

OS PILARES PEDAGÓGICOS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS COMO CONSTITUINTES DAS NOCIVIDADES DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo²
Valdicley Eufrausino da Silva³

RESUMO

Problematizamos, neste trabalho, sobre os pilares das nocividades do Ensino Religioso na educação pública brasileira. A pesquisa foi construída a partir de uma revisão bibliográfica em livros, artigos e dissertações, e, com ela, realizamos uma crítica aos valores promovidos pelo Ensino Religioso, enquanto área educacional que fomenta a superação das práticas confessionais, teológicas e ecumênicas do ensino. Para tanto, levamos em consideração três, dos vários pilares que sustentam o componente no sistema público de ensino, a saber: o pedagógico-educacional, o legal e o ético-moral – o qual daremos maior ênfase. As indagações concernentes à temática emergem a partir da compreensão de que o referido Componente Curricular faz parte de uma estrutura (neo)colonial na educação pública brasileira e é responsável pela promoção de discursos catequéticos, intolerantes, dogmáticos, racistas, homofóbicos, sexistas e (neo)colonizadores, assim, sua permanência nos currículos escolares tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente por parte dos/as educadores/as. Desse modo, ressaltamos que é importante a área passar por fissuras em toda a sua estrutura curricular, caso contrário, sua permanência continuará promovendo valores nocivos ao cenário educacional. Tendo isso em vista, discutimos sobre: a) como se deu a transição do Ensino Religioso com intuítos confessionais para uma área profissional, com propósitos educacionais; b) os problemas de âmbitos legais sobre a formação docente na área; c) e, por fim, acerca dos contributos que o debate sobre ética e moral podem ocasionar ao Ensino Religioso enquanto mudança estrutural. A caráter de considerações finais, ressaltamos que é importante haver a reestruturação do Componente Curricular, levando em consideração as dimensões da ética e moral na formação docente, tendo como objetivo refletir sobre a reeducação e abertura moral dos/as professores/as de Ensino Religioso, a partir de um viés profissional, educacional e laico.

Palavras-chave: Pilares das nocividades, Ensino Religioso, Educação Pública.

INTRODUÇÃO

Um dos fatores mais aludidos, quando nos referimos ao imaginário do Ensino Religioso⁴, diz respeito à sua performatividade fechada, a saber: confessional. Tal discurso

¹ O artigo consiste num recorte, revisto e atualizado, do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS*, que foi defendido pelo autor e orientado pelo co-autor do presente trabalho, no ano de 2022, como critério para obter o título de Licenciado em Ciências da Religião, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

² Graduado em Ciências da Religião/UERN. E-mail: paulomelocr@gmail.com;

³ Mestre em Educação. Graduado em Ciências da Religião. Docente do Departamento de Ciências da Religião/UERN. E-mail: valdicley_bambucha@yahoo.com.br;

⁴ Doravante, utilizaremos a abreviatura ER para mencionar a área em questão.

pedagógico continua fundamentando um regime nocivo perpetuado pelo Componente Curricular nos sistemas públicos de ensino. As constantes e infundáveis críticas, a também área educacional, emergem como propulsoras das reflexões que compõem o escopo do trabalho.

Dito isto, problematizamos, neste trabalho, sobre os pilares das nocividades do ER na educação pública brasileira. Enfatizamos que a pesquisa foi construída a partir de uma revisão bibliográfica em livros, artigos e dissertações, e, com ela, realizamos uma crítica aos valores promovidos pelo ER, enquanto área educacional que fomenta a superação das práticas confessionais, teológicas e ecumênicas do ensino. Para tanto, levamos em consideração três pilares, dos vários, que sustentam o componente no sistema público de ensino: o pedagógico-educacional, o legal e o ético-moral – o qual daremos maior ênfase.

As indagações concernentes à temática emergem a partir da compreensão de que o ER faz parte de uma estrutura (neo)colonial na educação pública brasileira e, em diversos contextos, ainda é responsável pela promoção de discursos catequéticos, intolerantes, dogmáticos, racistas, homofóbicos, transfóbicos, sexistas e (neo)colonizadores. Assim, sua permanência nos currículos escolares tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente por parte dos/as educadores/as. Desse modo, ressaltamos que é importante a área passar por fissuras em toda a sua estrutura curricular, caso contrário, sua permanência continuará promovendo valores nocivos ao cenário educacional.

