



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense

Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação
Campus Camboriú

DANIEL FACHINI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: laicidade do
Estado e diversidade de expressões religiosas (Santa Catarina, 1997-2018)**

CAMBORIÚ
2021

DANIEL FACHINI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: laicidade do Estado e diversidade de expressões religiosas (Santa Catarina, 1997-2018)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller.

CAMBORIÚ
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e adaptado pela CTI – Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

F139f Fachini, Daniel
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO:
laicidade do Estado e diversidade de expressões
religiosas (Santa Catarina, 1997-2018) / Daniel
Fachini; orientadora Solange Hoeller. -- Google meet,
2021.
119 p.

Artigo (artigo) - Instituto Federal Catarinense,
campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Google meet, 2021.

Inclui referências.

1. Ensino Religioso. 2. Ciências da Religião. 3.
Formação de Professores. I. Hoeller, Solange. II.
Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.

DANIEL FACHINI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO:
LAICIDADE DO ESTADO E DIVERSIDADE DE EXPRESSÕES RELIGIOSAS
(SANTA CATARINA, 1997-2018)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 30 de agosto de 2021

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense - *campus* Rio do Sul

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Prof.^a Maria das Dores Daros, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Camboriú

2021



Emitido em 30/08/2021

DECLARAÇÃO Nº 91/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 27/09/2021 12:00)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CPEDAG/CAM (11.01.03.11)

Matricula: 1715961

(Assinado digitalmente em 28/09/2021 15:25)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CCLPED/RDS (11.01.05.31)

Matricula: 1843283

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
91, ano: **2021**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **27/09/2021** e o código de verificação: **086cfe4fad**

Este trabalho é dedicado aos colegas profissionais da educação, tão desafiados e injustiçados neste período de pandemia (COVID-19) e negacionismo científico.
A ciência é uma dádiva de Deus!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita graça, que fortalecendo-me em todos os momentos da minha vida, capacitou-me para chegar até aqui.

Aos meus pais, agradeço-lhes a honrosa cooperação que tiveram em minha vida escolar/acadêmica e pelo grandioso amor e sacrifício dedicados para minha educação.

A minha esposa querida que em todo tempo apoiou-me e encorajou-me, e aos meus filhos, que com paciência e obediência souberam entender minhas ausências e facilitaram meus estudos.

Ao Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, por conceder-me Afastamento Integral para pós-graduação *Stricto Sensu* por todo o período da pesquisa.

Aos professores do PPGE/IFC, que me ajudaram a construir esta história, agradeço-lhes de coração.

A minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, que percorreu comigo os meandros do Ensino Religioso, pela paciência e estímulo, carregando-me de força e ânimo em cada etapa do nosso cronograma.

À banca de qualificação, composta pela Prof^ª Dr^ª. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Daros e Prof^ª. Dr^ª. Lurdes Caron, pelo aceite e apontamentos que muito contribuíram para a condução da pesquisa e pela redação desta dissertação.

A banca de defesa, composta pela já mencionada banca de qualificação, acrescida do Prof. Dr. Rogério Souza Pires, pelo aceite e pelo precioso tempo dedicado a avaliar esta pesquisa.

Aos meus colegas de sala de aula, pela amizade, cooperação mútua e encorajamento nesta caminhada.

Cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza.
Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos.
(FONAPER, 2009)

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva da história da educação, tendo como objeto de pesquisa a formação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina, no período de 1997-2018. O estado de Santa Catarina é um dos pioneiros na formação docente para o Ensino Religioso, considerando uma base epistemológica alicerçada nas Ciências da Religião. Neste contexto, parte-se da hipótese de que a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina se constitui em grande desafio, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas. Apresenta-se a seguinte questão-problema: Como compreender a constituição do currículo de formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas? A fim do entendimento quanto a esta questão, tem-se por objetivo central investigar a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas. Foram investigadas instituições catarinenses que ofertam a formação em Ciências da Religião, na modalidade de licenciatura. As instituições pesquisadas foram eleitas conforme cadastro no Sistema e-MEC, cujos dados foram extraídos em 16 de dezembro de 2019, encontrando-se registro de 3 cursos de licenciatura em Ciências da Religião iniciados e com situação “em atividade” no estado: Universidade Regional de Blumenau – FURB; Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; e Centro Universitário Municipal de São José – USJ. As coordenações destes cursos foram contactadas, via e-mail, por ofício apresentando as intenções da pesquisa e solicitando o Projeto Político Pedagógico dos cursos e demais documentos relativos e considerados relevantes. Com estes documentos, os currículos dos cursos ofertados, neste território, foram analisados minuciosamente, submetidos a uma análise de conteúdo, sob a ótica das categorias diversidade e laicidade. A dissertação está estruturada em quatro títulos: o primeiro, trata da Introdução, onde abordam-se os aspectos metodológicos e os conceitos de referência. O segundo relata a trajetória do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, assim como a formação de professores para esta área, partindo do proselitismo e chegando às Ciências da Religião. O terceiro discute concepções acerca da laicidade e diversidade religiosa observando-se os princípios e diretrizes dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina. O quarto versa sobre a laicidade e a diversidade religiosa, pela análise das matrizes curriculares e nos ementários dos cursos de licenciatura em Ciências

da Religião do estado de Santa Catarina, entre o proselitismo e a ciência. Das análises destacam-se a similaridade entre as matrizes curriculares e os seus alinhamentos junto às diretrizes nacionais, em busca de uma epistemologia baseada nas Ciências da Religião para o Ensino Religioso.

Palavras-chave: Ciências da Religião. Currículo. Formação de Professores. Diversidade religiosa. Laicidade.

ABSTRACT

This study was developed from the perspective of the history of education, having as research object the training of teachers for Religious Education in Santa Catarina, in the period 1997-2018. The state of Santa Catarina is one of the pioneers in teacher training for Religious Education, considering an epistemological base based on the Science of Religion. In this context, we start from the hypothesis that the formation of teachers for Religious Education in the degree courses in Science of Religion in the state of Santa Catarina constitutes a great challenge, considering the secular nature of the State and the diversity of religious expressions. The following question-problem is presented: How to understand the constitution of the teacher training curriculum for Religious Education in undergraduate courses in Science of Religion in the state of Santa Catarina, considering the secular nature of the State and the diversity of religious expressions? In order to understand this issue, the main objective is to investigate the training of teachers for Religious Education in teaching courses in Science of Religion in the state of Santa Catarina, considering the secular nature of the State and the diversity of religious expressions. Santa Catarina institutions that offer training in Sciences of Religion, in the form of a licentiate degree, were investigated. The institutions surveyed were elected according to their registration in the e-MEC System, whose data were extracted on December 16, 2019, with a record of 3 degree courses in Sciences of Religion initiated and with status "in activity" in the state: Regional University of Blumenau - FURB, Community University of Chapecó Region - UNOCHAPECÓ and Municipal University Center of São José - USJ. The coordinators of these courses were contacted, by e-mail, by letter presenting the research intentions and requesting the Political Pedagogical Project of the courses and other related documents considered relevant. With these documents, the curricula of the courses offered in this territory were analyzed minutely, submitted to a content analysis, from the perspective of the diversity and secularity categories. The dissertation is divided into four titles: the first, deals with the Introduction, where methodological aspects and concepts of reference are addressed. The second reports the trajectory of Religious Education in Brazil and Santa Catarina, as well as the training of teachers for this area, starting from proselytism and reaching the Sciences of Religion. The third discusses conceptions about secularity and religious diversity, observing the principles and guidelines of the pedagogical projects of the degree courses in Science of Religion in the state of Santa Catarina. The fourth deals with secularity and religious diversity, through the analysis of curricular matrices and in the syllabuses of undergraduate courses in Sciences of Religion in

the state of Santa Catarina, between proselytism and science. From the analyses, the similarity between the curricular matrices and their alignments with the national guidelines stand out, in search of an epistemology based on the Sciences of Religion for Religious Education.

Keywords: Sciences of religion. Resume. Teacher training. Religious diversity. Secularity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos ativos de licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso ofertados em Santa Catarina identificados no Sistema e-MEC.....	19
Quadro 2 – Estado da Arte.....	21
Quadro 3 – Organização da análise: categorias e índices eleitos e as questões que os fundamentam	25
Quadro 4 – Componentes Curriculares do grupo Formação Específica e suas dimensões	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CIER	Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-CR	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
IES	Instituição de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
FURB	Universidade Regional de Blumenau
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Mackenzie	Instituto Presbiteriano Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
Metodista	Universidade Metodista de São Paulo
PCC	Projeto de Criação de Curso
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-ER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE/IFC	Programa de pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SC	Santa Catarina

SEE	Secretaria de Estado da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UnC	Universidade do Contestado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIFCV	Centro Universitário Cidade Verde
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USJ	Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: DO PROSELITISMO ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	31
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	31
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SANTA CATARINA	37
2.3 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96) ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: A CRIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA	42
2.3.1 Contexto e criação dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião analisados	48
3. LAICIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DE SANTA CATARINA	52
3.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E SEUS PRINCÍPIOS: AS JUSTIFICATIVAS E AS FINALIDADES	53
3.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E SUAS DIRETRIZES: OS OBJETIVOS E OS PERFIS DE EGRESSOS	60
4. MATRIZES CURRICULARES E EMENTÁRIOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DE SANTA CATARINA: ASPECTOS DA LAICIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA	68
4.1 HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO	73
4.2 FENÔMENO RELIGIOSO, CULTURA, COSMOVISÃO, TEXTOS E NARRATIVAS SAGRADAS.....	77
4.3 DIVERSIDADES, DIREITOS HUMANOS E ÉTICA	84
5. CONCLUSÕES.....	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – Matrizes curriculares dos PPC’s organizadas por grupos e áreas: formação geral	103
APÊNDICE B – Matrizes curriculares dos PPC’s organizadas por grupos e áreas: formação específica.....	105
APÊNDICE C – Matrizes curriculares dos PPC’s organizadas por grupos e áreas: práticas formativas	108
ANEXO A – Relatório da consulta ao Sistema e-MEC para levantamento dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso do / no estado de Santa Catarina	109
ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião da FURB	110
ANEXO C – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ	115

ANEXO D – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião do USJ
..... 119

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de cunho documental se insere no campo da história da educação, tendo como **objeto** de investigação a formação de professores para o Ensino Religioso no estado¹ de Santa Catarina. O lugar para ensinar as doutrinas sagradas de cada religião, no entanto, é o da comunidade eclesial e da família. Na escola, em que pese tratar de um grande desafio frente à laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas, professores e estudantes são chamados a refletirem sobre as diversas experiências religiosas que os cercam e analisarem o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas. Assim, torna-se possível compreender que cada sujeito ou grupo social possui seus próprios referenciais e, acima de tudo, execrar toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Nesse contexto, considerando a subjetividade dos princípios estudados pelas religiões, a formação docente deve possibilitar um diferencial na transição de um modelo catequético e teológico para um modelo de estudo das religiões enquanto ciência, respeitando os seus princípios éticos e a ações morais. Diante do exposto, esta pesquisa apresenta a seguinte **questão-problema**: Como compreender a constituição do currículo de formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião² do³ estado de Santa Catarina, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas?

A fim de responder à questão proposta, apresenta-se como **objetivo central**: investigar a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como estes cursos estruturam seus currículos, sabendo que muitos dos formandos atuarão na rede

¹ A grafia difere quanto à inicial para os termos “Estado”, com inicial maiúscula, quando se refere a nação politicamente organizada, ou seja, em âmbito da União; e “estado”, com inicial minúscula, quando se refere a unidade da federação. Recomendação da Secretaria de Comunicação do Senado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/estado>. Acesso em: 01-nov-2020.

² No decorrer da pesquisa, identificou-se que são utilizadas, pelas IES identificadas, duas nomenclaturas diferentes para os cursos de licenciatura que formam professores para o Ensino Religioso: licenciatura em Ciências da Religião e licenciatura em Ensino Religioso. Porém, considerando que os cursos das IES pesquisadas neste trabalho utilizam a nomenclatura licenciatura em Ciências da Religião, manteremos nestes termos.

³ A expressão “do” será utilizada na identificação dos cursos neste trabalho, pois os cursos em análise estão vinculados a universidades catarinenses. Entretanto, reconhece-se que são ofertados na modalidade de ensino à distância, cursos de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso no território catarinense, oriundas de universidades de outros estados. Porém, estes não serão objeto de análise nesta pesquisa.

pública de ensino, que por princípio, propõe-se como laica. Busca-se também verificar se os currículos contemplam a diversidade de manifestações religiosas do Brasil.

Tem-se como **hipótese** que a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina se constitui um grande desafio, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas. Assim, parte-se da premissa de que os cursos de licenciatura em Ciências da Religião caminhem no sentido de oportunizar a formação de docentes capazes de compreender a importância de se estabelecer uma postura de diálogo com as diferentes culturas e tradições religiosas.

Para o mapeamento e coleta de **fontes de pesquisa**, foi necessário identificar as Instituições de Ensino Superior – IES que ofertam os cursos de licenciatura em Ciências da Religião em Santa Catarina. Com este intuito, fez-se uma extração de dados do Sistema e-MEC⁴, em 16 de dezembro de 2019. Utilizaram-se os descritores: “relig”, “SC” e “Licenciatura”. Resultaram desta consulta 17 registros, conforme pode ser verificado no Anexo A. Foram excluídos os cursos “Não iniciados” e os que estavam com a Situação “Em extinção”. Assim, foram identificados 6 cursos ativos em Santa Catarina. As instituições preliminarmente identificadas que ofertam o curso de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso no estado de Santa Catarina, conforme cadastro no Sistema e-MEC são: Universidade Regional de Blumenau – FURB, Universidade Estácio de Sá – UNESA; Centro Universitário Cidade Verde – UNIFCV, Centro Universitário Internacional – UNINTER, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ e Centro Universitário Municipal de São José – USJ.

Essas IES estão distribuídas pelo estado de Santa Catarina, contando com sede própria ou polo de ensino à distância em todas as regiões do estado. Das 6 IES, inicialmente relacionadas, 3 são catarinenses e 3 são nativas e sediadas em outros estados. Nesta pesquisa, considerando que o objetivo é investigar a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião *do* estado de Santa Catarina, entendeu-se conveniente pesquisar as instituições nativas e com sede neste estado, às quais pressupõe-se representar a concepção e o entendimento quanto às categorias propostas – laicidade e

⁴ O e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, regulamentado pela Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1284644/do1-2017-12-22-portaria-n-21-de-21-de-dezembro-de-2017-1284640-1284640>. Acesso em: 22-dez-2020. O sistema de consulta pública pode ser acessado pelo link: <emec.mec.gov.br>.

diversidade religiosa – vigentes no limite geográfico catarinense. Desta forma, os cursos em análise neste trabalho⁵ são os apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos ativos de licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso ofertados em Santa Catarina identificados no Sistema e-MEC.

