

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.087](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.087)

REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

Graduado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, paulomelocr@gmail.com;

MARINILSON BARBOSA DA SILVA

Graduado em Psicologia e Teologia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Doutor em Teologia Prática pela Faculdade EST. Atualmente exerce a função de coordenador do PPGCR/UFPB, professor.marinilson@gmail.com;

RESUMO

Desde o final da década de 1990, o Ensino Religioso (ER) tem passado por tentativas de mudanças educacionais, a fim de superar sua identidade confessional. Contudo, diversos motivos contribuem para que tal projeto caminhe lentamente. Destacamos alguns: constantes pressões do campo religioso brasileiro no campo educacional e no campo político, professores/as religiosos/as perpetuando uma moral fechada nas aulas, pouco investimento em formação docente em Ciências das Religiões para atuar no ER e a escassez de debates sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. Assim, não é surpresa que o ER seja alvo de críticas, sobretudo por parte de alguns/as Educadores/as, que o entendem enquanto instrumento de proselitismo religioso. Considerando esse cenário conflituoso e disputado, questionamos: existe legitimidade educacional para o ER na educação pública? Como o ER pode superar a sua identidade confessional diante das interferências do campo religioso? O que significa ser professor de ER? Com tais indagações, discutimos sobre os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER, a fim de oferecer possíveis proposições para a superação do ensino confessional. A pesquisa foi construída a partir de uma metodologia exploratória de cunho bibliográfico. Os achados teórico-metodológicos encontram-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, evidenciamos os conflitos educacionais, políticos e religiosos que permeiam a existência do

ER; em segundo lugar, apresentamos a importância da dimensão da ética profissional na formação docente em ER, e, em terceiro lugar, discutimos acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente em ER. As principais conclusões evidenciadas foram: a) a inviabilidade do ER confessional no Estado laico; b) a legitimidade educacional do ER é possível a partir da promoção de um ensino pluriversal, laico e crítico; c) o debate sobre profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER é imprescindível na busca por mais autonomia da área.

Palavras-chave: Profissionalização, Profissionalidade, Ética profissional, Formação docente, Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

Mesmo diante de todas tentativas de mudanças educacionais que o Ensino Religioso (ER) passou, sobretudo ao final da década de 1990, o atual Componente Curricular caminha lentamente no processo de superação da sua identidade confessional, construída desde as invasões portuguesas, no século XVI.

Não obstante, observamos alguns empecilhos que contribuem para que tal projeto divague. Dentre os quais, destacam-se: a) constantes pressões do campo religioso brasileiro nos campos político e educacional; b) docentes religiosos/as perpetuando uma moral fechada nas mediações pedagógicas, c) pouco investimento em formação docente específica na área das Ciências das Religiões (CR) para atuação no ER e d) a escassez de discussões, dos/as próprios/as profissionais da área, sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente em ER.

Conseqüentemente, o ER vivencia constantemente conflitos religiosos, políticos, educacionais e éticos, além das infundáveis críticas efetuadas por alguns/as Educadores/as, que o entendem enquanto espaço de colonização das escolas públicas. Tendo em vista esse cenário extremamente conflituoso e disputado, questionamos: existe legitimidade educacional para o ER na educação pública? Como o ER pode superar a sua identidade confessional diante das interferências do campo religioso? O que significa ser professor de ER?

Com tais indagações, discutimos, no trabalho, acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER. Objetiva-se, com o presente texto, oferecer possíveis proposições, ou caminhos, que sejam relevantes e contribuam no processo de redimensionamento estrutural da área, isto é, na superação do ensino confessional. Isso implica, dentre várias coisas, na emancipação do ER em relação às agressões do campo religioso brasileiro.

O trabalho foi construído a partir de uma metodologia exploratória de cunho bibliográfico. Não obstante, os achados teórico-metodológicos encontram-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, evidenciamos os conflitos educacionais, políticos e religiosos que permeiam a existência do ER na educação pública; em segundo lugar, apresentamos a importância da dimensão da ética profissional na formação docente em ER, e, em terceiro lugar, discutimos acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente em ER.

Em caráter de considerações finais, ressaltamos que o ER ainda é refém das pressões efetuadas pelo campo religioso brasileiro. Desse modo, o redimensionamento estrutural da área deve passar, necessariamente, por alternativas que busquem mais autonomia. Para tanto, entendemos que um dos primeiros passos seja refletirmos sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. Mais especificamente, as principais conclusões evidenciadas na pesquisa foram: a) a inviabilidade do ER confessional no Estado laico; b) a legitimidade educacional do ER é possível a partir da promoção de um ensino pluriversal, laico e crítico; c) o debate sobre profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER é imprescindível na busca por mais autonomia da área.

CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO

Sempre que o ER apareceu nos debates educacionais, foi carregado de árduos conflitos (CURY, 2004), sejam eles religiosos, políticos, legais, éticos, morais ou educacionais. Destaca-se, neste imbróglio, as infundáveis críticas direcionadas à sua existência na educação pública, realizadas, sobretudo, por alguns/as educadores/as preocupados/as com a laicidade do ensino público. As críticas mais profícuas, talvez sejam, as efetuadas pelo Luiz Antônio Cunha, professor ligado ao grupo *Observatório da Laicidade na Educação* da Universidade Federal Fluminense, que entende o ER como um espaço para *colonização* das escolas, colocando, dessa forma, os princípios de laicidade do Estado em xeque (CUNHA, 2013; 2016), por causa da explícita identidade confessional do ER construída no decorrer dos séculos.