Tendo isso em vista, a disposição do trabalho, que ora discutimos, está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar apresentamos **a)** como se deu a transição do ER com intuítos confessionais para uma área profissional, com propósitos educacionais; em segundo lugar discutimos **b)** os problemas de âmbitos legais sobre a formação docente na área; e por fim, em terceiro lugar, desenvolvemos, parcialmente, **c)** os contributos que o debate sobre ética e moral podem ocasionar ao ER enquanto mudança estrutural.

O artigo é oriundo do projeto de pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso*, que é coordenado pelo professor Valdicley Euflausino da Silva. A última fase da pesquisa foi consolidada com a escrita e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “A nocividade do Ensino Religioso: problemas educacionais, legais, éticos e morais” na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como critério para obter o título de Licenciado em Ciências da Religião. Reforçamos que o presente texto consiste num recorte revisto e atualizado do TCC mencionado.

A caráter de considerações finais, ressaltamos que é importante haver a reestruturação do Componente Curricular, levando em consideração as dimensões da ética e da moral na



formação docente, tendo como objetivo refletir sobre a reeducação e abertura moral dos/as professores/as de ER, a partir de um viés profissional, educacional e laico, como postura crítica e emancipatória.

O PILAR PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL

De início, é importante frisar que as reviravoltas em torno do ER, nos sistemas públicos de ensino, não aconteceram a partir de um fato isolado, mas sim, através de transformações religiosas, teológicas, políticas e educacionais na sociedade, que atingiram diretamente a área, principalmente no século XX. Ademais, tais mudanças são frutos de conflitos extremamente longos e complexos no decorrer do desenvolvimento político e educacional brasileiro, e não se sucederam de modo linear e evolutivo, como geralmente é apresentado em determinados manuais sobre a história do Componente Curricular.

Dito isto, sabemos que o ER no Brasil tem origem nos processos invasivos dos colonizadores no século XVI e que, neste período, a literalmente disciplina era utilizada enquanto meio para converter os povos massacrados à fé cristã europeia. Sabemos, também, que existiam ao menos dois tipos de catequese: a paroquial e a de aldeamento. A primeira, destinada aos europeus portugueses; a segunda, aos nativos e aos africanos. Através do ER, portanto, a religião e os costumes dos europeus eram impostos aos ditos gentios. A ideia de ER catequético se fez presente durante toda a Colônia, assim como, no Império brasileiro.

No Império, constitucionalmente, a religião oficial do Estado era o Catolicismo Romano, conforme o art. 5 (BRASIL, 1824). Dessa forma, era missão dos/as professores/as de ER professar os dogmas da fé católica aos/as alunos/as, tendo em vista a estreita relação entre a Igreja e o Estado, ratificada pelo Regime do Padroado (CNBB, 2007). É nesse contexto, segundo o documento da CNBB (2007), que o ER continua *vítima* do regime regalista em decorrência do protecionismo do Estado e nas escolas são introduzidos os catecismos da Doutrina Cristã, conforme as orientações do Concílio de Trento (1545-1563).

O discurso de ensino catequético também deixou suas marcas bem perceptíveis na República, mesmo com a laicidade do Estado instituída na Primeira Constituição Republicana em 1891. Apesar da história do ER na república brasileira ser bastante complexa, as mudanças mais significativas na área ocorreram na década de 1990. Em primeiro lugar, o Componente Curricular foi assegurado no § 1 do art. 210 da Constituição Federal de 1988. Em segundo lugar, temos a criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, em 1995. Em terceiro lugar, temos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



– LDBEN nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (HOLANDA, 2017). Ainda que a LDBEN apresentasse traços significativos de avanços educacionais, o ER, na contramão da proposta, foi habilitado “sem ônus para os cofres públicos” e com alternativas de ser ministrado de maneira confessional e interconfessional, conforme o art. 33 (BRASIL, 1996).

O artigo gerou inúmeros conflitos políticos, religiosos e educacionais. Os entraves culminaram na publicação da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº. 9.394. A nova Lei assegurou ônus aos cofres públicos, o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e obstruiu o proselitismo no ER (HOLANDA, 2017). Ademais, a LDBEN também o garantiu enquanto parte integrante da formação básica dos cidadãos (BRASIL, 1996). A partir desse marco legal, passa a ser enfatizado, mais propositivamente, o seu caráter pedagógico-educacional e o seu compromisso cidadão com a diversidade cultural na conjuntura nacional e local.