Instituição	Sede	Nome do curso	Modalidade ⁶	Início
FURB	Blumenau, SC	Ciências da Religião	Presencial	06/01/1997
UNOCHAPECÓ	Chapecó, SC	Ciências da Religião	A distância	26/02/2018
USJ	São José, SC	Ciências da Religião	Presencial	01/02/2008

Fonte: quadro elaborado pelo autor, com base no Sistema e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 16-dez-2019.

Há registros do início da oferta do curso de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso no estado desde o ano de 1997, o que faz de Santa Catarina o pioneiro⁷ na oferta desta formação no Brasil. As iniciativas catarinenses na oferta do curso estarão mais bem detalhadas no título 2. Optou-se por um **recorte temporal**, a partir do levantamento de dados, compreendido entre 1997 e 2018. O ano de 1997 data o início do primeiro curso de licenciatura em Ciências da Religião no estado de Santa Catarina e o ano de 2018 data o início do curso mais recente. Este recorte totalizou um período de 21 anos, cujo início coincide com a publicação da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997), que deu nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996), que trata do Ensino Religioso e que permanece vigente por todo este período.

Quanto ao **aporte teórico-metodológico**, após o levantamento de dados e a demarcação temporal, iniciou-se um processo de pesquisa documental, sob orientação de Gil (2017, p. 29), solicitando às coordenações dos cursos os Projetos de Criação do Curso – PCC's

⁵ A título de informação, registra-se que as IES que ofertam o curso ora pesquisado, em Santa Catarina, mas que são oriundas de instituições nativas e sediadas em outros estados, são: UNESA, sediada no município de Rio de Janeiro, estado de Rio de Janeiro, que oferta o curso com a denominação Ensino Religioso, na modalidade a distância, iniciado em 14/06/2019; UNIFCV, sediada no município de Maringá, estado do Paraná, que oferta o curso com a denominação Ciências da Religião, na modalidade a distância, iniciado em 18/02/2019; e UNINTER, sediada no município de Curitiba, estado do Paraná, que oferta o curso com a denominação Ciências da Religião, na modalidade a distância, iniciado em 09/04/2018.

⁶ Apesar de compreender a relevância da discussão, este trabalho não trata da aplicabilidade do currículo, mas das propostas de formação por meio do currículo formalizado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Por esta razão, não há uma análise comparada que considere as modalidades presencial e a distância. Estas informações constam na tabela apenas com caráter informativo.

⁷ Informação disponível em: <http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>. Acesso em: 09-mai-2020.

e os Projetos Pedagógicos do Curso – PPC’s. Ofícios foram encaminhados aos respectivos coordenadores de curso, em 20 de dezembro de 2019.

Após a revisão dos documentos enviados pelas IES, tem-se como fontes privilegiadas para esta pesquisa os PPC’s das instituições indicadas acima (Quadro 1). Além destes, são fontes consideradas: documentos da legislação pertinente; documentos de Estado, como os Planos Estaduais de Educação de Santa Catarina; e documentos de entidades civis que tratam da temática Ensino Religioso, a exemplo do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER e do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa – CIER. Os PPC’s recebidos e analisados referem-se às versões vigentes à data do levantamento dos cursos, pesquisados junto ao sistema e-MEC no dia 16 de dezembro de 2019, como já anunciado. Embora se considere uma possibilidade de pesquisa interessante e importante para a área em questão, não se fará uma análise da historicidade interna de cada uma das propostas ou versões dos PPC’s dos cursos em análise.

Em paralelo à pesquisa documental, realizou-se uma pesquisa prévia denominada: “estado da arte” (FERREIRA, 2002, p. 257). Nesta característica de pesquisa, conforme elucida a autora, busca-se o mapeamento de produções acadêmicas de uma determinada área do conhecimento expressas em dissertações e teses, sendo “sustentado e movido pelo desafio de conhecer o já produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Ficou perceptível, neste caso, a carência de produções em nível *stricto sensu* na área de formação de professores para o Ensino Religioso. Este levantamento iniciou em 08 de janeiro de 2020, buscando-se na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, por dissertações e teses utilizando-se os descritores relig*, laic*, formação e docente* ou professor*, para um período de 1997 a 2019. Estes dois repositórios foram escolhidos pela ampla e notória credibilidade no meio acadêmico, dispensando maiores formalidades quanto ao acesso de seus acervos.

Feitas estas considerações quanto aos procedimentos do estado da arte, e apresentando os resultados, a BDTD retornou 9 dissertações e 3 teses, enquanto a CAPES retornou 25 dissertações e 12 teses. Porém, conforme orienta Ferreira (2002, p. 265), “a organização do material que o pesquisador tem diante de si, pressupõe uma leitura não apenas dos títulos, mas principalmente dos resumos”. Seguindo esta orientação, efetivou-se a leitura dos resumos e das introduções das obras que, numa primeira filtragem, entendeu-se serem as mais alinhadas à temática da pesquisa. Desta filtragem, mantiveram-se 4 dissertações e 1 tese da BDTD, e 3 dissertações e 1 tese da CAPES, sendo 5 trabalhos oriundos de programas de

pós-graduação em Ciências da Religião (4 dissertações e 1 tese), e 4 trabalhos de programas de pós-graduação em Educação (3 dissertações e 1 tese). Na sequência, foram efetuados os *downloads* dos 9 trabalhos selecionados. Estes trabalhos estão relacionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Estado da Arte

CAPES		
Título	Autor	Nível de Formação Ano da Defesa Instituição
Experiências religiosas e práticas educativas: sociabilidades no percurso de formação de professores na Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Adauto Leite Oliveira	Doutorado 2018 UNEB
O Ensino Religioso Escolar no Brasil: avanços na legislação e impasse na formação e prática docente – uma leitura de dez escolas de Uberaba/MG	Magda Lucia Vilas Boas	Mestrado 2017 IFTM
Formação Docente para o Ensino Religioso em Universidades Federais: os cursos de licenciatura em Ciências da Religião na UFPB, UFJF e UFS	Evelin Christine Fonseca de Souza	Mestrado 2016 UFRJ
O exercício da docência em perspectiva histórica	Andreza Calhau Lacerda Lopes	Mestrado 2014 UNIUBE
BDTD		
Título	Autor	Nível de Formação Ano da Defesa Instituição
Novos panoramas para o Ensino Religioso: uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso	Ronald Lima da Silva	Mestrado 2017 Metodista
O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa	Tania Alice de Oliveira	Mestrado 2017 UFJF
A escola como espaço de diálogo: o desafio do pluralismo religioso para o Ensino Religioso	Lilian Araújo Baleiro	Mestrado 2015 Metodista
O Ensino Religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente	Ailton Trindade da Silva	Mestrado 2008 Mackenzie
O mal-estar no Ensino Religioso: localização, contextualização e interpretação	Teresinha Maria Moccellini	Doutorado 2008 PUC-SP

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base na consulta à BDTD e CAPES.

Da leitura destes trabalhos, percebe-se que em todos é narrada a preocupação com a formação docente, seja inicial ou continuada, e a necessidade da construção de um perfil docente para a área. Alguns trabalhos, inclusive, manifestam a preocupação quanto ao fato de

que a disciplina, em muitas escolas, seja ministrada por professores sem habilitação na área, que complementam sua carga horária ministrando algumas aulas de Ensino Religioso. Há relatos também de que em algumas oportunidades, são religiosos que ministram a disciplina, independentemente de a escola ser pública ou ter caráter confessional, o que pode incorrer em proselitismo religioso. Justificam essa dificuldade pela falta de diretrizes nacionais para formação de professores para o Ensino Religioso.

Vilas-Boas (2017, p. 31), por exemplo, em sua pesquisa de mestrado, identificou a dificuldade de se encontrarem professores para ministrar a disciplina, visto serem pouquíssimos profissionais formados em Ciências da Religião no país. A carência de diretrizes e políticas públicas de formação também é mencionada nos trabalhos. Na tese de Mocellin (2008, p. 203), a autora conclui que “a União lava as mãos” no que se refere a normatizar o Ensino Religioso, tanto quanto aos conteúdos quanto a formação docente e, após gerar o Ensino Religioso no espaço público, “o deserda, não reconhecendo suas diretrizes curriculares, deixando seu conteúdo a cargo das instituições religiosas, o que propicia o retorno do confessionalismo.”

A dissertação de Vilas-Boas (2017, p. 9) corrobora, nesse sentido, quando menciona perceber “certa omissão da União, no que diz respeito à definição de conteúdos e critérios de formação docente”. A percepção pela omissão da União também é destacada por Souza (2016, p. 5 e 14) em sua dissertação, afirmando que “a ausência de políticas públicas destinadas à definição de conteúdos e perfil docente” explica, entre outras razões, o status de disciplina “à parte” pelo qual o Ensino Religioso é tratado na maioria das escolas.

Oliveira (2017, p. 127) também destaca que “não adianta termos literatura de ponta, projetos e materiais de vanguarda, se o professor não está capacitado a utilizá-los de maneira eficiente”. Em termos de pós-graduação e pesquisa, na dissertação assinada por Oliveira (2017, p. 128-129), a autora critica a ausência do Ensino Religioso nos Grupos de Trabalho ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, assim como a ausência na plataforma Paulo Freire⁸. A autora considera que estas iniciativas são imprescindíveis para aproximação das áreas da educação e da religião.

Em que pesem estas dificuldades, a disciplina parece bem vista pela comunidade escolar. Mocellin (2008, p. 201) em sua tese, por exemplo, constata com sua pesquisa que “a

⁸ Não foi possível acessar a plataforma para verificação, pois encontrava-se indisponível. <<https://freire.capes.gov.br/portal/>>. Tentativa de acesso em: 16-out-2020.

disciplina é em geral bem aceita por pais, alunos e direção escolar; professores, em sua maioria, sentem-se valorizados e satisfeitos em ministrá-la”.

Outra preocupação recorrente nos trabalhos trata do cuidado e do zelo pelo princípio de Estado laico, que diante do debate religioso, demonstre uma “nova atitude educacional, uma abertura epistemológica” que supere a visão laicista do Ensino Religioso que o reduz a uma “concepção catequético-doutrinal ou teológico-confessional” (SILVA, 2017, p. 132). Entendem os autores, e bem representa este pensamento a dissertação de Oliveira (2017, p. 6), que a religião pode ser vista como um “fenômeno histórico-cultural, contribuindo para o estado laico”.

Sobre a laicidade, ainda, conclui Souza (2016, p. 5), após analisar em sua dissertação os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião das universidades públicas federais do país, que a laicidade no âmbito educacional brasileiro não se afirma na prática, visto que “o campo educacional perde sua autonomia frente à expansão do campo religioso”.

Contudo, duas informações importantes precisam ser consideradas na análise do estado da arte. Primeiro, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 – BNCC/2017 (BRASIL, 2017), que incluiu o Ensino Religioso, na proposta de Ciências da Religião, no ano de 2017. Isto, em certa proporção, acaba contribuindo para respostas de algumas das preocupações levantadas nas pesquisas estudadas quanto à inexistência de conteúdos de referência. Por segundo, nenhuma dissertação ou tese foi defendida sob a vigência das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião – DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), a lembrar, aprovadas em 28 de dezembro de 2018, e que tratam das primeiras diretrizes específicas para formação de professores para o Ensino Religioso na história da educação brasileira. Este fato pressupõe um certo ineditismo e, sobretudo, o desafio de um estudo do tema voltado à formação de professores para o Ensino Religioso sob a égide da contemporânea legislação.

De posse das informações relativas ao estado da arte, após analisar e compreender a produção acadêmica referente à formação de professores para o Ensino Religioso conforme narrado, partiu-se para uma pesquisa bibliográfica. Nesta pesquisa, além das plataformas citadas, seguindo orientações de Gil (2017, p. 28), buscou-se por literaturas para compreender o Ensino Religioso ao longo da história no Brasil e no estado de Santa Catarina, passando pelos

modelos⁹ catequético, teológico e ciências da religião. Buscaram-se também conceitos e fundamentos para discutir a laicidade do Estado e a diversidade religiosa do país.

Com os dados da pesquisa levantados pelas referências documentais, pelo estado da arte e pela pesquisa bibliográfica, partiu-se para uma análise de conteúdo, tendo por referência Bardin (2016) e Triviños (2015). Seguindo os conceitos e orientações destes autores, elegeu-se como documentos constituintes do *corpus* os Projetos Pedagógicos dos Cursos. O *corpus*, na visão de Bardin (2016, p. 126), corresponde ao “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nesta pesquisa, o PPC foi considerado o documento destacado para análise, em articulação com as demais fontes já citadas.

Como categorias de análise foram eleitas a *laicidade* e a *diversidade religiosa*; e como índices de representação do conteúdo, as *justificativas*, as *finalidades*, os *objetivos*, os *perfis de egressos*, as *matrizes curriculares* e as *ementas*. Estas concepções foram tomadas dos PPC's¹⁰ de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina. Para clarificar a compreensão do objeto, por intermédio de uma visão panorâmica da organização da pesquisa em consideração a estes itens, elaborou-se o Quadro 3. Os critérios de análise, entretanto, com seus respectivos recortes e agrupamentos, são apresentados nos títulos 3 e 4.

Para a análise, os índices eleitos, compreendidos nesta dissertação como *princípios* e *diretrizes* dos PPC's, foram: as justificativas, as finalidades, os objetivos e os perfis de egresso. Não se encontram necessariamente todos definidos em tópicos específicos nos PPC's, mas são identificáveis por meio da leitura atenta de seu inteiro teor. Estes índices elencados, pressupõem-se alinhados com a proposta de análise que este trabalho requer, com um olhar sobre os princípios e diretrizes dos PPC's de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso do estado de Santa Catarina, à luz do preceito da laicidade e da diversidade religiosa.

Ao se estudar os índices, faz-se necessário compreender por que e como se analisa. Para Bardin (2016, p. 133), esta é fase da codificação, o momento da transformação dos dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir “uma representação do

⁹ Cf. Passos (2007, p. 50-68), há três modelos de Ensino Religioso no Brasil: o Catequético, de cosmovisão unirreligiosa e com objetivo de expansão das igrejas; o Teológico, de cosmovisão plurirreligiosa e com o objetivo de formação religiosa dos cidadãos; e as Ciências da Religião, de cosmovisão trans religiosa e tendo como objetivo a educação do cidadão. Estes conceitos serão discutidos no título 2 desta dissertação.