A relação do ER com a confessionalidade religiosa – majoritariamente de denominações cristãs – está intrinsecamente ligada ao projeto colonial imposto pelos portugueses no Brasil, do século XVI em diante. A coroa portuguesa, interessada em desenvolvimento marítimo-econômico, e a Igreja Católica, interessada em expansão político-religiosa, ajudaram-se respectivamente no desenvolvimento da colonização nas denominadas *Terras de Além-Mar*, sob a legitimação do Regime do Padroado. Neste momento, sabe-se que inúmeros meios foram utilizados pelos colonizadores para se imporem nas terras conquistadas. O ER foi um desses meios, cujos objetivos, métodos e conteúdos estavam relacionados à catequese, à imposição dos valores euro-ocidentais e, conseqüentemente, à dominação e domesticação dos ditos gentios. Conforme as literaturas especializadas na história da Educação

e do ER apontam, a confessionalidade foi uma das principais características desta *disciplina* na Colônia, no Império e nas primeiras décadas da República (OLIVEIRA et al., 2007; SAVIANI, 2013; HOLANDA, 2017; FRACARO RODRIGUES, 2017).

Tendo em vista os objetivos do presente texto, não convém aqui mencionar detalhadamente todos os aspectos da história do Componente Curricular em questão, até porque, já existem diversas literaturas e manuais que discutem sobre a temática. Assim, gostaríamos de ressaltar que, diante das constantes instabilidades do ER nos sistemas públicos de ensino, é somente ao final de 1990 que identificamos empenhos políticos e educacionais mais propositivos, pleiteados desde 1980, que buscavam proporcionar mudanças mais significativas para a área.

Em primeiro lugar, em 1988, a Constituição Federal, no §1º do art. 210, assegurou o ER como de matrícula facultativa e disciplina nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental (BRASIL, 1988). Em segundo lugar, em 1996, houve a menção do ER na LDBEN nº. 9.394. O referido dispositivo assegurou o ER nas modalidades *confessional* e *interconfessional* (BRASIL, 1996), fato que gerou inúmeras críticas e oposições, pois tais modalidades violariam a laicidade do ensino público. Assim, no ano seguinte, houve a alteração do art. 33 da LDBEN nº. 9.394 pela Lei nº. 9.475 de 1997. O texto legal ficou da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, 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).

Entende-se, então, que o ER conforme a LDBEN propõe, deve ser ministrado de forma laica, não confessional e plural. Posteriormente, o ER também foi reconhecido como Área do Conhecimento na Resolução CEB/CNE nº. 02/98, na Resolução nº. 04/10, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013, e na Base Nacional Comum Curricular, em 2017 (MELO, 2022).

Inúmeros/as autores/as e pesquisadores/as, interessados/as na questão, utilizam a fundamentação legal do ER para afirmar sua legitimidade. No entanto, compreendemos que tais menções não implicam, necessariamente, em legitimação social e educacional, pois, mesmo com essas e outras fundamentações legais, o ER continua ocasionando fortes conflitos educacionais, políticos, religiosos, sociais, éticos e morais, constituindo-se, dessa maneira, em um campo extremamente

disputado (CASTRO; BALDINO, 2015; CUNHA, 2016; MELO, 2022; SILVA; MELO, 2022). Ademais, tais menções não ocorreram de forma pacífica (CURY, 2004), como se o ER tivesse passado por um amplo reconhecimento de sua legitimidade educacional na sociedade. Pelo contrário, isso ocorreu através de vários conflitos, suscitados principalmente pelas constantes pressões do campo religioso nos campos político e educacional (CASTRO; BALDINO, 2015; CUNHA, 2013; 2016; 2017; 2018).

Conforme mencionamos nos parágrafos anteriores, a Igreja Católica Apostólica Romana exerceu o monopólio em diversos campos sociais no Brasil, isso mesmo após o advento da laicidade do Estado instituído pelo republicanismo ao final do século XIX e o conseqüente declínio de adeptos da religião católica. A quebra de hegemonia religiosa do catolicismo romano começa a acontecer de modo mais explícito e significativo somente na década de 1980, momento de inúmeras mudanças no campo religioso brasileiro (CUNHA, 2013; SANCHIS, 2017; DIP, 2019). Tal mudança é consequência, sobretudo, do rápido crescimento dos **evangélicos** no país, que passaram a ocupar espaços públicos como rádio, televisão, estádios de futebol, praças públicas, transportes coletivos, cargos na política, entre outras estratégias para expansão das respectivas denominações religiosas (CUNHA, 2013; DIP, 2019; LASMAR, 2019). O conflito pelo monopólio no campo religioso que os evangélicos proporcionaram, causou preocupações nas autoridades do catolicismo romano, que também buscaram

[...] investir para recuperar o espaço perdido ou para evitar perda maior. Para isso, adotaram diversos caminhos. Entre eles estão a incorporação das práticas evangélicas dos grandes espetáculos, a ênfase nas prédicas carismáticas, a revalorização dos milagres, o recurso aos padres cantores, redes de TV e, finalmente, mas não secundariamente, **a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas** (CUNHA, 2013, p. 929. Grifos nossos).

