 18 mar. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 mai. 2023.

_____. **Estados Unidos do Brasil. Diários do Congresso Nacional, seção 1, suplemento ao nº 137,** Brasília, 23 de setembro de 1966. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/pdf>. Acesso em 16 mar. 2023.

_____. **Decreto nº. 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Proibi a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.** Rio de Janeiro, Presidência da República / Casa Civil, subchefia para Assuntos Jurídicos, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto. Acesso em 12 abr. 2023.

CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim. **O catolicismo ultramontano: um estudo sobre a instrução feminina no Colégio Sant’Anna no findar do século XIX até meados do século XX.** PUC-Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br>. Pdf. Acesso em 08 mar. 2023.

_____. **O movimento renovador da instrução pública primária e a formação de professores em Goiás na primeira metade do século XX.** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- TEDE- Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações - PUC Goiás - Campus Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4369>. Acesso em 14 fev. 2023.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. **UNITAS - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 223-239, 2017. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/529/479>. Acesso em 01 set. 2022.

CARNIATO, Maria Inês. **Ensino religioso fundamental:** expressões do sagrado na humanidade. 2 ed., São Paulo: Ed. Paulinas, ver. e ampl., vol. 7, p. 26, 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 27 jun. 2023.

CARON, Lurdes. Ensino religioso: currículo, programas e formação. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 627-647, 2014. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar? ensino+religioso](https://scholar.google.com.br/scholar?ensino+religioso) 2014. Acesso em 17 set. 2022.

CASTRO, Amélia D. de. **A trajetória histórica da didática.** São Paulo: FDE, Série Ideias, n. 11, p. 15-25, 1991. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 31 mai. 2023.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Ensino religioso no Brasil: concepções e modelos na escola pública. **6º Encontro de Pesquisas em Educação da UNIUBE**, Uberaba, v. 1 n. 01, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.pt>. Acesso em 11 abr. 2023.

CASTRO, Rosane Michelli de. O protagonismo de Ellen G White no projeto educacional cristão adventista no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, jan./mar 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.064.ao12>. Acesso em 19 jun. 2023.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos: O ensino religioso na escola brasileira: aliança e disputas históricas. **Revista EDUEM**, Maringá, v. 38, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26790>. Acesso em 06 nov. 2022.

COMENIUS, Jan Amos (1592-1670). **Dimensão filosófica didática magna:** formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino aprendizagem e suas leis no século XVII. Disponível em: <https://www.passeidireto.com>. Acesso em 02 fev. 2023.

COSTA, Hilton. Hierarquias brasileiras: a abolição da escravatura e as teorias do racismo. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, NEAB - UFPR**, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br>. Acesso em 01 mar. 2023.

CRESTANI, Leandro de Araújo. O surgimento do inimigo interno: ditadura militar no Brasil (1964-1985). **Revista Eletrônica em Reflexão** - Universidade Federal da Grande Dourados–UFGD, Dourados, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao>. Acesso em 09 mar. 2023.

CRISTO, Moisés Levy; SILVA, Germina Ferreira da; SANTOS, Darlene da Silva Monteiro dos. Escola Confessional Feminina na metade do século XX: um estudo acerca do educandário Nossa Senhora dos Anjos/PA. **Margens**, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, p. 141-159, 2014. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=o+ensino+religioso+a+partir+de+19801663438319599. 2014. Acesso em 17 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre igreja e Estado no Brasil. **Educ. Rev.** [online], n. 17, pp. 20-37, 1993. ISSN012-4698. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.=S0102-46981993000100004>. Acesso em 10 fev. 2023.

DISSENHA, Isabel Cristina Piccinelli. A identidade do ensino religioso a partir dos livros. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 136-152, jan/mar. 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 25 mai. 2023.

FERRETTI, Sérgio F.; ISAMBERT, F. A. Le sens du sacré: fête et religion populaire. Paris: Minuit, 1982. In. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-718319980001100010>. Acesso em 02 fev. 2023.

FERRETTI, Sérgio F.; SÉGUY, Jean (1970). In. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-718319980001100010>. Acesso em 02 fev. 2023.

FERRETTI, Sérgio F. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-718319980001100010>. Acesso em 02 fev. 2023.

FIGUEREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1996. (Coleção Ensino Religioso Escolar. Série fundamentos). Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/1885>. Acesso em 06 jun. 2023.

FILGUREIRAS, Juliana Miranda. O ensino de educação moral e cívica e um novo modelo de cidadão. **Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de**

História, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf>. Acesso em 13 mar. 2023.

FLECHA, Renata Dumont; PAIVA, Centro Universitário Newton. As controvérsias sobre o ensino religioso nas primeiras décadas republicanas. In: **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=ensino+religioso++a1662 acesso em 18 mar. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, vol. 2, 2001. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 18 mar. 2023.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso. 4 ed., São Paulo: Ave-Maria, 2001. Disponível em: <https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/conere2013.pdf>. Acesso em 24 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 15 mai. 2023.