¹⁰ A fim de permitir maior leveza a leitura, deste ponto em diante, as expressões PPC e PPC's estarão sempre referindo-se à licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina.

conteúdo ou da sua expressão”. Por tratar-se de uma análise qualitativa¹¹, dispensa-se a etapa de enumeração, mantendo-se o recorte que corresponde aos índices agregados: justificativa, finalidade, objetivos e perfil de egresso. Para os índices eleitos, a inferência dar-se-á mediante questionamentos, relacionados no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização da análise: categorias e índices eleitos e as questões que os fundamentam

CATEGORIAS		ÍNDICES		QUESTÕES QUE OS FUNDAMENTAM
Laicidade	Diversidade religiosa	Princípios	Justificativa	Por que o curso foi criado?
			Finalidade	Qual o propósito deste curso?
		Diretrizes	Objetivos	O que se pretende com este curso?
			Perfil do egresso	O que se espera do profissional formado?
		Matriz curricular e Ementário: áreas do grupo de Formação Específica		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base em Bardin (2016, p. 126-172).

Esta análise se estabelece em torno de uma ideia de currículo formal, tendo por base as proposições de Silva (2019b) sobre o tema, sendo este currículo considerado como elemento de formação de professores, proposto pelas IES por intermédio de seus Projeto Pedagógicos de Curso. Este entendimento de currículo supera a mera visão de matriz e ementário (indispensável, porém não exclusiva), e imerge nos princípios e diretrizes dos documentos escolhidos (PPC’s), considerados como fontes privilegiadas deste trabalho, abraçando as justificativas, finalidades, objetivos e perfis de egressos, conforme explorados nesta dissertação.

O entendimento de currículo neste trabalho também se apoia nos conceitos de Souza (2008, p. 8), para a qual “o currículo deve ser entendido como uma ferramenta conceitual que supõe sempre, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas: o que ensinar, como e por quê?”. As respostas a estas perguntas poderão ser auferidas por intermédio das categorias e índices de análise eleitos, elencados no parágrafo anterior.

¹¹ Para Bardin (2016, p. 146) “pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

Ainda, quanto ao aporte teórico-metodológico, a análise proposta para esta dissertação estará sob a ótica dos conceitos de *laicidade do Estado* e de *diversidade religiosa*. Esta é uma discussão complexa e acalorada, conforme assinala Cunha (2015, p. 90 e 92), pois as conversas entre República e credos são antigas e sempre se renovam, sob novas vestes. Afirma que “a laicidade não é incompatível com a espiritualidade. Tem solidariedade com os ideais da República.” Para Raquetat Jr (2008, p. 70), “laicidade é sobretudo um fenômeno político e não um problema religioso, ou seja, ela deriva do Estado e não da religião”.

Todavia, as relações entre a laicidade e a educação podem aludir um grande desafio, visto a complexidade do tema e a própria divergência teórica quanto ao conceito de laicidade. Conforme sinaliza Cunha (2013, p. 10), o *status* de laicidade não dispõe de uma precisão conceitual pronta e acabada, em nenhum lugar do mundo, pois trata de um processo. Assim, este fenômeno carece de entendimento numa forma contextualizada, considerando a história e a cultura de cada nação. Para Silva (2019a, p. 300) “em cada Estado, a laicidade apresenta configurações peculiares, que se modificam de acordo com as circunstâncias históricas de elaboração ou transformação dessas estruturas e arranjos que lhe servem de suporte.”

Importa notar, nesta seara, num contexto mundial, o processo de secularização do Estado, decorrente da modernização¹² da sociedade. Para Raquetat Jr. (2008, p. 68), a secularização “se caracteriza fundamentalmente pelo declínio da religião, pela perda de sua posição axial e pela autonomização das diversas esferas da vida social da tutela e controle da hierocracia”. Assim, as práticas e as instituições religiosas vão perdendo seu significado enquanto base de uma organização social. Por outro lado, vivemos atualmente um momento de revigoração religioso e sua inserção no meio político e social, aparentemente tendente a uma dessecularização. Muito embora, ainda considerando que não adentraremos nesta discussão neste trabalho, vale a reflexão sobre a atual situação que acomete o contexto social brasileiro e as dissidências presentes na conjuntura atual.

A fim de diferenciar os dois conceitos, Casanova *apud* Silva (2019a, p. 288) sustenta que a laicidade tem natureza normativa, representa a neutralidade do Estado, sem incorporação ou promoção pública de valores como liberdade de consciência e crença. Enquanto a secularização “indica tendências empiricamente observáveis relativas à perda de relevância da religião e de seus pressupostos nas estruturas sociais, bem como na orientação do

¹² A modernidade, em termos de laicidade, é entendida como um projeto civilizacional que se caracteriza pela emancipação, autonomização das diversas esferas da vida social do controle da religião (RAQUETAT JR, 2008, p. 75).

comportamento individual e dos juízos morais”. Assim, política, cultura, economia e ciência podem operar de modo emancipado à religião.

Apesar das considerações dos parágrafos anteriores, no Brasil, sob a égide do atual estatuto constitucional (BRASIL, 1988), declara não adotar nenhuma religião oficial. Define-se como Estado laico desde 1890, com o advento do Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890 (BRASIL, 1890), com o qual rompeu, ao menos oficialmente – ou pelo menos formalmente – o vínculo político que havia até então com a Igreja Católica Romana. Esta relação de afastamento que já se construía há décadas, culmina deste ato. A separação não ocorre de forma serena, mas com tensões, avanços, recuos negociações e debates (GONÇALVES NETO, 2010, p. 200). Assim, busca-se, desde então, uma laicidade positiva ou colaborativa, dada a não confessionalidade e a separação entre Estado e Igreja. Esta separação, entretanto, não se dá de forma estrita, já que em algumas dimensões, os constituintes, redatores da Carta Magna, optaram por prestigiar os sentimentos religiosos – que são predominantes na nação – a fim de manter uma relação saudável com a sociedade.

Ainda quanto à laicidade, compreende-se como a neutralidade do Estado em matéria religiosa, garantidora da liberdade de consciência de crer ou não crer em um transcendente. Para Silva (2019a, p. 279), a laicidade compreende “o processo de separação institucional e autonomia do Estado com relação às religiões.” Pode tender, segundo Raquetat Jr. (2008, p. 71), à exclusão, que leva ao laicismo, “que é uma forma agressiva, combativa de laicidade que procura eliminar, extirpar a religião da vida social”; mas pode tender a imparcialidade, o que resulta no dever do Estado de tratar com igualdade as religiões. E este entendemos ser o caso brasileiro.

O Estado, em seu formato atual, é entendido por Baechler *apud* Souza, Hammes e Valle (2012, p. 10) como um “movimento de natureza política, que transferiu a religião de um status público para um status privado”. E complementam que a laicidade é “o ponto culminante no processo de laicização que, em virtude da ligação estreita entre religião e política nos Antigos Regimes, sobretudo nos países católicos remodelados pela Contra-Reforma.” Logo, assim como o Estado é um regulamentador de normas, toda a vida moral do homem acaba sendo regida por estas normas. A sociedade moderna, então, para ser laica, deve afastar-se do espiritual como ditador das regras morais e acolher a moral racional do Estado, promotor da ordem que vislumbra o progresso (SOUZA, HAMMES e VALLE, 2012, p. 18).

Quanto à diversidade religiosa, sustenta Reis (2020, p. 170) ser esta “um pilar da nossa constituição e a identidade do brasileiro.” A partir da legislação que rege o Ensino Religioso, a diversidade constitui-se, pois, como princípio epistemológico fundante da abordagem em sala de aula (KLEIN, 2015, p. 131). A promoção da igualdade e da diversidade pode, segundo Diniz, Carrião e Lionço (2010, p. 93), encontrar no Ensino Religioso um rico espaço para apresentação da cultura brasileira por meio das expressões religiosas. A diversidade religiosa, para Fischmann (2015, p. 98), surge quando a perspectiva da relação individual com a divindade e a relação social necessária à prática religiosa oscilam, “havendo tendências predominantes em diferentes momentos, conforme as forças sociais se relacionem com o fenômeno religioso e vice-versa.”

Destas tendências podem surgir diversas denominações. Um exemplo está relacionado ao rápido crescimento, transformação, dinamismo e fragmentação pentecostal. Segundo Bitun (2011, p. 41) “O universo pentecostal apresenta uma grande variedade organizacional, teológica e litúrgica.” E complementa: “Sair de uma igreja protestante e formar outra, sem ser considerado herege ou coisa parecida, faz parte do próprio espírito do movimento pentecostal.” Assim, não há surpresa neste meio quando surge uma nova Igreja, com uma teologia própria. Para que haja harmonia, no entanto, sustentava Klein (2015, p. 130) que é na convivência que se aprende a conhecer as outras pessoas, inclusive quanto à dimensão religiosa, e que o respeito surge neste conhecer.

Para Mariano (2003, p. 113), a expansão do pluralismo religioso pode ser atribuída a própria separação Estado-Igreja. Isso porque, com esta separação, põe-se fim ao monopólio de uma religião, perseguições religiosas e privilégios. Com isso, pode haver uma maior mobilização religiosa e ação da população no sentido de uma diversificação institucional. Complementa o autor que este pluralismo pressupõe um efeito secularizador, pois multiplica as estruturas e relativiza o conteúdo dos discursos religiosos.

Uma razão para a diversidade também pode ser compreendida quando vista sob a ótica epistemológica. Segundo Fleuri (2013, p. 63), “As religiões não apresentam uma matriz homogênea, pois cada grupo social possui uma experiência particular do sagrado manifestada através de uma vasta variedade de culturas, símbolos, textos, templos ritos e celebrações.” Isso nos conduz ao entendimento de que não existe uma religião comum, sequer uma única cosmovisão. Assim, favorece-se a multiplicação de doutrinas, cada qual com seu entendimento próprio da espiritualidade.

O entendimento deste fenômeno pode ser então construído a partir de um ensino concreto “das expressões das tradições religiosas presentes no próprio contexto escolar”, conforme preceitua Rodrigues (2020, p. 105). E ainda complementa destacando a importância do fomento ao respeito, a coexistência, a solidariedade, a gentileza e a consciência de igualdade, por parte dos educadores. Para alcançar estas pretensões, conclui Reis (2020, p. 162-163) que a escola precisa promover ações pedagógicas junto à comunidade escolar. Reflexões que evitem a intolerância¹³ religiosa e o racismo religioso.

A partir do exposto, a presente pesquisa entende a diversidade religiosa como a pluralidade de expressões do fenômeno religioso, os quais, segundo suas tradições e experiências, apresentam diversas liturgias e formas de relacionar-se com o transcendente. Assim, no Brasil, a diversidade religiosa em certos momentos confunde-se com a diversidade cultural, vista a própria miscigenação da população brasileira. Diante desta diversidade, o Estado, ao não adotar nenhuma religião oficial, respeita todos os cultos. Este é o Estado laico.

Quanto à laicidade, está sendo entendida como a neutralidade do Estado em matéria religiosa e pela separação institucional entre Estado e igrejas. A neutralidade, por sua vez, apresenta-se de forma positiva para todas as manifestações do fenômeno religioso e seus fiéis são dotadas de liberdade de expressão, de consciência e de culto. Em termos educacionais, entende-se que a laicidade brasileira pretende acolher as diversas manifestações, a fim de promover na escola um espaço para o debate e estruturação do conhecimento como ferramenta para alteridade. A laicidade, portanto, também representa uma questão de respeito à diversidade.

A dissertação está alicerçada em quatro títulos, abordando aspectos históricos, categorias e índices para análise de currículo e perspectivas de formação. O título 1 é esta Introdução¹⁴. O título 2, denominado de “Professores para o Ensino Religioso: do proselitismo às Ciências da Religião”, construiu uma linha histórica do Ensino Religioso no Brasil, com destaque às particularidades do estado de Santa Catarina, observando os modelos catequéticos, teológicos e as Ciências da Religião, amplamente citados pela literatura. Esta análise se dá pelas referências bibliográficas e a pela legislação pertinente ao longo do período histórico,

¹³ A tolerância, em se tratando de valores religiosos e culturais, para Fleuri (2013, p. 72), da mesma forma como nós consideramos convicções para orientar nossas vidas, outros grupos também tem seus próprios valores, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir do nosso ponto de vista.

¹⁴ A Introdução é considerada como título 1 neste trabalho por orientação do *template* disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – PPGE/IFC, disponível em: <<https://ppge.ifc.edu.br/documentos/>>. Acesso em: 09-mai-2020.

finalizando com as propostas de cursos de graduação por IES catarinenses, marcando certo pioneirismo do estado de Santa Catarina.

No título 3, “Laicidade e diversidade religiosa: princípio e diretrizes dos Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Ciências da Religião de Santa Catarina”, fez-se uma análise, observando as justificativas, as finalidades, os objetivos e o perfil do egresso, índices estes classificados pelo autor como princípios e diretrizes. Pretendeu-se verificar como e se estes princípios e diretrizes coadunam com o princípio de laicidade e se consideram e compreendem a diversidade religiosa brasileira.

Para o título 4, tem-se “Matrizes curriculares e ementários dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião de Santa Catarina: aspectos da laicidade e da diversidade religiosa”. Neste, o foco está nos componentes que compõem a matriz curricular dos cursos pesquisados, observando suas nomenclaturas e a descrição de suas ementas. Pretendeu-se perceber se nestes cursos permanecem as amarras do passado confessional e proselitista ou ainda, como e se os cursos consideram a nova ótica construída para a área, debatida desde a década de 1980 e consolidada pelas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), qual seja, a ótica da ciência.

2. PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO: DO PROSELITISMO ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história deste componente curricular – Ensino Religioso – nos currículos da educação básica perpassa por várias composições e concepções. Para o FONAPER¹⁵, esta trajetória pode ser dividida, em 3 fases. A *primeira fase* trata do período de 1500 a 1800 (FONAPER, 2009, p. 22-23). A ênfase, naquele momento era integrar escola, igreja e sociedade política e econômica. Assim, os alunos estariam integrando-se aos valores da sociedade. Tinha-se o ensino da religião oficial para evangelização dos gentios e a catequese dos negros. A educação nesta fase, tanto a catequese quanto à educação institucionalizada, estavam sob responsabilidade dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus (ZOTTI, 2004, p. 14 e 18). Mota (2015, p. 75) sugere que para este período é possível considerar que havia um sistema de ensino no Brasil, entendido pelo “conjunto da obra educacional jesuítica, haja vista a organicidade e domínio territorial que alcançavam.”