O que mais nos interessa, nesse contexto, é perceber que no ER as disputas pelo monopólio do campo religioso são estendidas até o espaço público escolar. Disso, tem-se o risco de as escolas públicas, locais que deveriam ser orientados pelos princípios cidadãos, democráticos e laicos, tornarem-se espaço de conflitos religiosos, ou seja, espaço de segregação sexual, étnica, racial e religiosa. Ademais, observamos que os grupos que historicamente mais exercem pressão para a efetivação do ER, primeiro os católicos, posteriormente os evangélicos, enxergam o Componente Curricular enquanto espaço que possibilita o crescimento religioso de

uma determinada fé/credo/instituição através da inculcação de dogmas religiosos nos/as estudantes. Interessante notar a aparente controvérsia existente que precisa de mais aprofundamentos posteriores: os grupos evangélicos e os católicos, que disputam pelo monopólio no campo religioso, unem-se em pautas que supostamente são comuns a ambos segmentos religiosos (DIP, 2019; LASMAR, 2019), dentre elas, a promoção do ER.

As implicações oriundas das pressões do campo religioso em outros campos com a finalidade de efetivar o ER nas escolas públicas são enormes. Aqui, especificamente, destacamos as principais. No que concerne ao campo político, a confessionalidade do ER é reforçada pelo próprio Estado. Em outros termos, existem agentes políticos que buscam consolidar, com argumentos teológicos, o dogmatismo no ER a partir da sua confessionalidade (MELO; SILVA, 2021). Impossível não ressaltar, nessa discussão, a polêmica envolvendo a Concordata¹ entre o Brasil e a Santa Sé efetivada pelo Decreto nº. 7.107, em 11 de fevereiro de 2010. O problema é que o art. 11 do acordo, ao permitir o ER confessional católico e de **outras instituições religiosas**², literalmente passa por cima dos princípios de laicidade da Constituição Federal e do art. 33 da Lei nº. 9.475/97 (MELO, 2022). Dada a incoerência e as oposições suscitadas daí, a Procuradoria-Geral da República “[...] apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), visando tanto à **concordata** Brasil-Vaticano quanto à LDB” (CUNHA, 2013, p. 934. Grifos do autor). O desfecho do imbróglío político-educacional ocorreu na votação realizada em 27 de setembro de 2017. O STF, por maioria numérica de votos, reconheceu a dita legitimidade do Acordo em relação a LDBEN e a laicidade do Estado, permitindo novamente

1 Nas palavras do Cunha (2013, p. 933. Grifos do autor) “**Concordata** é o nome que se dá a um tratado firmado entre o Vaticano/Santa Sé e qualquer outro Estado, que confere privilégios para essa instituição religiosa operar no território do país em questão. Em geral, são estabelecidas condições especiais de atuação nas instituições estatais (escolas, hospitais, prisões, Forças Armadas), acesso aos meios de comunicação de massa, isenções tributárias, recebimento de recursos financeiros públicos, etc.”

2 Convém entender que na primeira versão da Concordata havia apenas a afirmação do ER confessional católico. Isso gerou inúmeras oposições evangélicas, que se sentiram prejudicados já que o Estado estava conferindo privilégios **apenas** ao catolicismo romano. Para apaziguar a situação, houve o acréscimo de “e de outras instituições religiosas” na menção do ER “confessional católico”. Desse modo, entende-se que as ditas **outras instituições religiosas** que também podem exercer o ensino confessional, partindo de uma hermenêutica mais crítica e contextual do dispositivo legal, fazem referência principalmente aos grupos evangélicos (CUNHA, 2013).

o ER confessional nas escolas públicas e “[...] acentuando as críticas direcionadas ao componente” (MELO; SILVA, 2022, p. 7).

O dilema, na atualidade, permanece como uma incongruência legal. De um lado, a Lei nº. 9.475/97 afirma que o ER não deve ser confessional, do outro lado, o STF entende que é possível que o componente seja mediado de forma confessional, tal como afirma a Concordata Brasil/Santa Sé. Essas discordâncias apontam para o fato de que é preciso, no mínimo, uma hermenêutica jurídica mais coerente sobre o ER e os princípios de laicidade do Estado brasileiro. Para além disso, concordamos com Cunha (2017) quando o mesmo afirma que o campo educacional brasileiro é um exemplo explícito de *autonomia pretendida*, mas, nunca efetivada, porque sofre constantemente interferências advindas de outros campos, principalmente do campo religioso.

Ademais, docentes, muitas vezes viesados por convicções religiosas pessoais, promovem discursos que são inviáveis em uma sociedade cuja característica é a pluralidade. Dito de outro modo, diversas mediações pedagógicas do ER ainda são espaços para promoção de discursos dogmáticos, intolerantes, epistemicidas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos, transfóbicos, sexistas, (neo)colonizadores (CAVALIERI, 2007; REIS, 2017; PALHANO; ASSUNÇÃO, 2017; CUNHA, 2018; MELO, 2022; SILVA; MELO, 2022). Compreendemos que isso comprova a promoção de uma *moral fechada* no ER (MELO, 2022). A moral fechada é a principal característica do *ser doutrinador*, ou seja, do/a dito/a professor/a que apenas impõe suas concepções morais, políticas e religiosas aos alunos/as, privando-os/as de um desenvolvimento educacional e ético pautados na autonomia (CORTINA, 2003; MELO, 2022).