GARCIA, Renata Luigia Cresto. Cecília Meireles: uma defensora da educação laica. **10º Congresso de Pós-graduação - UNIMEP**, Piracicaba, 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/10mostra/5/144.pdf>. Acesso em 13 abr. 2023.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. 1 ed., 13 Reimpr., Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 2008. Tradução de The Interpretation of cultures, ISBN 978-85-216-1333-6.

GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. “O quê?” e o “Para quê?” do ensino de religião na escola e na formação do professor. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, Lisboa, ano VI, n. 12, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations>. Acesso em 19 jun. 2023.

GOMES, Edgar da Silva. Tramas e poder: a relação Estado-Igreja na primeira República (1889 - 1930). **Anais do XXI Encontro Estadual de História - ANPUH-SP**, Campinas, setembro, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em 12 abr. 2023.

GONÇALVES, Ana Maria. Ensino secundário em Goiás: a constituição de uma rede de escolas católicas (1889-1945). In. **III Seminário Internacional História do Tempo Presente**, Florianópolis, 2017. ISSN 2237 4078. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/532>. Acesso em 15 set. 2022.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamires Alves. A permanência da disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 117-132, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->. Acesso em 23 fev. 2023.

GUIMARÃES, Danieli Alves. **Educação, preconceito e exclusão no Brasil do séc. XVII: a questão dos moços pardos**. Universidade Estadual Norte do Paraná - UENP, Campus Jacarezinho, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/2013_uenp_gestao_pdp_danieli_alves_guimaraes.pdf. Acesso em 06 mar. 2023.

HOCHHEIM, Walter Julius. **Concepções educacionais de Martim Lutero e Erasmo de Roterdam**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - UFSC, Florianópolis, 20219 Repositório Institucional. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204324>. Acesso em 01 mar. 2023.

HONORATO, Elaine Costa, 1983. **O ensino religioso e seus fundamentos pedagógicos**. In: _____. **Capítulo II. Currículo prescrito: aspectos históricos e culturais do ensino religioso**. São Paulo: Editora Recriar, 2019. ISBN 978-85-53107-31-5.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Ensino confessional, laico ou inter-religioso? Qual a melhor resposta. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 45, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?Ensino+confessional>. Acesso em 22 fev. 2023.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; KLUCK, Claudia Regina. Ensino confessional: um modelo no cenário brasileiro. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAMP (Descontinuada)**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 251-269, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?ENSINO+CONFESSIONAL>. Acesso em 14 set. 2022.

_____. Ensino religioso e: interfaces históricas. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 89-116, mai.-ago. de 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/pdf>. Acesso em 06 mai. 2023.

_____. A escola confessional católica romana. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, vol. 9, n. 3, pp. 611-628, PUCPR, Curitiba, setembro-dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449755240003>. Acesso em 26 jun. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile Maria; PEROBELLI, Rachel. O ensino religioso a partir de uma abordagem pedagógica e epistemológica. **Revista Ciências da Religião História e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/2012>. Acesso em 28 set. 2022.

KAPPEL, Irma Beatriz Araújo. O discurso institucional legal do ensino religioso e os atravessamentos discursivos. **Intertexto** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba, v. 1 p. 73-98, jan. / jun. 2008. ISSN 1981 - 0601. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/67/96>. Acesso em 12 abr. 2023.

KAREN, Amstrong. **Breve história do mito**. 1 ed., São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2005. ISBN: 9788535907315, p. 15. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/340815347/ARMSTRONG-Karen.doc>. Acesso em 07 mai. 2023.

KLUCK, Cláudia Regina. Ensino religioso e livro didático: interfaces históricas. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 89-116, maio-agosto de 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br>. Acesso em 06 mai. 2023.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, [online], vol. 32, n. 3, pp. 47-69, 2016. ISSN 1982-6621.

LEAL, Valéria Andrade. A escola confessional católica romana. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral** - PUCPR, Curitiba, vol. 9, n. 3, pp. 611-628, setembro-dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449755240003>. Acesso em 27 jun. 2023.

LEITE, Serafim. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760**. Lisboa: Ed. Al, Braga 1993. 309 pp. 235x165, ISBN, 972-571-294-3. Disponível em: revista.ucp.pt. Acesso em 11 abr. 2023.

LIMA, Iana Lage da Gama. O padroado e a sustentação do clero no Brasil Colonial. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, v. 30, p. 47-62, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12146>. Acesso em 11 abr. 2014.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 22 mar. 2023.