A formação de professores, naquele tempo, também estava a cargo da Companhia de Jesus. Esta formação tinha em vista preparar professores para seus próprios colégios (CARON, 2008, p. 62-63). Este modelo perdurou até 1759, quando o projeto pombalino¹⁶ “previa a substituição dos professores de influência jesuítica por professores régios”, chegando inclusive ao ponto de restringir a docência apenas ao docente que não estivesse alinhado ao pensamento jesuítico. Além disso, o Estado passou a incentivar o ensino particular, eximindo-se assim do pagamento do salário de professores e de investimentos em políticas públicas de formação (CARON, 2008, p. 63).

¹⁵ O FONAPER foi fundado em 26 de setembro de 1995, e continua em atividade. Junqueira *apud* Santos (2017, p. 56) explica que o Fórum foi criado para ser um “espaço supranacional, com profissionais da disciplina, com uma firma convicção de que o problema é pedagógico e não das religiões”. Com este Fórum, “passou a encaminhar a leitura pedagógica do ER, tomando em pouco tempo o espaço que fora ocupado pela Igreja Católica sob a coordenação da CNBB.

¹⁶ Com a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, e conseqüentemente do Brasil logo em seguida, os 210 anos de educação jesuítica na colônia foram bruscamente interrompidos. O Marquês de Pombal promoveu reformas neste período em que “pela primeira vez o Estado passa a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado”. Estas reformas visavam uma contribuição da educação para recuperação econômica de Portugal, por meio da modernização do ensino e da cultura portuguesa (ZOTTI, 2004, p. 24-25).

Em uma *segunda fase*, compreendida aproximadamente entre 1800 a 1964, segundo FONAPER (2009, p. 23), “a educação é referendada pelo Estado-Nação”. Buscava-se constituir uma escola pública, gratuita, laica e para todos. O primeiro período vivido nesta fase foi o da Monarquia Constitucional, de 1823 a 1889. Naquele momento, vigorou a Carta Magna de 1824 (BRASIL, 1824), que acolhia e protegia a religiosidade institucional. Em que pese não tratar especificamente do Ensino Religioso, previa em seu artigo 5º que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião oficial do Império. Naquele momento, a religião passava a ser um dos principais “aparelhos ideológicos do Estado” e por consequência, o ensino da Religião Católica se fez presente na escola (FONAPER, 2009, p. 24). Para Mocellin (2008, p. 139), mesmo sem previsão legal explícita, o Ensino Religioso, por força do dispositivo constitucional, usufruía de certo protecionismo por parte do Império.

No aspecto político e econômico, em contraponto à questão da educação, Vilas-Boas (2017, p. 38) sustenta que, naquela época – nos primeiros anos pós independência de 1822 – existia pressão da Grã-Bretanha, que tinha com o Império uma relação de contribuição em termos de economia e política no Brasil, pelo fim da escravidão. Mas para isso, seria necessária a substituição da mão de obra. Os imigrantes figuravam como melhor opção. Porém, como muitos eram de origem protestante, havia uma séria ameaça a hegemonia católica no Brasil. Sem opções, vislumbrou-se como saída promover a secularização do Estado. Assim, seria possível acolher todos os credos sem prejuízo à relação com o Estado.

A formação de professores, naquele tempo, dava-se na capital da província, conforme determinava a Lei de Ensino de 1828 (CARON, 2008, p. 63). Interessante destacar também a Reforma de Leôncio de Carvalho, que previa em seu artigo 9º, parágrafo 8º: “os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso” (BRASIL, 1879). Considerando que a mesma norma trazia em seu artigo 9º, parágrafo 1º, a previsão curricular da disciplina de Instrução Religiosa obrigatória para católicos, logo supõe-se que à esta denominação religiosa caberia ministrar a disciplina.

Na sequência, entre 1890 a 1930, teve-se o período de implantação do Regime Republicano no país. As recentes e profundas mudanças políticas e econômicas ocorridas no país, a exemplo da “proibição da importação de escravos, a imigração de asiáticos e europeus para as lavouras de café e, posteriormente a abolição da escravatura em 1888, foram determinantes para desencadear discussões cadentes sobre a necessidade de instrução” (MOTA, 2015, p. 82). Sustenta também Mocellin (2008, p. 140) que este período se caracteriza “pelo abandono da ideologia católica, por parte da política educacional do Estado, e pelo progressivo

predomínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga”. Burguesia esta que se sentia suficientemente forte para abstrair-se da guarida da Igreja e desenvolver sua própria ideologia: laica e liberal.

Segundo FONAPER (2009, p. 24-25), os ideais positivistas que vigoravam no período tomaram como empecilho o Ensino Religioso para implantação do novo regime. A única previsão legal de oferta da disciplina encontrava-se na Constituição vigente (BRASIL, 1891), prevendo que fosse leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino. Porém na prática havia a predominância do ensino dos princípios católicos.

Determinada – em tese – a separação entre Estado e Igreja, inicia-se um processo de laicização do ensino, sendo que naquele modelo “não houve a preocupação com a formação de professores e o ensino da religião ficou restrito à escola privada” (CARON, 2008, p. 64). Entendia-se que a laicização era “parte integrante de um processo de modernização do estado brasileiro”, vista como um “vetor do processo de modernização” (MELO, VALLE e SOUZA, 2016, p. 125). Isso refletia na formação de professores, que fundamentada na laicidade, afastar-se-ia de uma moral religiosa.

Nesse período ainda, a Igreja Católica tentou algumas investidas, buscando rediscutir a questão da laicidade. Segundo Cury (2010, p. 23-24), o grande momento escolhido para o debate foi a Revisão Constitucional de 1925-1926, sendo que a Igreja apostava na mudança de mentalidade de uma nova geração. A bancada da Igreja propunha que se garantisse constitucionalmente a possibilidade do Ensino Religioso “fora do horário normal”, por intermédio da emenda nº 9. Apesar de vencedores neste quesito, a questão da separação Estado-Igreja exigia uma exceção, de reconhecimento da associação entre Estado e a Igreja Católica – proposta na emenda nº 10 – para que a primeira regra valesse. Mas a segunda emenda não foi aprovada. Com isto, a primeira foi considerada automaticamente nula e a emenda que previa a possibilidade do Ensino Religioso foi arquivada.

Já no período de transição, entre 1930 a 1937, a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) trouxe em seu artigo 153 uma abertura para as demais confissões religiosas atuarem nesta disciplina, mantida a matrícula facultativa. Destacou-se neste período a manifestação desfavorável do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1984, p. 413), pela inclusão do Ensino Religioso na escola, principalmente pela defesa dos princípios da laicidade e ideais de liberdade religiosa provenientes da Revolução Francesa (FONAPER, 2009, p. 26).

A década de 1930, marca um forte retorno católico ao meio político, principalmente pela aproximação da Igreja com Getúlio Vargas (CURY, 2010, p. 25). Esta aproximação pode ser percebida, por exemplo, pela ação do titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que por intermédio de um decreto federal – Decreto nº 19.941 de 30/04/1931 (BRASIL, 1931), do Governo Provisório, torna a oferta da disciplina de Ensino Religioso possível, mas de matrícula facultativa, em nível nacional (CURY, 2010, p. 45).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1984), por sua vez, expôs uma fratura no campo educacional brasileiro, no que tange ao Ensino Religioso. Distanciou-se, assim, das proposições abraçadas por Francisco Campos e por um contingente significativo de educadores católicos.

A IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1931, foi aberta por Getúlio Vargas e Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação no Brasil e solicitou aos educadores presentes “a fórmula feliz e o conceito de educação da nova política educacional” (VIDAL, 2013, p. 583). Esta expectativa foi frustrada e a IV Conferência acabou sendo o episódio “detonador da cisão entre grupos aglutinados na ABE, que ficaram conhecidos pela historiografia como pioneiros e católicos” (VIDAL, 2013, p. 583).

Posteriormente, esta mesma possibilidade de oferta constaria nas constituições de 1946, 1967 e 1988. A estratégia católica também é percebida por Gabaglia *apud* Cury (2010, p. 25), quando diz que com o governo instaurado após a Revolução de 30, “deparou-se à nossa Igreja um dever muito grave: aproveitar a mudança do regime para conseguir que se dessem à vida nacional moldes mais cristãos.”

Durante o Estado Novo, entre 1937 e 1945, “O Ensino Religioso perde o seu caráter de obrigatoriedade de oferta, uma vez que não implica obrigação para mestres e alunos, nos termos do artigo 133 da Constituição de 1937” (FONAPER, 2009, p. 26). Quanto à formação de professores, adotou-se um modelo padrão para o país, que ficou conhecido como 3 + 1, onde os três primeiros anos relacionavam-se aos conteúdos disciplinares e o quarto ano referia-se ao curso de Didática, composto por disciplinas pedagógicas, que atribuiriam então o título de Licenciado. Para o Ensino Religioso:

Não existem registros de como se processava a formação de professores para o Ensino Religioso. Os professores de escolas de congregações religiosas eram preparados por elas mesmas. Aqueles vindos com os núcleos de imigrantes zelavam pela educação e pelo ensino cristão e vinham com a capacitação obtida em seu país de origem (CARON, 2008, p. 65).

No terceiro período republicano, de 1946 a 1964, “O Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola” (FONAPER, 2009, p. 26-27). Também naquele período, na redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB para a educação brasileira, Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), desencadeou-se a primeira grande polêmica sobre a matéria em relação a sua previsão legal: “[...] de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola pública” (FONAPER, 2009, p. 27). A formação de professores foi retomada com aquela LDB, porém o período permaneceu carente de políticas públicas para formação continuada (CARON, 2008, p. 65).

A *terceira fase*, compreendida entre 1964 e 1996, contemplava inicialmente o período de 1964 a 1984, considerado o quarto período republicano. Naquele período, “Os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira são interrompidos.” Quanto ao Ensino Religioso, este foi obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não, no ato da matrícula (FONAPER, 2009, p. 28-29). Todavia, estava presente o aspecto da confessionalidade, com hegemonia da Igreja Católica (CARON, 2016, p. 99). Observavam-se também várias tentativas e experiências de ensino, nas modalidades confessional, ecumênica e interconfessional.

Há que se destacar também neste período – a partir de 1971 – a participação ativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, promovendo encontros nacionais, sob seus setores de catequese e de educação, e posteriormente pelo grupo então criado de Ensino Religioso (SANTOS, 2017, p. 54). Essas ações colocaram a CNBB numa condição de referência do Ensino Religioso em nível nacional, o que por sua vez implicou na predominância da confissão católica nas escolas. Outra informação digna de nota para aquele momento refere-se ao fato de que, na vigência da LDB/1971 (BRASIL, 1971), por previsão em seu artigo 7º, parágrafo único, o Ensino Religioso tornou-se extensivo ao ensino então denominado de 2º grau¹⁷.

¹⁷ Correspondente ao atual Ensino Médio.

E quanto à formação de professores, cujas políticas estiveram ausentes até 1970, os sistemas estaduais e municipais articulavam-se com entidades religiosas a fim de promoverem cursos de curta duração, pois quando não eram professores de outras áreas que ministravam a disciplina como complemento de carga horária, era um líder religioso que fazia este papel (CARON, 2016, p. 101 e 105).

Cury (2010, p. 32) acrescenta ainda que a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 7.044/82 que se lhe sucedeu reconhecem o exercício do magistério do ensino religioso da mesma forma como atribuem à autoridade eclesiástica respectiva a competência para nomear, registrar, acompanhar e treinar os professores de ensino religioso.

Já nos últimos 10 anos desta terceira fase, de 1986 a 1996, o grande destaque ficou por conta do artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/1988 (BRASIL, 1988). Este artigo tratou o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa, ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (FONAPER, 2009, p. 30). O Ensino Religioso torna-se a única disciplina com previsão constitucional. A inclusão deste texto na Carta Magna foi garantida ante uma enorme mobilização política de líderes católicos. Tamanha foi a repercussão que segundo Junqueira (2011, p. 40), “A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas”.

Para lei maior catarinense (SANTA CATARINA, 1989), em vigência logo após a promulgação da CRFB/1988 (BRASIL, 1988), é importante destacar, neste ponto, que, em seu artigo 164, parágrafo 1º, o Ensino Religioso constitui matrícula facultativa, sendo disciplina dos horários normais para o ensino fundamental nas escolas públicas. Ou seja, praticamente repete o texto da constituição nacional.

Em que pesem as críticas em relação à legitimidade desta previsão no texto da CRFB/1988 (BRASIL, 1988), cuja discussão extrapola ao objeto desta pesquisa, entende Espírito Santo (2005, p. 110) que faz jus à um Estado democrático moderno estabelecer liberdade e autonomia entre Estado e Igreja, o que seria o espírito desta norma. A título de exemplificação, Carlos Junior (2019, p. 15) sustenta que por força do artigo 5º, inciso VI, da mesma CRFB/1988 (BRASIL, 1988), que trata da inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, esse direito seria apenas assegurado “através de um ER que respeite a confessionalidade dos pais” e que somente assim haveria efetiva liberdade de crença. Isso demonstra a sensibilidade do tema e reforça o desafio de pensar formação de professores nesta área.

Mesmo com previsão constitucional garantindo o Ensino Religioso, ainda não havia uma sistemática de políticas públicas para formação de professores, visto não haver um curso de licenciatura plena nesta área. Porém, algumas instituições religiosas e de ensino começaram a se organizar neste sentido, desde a promulgação da CRFB/1988, até que encontraram força e sustentação com a LDB/1996 (BRASIL, 1996). Esta formação visava ser rápida, por meio de encontros, seminários, cursos de curta duração, entre outros (CARON e MARTINS FILHO, 2020, p. 116).

Todavia, Ruedell (2005, p. 178) chama atenção de que manter o Ensino Religioso na CRFB/1988 (BRASIL, 1988) não seria o suficiente para dirimir os problemas em sua compreensão, aceitação e aplicação prática. A grande necessidade para aquele momento seria “definir, com maior lucidez, a identidade, a pedagogia e a didática do ER.” Neste frente, atuaram as associações e conselhos de Ensino Religioso, capitaneando movimentos “favoráveis ao ER com base na Ciência da Religião, em superação ao modelo de ER confessional e interconfessional, propondo e exigindo formação inicial às instituições de ensino superior (IES)”, além de outras ações, nos termos do artigo 62 da LDB/1996 (BRASIL, 1996) (SANTOS, 2017, p. 56).