A virada do século XX para o XXI demonstrou outros supostos avanços. Em 1998, a disciplina é reconhecida como área do conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98. Já no século XXI, a Resolução CEB/CNE nº 04/10; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em 2013; e, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na versão final do documento em 2017, também reconheceram o ER enquanto área do conhecimento (HOLANDA, 2017). A BNCC reforça a importância do ER na formação básica dos/as estudantes, assegura-o a partir de um viés não confessional, busca promover e valorizar os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania (BRASIL, 2017).

Entretanto, convém entender que a menção do ER nestes documentos e leis não aconteceram sem entraves ou como justificativa para a valorização educacional da área na sociedade. Tal processo de escolarização é consequência de fortes pressões políticas que o campo religioso brasileiro, sobretudo católicos e evangélicos, exerceram, e, ainda exercem no campo educacional, por compreenderem que através do ER é possível promover a catequização dos/as alunos/as no ambiente escolar (CAVALIERE, 2007; CUNHA, 2013; 2016; MELO; SILVA, 2021).

Nas perspectivas do Cunha (2016; 2018), observa-se que o ER continua a oferecer riscos a laicidade do Estado, pois embora a BNCC afirme em termos discursivos uma proposta não confessional, no campo prático, a sua elaboração é interconfessional, sendo seus conteúdos impregnados de resquícios das teologias, principalmente católicas, apesar de na atualidade as teologias evangélicas e (neo)pentecostais exercerem poderes consideráveis. Além disso, os assuntos propostos para serem trabalhados no ER pressupõem certos conhecimentos e discussões que serão trabalhados somente em Filosofia e Sociologia, componentes que só serão

cursados no Ensino Médio. À vista disso, de acordo com o autor, a proposta do ER na BNCC é terreno fértil para o proselitismo religioso.

Não obstante, é possível perceber que as posturas fechadas ainda se sobrepõem às concepções abertas. Esse fato é atestado pelas práticas catequéticas, intolerantes, dogmáticas, racistas, homofóbicas, transfóbicas, sexistas e (neo)colonizadoras presente nas mediações pedagógicas do componente (CUNHA, 2013; SILVA, 2014; 2016; MELO; SILVA, 2021). Dessa forma, compreendemos que essas renovações ao longo dos anos são “[...] mais uma capacidade de adaptação ao sistema público de ensino do que necessariamente uma ruptura com sua herança colonial” (SILVA; MELO, 2022, p. 1514), pois os/as docentes de ER mantêm uma relação com o dogmatismo religioso, carregando consigo uma moral fechada na atividade docente.

A partir desse fato, compreende-se que as mudanças do final da década de 1990, e os dispositivos educacionais mais atuais acerca do ER, não foram suficientes para a superação dos discursos confessionais, assim como, não conseguiram evidenciar uma proposta pedagógica autêntica e crítica para o ER no sistema público de ensino brasileiro.