MANOEL, Ivan Aparecido. A criação de paróquias e dioceses no Brasil no contexto das reformas ultramontanas e da ação católica. In. SOUZA, Rogério Luiz de; OTTO, Clárcia (Orgs.). Faces do catolicismo. **Insular**, Florianópolis, p. 41-59, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 14 fev. 2023.

MARCHI, Euclides. A pastoral coletiva do episcopado brasileiro - 1915: Há cem anos a construção de uma Igreja. **Rev. Open Journal Systems**, Curitiba, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

MARQUES, Isadora Oliveira *et al.* **História das religiões**. UFG, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

MAXWELL, C. Marvin. **História do adventismo**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1982. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em 26 jun. 2023.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre, ArtMed, 2005. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em 26 jun. 2023.

MELO, Antônio Maria Martins. Espiritualidade inaciana, arte e evangelização: a questão dos moços pardos, no colégio da Baía, no Brasil, no séc. XVII. **Theologica**, Braga-Port., 2ª série, v. 47, fasc., 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/theologica/articleview2347265>. Acesso em 14 fev. 2023.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa, (1995). **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: ASTE, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em 19 jun. 2023.

MENDONÇA, Carlos Vinícius Costa de, *et al.* Luz escuridão e penumbra: o governo Vargas e a igreja católica. **Dimensões**, Vitória, vol. 26, p. 277-291, 2011. ISSN:2179-8869. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/>. Acesso em 16 mar. 2023.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 2 ed., rev. e ampl., Coimbra: Coimbra, 2011. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2023.

MODES, Josemar Valdir; HÖRING, João Vicente Diniz. A contrarreforma: resposta contra o protestantismo e renovação eclesial dentro do catolicismo. **Revista de Ensaios Teológicos**, [Online], v. 6, n. 1, junho de 2020. Disponível em: <http://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/ensaios/article/view/347>. Acesso em 11 abr. 2023.

MOREIRA, Marcelo Sevybricker. **Sobre ideias e instituições políticas no Brasil**. Universidade Federal de Lavras - UFLA, RBCS, Belo Horizonte, v. 32, n. 95, p. 1-5, 2017: e329505. Disponível em: DOI:10.17666/329505/2017. Acesso em 03 mar. 2023.

MOTA, Frederico Alves. As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal. **LOCUS - Revista de História**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/pdf>. Acesso em 15 mai. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista Instituto de Estudos Brasileiros - USP**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. de 2015. Disponível em: DOI: IO. II606/issn.2316-90iX.voi62p20-31. Acesso em 24 mar. 2023.

MUNIZ, Tamires Alves. A permanência da disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 117-132, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->. Acesso em 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais. **Revista HISTED BR On-Line**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 145-163, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=projeto+romanizador2010. Acesso em 15 set. 2022.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. **Catolicismo e liberalismo no Brasil (1826-1837)**. Unicamp, Campinas, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/cam.v13i1.4029>. Acesso em 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, Rodrigues Késia *et al.* Diabo e feitiçaria no Brasil Colônia, v. 4, n. 7, out. de 2010. In. SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: Arquivo C:/Users/solan/Downloads/henriper+1777-5585-1-CE.pdf. Acesso em 02 mar. 2023.

OTTO, Clarícia; KRETZER, Altamiro Antônio. Educação e instituições religiosas. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 1, n. 3, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v1i3.26683>. Acesso em 02 set. 2022.

PAIVA, Wilson Alves. O Legado dos Jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 14 fev. 2023.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 30: as incertezas do regime. **ANPUH - XXII Simpósio Nacional de História**, João Pessoa, 2003. Disponível em: scholar.google.com.br. Acesso em: 09 mar. 2023.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: construção de uma proposta. 1 ed., São Paulo: Paulinas. 2007. In. Ensino religioso: ciência da religião aplicada. **REVER**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em 16 fev. 2023.

PAULY, Evaldo Luiz. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em 24 mar. 2023.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Ática - Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?PILETTI> 2010. Acesso em 14 set. 2022.

PINHEIRO, A. R. Instrução do povo sob a proteção do catolicismo - militância docente e a expansão da escolarização em São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**,

Maringá, v. 15, ano 2[38]), pp. 193-220, maio-agosto de 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/38930>. Acesso em 07 set. 2022.

PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso. **Educação, Psicologia e Interfaces**, [online], v. 5, n. 1, p. 15, maio-agosto de 2017-2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.vlil.9>. Acesso em 07 mai. 2023.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROCHA, Maria Zélia Borba. A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 217-248, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161041001.pdf>. Acesso em 15 set. 2022.