A inserção do Ensino Religioso no contexto global da educação deu mais um passo oito anos depois da CRFB/1988, com a sanção da LDB/1996. Novas discussões sobre a temática e velhas polêmicas vêm novamente à tona. O período pós 1996 e as discussões quanto à previsão do Ensino Religioso na LDB/1996 (BRASIL, 1996), assim como a respectiva formação dos professores em Santa Catarina, serão tratadas doravante, no fechamento deste capítulo.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SANTA CATARINA

Desde o início da colonização brasileira no século XVI, a população catarinense, originalmente indígena, foi-se (re)constituindo a partir do século XVIII sob influência europeia, sobretudo a luso-açoriana, germânica e italiana, com cultura religiosa de hegemonia cristã (CARON, 2015, p. 502-503). Com predomínio da educação jesuítica e das tradições católicas na então capitania, e posterior província de Santa Catarina, os imigrantes chegados tomaram a iniciativa de construir suas escolas e formar seus docentes: eram as chamadas escolas da comunidade ou escolas paroquiais (CARON, 2015, p. 504).

O ensino público em Santa Catarina começa a receber atenção e regulamentação do governo da província no ano de 1836. O primeiro ato da Assembleia Provincial que tratou da organização da instrução pública foi a Lei nº 35, de 14 de maio de 1836 (SANTA CATARINA, 1836). Verificava-se nesta legislação que, além de regular a forma de ocupação das cadeiras de professor do sistema público por meio de concurso e definir um plano de salários, regulamentava em seu artigo 16 que “nas escolas de instrução primaria pelo methodo individual se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, Grammatica da Lingoa Nacional, e a Doutrina Christã”. Já se definia com esta lei um padrão de currículo para o ensino público na província, no qual incluía aspectos voltados ao Ensino Religioso.

A formação de professores, por sua vez, foi regulamentada para a província a *posteriori*, pela Lei nº 183, de 29 de abril de 1843 (SANTA CATARINA, 1843). Esta lei regulamentava o regime disciplinar para os professores. Também regulamentava os chamados professores pensionistas, que deveriam ser cidadãos brasileiros, maiores de 18 anos e alfabetizados, sem condições para frequentar a escola, que seriam acolhidos e remunerados pelas escolas e habilitados para se tornarem professores. A forte influência religiosa neste processo era destacada no seu artigo 15, o qual regulamentava que, para um estabelecimento particular admitir pensionistas, precisava declarar à Câmara Municipal “qual o regimento interno d’elle, especialmente na parte religiosa”. Pois para abertura da escola, conforme a legislação, as instituições privadas da província deveriam, entre outros requisitos, seguir a doutrina Cristã.

Adentrando na primeira metade do século XX, de 1916 a 1937, o estado passou por uma forte ação nacionalizadora. Esta ação, para Hoeller (2009, p. 130), pretendia uma “formação moral das crianças, que aconteceria também por intermédio do civismo e patriotismo que se incutiria nas crianças.” Para isso, entendia-se no Brasil republicano que o ensino deveria ocorrer na língua vernácula. Preocupava o governo, também, o fato de que o número de escolas particulares, com características estrangeiras – principalmente alemã – só aumentava em Santa Catarina (HOELLER, 2009, p. 137).

O destaque da época ficou por conta da atuação do paulista Orestes Guimarães, que após dirigir o Colégio Municipal de Joinville, entre 1907 e 1909, e ocupar a função de Inspetor Geral do Ensino em Santa Catarina entre 1910 a 1918, assumiu o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, atuando até o ano de 1922. Este período ficou conhecido como de forte combate ao desnacionalismo das escolas primárias entendidas como estrangeiras. Foi um período de fortes restrições às escolas estrangeiras, principalmente no que se refere a

investimentos públicos e pela aplicação de medidas enérgicas, inclusive com fechamento de escolas estrangeiras (AZEVEDO, 2012, p. 105).

A partir da Constituição Estadual de Santa Catarina, de 1935 (SANTA CATARINA, 1935a), em seu artigo 138, o Ensino Religioso como “matéria” passou a ser contemplado na condição de matrícula facultativa, devendo estar em acordo com os princípios religiosos da família. Desta data até 1969, o Ensino Religioso caracterizou-se pela confessionalidade.

Quanto à formação de professores, ainda no ano de 1935, destacou-se a Reforma Trindade, por intermédio do Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935 (SANTA CATARINA, 1935b), “que embora atingisse as escolas primárias, propunha intervenção na Escola Normal, preparando o professor nos preceitos escolanovistas” (SANTA CATARINA, 2015, p. 14). Para Bombassaro (2006, p. 11-12), a formação docente era a preocupação mais imediata de Trindade¹⁸, sendo que “uma das suas maiores medidas foi a transformação das escolas normais do Estado em Institutos de Educação”. Em sua dissertação, ainda, sustenta que os educadores daquela geração “residiam no encontro de uma solução perfeita, que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o bálsamo social unificador”, baseados em teses educacionais que “foram vistas como capazes de ajustar o passo da sociedade brasileira no rumo das nações civilizadas”.

Em 1946, mais duas legislações importantes para a educação são aprovadas. Primeiro, a Lei Orgânica do ensino normal, por meio do Decreto-Lei nº 257/1946 (SANTA CATARINA, 1946a), em cumprimento a Lei Federal nº 8530/1946. Definia como finalidade do ensino normal promover a formação do pessoal docente necessário às escolas públicas e habilitar administradores escolares. O Ensino Religioso figurava no artigo 65, sendo de matrícula facultativa e de acordo com a confissão religiosa do aluno.

Em tempo próximo, o ensino primário foi regulamentado por meio do Decreto-Lei nº 298/1946 (SANTA CATARINA, 1946b), em cumprimento ao Decreto-Lei Federal nº 8529/1946. Trazia como finalidades do ensino primário a iniciação cultural, condições de formação e desenvolvimento da personalidade e elevação dos níveis de conhecimento. O Ensino Religioso aparecia no artigo 20, como de matrícula facultativa, de acordo com a confissão religiosa do aluno.

¹⁸ Luiz Sanchez Bezerra da Trindade substituiu Orestes Guimarães no cargo de Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina, em ocasião de sua morte em 1931 (BOMBASSARO, 2006, p. 11).

Na década de 1960 vivia-se no cenário nacional um entendimento da educação sob os desígnios do mercado de trabalho, numa ótica ditada pelo contexto social de ideologia desenvolvimentista e de modernização conservadora (SANTA CATARINA, 2015, p. 15). De acordo com Melo, Valle e Souza (2016, p. 116), para se alcançar o desenvolvimento de Santa Catarina, necessário seria que “a sociedade fosse ‘convidada’ a construir uma nova mentalidade, por meio da educação, para adequar-se ao perfil necessário a fim de trilhar os percursos rumo à modernização.” Naquele momento, em que estas ideias começavam a alcançar o estado catarinense, foi criado o Conselho Estadual de Educação, por meio da Lei nº 3030, de 15 de maio de 1962 (SANTA CATARINA, 1962). Este conselho, por sua vez, conduziu à sanção da Lei do Sistema Estadual de Ensino, a Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963 (SANTA CATARINA, 1963).

Destacava-se, no artigo 37 da referida lei, a previsão da oferta do Ensino Religioso, com 2 aulas semanais e ministrada por professores devidamente registrados perante autoridade religiosa competente. Seis anos mais tarde, a Lei nº 4394, de 20 de novembro de 1969 (SANTA CATARINA, 1969) é sancionada. Esta lei revogou a anterior – Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963 – dispondo de nova regulamentação quanto ao sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Nesta nova legislação, para o Ensino Religioso permaneceu a mesma normatização já prevista na lei anterior, excetuando apenas a previsão do número de aulas semanais, não mais presente na nova lei.

O primeiro Plano Estadual de Educação entra em vigor em 1970, sendo considerado responsável pelo início de efetiva prática de planejamento educacional em Santa Catarina. Este planejamento é entendido como “forma de realizar de maneira racional e econômica os objetivos da coletividade” (AMORIM, 1984, p. 34 e 98). Com propostas curriculares para todas as disciplinas, regulamenta-se pela primeira vez o Ensino Religioso com este *status*, pois até então era ministrado em caráter confessional, por parte de líderes religiosos e sem remuneração (CARON, 2015, p. 505).

Neste momento também se passa a exigir formação de professores para a área, o que contou com o apoio de diferentes denominações religiosas, representada por uma entidade “denominada de Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), reconhecida pelo Estado, e que desenvolvia trabalhos de formação de professores em articulação com a SEE”¹⁹ (CARON, 2015, p. 507).

¹⁹ SEE – Secretaria de Estado da Educação.

Em 1983, discute-se um novo Plano Estadual de Educação, então denominado “Democratização da Educação – A Opção dos Catarinenses”, que devendo vigorar entre 1985 a 1988, produziu efeitos até 2003 (SANTA CATARINA, 2015, p. 16). Aquele ano – 1983 – foi marcado por uma greve dos professores da rede pública estadual, com duração de 10 dias. Apesar de não obter resultado em suas reivindicações salariais, esta mobilização, a princípio, pareceu propiciar um aumento da participação dos professores na elaboração do Plano (DAROS, 1999, p. 78).

Provindo de um período de administrações duras das últimas duas décadas, ações como a greve supracitada e o movimentos sociais, em geral, demonstravam alguma resistência e uma fragilidade do regime militar. Jacobi *apud* Daros (1999, p. 79) conclui que:

[...] o Estado passa a reconhecer os movimentos reivindicatórios com maior ou menor receptividade como seus interlocutores, tornando-se mais flexível diante de suas demandas, apesar da lógica de sua intervenção não sofrer mudanças significativas quanto à concepção dominante de centralidade.

Este Plano, de iniciativa dos professores por intermédio do Congresso de Lages²⁰, por resolução do Conselho Estadual de Educação, “passou a ser o Plano Educacional para a gestão 1985 a 1988, conhecido como ‘Livro Verde’.” A construção de uma Proposta Curricular, entre os anos de 1987 e 1990 foi uma das metas prioritárias para a materialização do Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015, p. 16). Em 1988, entretanto, a CRFB/1988 (BRASIL, 1988) determinou a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Todavia, ele foi consolidado apenas em 2001, pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Neste momento Santa Catarina inicia o processo de elaboração de um novo plano, sobre o qual será comentado no item a seguir, assim como quanto aos outros que o sucederam.

²⁰ O Congresso de Lages foi um encontro estadual de educação, realizado durante os dias 22 a 27 de outubro de 1984, no qual definiram-se 788 deliberações a respeito da educação em Santa Catarina, e também onde constituiu-se uma comissão para a redação final do Plano Estadual de Educação 1985-1988. O movimento dos professores entendia-se como capaz de gerar alternativas às orientações dominantes quanto à política educacional, visto o longo processo de discussão coletiva que já haviam se desencadeado em congressos municipais e regionais (DAROS, 1999, p. 82).

2.3 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96) ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: A CRIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA

Ao longo da história da educação brasileira, conforme já discorrido em linhas anteriores, o Ensino Religioso assumiu vários formatos, tanto confessionais quanto interconfessionais e, na maioria das vezes, com viés catequético e teológico. Porém, a partir da década de 1980, conforme assinalam Caron e Martins Filho (2020, p. 27), nosso país passava por profundas transformações socioculturais, impulsionadas pelos ideais democráticos, de inclusão social e educação integral. Esse contexto impactou também na forma de compreender o Ensino Religioso.

Um novo olhar para esta área do conhecimento começou a refletir efeitos nos documentos legais que a norteavam, com destaque à CRFB/1988 (BRASIL, 1988) - sobre a qual já se teceu comentários -, à LDB/1996 (BRASIL, 1996), à BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e às DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Ensino Religioso foi contemplado com a seguinte redação:

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 seus 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)

Percebe-se que a norma, com esta redação, ao isentar de ônus os cofres públicos e com a ideia de confessionalidade²¹ /interconfessionalidade²², tende a tornar a disciplina de interesse exclusivo das igrejas. Por consequência, para ministrar esta disciplina seriam necessárias pessoas de fora do quadro do magistério, o que seria um retrocesso (CARON, 2016, p. 117-118). Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 38) explicam que, neste caso, os professores

²¹ Para Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 14), “O ensino confessional seria aquele oferecido por professores ou orientadores religiosos credenciados por igrejas ou entidades religiosas.”

²² Para Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 14), “[...] o ensino interconfessional seria o fruto de um acordo entre diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo a ser oferecido nas escolas.”

ou orientadores seriam preparados e credenciados pelas respectivas Igrejas ou entidades religiosas.

Diante deste fato, iniciaram-se por parte de professores, entidades religiosas, educacionais e sociedade, movimentos no sentido de alterar o artigo 33, principalmente no que se refere a expressão sem ônus para os cofres públicos. Destacam-se as ações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, entre outras (CARON, 2016, p. 120-121).

Assim, em 22 de julho de 1997, foi sancionada a Lei nº 9.475/97, alterando a redação do artigo 33 da Lei nº 9.394/96, ficando da forma conforme segue:

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

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

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

Note-se que com esta nova redação, o Ensino Religioso passa a ser visto como direito do cidadão, e não mais como ensino da religião. Parte agora do pedagógico, e não da religião. É assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro e vedada quaisquer forma de proselitismo. As normas para habilitação de professores, assim como a definição dos conteúdos, foram delegadas aos sistemas estadual e municipal. Sobre a participação da sociedade civil, esclarece Caron (2016, p. 124) que isto ocorreu em respeito ao modelo que já existia em alguns estados, sendo que a estas entidades não caberia elaborar os conteúdos, mas sim acompanhar o cumprimento da lei e prestar assessoria às secretarias. Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 45-46) ainda destacam que este período “representa uma conquista por parte da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que expressa, ao primar pela diversidade cultural religiosa, o princípio democrático já presente na sociedade brasileira.”

Paralelo a este fato, o FONAPER já trabalhava na elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, que foram publicados em 1997, e em Diretrizes Curriculares para formação de professores de Ensino Religioso, em 1998. Ambos foram

encaminhados ao MEC naqueles mesmos anos, mas não foram considerados nem publicados por aquele ministério (SANTOS, 2017, p. 56).