Com base no que foi dito no tópico, podemos observar que o campo religioso, interessado no ER como espaço para promoção de dogmas religiosos, articula-se de modo explícito e exerce significativa influência nos campos político e educacional e, conseqüentemente, gera inúmeras *nocividades* para a área (MELO, 2022). Ademais, as decisões político-educacionais que sucedem daí dão legitimidade jurídica para que professores/as ainda utilizem o componente como catequese, ou seja, ensino da religião cristã (católica e evangélica). Isso porque as concepções de ER confessional, não confessional e interconfessional encontram legitimidade no *campo jurídico* (CUNHA, 2019). Assim sendo, não é surpresa haver tantas pessoas e movimentos institucionais interessados/as na exclusão do ER das escolas públicas (SANTOS, 2017).

Compreendemos que o ER, quando é mediado de forma confessional, não tem legitimidade educacional, ética e social, pois propaga um *modus vivendi* totalmente discriminatório, racista e excludente (MELO; SILVA, 2021). Contudo, entendemos que apenas retirá-lo do ensino público não significa resolver os problemas da atuação religiosa nas escolas, pois isso acontece também em outros componentes e contextos, como por exemplo, nas celebrações religiosas promovidas pela própria gestão escolar. Ademais, abster-se de discutir sobre religiões e sistemas de crenças nas escolas não reforça necessariamente a laicidade do Estado, mas sim “[...] contribui para o fortalecimento de fundamentalismos” (PIEPER; RODRIGUES, 2017, p. 279) que muitas vezes é levado pelos/as próprios/as alunos/as à escola por causa da sua formação pessoal que é realizada em outros contextos sociais, como na família, instituição religiosa, etc.

Mas, para que o ER seja relevante pedagogicamente, é necessário que exista o real comprometimento educacional dos/as envolvidos/as na área em superar a sua identidade confessional e promover a cidadania, o respeito, o diálogo, a pluralidade de ideias e o antirracismo. Para tanto, o ER precisa urgentemente de um redimensionamento estrutural que envolva reformas educacionais, políticas, jurídicas, formativas, profissionais e éticas. Isso implica, dentre várias coisas, em pensar criticamente as possíveis relações do ER com a sociedade. Desse modo, torna-se indispensável discutirmos sobre a dimensão da ética profissional na formação docente.

ÉTICA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

Na atualidade, a área que tem se destacado na árdua missão de formar os/as profissionais docentes do ER são as CR. Diversos/as autores/as entendem ser possível construir um ER condizente com os princípios de laicidade do Estado e de uma sociedade plural utilizando a fundamentação epistemológica das CR (PASSOS, 2007; TEIXEIRA, 2007; RODRIGUES, 2015; PIEPER; RODRIGUES, 2017). Contudo, os empenhos educacionais, políticos e formativos das CR enfrentam uma série de críticas, incertezas e dilemas teórico-epistemológicos que dificultam a consolidação e a autonomia da área no que concerne à formação docente em ER. Alguns fatores, que destacamos logo a seguir, acentuam isso.

Em primeiro lugar, a inserção das CR no cenário universitário brasileiro é recente, remonta aos anos de 1969 (GROSS, 2012). Mesmo assim, inicialmente, a área constituiu-se mais como um campo de estudos com foco em pesquisas sobre o fenômeno religioso, do que necessariamente como um espaço de formação docente para atuação no ER.

Em segundo lugar, as CR ainda estão em processo de consolidação acadêmica, pois enfrentam diversos problemas políticos, formativos, teóricos, epistemológicos e metodológicos, fato que gera inúmeras críticas ao seu status de disciplina autônoma no campo científico. Ademais, o índice de cursos de formação em CR existentes no Brasil é pequeno.

Em terceiro lugar, o projeto político-educacional de formação docente em CR para atuação no ER é recente, ele remonta ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, devido aos desdobramentos políticos, sociais e educacionais da época suscitados pela LDBEN nº. 9.394/96.

Em quarto lugar, a ideia de formar docentes para o ER através dos cursos de CR é uma peculiaridade brasileira (PIPER; RODRIGUES, 2017). O fato aponta para um determinado grau de isolamento do Brasil em termos de diálogos entre CR/ER. Compreendemos que isso acaba tornando a tarefa de formação mais complicada de realização, por carecer de parâmetros e experiências de outros cursos/contextos que possam ser utilizados como uma espécie de modelos referenciais.

Em quinto lugar, identificamos um esvaziamento sobre as discussões que envolvem a dimensão da ética profissional, ética docente, profissionalização e profissionalidade na formação em CR/ER. Lacuna essa que já foi denunciada por Silva e Melo (2022) e Melo (2022), cuja temática será aprofundada e mais desenvolvida no presente tópico.