O PILAR LEGAL

Controversos e problemáticos, os dispositivos legais que normatizam a permanência do ER na educação pública, e os critérios formativos para atuação na área, geram entendimentos dúbios sobre qual a finalidade do componente, sua identidade, e, para além disso, gera dúvidas acerca do que é *ser* professor/a de ER. Ao fazermos a análise a partir da década de 1990 até a atualidade, percebemos as inúmeras controvérsias existentes. Retomemos a primeira redação da LDBEN nº. 9.394/96, agora diante de um olhar crítico sob o ponto de vista legal. A redação afirma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Ao permitir o ensino confessional e interconfessional, o documento tanto é uma transgressão da laicidade do Estado brasileiro, quanto dá margem para que professores/as com formação religiosa, formação em diversas áreas e leigos continuem atuando no componente. Ademais, conforme já apontado anteriormente, a então disciplina de ER, foi contemplada sem ônus aos cofres públicos. Em outras palavras, tal fato atesta o descompromisso do Estado para com uma efetividade plural e/ou multicultural que obliterasse a colonialidade perpetuada nas salas de aula. Dessa forma, gerou-se inúmeras polêmicas que culminaram na mudança do art. 33 pela Lei nº. 9.475/97. Na alteração é possível perceber alguns avanços. A nova redação afirma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Em termos de avanços, a alteração retirou o ER confessional e interconfessional, além de ter, supostamente, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. No entanto, ainda percebemos algumas lacunas na redação. Recorrendo ao educador Cunha (2013), podemos elencar ao menos dois problemas. O primeiro diz respeito ao seu caráter facultativo, pois a LDBEN não menciona as atividades que serão feitas para os/as alunos/as que não desejarem ser matriculados no ER, por opção própria, dos pais ou responsáveis. Dessa forma, ocorre, na realidade, a realização da matrícula compulsória dos/as estudantes por parte da escola, sem informar do seu caráter opcional. O segundo problema é sobre o ER enquanto *parte integrante da formação básica do cidadão*. A redação deixa margens explícitas para o entendimento de que os/as alunos/as, ao optarem por não cursar o ER, não terão uma formação integral. A ideia presente, ao que parece, é que a LDBEN reconhece a dimensão religiosa como elemento imprescindível para *ser cidadão* (CURY, 2004; CUNHA, 2013; VALENTE, 2018).

Além disso, a continuação do art. 33 também afirma:

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

O primeiro parágrafo é problemático porque, ao conferir aos sistemas de ensino a responsabilidade de definição dos conteúdos e normas para habilitação e admissão de professores/as de ER, possibilita a existência de diferentes conteúdos e critérios formativos para os/as docentes atuarem na área. Já o segundo parágrafo é problemático até para os/as defensores/as do ER não confessional, pois coloca os sistemas de ensino como reféns das denominações religiosas ao “[...] delegar a entidade civil o papel de consultora dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola” (TORRES, 2012, p. 41). Tais incongruências causaram discussões sobre a necessidade, ou não, de criar um curso de formação específica para atuar no ER. Pouco tempo depois, o Parecer CNE/CP n. 97/99 ofereceu uma hermenêutica da Lei n.º 9.475/97, informando que o documento não se refere à formação de professores, logo, não destacou normas para a formação docente, não reconheceu a importância de um curso específico de licenciatura na área e apontou que a formação também pode ser feita *por entidades religiosas* ou *organizações ecumênicas* (BRASIL, 1999). Compreende-se, então, que a LDBEN suscita um ER plural e não confessional, mas, em contrapartida, o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, interpreta as lacunas existentes no documento sobre a formação do profissional habilitado para as mediações pedagógicas em sala de aula, ao ponto de entender que estes/as possam ter uma formação confessional.

Se não bastassem essas incongruências, alguns anos depois, os campos religioso, político e educacional formaram arenas de acirrados entraves em torno do ER. Em 11 de fevereiro de 2010, através do Decreto n.º. 7.107, foi efetivada a *Concordata* entre o governo brasileiro e a Santa Sé. O art. 11 do acordo é explicitamente contrário ao art. 33 da LDBEN n.º. 9.475/97, porque permite o ensino confessional católico e de outras instituições religiosas no ER (CUNHA, 2013). A contradição entre a *Concordata* e o art. 33 da LDBEN gerou inúmeras críticas e oposições. Assim, 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). A votação final da ADI ocorreu em 27 de setembro de 2017, e o STF, por seis votos a cinco, reconheceu tanto o Acordo quanto a LDBEN, permitindo novamente o ER confessional nas escolas públicas. Compreendemos que a decisão do STF ignora diretamente os princípios de laicidade do Estado brasileiro, presentes na Constituição Federal de 1988, e acentua as críticas direcionadas ao componente.

Com base no que foi discutido sucintamente neste tópico, percebemos que o pilar legal do ER na educação pública brasileira é gerador de várias controvérsias para a área. Foi possível

observar que os dispositivos legais carecem de uma hermenêutica jurídica coerente com a laicidade do Estado, ocasionando, assim, múltiplas interpretações sobre a existência, as finalidades e a formação docente, e não só, adequada para atuar no referido Componente Curricular. Por conseguinte, compreendemos que o pilar legal é uma das principais características das nocividades do ER, pois apresenta possibilidades para a perpetuação da vida religiosa no ambiente profissional, promove entendimentos dúbios acerca do que é *ser professor/a* da área, acirra os nichos religiosos, reforça o ethos confessional e, conseqüentemente, estabelece os alicerces para a perpetuação de uma *moral fechada* no Componente Curricular.