Mocellin (2008, p. 165) sugere que isso ocorreu porque “o âmbito federal ‘lava as mãos’ e ‘joga’ para os sistemas de ensino (estaduais e municipais) a tarefa de definir os conteúdos da disciplina e as normas para a habilitação e admissão de professores”. Há que se considerar, que o Conselho Nacional de Educação já reconhecia o Ensino Religioso como área de conhecimento desde 1998 (BRASIL, 1998, p. 2). Atualmente, a BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b) ratificam este *status* de área de conhecimento para o Ensino Religioso. Isto demonstra o quão contemporâneas permanecem as conclusões de Mocellin (2008, p. 167), pois ao longo desta pesquisa percebe-se que apesar dos avanços, ainda há grandes desafios para área. Acredita o autor que “há uma notável discriminação do ensino religioso em relação às demais disciplinas”. E complementa que desta forma “o ensino religioso e seus conteúdos curriculares acabaram sendo reféns de uma tríplice força: as igrejas, as entidades civis e as instâncias legislativas estaduais e municipais”.

Considerando as iniciativas mencionadas, impulsionadas pela LDB/1996 (BRASIL, 1996), é necessário destacar que, em Santa Catarina, as discussões sobre a “necessidade de um curso de nível superior para habilitar os professores de Educação Religiosa surgiram em 1970” (FURB, 2011, p. 30). O primeiro projeto de curso de licenciatura para a então denominada Educação Religiosa Escolar foi proposto e encaminhado pelo CIER²³ – Conselho Interconfessional para Educação Religiosa – ao Conselho Estadual de Educação em 1972, tendo sua autorização negada “em razão de interpretação de texto de lei”. Sucederam-se tentativas em 1973, 1985 e 1990, sem sucesso (FURB, 2011, p. 30).

Em 1995, porém, em reunião entre o CIER e a FURB, discutiu-se a possibilidade de criação do curso de licenciatura em Ensino Religioso nesta universidade. Foi designada uma comissão para este fim, sendo que em 1996 iniciava a primeira turma. O curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em 2000 (FURB, 2011, p. 30-32). A abertura desta primeira turma é um marco histórico para o Ensino Religioso no Brasil, pois:

²³ O CIER – Conselho Interconfessional para Educação Religiosa nasce em 1955, inicialmente como um grupo de trabalho formado por teólogos de diferentes denominações cristãs, vários professores e coordenadores de Ensino Religioso, com o finalidade de elaborarem um programa de conteúdo/atividades, solicitado então pela Secretaria de Educação. Em 1979, sua nomeação é alterada para Conselho de Igrejas para Educação Religiosa, organizando-se em Assembleia Geral, Diretoria, Comissão Regional para Educação Religiosa – CRER, Conselho Fiscal e serviço de Secretaria Executiva, com recursos próprios (SANTA CATARINA, 1998b, p. 232-233).

Pela primeira vez na história brasileira a formação de docentes para o Ensino Religioso trilharia os mesmos passos e seguiria os trâmites previstos em legislação para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento; assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando a sociedade brasileira uma formação para a cidadania que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o pleno desenvolvimento de seus educandos (FURB, 2011, p. 31-32).

Assim, seguiram-se ao curso da FURB, a abertura de cursos na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, todos ofertados pelo programa Magister²⁴, no ano de 1997. Em 2003, é criada a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina – ASPERSC. Em 2008, são criados os cursos de licenciatura em Ensino Religioso na UNOCHAPECÓ e no USJ. Em 2009, inicia no Brasil o Plano Nacional da Educação Básica – PARFOR²⁵, sendo que para atender a este plano, a UNISUL e a UNIVILLE reativaram²⁶ seus cursos e a FURB aderiu ao programa. Dois cursos novos também foram criados, de licenciatura em Ciências da Religião, na Universidade do Contestado – UnC e na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (RISKE-KOCH, WICKERT e OLIVEIRA, 2017, p. 160-161).

Em Santa Catarina, em 2002, foi discutido um novo Plano Estadual de Educação, sendo aprovado em 2004, sob o nome de “Sociedade Construindo a Educação Catarinense”. Neste Plano, dentre os objetivos e metas, estava incluir o Ensino Religioso na pré-escola, (SANTA CATARINA, 2004, p. 28), e garantir professores habilitados para o Ensino Religioso (SANTA CATARINA, 2004, p. 33). Manteve-se vigente até 2015, ano em que se aprovou o atual Plano Estadual de Educação, Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015), com vigência prevista até 2024. Nesta versão, não há menção ao Ensino Religioso.

²⁴ O Programa MAGISTER foi um programa desenvolvido em parceria entre SED, as Instituições de Ensino Superior e Prefeituras Municipais, de incentivo à formação docente em nível superior, contando com a oferta de cursos de graduação plena em caráter emergencial nas áreas do conhecimento mais carentes de professores habilitados (USJ, 2015, p. 11).

²⁵ O PARFOR foi um programa a nível federal criado em 2009 com o propósito de oferecer formação gratuita para as áreas com carência de profissionais habilitados, ou seja, para professores que atuam nas escolas públicas e não tem ainda uma formação adequada à LDB/1996 (RISKE-KOCH, WICKERT e OLIVEIRA, 2017, p. 161).

²⁶ Os cursos da UNISUL e da UNIVILLE, reativados a fim de atender ao PARFOR, não constam na relação de cursos pesquisados no sistema e-MEC – Anexo A. Vale lembrar que a data de referência de consulta ao sistema e-MEC para esta pesquisa foi 16-dez-2019. Possivelmente, pelo mecanismo de alimentação do sistema, estes cursos não eram mais ofertados em 2019 – hipótese mais provável – ou não foram informados ao sistema.

Outro marco legal importante para o Ensino Religioso, referente a um tempo histórico mais recente, é a sua contemplação como área do conhecimento na BNCC/2017²⁷ (BRASIL, 2017). Este documento afirma ter base a Constituição – CRFB/1988 –, que reconhece a educação como um direito fundamental (BRASIL, 1988), a LDB/1996 que declara, em especial, o compromisso do poder público em estabelecer competências e diretrizes de norteamento dos currículos (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), entre outros.

Em relação ao Ensino Religioso propriamente dito, a grande inovação da BNCC/2017 (BRASIL, 2017) foi considerar o Ensino Religioso como área do conhecimento, mesmo que na CRFB/1988, no artigo 201, parágrafo 1º (BRASIL, 1988) e no artigo 33 da LDB/1996 (BRASIL, 1996) seja considerada apenas como disciplina. São objetivos da área de Ensino Religioso, conforme a BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 436):

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

A BNCC/2017 (BRASIL, 2017) está estruturada por unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Sua proposta para o Ensino Religioso será articulada com a análise dos PPC's dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião nos títulos 3 e 4.

Neste ponto, entretanto, convém apresentar um fato que, apesar de não ser objeto de discussão direta desta pesquisa, merece destaque. Em 20 de dezembro de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União, o Parecer CNE/CEB n. 8/2019 (BRASIL, 2019b), no qual, por unanimidade, aprova-se a sugestão do Relator de que “o Ensino Religioso deixe de ser Área de Conhecimento do Ensino Fundamental, conforme estabelecido no artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, e passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Ensino Fundamental”. Porém, até esta data, este parecer não foi homologado²⁸ pelo Ministério da Educação – MEC, o que mantém o Parecer sem efeitos até o momento.

Sobre a formação de professores para o Ensino Religioso, o marco inicial é ditado pelo FONAPER, que elaborou, sistematizou e divulgou pelo Brasil, entre 1995-1998, as “Diretrizes de Capacitação Docente – Licenciatura – *lato sensu* – Extensão para o Ensino Religioso”. Em seguida, promoveu iniciativas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCN-ER/2009 (FONAPER, 2009) e cadernos temáticos, entre 2000-2005. Desde então, são realizados vários eventos de formação, além de seminários e congressos (CARON, 2016, p. 130-131).

A oferta de um curso de licenciatura na área aqui tratada, com suas devidas diretrizes nacionais, também apresentou suas tensões. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação apresentou um Parecer – CP 097/99 (BRASIL, 1999) – sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, no qual insistia na ideia de que qualquer professor licenciado poderia ministrar a disciplina. Diversas tentativas não lograram êxito. Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 51):

Em consequência dessas orientações, o ER foi ao mesmo tempo estadualizado e municipalizado. Disso se pode depreender que há possibilidade de queda numa espécie de jogo de empurra quanto à responsabilidade para com a formação docente. As diferentes esferas de governo dificilmente tenderão a tomar para si responsabilidade com esse tipo de formação.

As recentes DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b) para a área das Ciências da Religião e a conseqüente diminuta oferta de cursos de formação inicial em nível de licenciatura, também comprometem não somente a compreensão e sua configuração enquanto área de conhecimento, mas também a mudança de concepção da sociedade brasileira sobre a sua condição de componente curricular, regido por normas que o incluem em igual condição no conjunto das demais áreas de conhecimento do sistema público de ensino. Assim, além de estar aberto ao outro, acolher o diferente e (re)conhecer as tradições religiosas, o professor precisa conhecer a diversidade religiosa, decorrente dos conceitos próprios deste objeto de estudos, a experiência

²⁸ Foram consultados o FONAPER via aplicativo Whatsapp, na data de 03-fev-2021; o site do Conselho Nacional de Educação – CNE, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>, acesso em 26-mai-2021; o site do MEC, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>, acesso em 26-mai-2021; e o Diário Oficial da União, com busca retroativa até o dia 20-dez-2019, disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 26-mai-2021.

religiosa e o sincretismo religioso que faz parte dos estudantes e, por extensão, da composição da sociedade brasileira.

Segundo a referida Resolução, em seu artigo 2º, “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018b). Assim, reconhece as Ciências da Religião como disciplina de referência para a formação inicial de professores de Ensino Religioso no Brasil, algo que já vinha ocorrendo em vários estados desde 1997.

Apesar das recentes mudanças que alcançam a educação, a escola e seus pares, o Ministério da Educação – MEC pela primeira vez tratou o Ensino Religioso e o seu profissional como os demais, atendendo aos dispositivos, princípios e pressupostos legais que regem o sistema educacional brasileiro. Assim, os cursos estão se adaptando e atualizando seus PPC's a fim de se adequarem à Resolução (BRASIL, 2018b).

Isto posto, considerando os cursos consolidados em Santa Catarina e os eleitos para esta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos já anunciados, passa-se à um breve reconhecimento dos contextos de criação a atuação dos cursos em análise.

2.3.1 Contexto e criação dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião analisados

Os cursos de licenciatura em Ciências da Religião analisados nesta pesquisa têm seus PPC's datados em: 2011 – FURB; 2015 – USJ; e 2019 – UNOCHAPECÓ. Já se declarou na Introdução que os aspectos de historicidade interna de cada versão, apesar de uma possibilidade de pesquisa interessante, não serão estudados. Porém, entende-se importante contextualizar para cada PPC o momento de sua criação e da história do curso na IES.

O Ensino Religioso, amparado pela CRFB/1998 (BRASIL, 1998), estimulou uma demanda por profissionais habilitados para ministrarem esta disciplina. Neste contexto, em 1996, a FURB elaborou e conseguiu autorizar o primeiro curso de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (FURB, 2001, p. 14). Esta construção estabeleceu-se no diálogo entre o CIER e a Reitoria da FURB, em 1995. Mesmo não havendo uma regulamentação específica para o Ensino Religioso, naquele momento – além da previsão constitucional –, a FURB já vislumbrava uma formação para área, concernente com os métodos de formação para as demais licenciaturas. As aulas da primeira turma iniciaram em 06 de janeiro

de 1997 (FURB, 2011, p. 31). O curso, posteriormente, foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE-SC no ano 2000 (FURB, 2011, p. 32). Nesta trajetória, além das vagas regulares, a FURB disponibilizou vagas por meio dos programas Magister e PARFOR (FURB, 2011, p. 32). Passou ainda por 4 adequações curriculares, em 1997, 2004, 2010 e 2011 (FURB, 2011, p. 33).

O curso considerou que, apesar de jovem, tem boas perspectivas no cenário regional, estadual e nacional para o desenvolvimento da área do conhecimento. Num contexto em que “paradigmas de uma idade moderna não muito distante são relativizados e questionados; dogmas são desmistificados; poderes hegemônicos seculares são fragilizados e desterritorializados”, o curso percebe-se mobilizado e comprometido a “desenvolver atividades acadêmicas que encaminhe a construção de profissionais habilitados com um perfil em consonância com as demandas e exigências da atualidade” (FURB, 2011, p. 35).

O segundo curso em análise, surge diante da necessidade de consolidar um Ensino Religioso não confessional como área de conhecimento da Educação Básica, e a busca de uma identidade pedagógica que acolhesse e respeitasse a diversidade cultural e religiosa. A Gerência Regional de Educação – GERED de Chapecó, em pesquisa para levantamento de demandas formativas, no ano de 2007, identificou que a maioria dos professores de Ensino Religioso, naquela regional, não era habilitada (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 5). Realizou paralelamente um levantamento de interesse de professores em frequentar um curso nesta área e, na ocasião, contou com 30 interessados. De posse destas informações, a UNOCHAPECÓ iniciou uma pesquisa de opinião pública, quanto à abertura de um curso de licenciatura para formação nesta área. Nesta pesquisa, 76,5% dos entrevistados foram favoráveis (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 5).

Uma segunda pesquisa foi realizada em Chapecó, também em 2007, durante o IV Seminário Catarinense de Ensino Religioso. Naquela ocasião, todos os 150 presentes consideraram a criação do curso como necessário e primordial (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 5). Diante também da necessidade das novas gerações se educarem para a convivência e o respeito pela diversidade cultural e religiosa, tornava-se “forçoso reconhecer o papel de destaque que o Ensino Religioso pode ter na formação cidadã dos brasileiros” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 10). Assim, no ano de 2008 iniciaram as atividades regulares da primeira turma. Em 2009, a segunda. Em 2010 e 2014, foram ofertadas turmas pelo PARFOR. O curso foi autorizado em 2008 e reconhecido em 2010, sempre ofertado na modalidade presencial (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 6).

Em 2018, o curso passou por avaliação do MEC para renovação do reconhecimento, obtendo o conceito 4 (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 6). Neste mesmo ano, passa a ser ofertado na modalidade de Educação a Distância, sendo este o PPC analisado nesta pesquisa (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 4). Portanto, o curso de licenciatura em Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ, há mais de uma década:

[...] vem atendendo a demanda por profissionais habilitados em Ensino Religioso não confessional, contribuindo para a qualificação dos trabalhos educativos na escola pública visando o adequado tratamento da diversidade cultural religiosa brasileira e mundial, alicerçada nos princípios do respeito, liberdade religiosa, laicidade e convivência democrática entre pessoas/grupos religiosos e não-religiosos (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 44).

O terceiro curso em análise, nesta pesquisa – licenciatura em Ciências da Religião do USJ (2015, p. 7), – foi autorizado em 2005, iniciando a oferta de turmas regulares em 2006. Foi pensado numa composição de “diferentes áreas de conhecimento que fazem uma leitura do fenômeno religioso sob diferentes aspectos”.