Entendemos que tais empecilhos enfraquecem politicamente a área das CR e ocasionam inúmeros obstáculos para que os/as profissionais consigam o monopólio legítimo do ER, que ainda é refém do campo religioso. Tendo em vista os esvaziamentos de discussões, neste tópico, especificamente, nos deteremos mais na dimensão da ética profissional na formação docente em ER, a fim de oferecer proposições para preenchimento dessa lacuna formativa e epistemológica, assim como, suscitar algumas possíveis contribuições que a temática pode exercer no processo de redimensionamento estrutural do Componente Curricular.

As omissões são extremamente inquietantes, uma vez que na década de 1990, após longo silenciamento imposto pela ditadura militar, os debates sobre

formação profissional dos/as docentes da Educação Básica voltaram ao cenário político-educacional em intensas discussões (PEREIRA, 1999). Qual o motivo de o ER não ter acompanhado os debates? A atividade do/a docente de ER não era entendida enquanto uma atividade profissional no campo educacional?

Um dos motivos sintomáticos para a lacuna envolvendo o tema da ética profissional diz respeito ao ínfimo diálogo que os Programas de Pós-Graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões)³ estabelecem com o ER (BAPTISTA, 2015). Aparentemente, os/as profissionais das CR, seja em nível de Pós-Graduação, seja em nível de Graduação, ainda compreendem a área mais enquanto um campo de estudos para pesquisar sobre religião(ões) do que um espaço para formar os/as profissionais do ER que atuarão, principalmente, na rede de ensino básico.

É preciso ressaltar que o desinteresse pelo tema da ética profissional não é um problema específico das CR, mas engloba as diversas formações oferecidas nas universidades, conforme afirma Alonso (2006, p. 9-16). De toda forma, é preocupante não haver discussões mais aprofundadas na formação docente sobre a dimensão da ética profissional, sobretudo quando se trata de uma área como o ER, que tanto almeja ser responsável pela promoção de valores cidadãos, quanto almeja o reconhecimento e a valorização enquanto atividade profissional nos campos social e educacional (MELO, 2022).

Assim, questionamos: qual a importância da ética profissional na formação do/a profissional docente em ER? Inicialmente, convém compreender que o tema ainda sofre determinados preconceitos e desconfianças, por causa dos desgastes que os diversos fundamentalismos e moralismos ocasionaram nas palavras *ética* e *moral* (CORTINA, 2003). Estas, quase sempre, são entendidas enquanto sinônimos de dogmatismo. Não obstante, reforçamos que ensinar ética profissional na formação docente não implica em dar *lições de moral* (ALONSO, 2006). Pelo contrário,

A ética que aqui se propõe não pode consistir num discurso intimista que tenta salvar a própria boa consciência; trata-se de um discurso público sobre o que consiste ser um bom profissional, quais são os limites e direitos que precisam ser respeitados, os compromissos que devem ser assumidos e os deveres que é necessário cumprir (ALONSO, 2006, p. 14).

3 Tanto no processo de gênese, quanto na atualidade das CR no Brasil, existiram/existem inúmeras formas de nomear a área, seja no singular, seja no plural.

Neste sentido, pode-se dizer que as profissões se relacionam e impactam diretamente a sociedade (ALONSO, 2006; NAVARRO, 2006; CORTINA; NAVARRO, 2015). Assim, podemos afirmar que a ética profissional aponta para o fato de que os conhecimentos produzidos na academia não devem ser apenas técnicos-especializados, pelo contrário, eles devem ter uma dimensão que engloba a **práxis social** (ALONSO, 2006). Contudo, a relação de uma determinada profissão com a sociedade não deve ocorrer de modo irresponsável, pois, as diversas atividades profissionais também devem ter, enquanto obrigação moral, o compromisso em ajudar na construção de um mundo mais justo, livre, solidário, emancipatório e democrático (ALONSO, 2006; NAVARRO, 2006; CORTINA; NAVARRO, 2015).

Disso compreendemos que tematizar a dimensão da ética profissional na formação docente implica em refletir sobre um **horizonte prático** (ALONSO, 2006) que existe na função do ser professor. Pode-se dizer, então, que a práxis docente tem uma função intrinsecamente **política** (GUZZO, 2011, p. 54), ou seja, o exercício do/a profissional docente deve ser orientado de um ponto de vista crítico acerca da realidade social, sexual, étnica, racial, cultural, religiosa, política e econômica dos/as educandos/as, a fim de trazer alternativas que objetivem construir uma educação emancipatória, isto é, que busque a transformação de uma sociedade marcada por injustiças, hierarquizações, discriminações, racismos e subalternização.

Quando a omissão acerca destes assuntos é perpetuada na formação do/a professor/a, existe o risco de cairmos **no saber pelo saber** (ALONSO, 2006), ou seja, a promoção dos conhecimentos científicos desprovidos de responsabilidades e compromissos éticos, políticos e sociais, fazendo, dessa forma, com que “[...] os profissionais da docência e da pesquisa fiquem livres de qualquer controle social que questione os resultados que produzem e as funções que desempenham” (ALONSO, 2006, p. 13). Na educação, não é mais cabível pensarmos a função do/a professor/a de modo dissociado da dimensão ética profissional, levando em consideração apenas os conhecimentos **técnico-especializados**, isto é, o **saber pelo saber**, pois compreendemos ser

[...] *impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados*, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a **autonomia** e a **solidariedade**, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas (CORTINA; NAVARRO, 2015, p. 170. Grifos dos autores).