O PILAR ÉTICO-MORAL

Pode-se afirmar que os pilares *pedagógico-educacional* e *legal* se entrelaçam e influenciam significativamente a práxis pedagógica dos/as docentes de ER. Entendemos que os pilares, sob influência explícita do campo religioso, contribuem para a manutenção de uma *moral fechada* no Componente Curricular, constituindo-se, assim, o que chamamos de pilar ético-moral no debate acerca das nocividades do ER. Mas, o que caracteriza as nocividades do ER? Para entendermos tal elemento estruturante do Componente Curricular e da área, faz-se necessário perceber alguns pormenores que caracterizam a doutrinação e a não emancipação e autonomia intelectual dos/as discentes.

Segundo Cortina (2003), no ato de ensinar, a moral fechada é a atitude característica do *ser doutrinador*. A doutrinação consiste na imposição de conteúdos morais para os/as estudantes, tendo como objetivo privá-los/as de outros horizontes e concepções que fogem do universo moral do/a dito/a educador/a. É literalmente fazer com que os/as alunos/as não sejam abertos a novas possibilidades em relação a moral, religião(ões), sistemas de crenças, gêneros, costumes, filosofias de vida, etc. Nesse dogmatismo de ideias, a autonomia das crianças não é levada em consideração.

No ER, a moral fechada “[...] diz respeito aos discursos que reforçam o poderio hegemônico europeu colonizador, logo, não existe abertura para as discussões em outros cenários do globo, e conseqüentemente dos respectivos sistemas de crenças” (MELO; SILVA, 2021, p. 37). Assim, a moral fechada é responsável pela promoção de discursos que promovem e perpetuam o racismo, o racismo religioso, o epistemicídio, xenofobia, transfobia, misoginia, entre outras práticas (neo)colonizadoras no ambiente escolar. Tal atitude é direcionada, sobretudo, contra os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos, afro-

indígenas e dos povos originários. Estes, são os principais alvos de discriminações nas mediações pedagógicas (REIS, 2017; MELO, 2021; CUNHA, 2018).

Convém ressaltar que o ER, quando praticado a partir de uma moral fechada, não acrescenta valores democráticos para a sociedade, carecendo, portanto, de legitimidade pedagógica emancipatória. Portanto, cabe enfatizarmos que o componente apresenta-se discursivamente enquanto moral fechada nos sistemas públicos de ensino, sendo responsável pela promoção de um *modus vivendi* totalmente discriminatório (MELO; SILVA, 2021). Tal promoção discursiva, caracteriza, entre outras coisas, a nocividade atestada no presente trabalho. Diante dessa realidade reforçamos que para o ER avançar no seu compromisso educacional e na superação dos hábitos confessionais, é necessário passar por um processo de abertura moral.

De acordo com Cortina (2003), no ensino, a moral aberta consiste em educar na autonomia. Portanto, é ensinar tendo como objetivo fazer com que as crianças, quando o seu desenvolvimento lhe permitir, sejam capazes de tomar decisões com base nos seus próprios juízos e julgamentos (CORTINA, 2003). Consiste, também, em educar os/as alunos/as para que sejam pessoas sensatas, responsáveis pelos seus atos e pela comunidade local e global (NAVARRO, 2010). Cabe salientar que, no sentido moderno do termo, autonomia “[...] não significa ‘fazer o que me der vontade’, e sim **optar por aqueles valores que humanizam**, que nos tornam pessoas, e não por outra coisa” (CORTINA, 2003, p. 68. Grifos da autora). Os valores que humanizam são aqueles que promovem os direitos humanos, tais como: democracia, cidadania, empatia, justiça, responsabilidade, solidariedade, respeito, diálogo e antirracismo.

Diante dessa discussão, percebemos que é importante haver a abertura moral no ER, para que o componente avance no seu compromisso educacional na sociedade. Entretanto, existem pilares que fomentam a moral fechada, que ainda é presente em diversos contextos. Tendo isso em vista, como promover uma abertura moral no ER diante do confessionalismo impulsionado pelos pilares educacional-pedagógico e legal? Entendemos que refletir sobre essas e outras problematizações implica em investigar mais propositivamente sobre a formação, profissionalização, profissionalidade e identidades dos/as docentes de ER.