Dentre os vários campos possíveis de leitura, estabelecem “um olhar a partir dos seguintes eixos: Filosófico; Histórico; Sociológico; Antropológico; Psicológico; e Educacional” (USJ, 2015, p. 9). Neste sentido, o USJ declara-se

preocupado em formar profissionais que possam desenvolver, no cotidiano escolar, a capacidade de acolhimento à diversidade religiosa, para que as culturas sejam (re)conhecidas em mesmo grau e valor, através do diálogo e a reverência à alteridade. Daí a necessidade da Licenciatura Plena em Ensino Religioso (USJ, 2015, p. 12).

Desde seu início, o curso “integra os pressupostos das Ciências da Religião e da área da Educação, a fim de que o licenciado possa trabalhar pedagogicamente numa perspectiva plurirreligiosa, enfocando o fenômeno religioso na construção sociocultural” (USJ, 2015, p. 15). Não pretende formar especialistas em sua religião de origem, mas um conhecedor do fenômeno religioso.

Até 2011, constitui-se em duas dimensões: bacharelado e licenciatura plena em Ensino Religioso. A partir daquela data, consolidou-se apenas como licenciatura (USJ, 2015, p. 9), ofertada na modalidade presencial e no período noturno (USJ, 2015, p. 19). O curso foi pensado para formação de professores para atuarem nas redes públicas e particulares. Para a

implantação do curso, o USJ estabeleceu parceria com a Associação dos Professores de Ensino Religioso do estado de Santa Catarina – ASPERSC, que colaborou com a elaboração do projeto (USJ, 2015, p. 13).

O estado de Santa Catarina não apenas demonstra o pioneirismo na oferta de cursos de licenciatura para a formação de docentes para o Ensino Religioso, como também os cursos, tomados nesta investigação, se constituem e se justificam neste contexto. Além deste pioneirismo, como já apontado na Introdução desta dissertação, trata-se de realidade pouco explorada e problematizada em trabalhos acadêmicos, definida pela ausência de produção acerca deste espaço geográfico.

Apresentadas algumas considerações históricas referentes à temática, bem com alguns aspectos da instituição dos cursos eleitos para esta investigação, passa-se à análise dos índices eleitos para a pesquisa.

3. LAICIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DE SANTA CATARINA

As diferentes religiões do mundo – cada qual com seus ritos, mitos, textos sagrados, símbolos, etc. – conduzem à organização social com base nos valores de suas crenças. Para Nogara (2013, p. 31), pode-se afirmar que “as diferentes religiões oferecem normas de conduta para seus seguidores, o que garante a vida social dentro de determinados limites, favorecendo a vida em comunidade”. Segundo a autora, é necessário o conhecimento das diferentes religiões e culturas para que haja o respeito e uma convivência harmoniosa, pois o desconhecimento e a ignorância levam ao desrespeito e a intolerância.

Neste contexto, a formação de professores para o Ensino Religioso é um grande desafio. A diversidade religiosa e o zelo pelo princípio constitucional da laicidade do Estado, estabelecem uma tênue linha entre o proselitismo e a ciência. A compreensão de um Ensino Religioso, tendo por base epistemológica as Ciências da Religião, é algo recente que, por vezes, tem causado estranheza à comunidade escolar, visto seu tradicional histórico catequético e teológico.

Retomando os aspectos metodológicos já anunciados na *Introdução*, com o intuito de situar textualmente como se deram as análises neste título 3, lembramos que os índices foram didaticamente organizados em dois grupos, pela similaridade dos argumentos que propõem. Um primeiro grupo, denominado de *princípios*, contempla os índices: *justificativa e finalidade*. Princípios são aqui entendidos como elementos que servem de base a alguma coisa, sua razão, sua proposição elementar. Acredita-se que estes dois índices permitem o entendimento das IES quanto à razão e o propósito da existência do curso, numa ótica macro. O segundo grupo, denominado *diretrizes*, abarca os índices: *objetivos e perfil do egresso*. Por diretriz, entende-se neste trabalho como um plano, um projeto que pode levar a meta desejada, que neste caso deve ser pretendida como a formação de um professor de Ensino Religioso.

Ainda sobre os índices, eles serão melhor conceituados em subtítulos próprios. Destaca-se também que as análises terão em consideração as categorias *laicidade e diversidade religiosa*, mesmo quando a relação direta for tênue ou apresentar-se de modo implícito. Por fim, um necessário esclarecimento quanto à frágil linha que separa as finalidades – grupo dos princípios –, dos objetivos – grupo das diretrizes –, que pode ser assim entendido nesta pesquisa: a finalidade está diretamente relacionada à identidade, às crenças e aos valores do curso; os

objetivos, por sua vez, tratam de uma descrição mais específica, as etapas de onde pretende-se chegar. Traçadas estas linhas gerais a respeito dos índices, passa-se a investigação destes junto aos PPC's estudados.

3.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E SEUS PRINCÍPIOS: AS JUSTIFICATIVAS E AS FINALIDADES

O primeiro índice analisado trata-se da *justificativa*. Segundo consta no *Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial do sistema e-MEC* (BRASIL, 2015b, p. 17), a justificativa para a oferta do curso deve ser apresentada de forma detalhada, demonstrando sua “relação ao contexto local e regional em que a IES está localizada, incluindo dados estatísticos, socioeconômicos, ofertas similares por outras IES e as demandas que justificam a oferta do curso”. Neste sentido, também aconselha PARANÁ²⁹ (2018, p. 13), que a justificativa deve contemplar:

1. a realidade local e regional de inserção do mesmo; 2. a necessidade social de sua criação; 3. demanda a ser atendida e descrever público-alvo; 4. carências a serem supridas e acordo com as necessidades do mercado ou da formação docente; 5. a contribuição para o desenvolvimento regional e relação com as políticas educacionais; 6. indicação sobre a realidade sócio-político-econômica, cultural e educacional da localidade de oferta do curso e sua região de influência.

As justificativas, cujo entendimento foi discutido acima, propõe-se a responder o porquê da criação do curso. Com a análise dos PPC's, pode-se discorrer sobre duas considerações quanto a este índice: o levantamento de demanda por profissional habilitado para ministrar a disciplina de Ensino Religioso na Educação Básica; e a necessidade de consolidar um entendimento do Ensino Religioso como instrumento interdisciplinar para a compreensão da complexidade sociocultural da questão religiosa, por intermédio do método científico, contribuindo para paz social, a partir da escola. Essa última consideração, em especial, pressupõe um grande desafio: conceber o Ensino Religioso de modo a respeitar a diversidade

²⁹ O Manual para Redação de Projetos Pedagógicos de Curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá (PARANÁ, 2018) foi utilizado como uma das referências para compreensão dos índices eleitos nesta pesquisa, pela organização e síntese dos conceitos que apresenta, sendo que atendem o propósito desta pesquisa. Entretanto, como estes conceitos são baseados em normas nacionais gerais, entendeu o pesquisador não haver prejuízo mediante eventual dubiedade, pelo fato de ter como objeto de pesquisa as universidades catarinenses, levando a causar certa estranheza por utilizar um referencial paranaense. Reforça-se, porém, ser aquele documento apenas o ponto de partida para construção dos conceitos dos índices nesta pesquisa, os quais estão fundamentados em diretrizes nacionais gerais, devidamente referenciadas, as quais são apresentadas/discutidas ao longo deste texto.

cultural e religiosa, nos diversos espaços sociais, sobretudo, no espaço escolar. Para isso, precisa superar as abordagens confessionais, ou seja, assumir um caráter escolar, enquanto área do conhecimento científico. Nas palavras de Passos (2007, p. 28), por se tratar de um componente curricular, ao Ensino Religioso deve ser atribuída uma abordagem científica, regrada por fundamentos teóricos e regras metodológicas, mesmo em havendo um discurso pautado por valores e tradições, como em grande parte dos casos, ocorre ainda em nosso país.

Essa forma de abordagem proposta para o Ensino Religioso, reflete diretamente no processo formativo do professor, implicando na revisão dos conceitos e práticas do componente curricular. Nesta ótica, a licenciatura em Ciências da Religião apresenta-se como lugar privilegiado para a formação deste profissional, pois se concentra na formação do cidadão, e não na educação da religiosidade, como pode ser percebido na contextualização histórica do título 2 desta dissertação. O FONAPER (2009, p. 44-45) sustenta esta premissa defendendo que a escola, como o ambiente apropriado de um Estado democrático para acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, precisa disponibilizar os conhecimentos religiosos enquanto patrimônio da humanidade.

Quanto aos PPC's em análise, em relação ao levantamento de demanda, a FURB (2011, p. 31) e a UNOCHAPECÓ (2019, p. 5) destacam que a criação do curso está relacionada à demanda, das redes municipais e estaduais no caso da primeira, e estaduais no caso da segunda. Para a FURB (2011, p. 31), a criação do curso de licenciatura em Ciências da Religião visa “sanar um problema de anos em SC – a não profissionalização do professor de Ensino Religioso.” Nesta mesma linha de pensamento, a UNOCHAPECÓ (2019, p. 5) relata que a Gerência Regional de Educação de Chapecó constatou, em levantamento realizado no ano de 2017, que “a maioria dos professores que atuavam no Ensino Religioso não eram habilitados.” A implantação deste curso, na visão desta mesma instituição, “emerge da necessidade de consolidar o Ensino Religioso não confessional” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 5). Entretanto, este tipo de iniciativa estatal não parece ser uma regra, conforme demonstrado no estado da arte (Introdução), e em argumentos que se seguirão nesta análise. Percebe-se neste ponto que começa a se delinear uma aproximação do princípio da laicidade conforme entendido neste trabalho – em termos educacionais – pela não confessionalidade, mas sim pelo viés de ciência.

Na mesma proporção que se argumenta sobre a necessidade das características específicas desta formação – abordadas no título 4 desta dissertação –, o tangenciamento da ciência se faz presente, garantindo aspectos da laicidade que também se estabelece pelos princípios da ciência para o Ensino Religioso. Afinal, entendida a laicidade como respeito à

diversidade religiosa, as Ciências da Religião, que detém em seu escopo promover “a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos” (BRASIL, 2018b, artigo 3º, I), podem ser concebidas como o elo que permite que o Ensino Religioso seja ministrado nas escolas públicas, sem que haja ofensa ao princípio da laicidade do Estado. Isto porque o Ensino Religioso passa a ser visto sob a ótica da ciência, e não mais como proselitismo religioso.

Ainda quanto ao entendimento deste *novo* modelo de Ensino Religioso, o qual seja, as Ciências da Religião, em contraponto aos modelos catequéticos e teológicos já mencionados no título 1 (Introdução), o USJ (2015, p. 15) demonstra-se atento à complexidade de se tratar da questão religiosa, por suas especificidades decorrentes da diversidade religiosa. Assim, entende que a criação do curso se justifica para:

[...] qualificar futuros educadores com competência para interagirem nos processos educacionais de forma interdisciplinar, com habilidades exigidas pela complexidade sociocultural da questão religiosa e pelas especificidades pedagógicas deste componente curricular.

Sua justificativa para criação do curso estaria na necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na área. Isto converge ao pensamentos da FURB (2011) e da UNOCHAPECÓ (2019), como já relatado. Entende-se assim que as IES pesquisadas estão preocupadas com a habilitação e profissionalização do professor para a área do Ensino Religioso. Demonstram entre si aproximação pela cientificidade da área. Na percepção do autor desta pesquisa, quanto às justificativas das IES, a razão de atender a uma demanda não se justifica apenas em habilitar profissionais para atuação na área do conhecimento – Ensino Religioso –, mas também pela preocupação de que desenvolvam a capacidade de serem críticos, contextualizados e criativos no entendimento do fenômeno religioso. A sistematização e a construção destas habilidades são potencializadas somente quando afastada do proselitismo histórico no qual se construiu o Ensino Religioso, e associada a um método científico. Uma vez que se tem um objeto e um método, pode-se falar em ciência. E o respeito a diversidade religiosa com vista à alteridade só pode ser estabelecido com conhecimento. O conhecimento, por sua vez, remete à educação que para atingir este fim, precisa ser laica (não laicista³⁰!).

³⁰ Segundo Raquetat J. (2008, p. 1), laicista é aquele que se revela concretamente de ideologia anti-clericale anti-religiosa, que procura extirpar religião da vida social.

O segundo índice de análise trata-se da *finalidade*. Por este índice entende-se uma intenção ou motivação para a realização ou existência do curso, o seu fim, o seu propósito³¹. Resgatando neste ponto aspectos metodológicos já anunciados na *Introdução*, a fim de contextualização, procura-se responder ao questionamento: qual o propósito do curso?

Para o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2019c, p. 5), a finalidade primordial de atividades de ensino, que não se sustenta mais somente ao simples repasse de informações, mas no zelo pela aprendizagem dos estudantes, está nos resultados da aprendizagem. Isso reforça, nos dizeres do próprio conselho, a “importância da qualificação do professor para a aprendizagem dos estudantes”. Daí temos a necessidade de investimento em políticas públicas de formação docente, especialmente na área do Ensino Religioso. Esta carência na oferta de cursos, especialmente em IES públicas, justifica sua demanda – apontada na análise do primeiro índice – assim como pelo estado da arte apresentado na *Introdução* e no histórico do Ensino Religioso e formação docente no Brasil, relatados no título 2 desta dissertação.

Seguindo para os PPC’s em análise, algumas considerações bem significativas podem ser levantadas neste índice. As três IES pesquisadas destacam a importância de uma formação crítica, no entanto, respeitosa. Para a FURB (2011, p. 8), o curso tem como ponto de partida “o compromisso com os interesses coletivos, a formação de um estudante crítico, criativo e contextualizado.” O USJ (2015, p. 16) destaca que a compreensão do fenômeno religioso deve vir numa perspectiva científica, “com uma abordagem crítica, dialógica, criativa e respeitosa.” A UNOCHAPECÓ (2019, p. 12) congraça a este entendimento, afirmando que com o curso pretende “contribuir para uma sociedade civil mais respeitosa, regida pelos princípios da liberdade e da igualdade.” Esta criticidade, no entanto, exige uma leitura sustentada por princípios científicos, éticos, políticos e culturais, os quais “são apropriados pelos sujeitos que aprendem, na medida em que os conceitos formativos lhe fazem sentido e lhe trazem significado” (FURB, 2011, p. 9).