RODRIGUES, Cátia Regina. **A arquidiocese de São Paulo na gestão de D. Paulo Evaristo Arns (1970-1990)**. Universidade de São Paulo - FFLCH do Departamento de História - Programa de Pós-graduação em História Social, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/pdf/disseta__rodrigues__dom_paulo_arquidiocese.sp.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

RODRIGUES, E. M. F.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Fundamentos pedagógicos do ensino religioso**. Curitiba: Ibpx, 2009.

RODRIGUES, Sérgio Barbosa. A identidade do ensino religioso a partir dos livros. **Rev. Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 136-152, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 04 jun. 2023.

ROSSETO, Selma Correia; DIAS, Sônia Maria; **Um olhar sobre as tradições afro-brasileira a partir da base nacional comum curricular - BNCC**. PUC Minas, Belo Horizonte, 2022. DOI:10.34117/bjdv8n5-044. Disponível em: <https://scholar.archive.org>. Acesso em 15 mai. 2023.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. **Desafios do ensino religioso em um mundo secular**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2018.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. Padroado e regalismo no Brasil independente. **XIV Jornadas Interescuelas** - Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/> 2013. Acesso em 02 fev. 2023.

SANTOS Vanderlei Batista dos (Org.). **A Câmara dos Deputados e a arquivística brasileira (1970-2000)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 25, 2017. (Série coleções especiais. Acervo arquivístico, n. 3 PDF). Disponível em:

<https://livraria.camara.leg.br/a-camara-dos-deputados-e-arquivistica-brasileira-1970-2000>. Acesso em 10 fev. 2023.

SANTOS, João Marcos Leitão dos. Ordem jurídica, religião, direitos civis e a constituição do Império do Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 6-32, jan./abr. 2018,

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em 11 fev. 2023.

_____. Escola e democracia: teorias da educação. In: **Educação**, 1 ed., (1980). Campinas: Autores Associados, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em 15 mai. 2023.

SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, pp. 71-97, setembro de 2009, Disponível em: www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_schunemann.pdf. Acesso em 19. jun. 2023.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina ensino religioso: história, legislação e práticas. **Educação - Revista do Centro de Educação** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, vol. 42, n. 1, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.pt>. Acesso em 11 fev. 2023.

SILVA, Daniel Neves. Iluminismo. **Mundo Educação** - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2011. Professor de História na Rede Omnia. Disponível em: <https://www.uol.com.br/historiageral/iluminismo>. Acesso em 22 mar. 2023.

SILVA, Edgard Pereira. **Governo eclesiástico**: a burocracia representativa da IASD. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 19 jun. 2023.

SILVA, Eliane Moura da. Entre religião, cultura e história: a escola italiana das religiões. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 11, n. 2, p. 225, jul./dez. de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufv.br>. Acesso em 15 mai. 2023.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, pp. 521-539, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972011000300008>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SILVA, Maria da Penha Lima da; PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso. **Educação, Psicologia e Interfaces** [online], p. 15-22, Maio-Agosto de 2017. ISSN: 2594-5343. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v1i1.9>. Acesso em 07 mai. 2023.

SILVA, Michely Oliveira. Gétulio. **Revista Panorâmica**, [online], Barre do Garças - MT, vol. 26, p. 281-287, jul/dez. de 2018. ISSN – 2238-921-0. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/>. Acesso em 12 abr. 2023.

SILVA, Tayana Helena Cunha *et al.* Entre lar e igreja: a educação de mulheres e as congregações religiosas na Amazônia paraense (1900-1927). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 20, n. 67, out./dez. de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10j.7231/1981-416x.20067.ds06>. Acesso em 01 mar. 2023.

SILVEIRA, Valeska Freman B. Freitas. **Entre a teoria e a prática**: limites da aplicação da ciências da religião na produção dos livros didáticos de ensino religioso no fundamental. PUC-SP, São Paulo, 2016, Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user>. Acesso em 26 jun. 2023.

SOUZA, Aline Vieira de; CUNHA, Marcus Vinicius da. Cecília Meireles e o temário da escola nova. **Cadernos de Pesquisa - Revista Scielo**, São Paulo, v. 41 n. 144, set/dez. de 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em 10 mar. 2023.

TAVARES, Fabio Luis. **A oligarquia paulista e sua articulação com o governo de Floriano Peixoto durante a Revolta da Armada (1893 - 1894)**. 2013. 208f. Dissertação (Mestrado Filosofia) - UNESP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93313>. Acesso em 12 abr. 2023.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: o golpe contra a reforma e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a02v2447.pdf>. Acesso em 23 mai. 2023.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, p. 407-411, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?o+ensino+religioso1980>. Acesso em 17 set. 2022.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, p. 107-127, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?>. Acesso em 17 set. 2022.

VIANA, Nildo. Raça e etnia, In. PEREIRA, Cleito; VIANA, Nildo. **Capitalismo e questão racial**. 1 ed., Rio de Janeiro: Corifeu, 2009. P. 8-22. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 19 mar. 2023.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. São Paulo/Brasília Imprensa Oficial - UNB, v. 1, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 19 jun. 2023.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 23 jun. 2023.