Dito isto, conforme Melo (2022) afirma, é preciso refletir sobre o ER em uma *perspectiva profissional*, em que os/as docentes da área estabeleçam prestações de contas com a sociedade. Assim, precisamos questionar: qual a função político-social do/a professor/a de ER? Historicamente, observamos que a principal função do/a professor/a de ER tem sido inculcar dogmas religiosos nos/as estudantes/as, fato esse que atestamos evidenciando o problema da moral fechada nas mediações pedagógicas. Reafirmamos que tal postura, típica do *ser doutrinador*, é inviável numa sociedade plural, pois não promove valores morais benéficos para a comunidade civil. Pelo contrário, (re)produz e perpetua uma lógica altamente discriminatória, monocultural e etnocêntrica.

Assim, compreendemos ser indispensável haver um processo de abertura moral no ER a partir da construção do *ser educador*, para que de fato, a área consiga ter relevância educacional e social. A moral aberta, no ato de ensinar, implica em uma educação que leve em consideração a autonomia da criança e a promoção de valores cidadãos, tais como: respeito, diálogo, cidadania, solidariedade, pluralidade de ideias, senso de justiça, entre outros valores denominados de *cívicos* (CORTINA, 2003; CORTINA; NAVARRO, 2015).

Observamos rapidamente, neste tópico, que discutir sobre a dimensão da ética profissional na formação do/a professor/a não consiste em promover discursos moralizantes. Pelo contrário, é um exercício crítico-reflexivo que busca ter um *horizonte prático* das profissões que aponta a responsabilidade que as atividades profissionais têm na construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso do ER, especificamente, para que tal relação seja possível e benéfica, não é mais cabível a perpetuação da moral fechada.

Mas, como pensar em uma *abertura moral* no ER sendo que a área é marcada por inúmeros imbróglis religiosos, políticos, educacionais e éticos? Entendemos que um dos principais caminhos seja refletir sobre alternativas que possibilitem mais autonomia do ER em relação ao dogmatismo imposto pelo campo religioso brasileiro. Para tanto, a discussão sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente são indispensáveis.

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

Conforme foi mencionado no tópico anterior, desde a década de 1990, momento em que o ER passou por algumas mudanças, pelo menos jurídicas, a área não despertou suficientemente para as discussões envolvendo ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. O fato gera diversos empecilhos para que a área consiga o reconhecimento enquanto atividade profissional no campo da educação e empobrece os significados acerca do que é *ser professor/a* de ER, cujos entendimentos, geralmente, são ligados à noção de *vocação* (MELO; SILVA, 2021; MELO, 2022).

Na modernidade, por causa das reviravoltas religiosas, políticas, educacionais, econômicas, éticas, sociais e profissionais ocasionadas pela Reforma Protestante, cujo principal precursor foi o monge agostiniano Martinho Lutero, a palavra *vocação* ganha uma conotação mais religiosa na dimensão do *trabalho profissional* (WEBER, 2004). Em Lutero, *vocação* passa a significar “[...] aquilo que o ser humano tem de *aceitar* como desígnio divino, ao qual tem de ‘se dobrar’ – essa nuance eclipsa a outra ideia também presente de que o trabalho profissional seria uma missão, ou melhor, *a* missão dada por Deus” (WEBER, 2004, p. 77. Grifos do autor).

Mesmo diante disso, alguns/as autores/as, inseridos/as nas discussões mais atuais sobre profissões, tentam desvincular a noção religiosa do conceito de vocação. Contudo, compreendemos que tais entendimentos se fazem presentes em diversos campos sociais, principalmente no campo educacional, onde imperam algumas concepções mais romantizadas sobre a profissão docente e o trabalho de ensinar. No ER, especificamente, cuja missão principal foi propagar o *ethos religioso* na sociedade a partir de *professores/as vocacionados/as*, o imaginário social de vocação religiosa enquanto pré-requisito indispensável para ser docente é bem mais perceptível. Assim, não é de se estranhar as ideias mais simplórias de que o/a professor/a de ER precisa *ser pastor, padre, bispo, freira* ou possuir algum outro tipo de *vocação religiosa* (SILVA; MELO, 2021; MELO, 2022).

Não obstante, entendemos que as reflexões sobre profissionalização e profissionalidade docente em ER é uma das alternativas para começarmos a romper com o imaginário social religioso acerca do/a professor/a da área, assim como, também é um dos caminhos para avançarmos na emancipação do ER, a fim de proporcionar mais autonomia da área em relação as égides impostas pelo campo

religioso. Diante disso, tomamos como questionamentos: o que significa profissionalização e profissionalidade docente? Qual a relevância de refletirmos sobre os referidos conceitos em ER?