Os debates, para que de fato promovam mudanças significativas no ER, precisam ser pensados coletivamente, principalmente pelos/as profissionais da área, sejam atuantes no Ensino Básico, sejam no Ensino Superior na formação inicial e/ou continuada. Segundo Navarro (2006; 2010), as transformações nos hábitos, valores e estruturas de uma profissão só acontecem a partir do esforço de profissionais comprometidos e críticos, capazes de questionar



racionalmente os seus hábitos morais e os valores da sua profissão, no intuito de buscar alternativas melhores e mais justas.

Com a discussão acerca das nocividades do ER, não intencionamos argumentar em prol da retirada do Componente Curricular da educação pública, mas, demonstrar que a área precisa de um redimensionamento urgente, que passa necessariamente pelos debates envolvendo as dimensões da ética e da moral na formação de professores/as. Tal fissura proposta deve levar em conta essas dimensões aqui postas, de modo impreterível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizamos, neste trabalho, os pilares educacional-pedagógico, o legal e o ético-moral que constituem as nocividades do ER na educação pública. Desse modo, discutimos sobre a suposta transição de um ensino confessional, com finalidades religiosas, para um ensino laico, com finalidades pedagógicas. Demonstramos, enquanto críticas ao ER, que mesmo com as mudanças mais significativas, principalmente as que ocorreram no final da década de 1990, o referido Componente Curricular continua carecendo de identidade legitimamente educacional e oferecendo riscos a laicidade do Estado brasileiro, pois o seu pilar educacional-pedagógico ainda fomenta discursos e práticas confessionais.

Também apresentamos as incongruências dos dispositivos legais que normatizam a permanência do ER na educação pública e os critérios de formação para atuação na área. Apontamos que o pilar legal do ER causa várias controvérsias, sendo uma das principais característica das suas nocividades, porque dá margem para a perpetuação da vida religiosa no ambiente profissional, promove entendimentos conflituosos acerca do que é *ser professor/a* da área, acirra os nichos religiosos, reforça o ethos confessional e, conseqüentemente, estabelece os alicerces para a perpetuação de uma *moral fechada* no Componente Curricular.

Por fim, problematizamos sobre o pilar ético-moral das nocividades do ER. Foi evidenciado que os pilares educacional-pedagógico e o legal contribuem significativamente para a promoção de uma moral fechada no componente. A moral fechada é característica do *ser doutrinador*, cuja práxis carece de respaldo pedagógico nas sociedades plurais. Assim, entendemos que, caso o ER deseje ser relevante educacionalmente, é necessário que o componente passe por um redimensionamento estrutural. Isso implica em uma formação que leve em consideração, de modo propositivo, a reeducação e abertura moral dos/as professores/as, a partir de um viés profissional, educacional e laico, levando em consideração a emancipação e autonomia discente dentro de uma perspectiva de ER crítico.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição** Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 22 de set. de 2022.

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/19394.htm>. Acesso: 10 ago. 2022.

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/19475.htm>. Acesso: 10 de ago. 2022.

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

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira**. Brasília, Edições CNBB, 2007.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 97/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. 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. TRÊS DÉCADAS DE CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO PÚBLICO: LAICO OU RELIGIOSO?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.890-907, out.-dez., 2018.

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.

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.



MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **ENSINO RELIGIOSO, CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E CULTURAS AFROBRASILEIRAS**. In: XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. Anais... . Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 365-372. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 12 de junho de 2022.

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.

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.

NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética profesional de los profesores**. Bilbao: Unijes, 2010.

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.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre o ensino religioso e os materiais didáticos do ensino religioso no Rio Grande do Norte: experiências, memórias e identidades**. 111 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Memória docente sobre materiais didáticos de ensino religioso do Rio Grande do Norte: lembranças e recordações sobre a cartilha de Deus**. (Dissertação em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, 2016. Orientação Araceli Sobreira Benevides.

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.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura: um diálogo a partir do poema morte e vida Severina**. Recife: FASA, 2012.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade nas escolas públicas brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1 (86), jan/abr. 2018, p. 107-127.