ANEXO A: INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1 Perguntas gerais e fáceis - A sociografia dos (as) participantes da pesquisa

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é o seu gênero (masculino, feminino ou outro)?
4. Onde você vive (região geográfica)?
5. Qual é a sua formação em nível superior?
6. Você possui mais de uma graduação?
7. Você possui pós-graduação?
8. Que pós-graduação você possui?
9. Você atua como docente na Educação Básica há quanto tempo?
10. Há quanto tempo você atua como docente na Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas?
11. Em quais escolas municipais você já atuou como docente, no âmbito municipal de Caldas Novas?
12. Você é professor efetivo ou contratado?
13. Você é professor P1 ou P2?
14. Qual a sua carga horária de trabalho semanal, considerando todas as redes de ensino com as quais atua e/ou as demais atividades profissionais que você exerce, se for o caso?

2 Perguntas complexas

1. Como você se sente ministrando aulas de Ensino Religioso?
2. Você teve alguma formação específica e/ou complementar para ministrar aulas de Ensino Religioso? Se sim, como foi? E caso não, você sente que seria necessária uma formação complementar para atuar com a disciplina?
3. Na sua opinião, como esta disciplina é recebida pelo profissional e como ele deve atuar para manter uma boa aula sem embates?
4. Você consegue visualizar impacto desta disciplina no âmbito social, político e econômico do aluno? Se sim, de que forma? E caso não, por qual razão?

5. Como você se sente enquanto ministrante desta disciplina em relação aos outros professores que não atuam com essa matéria? Existe julgamento, desvalorização, por exemplo?

6. Quais os livros didáticos que você usa? Se, sim. Eles contemplam a necessidade de um Ensino Religioso voltado para a pluralidade?

7. Qual a dificuldade que o professor dessa disciplina enfrenta com a falta de livro didático? O que poderia ser feito para sanar essa dificuldade?

8. Mesmo não tendo livro didático específico para Ensino Religioso nas escolas públicas há outros livros de autores independentes que você utiliza em suas aulas? Como você administra essa situação?

9. Geralmente para suprir a falta do livro didático para o currículo Ensino Religioso, muitos professores recorrem ao livro didático de História para mencionar sobre as religiões existentes em várias culturas. Mas, isso é suficiente para aplicar aulas de Ensino Religioso? Se, sim, como você adapta o tema as aulas? Se, não, quais outros meios você utiliza para ministrar as aulas?

10. As crenças, críticas e opiniões dos pais sobre as aulas de Ensino Religioso chegam a você por meio dos alunos? De que forma e como você lida com isso?

11. Como o contexto religioso carregado pelos alunos influencia em suas aulas?

12. Qual a reação entre os alunos dentro de sala de aula quando se menciona o estudo de outras crenças que não seja a da maioria?

13. Como os alunos reagem quando se menciona o estudo sobre as religiões de matriz africana?

14. O que você profissional acha sobre a inserção do Ensino Religioso como currículo escolar?

15. Quais cuidados um professor de Ensino Religioso deve ter para ministrar essas aulas de forma a distanciar o pessoal do profissional?

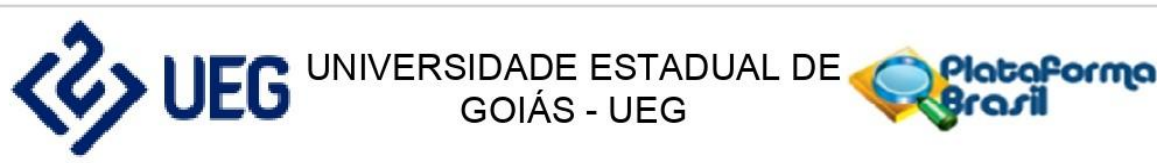
16. Em suas aulas de Ensino Religioso você acredita que vem contemplando a diversidade religiosa? Se, sim ou se não. Por quê e de forma?

17. O que você entende por diversidade religiosa?

3 Perguntas finais

1. Você gostaria de acrescentar algo a mais, algo que você considere importante e que não foi mencionado?

APÊNDICE A: PARECER CEP DE APROVAÇÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GOIÁS, E A DIVERSIDADE RELIGIOSA: a (in)visibilidade das religiões de matriz africana

Pesquisador: ANGELA DE CASTRO MOTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67277722.5.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás Câmpus Morrinhos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.964.215

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2052669.pdf", de 22/03/2023) e projeto detalhado ("Projeto_De_Pesquisa_Modificado.pdf", de 10/03/2023).