Analisando em primeiro lugar o conceito de profissionalização docente, *a priori* temos ciência de que ele é carregado de ambiguidades e alguns perigos que também são prejudiciais à profissão docente. Por exemplo, a partir do José Contreras (2012), compreendemos que existe o perigo da **profissionalização enquanto ideologia**, onde os órgãos que são responsáveis pela administração do ensino promovem reformas, mudanças na carga horária dos/as professores/as e ocasionam impactos negativos ao ensino e as condições de trabalho, exigindo a colaboração incondicional dos/as docentes, que devem responder **positivamente como bons profissionais**. Nesta perspectiva, “[...] a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites da atuação” (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Já de um ponto de vista positivo, a profissionalização busca culminar com o monopólio de “[...] um determinado serviço profissional e a auto-regulação ética do grupo que o detém” (ALONSO, 2006, p. 19). Ou seja, o termo também pode ser entendido como empenhos políticos para se posicionar diante das ingerências de estranhos no exercício profissional, a fim de uma determinada categoria profissional ter mais autonomia nas suas respectivas atividades exercidas (CONTRERAS, 2012). Ademais, a profissionalização também é um recurso para que profissionais, neste caso, os/as da docência, possam reivindicar melhores condições de trabalho, tais como: remuneração adequada, férias proporcionais, bons recursos materiais para o trabalho no dia-a-dia, formação inicial e continuada de qualidade, entre outras melhorias estruturais necessárias para a educação (CONTRERAS, 2012).

Dito isto, o conceito de profissionalização docente que buscaremos trabalhar neste tópico está relacionado a busca por **qualidade no trabalho docente e mais autonomia profissional dos docentes** (CONTRERAS, 2012). Em ER, as reivindicações por mais qualidade e mais autonomia profissional são imprescindíveis, pois há poucos investimentos em formação docente adequada para atuar na área, não existem materiais didáticos elaborados oficialmente pelos órgãos educacionais do país e há escassez de concursos públicos. Para além disso, se já não bastasse todas as controversas ocasionadas pelo campo religioso, cotidianamente, percebemos a ingerência de profissionais de outras áreas do conhecimento no ER. Os concursos

públicos, quando existentes, geralmente possibilitam a admissão de professores/as formados/as em Filosofia, História ou Teologia para mediar as aulas de ER.

Isso é reforçado, mais uma vez, pelas incongruências no campo jurídico. O primeiro parágrafo do art. 33 da Lei nº. 9.475/97 afirma: "os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores" (BRASIL, 1997). Não há, portanto, uniformidade jurídica quanto ao reconhecimento de qual profissional pode assumir o ER. Alguns Estados reconhecem a formação específica em CR, outros não (PIEPER; RODRIGUES, 2017). Consequentemente, identificamos indivíduos com formação religiosa, ou, teólogos/as, filósofos/as, sociólogos/as, historiadores/as, entre outros profissionais, mediando as aulas de ER. Geralmente, na ausência do/a professor/a com formação específica, a gestão escolar direciona o/a docente que tem algum tipo de afinidade religiosa para ser responsável pelo Componente Curricular, justamente por causa do imaginário religioso ainda existente em torno do ER.

Entendemos que refletir sobre profissionalização docente em ER é, também, ter uma dimensão crítica sobre o *status* atual da área, seja no campo social, seja no campo educacional. Neste exercício de reflexão, compreendemos que o ER ainda é um problema educacional, conforme foi mencionado no primeiro tópico. Assim, a área precisa, urgentemente, de reformas educacionais, políticas, jurídicas, formativas, profissionais e éticas. Concordamos com Libâneo (1988, p. 4) que no processo de reivindicações políticas por melhorias na educação, precisa-se *resgatar a profissionalidade do/a professor/a*. O que significa, então, a profissionalidade docente? Quais implicações que a noção de profissionalidade docente tem para o ER?

O conceito de profissionalidade docente faz referência

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2012, p. 82. Grifos do autor).

Dito isto, falar em profissionalidade docente significa demonstrar quais qualidades espera-se de um bom profissional da docência, cuja relação se dá diretamente com a sociedade. Neste sentido, os/as docentes, seja do ER, seja de qualquer outra área do conhecimento, devem ter *obrigações morais, compromissos*

com a sociedade e *competência profissional* (CONTRERAS, 2012, p. 84) a desempenhar, a fim de que, no campo social, seja atestado a relevância, ou não, do exercício profissional. Assim, reforçamos que é no campo social, e não no campo religioso, que a relevância do ER deve ser testada (MELO, 2022). À vista disso é preciso que os/as docentes da área reflitam sobre: se não é mais cabível a propagação do *ethos religioso* através da educação pública, quais valores o ER deve promover? Como minha atividade profissional tem impactado a sociedade? Quais obrigações morais, sociais e profissionais compõem o fazer pedagógico em ER? O que significa ter competência profissional em ER?

Os questionamentos aqui levantados são variados e complexos, fugindo do escopo do trabalho respondê-los inteiramente. Ademais, também pressupõem uma análise mais detalhada sobre a construção social da identidade do/a professor/a de ER. Contudo, gostaríamos de evidenciar que as reflexões suscitadas sobre profissionalização e profissionalidade docente, por ora, tem como objetivo principal evidenciar caminhos que busquem melhores condições de trabalho e, o mais importante para a presente discussão, mais autonomia docente em uma área que por séculos vem sendo refém do campo religioso brasileiro.