Resumo:

A presente proposta de pesquisa parte da seguinte questão norteadora: o ensino religioso nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, contempla a diversidade religiosa? Tal problemática circunda um estudo que envolve religiões e religiosidades manifestadas em sua dimensão institucional e normativa, haja vista que o ensino religioso faz parte da educação brasileira desde sua fundação e mesmo sob a condição de um estado laico

hodiernamente a questão religiosa é sempre presente, mas, sob as lentes da diversidade religiosa. Ocorre que, embora normas como a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Constituição Federal de 1988 (CF/88), estabelecem que o ensino religioso deve contemplar a diversidade religiosa, a experiência individual e coletiva de muitos sujeitos é afrontada por algum tipo de exclusão religiosa. Por isso, para além da normatividade, pretende-se verificar como a diversidade

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

religiosa vem sendo contemplada nas escolas

públicas de Caldas Novas, Goiás, nas séries do 4^a ao 9^o anos, especialmente através da grade curricular, planos de aula, material didático e experiência dos professores, sendo que o acesso a tais documentos será possível à medida que a pesquisadora é professora efetiva da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer na cidade de Caldas Novas – GO. Assim, o objetivo geral sobre o tema será investigar de que modo a diversidade religiosa vem sendo contemplada nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, nas séries do 4^o ao 9^o ano, a partir dos manuais de ensino religioso e das experiências dos docentes da disciplina. Desta forma, para fins de contextualização, Caldas Novas é um município brasileiro no estado de Goiás, Região Centro-Oeste do país. Localiza-se no sudeste goiano e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, é de 95.183 habitantes. O município oferece 13 escolas públicas municipais de ensino fundamental, sendo em média 15 turmas com 15 alunos por turma do ensino fundamental de 4.^o ao 9.^oanos, totalizando 2.925 alunos matriculados nessa etapa da Educação Básica. Para refletir acerca das categorias conceituais centrais, utilizaremos por referencial teórico autores como Martha Abreu, Hebe Mattos, Junqueira, Dissenha, Rodrigues, Calaviere, Landeira e outros. Ao debruçar sobre a teoria ao longo do dissertação até o presente momento, conforme Dissenha (2010) é importante ressaltar que os livros na área de ensino religioso não se buscou analisá-los quanto à didática ou livros que acompanham o material para orientar professores sobre como utilizar e ministrar as aulas por meios de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras que tem uma função própria no processo de ensino Aprendizagem, o qual muitos desses livros didáticos não abordam a questão da diversidade religiosa, dificultando o trabalho do professor. Ainda, cabe ressaltar que esse estudo de Dissenha, sobre o livro didático, está longe de um consenso, pois na prática não há livros específicos sobre a disciplina Ensino Religioso como o livro didático específico para a disciplina de história.

Introdução:

A presente proposta de pesquisa parte da seguinte questão norteadora: o ensino religioso nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, contempla a diversidade religiosa? Tal problemática circunda um estudo que envolve religiões e religiosidades manifestadas em sua dimensão institucional e normativa, haja vista que o ensino religioso faz parte da educação brasileira desde sua fundação e mesmo sob a condição de um estado laico

hodiernamente a questão religiosa é sempre presente, mas, sob as lentes da diversidade religiosa.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

Ocorre que, embora normas como a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Constituição Federal de 1988 (CF/88), estabeleçam que o ensino religioso deve contemplar a diversidade religiosa, a experiência individual e coletiva de muitos sujeitos é afrontada por algum tipo de exclusão religiosa. Por isso, para além da normatividade, pretende-se verificar como a diversidade religiosa vem sendo contemplada nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, nas séries do 4ª ao 9º anos, especialmente através da grade curricular, planos de aula, material didático e experiência dos professores, sendo que o acesso a tais documentos será possível à medida que a pesquisadora é professora efetiva da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer na cidade de Caldas Novas – GO e poderá colher dados públicos através de sites oficiais, bem como documentos internos das escolas selecionadas. Além disso, o vínculo como professora efetiva possibilitará maior receptividade entre os colegas de profissão e alunos (caso também sejam objeto de entrevistas), tanto no acesso aos planos de aula, quanto na realização de entrevistas semiestruturadas. Desta forma, para fins de contextualização, Caldas Novas é um município brasileiro no estado de Goiás, Região Centro-Oeste do país. Localiza-se no sudeste goiano e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, é de 95.183 habitantes. O município oferece 13 escolas públicas municipais de ensino fundamental, sendo em média 15 turmas com 15 alunos por turma do ensino fundamental de 4.º ao 9.º anos, totalizando 2.925 alunos matriculados nessa etapa da Educação Básica. No entanto, tais dados serão melhor catalogados em momento oportuno ao desenvolvimento a pesquisa.

Hipótese:

Considerando que, segundo Gil (2010) hipóteses são respostas provisória ao problema de pesquisa, que no nosso caso é: o ensino religioso nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, contempla a diversidade religiosa? Embora tal resposta só possa advir da execução da pesquisa, mostra-se como uma perspectiva possível que a prática cotidiana (no dia a dia das escolas), acontece de forma a reproduzir todos os problemas que têm sido enfocados nas pesquisas sobre ensino religioso em âmbito nacional: por um lado, que a legislação é seguida de acordo com as tendências religiosas das lideranças políticas e educacionais da cidade, sendo o ensino religioso trabalhado como forma de proselitismo, caso as autoridades e docentes tenham essa opção; ou

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

então, por outro lado, com a presença de autoridades educacionais e docentes com maior abertura para a diversidade e conhecimento das leis e das publicações na área de pluralidade religiosa, há a opção por um ensino que contemple os aspectos estabelecidos pelas leis.

Metodologia Proposta:

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, é exploratória e descritiva quanto aos objetivos, e pede a execução de uma pesquisa de campo com realização de entrevistas semiestruturadas com professores e professoras da disciplina de ensino religioso no nível fundamental para o cotejamento de nossos resultados científicos. O local de estudo será duas escolas públicas municipais de Caldas Novas, Goiás, quais sejam: 1. Escola Municipal Orozina Maria Martins que se encontra localizada no endereço Rua Serra Dourada, quadra 36, bairro Jardim Serrano; e 2. Escola Municipal Valdir Arantes que se encontra localizada no endereço Rua Dois - Setor Universitário, da mesma cidade. As duas escolas juntas possuem 8 professores da disciplina de ensino religioso, quantitativo que corresponde ao número de entrevistas em nosso pesquisa. Portanto, pretendemos realizar as entrevistas com todos os docentes em questão que aceitem participar. Por fim, a análise de dados se dará através da técnica de análise de discurso.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão para participar da presente pesquisa são, primeiramente, ser Docente da disciplina de Ensino Religioso nas escolas selecionadas para o estudo. Nessa perspectiva, o número de pessoas a serem entrevistadas será, no máximo, oito (8). Em ambos os casos, a participação será voluntária, garantindo-se aos docentes a possibilidade de se negarem a participar da pesquisa e de desistência da participação, caso haja a mudança de decisão.

Critério de Exclusão:

Já em relação aos critérios de exclusão serão excluídos da pesquisa os professores que não aceitem participar do estudo, não assinarem o TCLE, bem como professores que atualmente não estejam exercendo o cargo de gestão.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

Tamanho da Amostra no Brasil: 8

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a diversidade religiosa vem sendo contemplada nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, nas séries do 4º ao 9º ano, a partir dos manuais de ensino religioso e das experiências dos docentes da disciplina.

Objetivo Secundário:

- Delinear o contexto histórico do ensino confessional e do ensino religioso no Brasil;
- Analisar como a diversidade religiosa é contemplada pelos manuais de ensino religioso utilizados;
- Descrever as mudanças que tenham ocorrido ou não nos Currículos Escolares e nos livros didáticos sobre o ensino religioso com fim de avaliar mudanças em prol da diversidade religiosa;
- Coletar a percepção de professores e professoras de ensino religioso em duas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, acerca da real contemplação da diversidade religiosa em sala de aula e os desafios para incorporar o tema das religiões afro-brasileiras no ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são: Invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Tomar o tempo do participante da pesquisa ao responder ao questionário/entrevista; Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação tomaremos o cuidado para que o entrevistado se sinta à vontade em falar e optaremos por gravação de voz para que não se sintam retraídos diante da câmera.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios a discussão dos conceitos sobre a diversidade religiosa nas escolas públicas da localidade determinada, a reflexão docente acerca do ensinar sobre religiões de matriz africana, não só por uma imposição legal, mas, sobretudo, pela verificação material da presença da diversidade em nossa sociedade, bem como, um ensino religioso pautado no

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

conhecimento acadêmico em detrimento de defesas da própria crença.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

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

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

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

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de 30 dias após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2052669.pdf	22/03/2023 16:25:06		Aceito
Declaração de concordância	TermoDeAnuencia.pdf	22/03/2023 16:24:55	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa_Modificado.pdf	10/03/2023 09:43:37	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.pdf	10/03/2023 09:42:38	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	10/03/2023 09:42:22	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/02/2023 08:48:31	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	25/11/2022 12:17:24	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 5.964.215

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/11/2022 12:17:24	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoAssinado.pdf	25/11/2022 12:16:50	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Outros	InstrumentoDeColeta.pdf	25/11/2022 12:16:26	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	25/11/2022 12:15:25	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	25/11/2022 12:15:07	ANGELA DE CASTRO MOTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 26 de Março de 2023