Ainda, compreendemos que as mudanças em uma determinada profissão não ocorrem de modo isolado, pelo contrário, é preciso diálogo e mobilização coletiva (NAVARRO, 2006). Os/as profissionais da área das CR, que supostamente tem buscado superar a identidade confessional no ER, devem empenhar-se eticamente, profissionalmente e politicamente para discutir esses e outros assuntos relacionados, caso contrário, a área continuará sendo monopolizada pelos dogmatismos religiosos (MELO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste trabalho, que o ER no Brasil é um campo extremamente disputado. O argumento da laicidade do Estado, que diversas vezes se limita ao âmbito puramente teórico, é insuficiente para frear as articulações do campo religioso brasileiro nos campos político e educacional em prol da efetivação do ER nas escolas públicas.

Ademais, muitos/as docentes encabeçados por convicções religiosas e moralistas, respaldados pelas incongruências dos campos jurídico e político, perpetuam uma moral fechada nas mediações pedagógicas, cuja atitude é totalmente

contrária aos princípios laicos, éticos e sociais de uma sociedade plural. Assim, ressaltamos a inviabilidade do ER confessional no Estado laico e destacamos que é preciso pensar a relação da área com a sociedade criticamente, levando em consideração a dimensão da ética profissional desde a formação inicial.

Também chamamos atenção para o fato de que a dimensão da ética profissional é imprescindível no processo de redimensionamento estrutural do ER, pois, a temática evidencia que as diversas atividades profissionais, na qual a docência está inclusa, estabelece relações diretas com a sociedade. Mas não apenas. Essa relação deve ser positiva, isto é, as profissões têm a obrigação moral de construir uma sociedade mais justa, livre, solidária, emancipatória e democrática. Contudo, ressaltamos que para que o ER demonstre tal relevância educacional e contributos sociais, é preciso haver um processo de **abertura moral** na área. Isso implica na construção de um ensino pluriversal, laico e crítico. Para tanto, destacamos que é preciso refletirmos sobre alternativas que proporcionem mais autonomia para o ER em relação ao campo religioso brasileiro.

Por fim, destacamos que uma das alternativas para pensarmos em mais autonomia para a área é suscitar reflexões mais propositivas sobre profissionalização e profissionalidade docente. Refletir sobre tais conceitos em ER é uma forma de tanto reivindicar melhores condições de trabalho, quanto também é uma forma de se posicionar politicamente diante da ingerência de estranhos no exercício profissional, que acontecem cotidianamente. Desse modo, o debate coletivo acerca da profissionalização e da profissionalidade docente em ER configura-se como um dos principais caminhos para avançarmos no processo de emancipação de uma área que por séculos vem sendo refém do campo religioso brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Augusto Hortal. **Ética das profissões**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico de formação docente de uma área do conhecimento. **Rever**. Ano 15, nº 02. Jul/Dez 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 de maio de 2023.

BRASIL, 1996. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de maio de 2023.

BRASIL, 1997. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação no art. 33 da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de Brasília/DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 22 de maio de 2023.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **REVER**, Ano 15, Nº 02, Jul/Dez 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. O MAL-ESTAR DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela ; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

CORTINA, Adela. **O fazer ético**: guia para educação moral. Tradutora Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).

CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2015

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do Império à República. – Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica na Constituinte uma avaliação retrospectiva. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** a bancada evangélica e seu projeto de poder. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FRACARO RODRIGUES, Edile Maria. História do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-50.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Antônio J. et al. (Org.). **ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: política, responsabilidade e autoridade em questão. Cortez Editora, São Paulo – SP, 2011, p. 43-57.

GROSS, Eduardo. A CIÊNCIA DA RELIGIÃO NO BRASIL: TESES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E SEUS DESAFIOS. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana et al. (Orgs.). **Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina**. – São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012, p. 13-24.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.).

Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

LASMAR, Mônia Medeiros. **A influência da religião na política brasileira:** da colonização indígena pelos jesuítas à bancada evangélica do congresso nacional. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2019.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais 20 do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: BASE NACIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS:** caminhos para a escola de qualidade – 28 a 30 de Julho de 2021, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade et al. Mossoró: UERN, 2021.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS.** 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Eufrausino da. Os pilares pedagógicos, legais, éticos e morais como constituintes das nocividades do ensino religioso na educação pública. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90198>>. Acesso em: 09/06/2023 21:54.

NAVARRO, Emilio Martínez. Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. Veritas. **Revista de Filosofía y Teología**, vol. I, núm. 14, marzo, 2006, pp. 121-139.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. ALVES, Luiz Alberto Souza. KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso:** fundamentos e métodos. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007.

PALHANO, Emanuel Paiva. ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. Intolerância Religiosa contra criança candomblecista: o demônio não se encontrava entre os alunos de uma escola pública de Natal. In: **VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões)**, 9., 2017, Natal/RN. **Anais** [...]. Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 1, p. 250-256. Disponível em: . Acesso em: 09 de junho de 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**. Ano 15, nº 2, Jul/Dez, 2015, p. 55-66.

SANCHIS, Pierre. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: _____ **Religião, cultura e identidades: Matrizes e matizes**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 160-173.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 50-62.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Valdicley Euflausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO. In: CASTRO, Paula Almeida de. SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da. SILVA, Alex Vieira da. SILVA, Ginaldo da. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344p. v. 3. p. 1505-1521.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glosário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.