Assinado por:

MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL – SEDE MORRINHOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GOIÁS, E A DIVERSIDADE RELIGIOSA: A (IN)VISIBILIDADE DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA. Meu nome é ÂNGELA DE CASTRO MOTA, sou mestrande, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail: anja3604@hotmail.com, endereço Rua 06, quadra 03, lote 18 Parque das Águas Quentes II – Caldas Novas – GO – cep:7569239 e, inclusive, por meio do celular: (61) 991408599. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são ÂNGELA DE CASTRO MOTA E DANIEL PRECIOSO. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 30 minutos e a sua participação na pesquisa em torno de 2 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é que o currículo de Ensino Religioso comumente não contempla sobre as religiões afro-brasileiras que carregam consigo uma representatividade cultural significativa em nossa sociedade brasileira. Assim, o intuito de pesquisar dentro de tal temática no Município de Caldas Novas, Goiás, em específico, o estudo do conhecimento religioso proposto pela Educação Brasileira em seu currículo e apresentado nas escolas públicas, principalmente no ensino fundamental I e II, se dá como uma possibilidade de refletir a respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, uma vez que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) é vedado quaisquer formas de proselitismo, assim como é importante proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos e também proporcionar conhecimentos sobre o direito a liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos, conforme alude a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O **objetivo geral** desta pesquisa é Investigar como a diversidade religiosa vem sendo contemplada nas escolas públicas de Caldas Novas, Goiás, nas séries do 4º ao 9º ano, a partir dos manuais de ensino religioso e das experiências dos docentes da disciplina.

Serão utilizados roteiros de entrevistas, que nos ajudarão a recolher dados úteis para analisar como o currículo Ensino Religioso é ministrado pelos professores e se ele contempla a diversidade

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL – SEDE MORRINHOS

religiosa, principalmente as religiões afro-brasileiras ou são invisíveis nas escolas públicas do município de Caldas Novas. Essas entrevistas também serão plausíveis para compreender a maneira que os participantes da pesquisa estruturam suas aulas se eles têm a tendência de escolher textos sobre suas crenças para falar sobre Religiões, fato que pode ocorrer, pois não há um livro didático específico para essa área de conhecimento. Para que não haja um direcionamento dos participantes pela mestrandia por meio de suas perguntas, surge o acompanhamento do Conselho de Ética para garantir o academicismo e a prevalência da ciência.

A utilização de roteiro servirá de base para as sessões de entrevista, as perguntas serão dispostas de forma a garantir alguma flexibilidade de acordo com o ritmo. Estima-se que a duração das sessões seja em torno de duas horas, porém dependerá das circunstâncias específicas, respeitando os limites do entrevistado, considerando as circunstâncias particulares de cada participante da pesquisa. as entrevistas acontecerão em local de preferência do entrevistado, podendo acontecer em um ou dois momentos. Durante a entrevista serão obtidas cópias gravadas da conversa e, quando forem captadas imagens, as mesmas somente serão utilizadas com a autorização prévia do entrevistado.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

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

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são: Invasão de privacidade; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Tomar o tempo do participante da pesquisa ao responder ao questionário/entrevista. Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação tomaremos o cuidado para que o entrevistado se sinta à vontade em falar e optaremos por gravação de voz para que não se sintam retraídos diante da câmera.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação / entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios a discussão dos conceitos sobre a diversidade religiosa nas escolas públicas da localidade determinada, a reflexão docente acerca do ensinar sobre religiões de matriz africana, não só por uma imposição legal, mas, sobretudo, pela verificação material da presença da diversidade em nossa sociedade, bem como, um ensino religioso pautado no conhecimento acadêmico em detrimento de defesas da própria crença.

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL – SEDE MORRINHOS

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

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

Indenização:

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

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

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Comprometo-me a conceder total acesso aos resultados da pesquisa com envio de uma cópia do texto final para que toda a comunidade participante desta pesquisa intitulada “ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GÓIAS, E A DIVERSIDADE RELIGIOSA: A (IN)VISIBILIDADE DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA” possa ter conhecimento do trabalho aqui produzido.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos uma cópia da transcrição e do áudio produzidos através de contato pelo celular (61) 991408599, por e-mail anja3604@hotmail.com ou no endereço Rua 06, quadra 03, lote 18 Parque das Águas Quentes II – Caldas Novas – GO – cep:7569239 – Goiânia-GO.

Declaração da Pesquisadora Responsável

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

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora ÂNGELA DE CASTRO MOTA sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo intitulado “ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CALDAS NOVAS, GÓIAS, E A DIVERSIDADE RELIGIOSA: A (IN)VISIBILIDADE DAS

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS SUL – SEDE MORRINHOS

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Caldas Novas -Goiás, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____ / ____ / ____