Vale destacar também a importância, no entendimento dos cursos, de que o fenômeno religioso seja visto numa perspectiva científica, o que coaduna com a ideia de um

³¹ Conceito fundamentado pelo Oxford Languages, disponível em: https://www.google.com/search?q=dicion%C3%A1rio&rlz=1C1CHWL_pt-BRBR932BR933&oq=dicion%C3%A1rio&aqs=chrome.0.69i5913.2557j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=finalidade, acesso em: 30-dez-2020. A construção do conceito deste índice também contou com o entendimento de Cris Arcangeli, disponível em: <https://crisarcangeli.com/proposito-objetivo-meta/>, acesso em: 30-dez-2020.

Ensino Religioso sob o viés das Ciências da Religião. Este último pensamento pode ser representado pelo recorte do PPC da UNOCHAPECÓ (2019, p. 12), quando trata que a formação inicial pretendida “deve assegurar o desenvolvimento de processos de reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos”.

A FURB (2011) e a UNOCHAPECÓ (2019) pontuam também o reconhecimento das identidades religiosas e o olhar dos fenômenos religiosos sob diversas óticas. Para a FURB (2011, p. 16-17), o curso pretende trabalhar no sentido de “olhar os fenômenos religiosos a partir das múltiplas perspectivas, vindas do campo da filosofia e da ciência, em suas diferentes disciplinas e desdobramentos”. Isso supõe a compreensão da diversidade religiosa, e o respeito às alteridades sob os princípios dos direitos humanos. Não há menção direta de discussão quanto ao princípio da laicidade – com uso explícito do termo – neste índice, porém, é possível perceber esta preocupação de forma constante, com o propósito de respeito e valorização das diferenças religiosas. Essa preocupação resgata sim o princípio de laicidade positiva, do respeito à diversidade, que é a essência do princípio. Como afirma o PPC da UNOCHAPECÓ (2019, p. 12), “Nessa sociedade, cidadãos e cidadãs, religiosos e não religiosos, devem poder conviver plenamente com base no respeito às alteridades.” As finalidades apresentadas, por fim, parecem denotar uma significativa preocupação com a cientificidade dos conteúdos e a qualidade da formação docente.

Esta cientificidade corrobora com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* – BNC-Formação/2019 (BRASIL, 2019a, artigo 5º) –, que apesar de não serem específicas para o Ensino Religioso, consideram como um dos fundamentos da formação de professores a “sólida formação básica, com conhecimentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.” O mesmo documento ainda trata em seus princípios, no artigo 6º, da articulação entre teoria e prática para a formação docente fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parece oportuno, neste ponto, abrir um parêntese e tratar de um conceito que, por vezes, causa confusão ao senso comum, por sua similaridade. Silveira e Silveira (2020, p. 48) ressaltam a importância de diferenciar *Teologia* e *Ciências da Religião*, cujos conceitos muitas vezes são considerados sinônimos. Enquanto o primeiro trata de “um conhecimento relacional sobre questões de fé religiosa”; o segundo, representa “um conhecimento descritivo-conceitual-concreto sobre os fenômenos religiosos”. Esta preocupação é vista também em Soares (2010,

p. 65-66), que sustenta que a “distinção não está no objeto, mas na maneira de abordá-lo”, pois enquanto na Teologia “o mais apropriado seria falarmos não de um sujeito que estuda um objeto cognoscível, mas do encontro-relação entre dois sujeitos”, do cientista “se exige uma suspensão do juízo, um ateísmo metodológico que deixe sua crença pessoal entre parênteses”.

Feita esta distinção, e trazendo a discussão para as categorias de análise, há que se ressaltar que a laicidade do Estado também se constitui por seus aspectos legais. A visão que a DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b) apresenta no seu artigo 2º, corrobora neste sentido pois seu texto declara que o licenciado poderá atuar em instituições públicas. Assim, pressupõe-se que o próprio Estado entenda ser este o perfil de servidor que pretende em seus quadros, fazendo com que esta ideia reflita pela legislação de que não entende haver ofensa ao princípio da laicidade. Também a BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 435), contribui neste diálogo, mostrando que a justificativa para oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental e a consequente formação de professores para a área vem de demanda da comunidade, pois relata que:

[...] em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integra, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

Desta forma, pode-se perceber que os princípios que regem os cursos de licenciatura em Ciências da Religião das três IES pesquisadas, guardam muitas semelhanças. Isto se deve, principalmente, ao fato de todos estarem alinhados à legislação vigente ao tempo de sua redação. A diligência pela cientificidade do curso, alinhada ao conceito de laicidade, e o respeito pela diversidade religiosa é constante. Esta constatação será ainda mais demarcada na análise das matrizes e ementários das disciplinas, no título 4. Outra característica importante e que remete à ideia de laicidade, pode ser notada pelo fato de que as demandas, destacadas junto à justificativa, são oriundas da rede pública – municipal e estadual – de ensino. O ensino público, por previsão constitucional, deve oferecer o Ensino Religioso, e por força de lei – LDB/1996 (BRASIL, 1996) – este não pode ser proselitista. Fica característica, com essa legislação, a laicidade do Estado manifesta na educação pública.

Destaca-se também que os princípios gerais da política de formação de professores para Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, previstos no artigo 6º das BNC-Formação/2019 (BRASIL, 2019a) estão presentes nos PPC’s pesquisados. Neste documento, entre outros princípios, ressalta-se a formação docente como compromisso do

Estado; a garantia de padrões de qualidade; a articulação entre teoria e prática para a formação docente fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Quanto ao compromisso do Estado na oferta da formação docente, de fato, enumeram-se algumas iniciativas para atendimento da demanda por professores habilitados para o Ensino Religioso na Educação Básica. Neste trabalho, já se mencionaram programas como o Magister e o PARFOR. Outra iniciativa neste sentido pode ser considerada a expansão da Rede Federal de Ensino com a criação dos Institutos Federais de Educação, os quais por força de lei devem ofertar um mínimo de 20% de suas vagas para atender a cursos de licenciatura com vistas para formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2008, artigo 8º). Contudo, no caso catarinense em tela, temos somente o USJ como instituição pública; a FURB e a UNOCHAPECÓ são de iniciativa privada.

A garantia dos padrões de qualidade remete ao cuidado que as IES pesquisadas demonstram em seus PPC's. Para o USJ (2015, p. 16), seu curso propõe “estudos e pesquisas na área de Ciências da Religião e da Educação, visando a competência e a qualidade na docência do Ensino Religioso”. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas tem destaque na UNOCHAPECÓ (2019, p. 5 e 13), que entende que o curso deve “construir um Ensino Religioso com uma identidade pedagógica que acolha e respeite a diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer forma de proselitismo”. E ainda complementa que deva “atender e cumprir a responsabilidade social a que tal ensino demanda, evitando o proselitismo e a doutrinação e garantindo a democracia e o reconhecimento da diversidade cultural.”. A FURB (2011, p. 16-17) contribui nesta proposta explicando que o curso deve “olhar os fenômenos religiosos a partir das múltiplas perspectivas, vindas do campo da filosofia e da ciência, em suas diferentes disciplinas e desdobramentos”.

Estas considerações levantadas, demonstram a preocupação e o zelo com o atendimento à diversidade religiosa. A atenção ao proselitismo é uma constante nos cursos, no entendimento de respeito à diversidade, não somente religiosa, mas cultural. Isso reforça o entendimento inicial de que laicidade trata do respeito a diversidade. Torna seguro afirmar que os cursos guardem os princípios constitucionais de Estado laico, buscando respeitar a diversidade, sem proselitismo, considerando o fenômeno religioso não somente quanto à espiritualidade, mas como manifestação cultural. As palavras-chave que representam os

princípios dos cursos em análise, seguramente são a cientificidade e o respeito. Isto leva ao entendimento de que somente em um Estado neutro em termos de religião seria possível se fazer ciência sem obscurantismo. Em equilíbrio, por outro lado, apenas com respeito é possível conviver com as diferenças. Estes termos encontram-se e complementam-se. Como sustenta Alexander (2007, p. 9), “ciência e religião referem-se à mesma realidade, a partir de diferentes perspectivas, provendo explicações complementares, de modo algum rivais.”

3.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS E SUAS DIRETRIZES: OS OBJETIVOS E OS PERFIS DE EGRESSOS

Para o terceiro índice eleito, os *objetivos*, partindo-se dos conceitos de PARANÁ (2018, p. 13), entende-se que estes apontem “as pretensões de realização do curso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas³² e coerentes com o perfil do profissional que pretende formar.” Propõe ainda que os objetivos atendam a critérios de clareza, possibilidade de geração de metas e compatibilidade com a concepção filosófica. Assim sendo, cada IES pesquisada possui tópico específico em seu PPC para tratar de seus objetivos. Uma observação inicial faz-se necessária. A UNOCHAPECÓ (2019) não separa seus objetivos em gerais e específicos. Portanto, os objetivos gerais e específicos, para efeito desta análise, para as três IES, serão tomados em seu conjunto.

Inicialmente, constata-se que as três IES apresentam como objetivo habilitar os acadêmicos para a docência do Ensino Religioso. Enquanto a FURB (2011, p. 38) e a UNOCHAPECÓ (2019, p. 15) dão ênfase à formação para atuação na Educação Básica, o USJ (2015, p. 17) refere-se ao Ensino Religioso “entendido como componente curricular”, sem menção a nível de ensino. É crível não haver dúvidas quanto a este aspecto: que qualquer curso tenha como objetivo, em qualquer instituição, habilitar um profissional. Mesmo assim, vale mencionar neste ponto, a título de conhecimento e por relação direta com a área pesquisada, o artigo 2º das DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b). Com este preceito legal afasta-se qualquer dúvida neste sentido. O artigo em questão registra que “o curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica”.

³² Dos PPC's analisados, somente o da UNOCHAPECÓ encontra-se atualizado em relação às DCN-CR/2018, as quais são diretrizes específicas para a formação de professores para o Ensino Religioso. Os PPC's da FURB e do USJ foram redigidos sob a égide da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata de diretrizes gerais para formação de professores em educação básica.

Sobre a habilitação profissional, as três IES destacam a importância de uma compreensão crítica dos fenômenos religiosos para o respeito e reconhecimento de sua diversidade. Segundo o PPC da FURB (2011, p. 38), o curso objetiva “Proporcionar um referencial teórico-metodológico que possibilite uma leitura e compreensão críticas dos fenômenos religiosos na diversidade cultural”. Semelhante disposição se vislumbra no PPC da UNOCHAPECÓ (2019, p. 15), que apresenta como objetivo de número I: “Assegurar sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos”. Com quase idêntica redação, o USJ (2015, p. 17) apresenta o objetivo de “habilitar profissionais com competência para compreenderem de forma crítica e interativa, o contexto, a estrutura e a diversidade do fenômeno religioso na sociedade atual”.

Esta semelhança não se dá apenas na coincidência da redação, mas também porque as IES devem atender às diretrizes nacionais. Nas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), invoca-se mais uma vez o artigo 3^a, I, – já mencionado quando tratado sobre a finalidade – que prevê que o curso deve propiciar “sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação”, sendo que deve promover a “compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos”. Preceitua, ainda, a busca pelo “desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.”

A formação de qualidade do docente para o Ensino Religioso é uma discussão que foi percebida também quando da realização do estado da arte. Conforme já discutido na *Introdução*, a disciplina – Ensino Religioso – acaba, em grande parte das escolas, posta em segundo plano, e oferecida somente pela força legal. Isto, como também já relatado, deve-se em parte pela carência de profissionais habilitados na área. Silva (2008, p. 34) faz severa crítica em sua dissertação, dizendo que “quando se projeta a formação do profissional de Ensino Religioso seriamente falando, pensa-se formar um profissional completo e não por implante, remendos, improvisações ou adaptações, pois não se deve brincar com a educação.” Por base nestas palavras, quiçá todos os cursos, de todas as IES brasileiras pensassem desta forma. As IES aqui pesquisadas, pelos recortes apresentados, desmontaram a seriedade apontada por este último autor, quanto a esta consideração, objetivando uma formação crítica e fundamentada teórica e metodologicamente.

Nessa reflexão, cabe citar a LDB/1996 (BRASIL, 1996), no artigo 32, III, traz explícito que é objetivo para formação básica do cidadão, não somente por intermédio do

Ensino Religioso, mas de todas as áreas ensino fundamental, o “desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

Outra consideração de destaque nos objetivos dos cursos remete a pretensão de que o profissional possa contribuir, por intermédio de seu ofício, para constituição de uma sociedade mais justa e solidária. Para a FURB (2011, p. 38), a formação crítica supracitada pode contribuir “para a construção de uma sociedade justa, solidária e livre”. A UNOCHAPECÓ (2019, p. 15) também aponta nesta direção destacando a importância de um diálogo inter-religioso e intercultural, que deve visar “o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz”. O comprometimento por fazer um mundo melhor também é percebido no USJ (2015, p. 17), quando explica que os profissionais devem contribuir para “construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano e social.” Ainda nesta temática, tanto a FURB (2011, p. 38) quanto o USJ (2015, p. 17), ressaltam a importância de “reconhecer e respeitar as diversidades”, de reconhecer o diferente nas mais variadas complexidades religiosas, em seus meios sociais, culturais e comunitários.

Silva (2008, p. 66) defende em sua dissertação que o professor de Ensino Religioso “precisa crer, estar convicto de que o conhecimento que tem nessa área é importante para a formação de uma sociedade melhor.” Seguindo na linha teórica levantada por esta pesquisa, com o entendimento de que o conhecimento é o melhor instrumento para o respeito às diferenças, este raciocínio também figura como uma consideração de destaque entre os objetivos das IES pesquisadas.

Silva (2008, p. 25) chama a atenção, em relação aos cursos que pesquisou³³, à percepção de uma prática educacional para o Ensino Religioso que não se empenhava com as diferenças e que não dialogava com os demais conhecimentos e culturas. Além disso, a prática não cumpria com os aspectos legais e com o respeito às diferenças. Nesta pesquisa, em contraposição ao exposto, os cursos de licenciatura em Ciências da Religião parecem ter bem clara a necessidade do olhar para estes pontos. A exemplo disto, a FURB (2011, p. 38) pretende que seu curso destine ao reconhecimento e respeito das “diversidades e complexidades das

³³ O pesquisador ouviu 35 professores da área de Ensino Religioso de várias escolas estaduais no município de Uberlândia/MG. Mais uma vez, a carência de pesquisas a nível *stricto sensu* sobre formação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina exige recorrer a outras unidades da federação para sustentar esta análise. Porém, como buscaram-se ali critérios técnicos e conceituais, e partindo do pressupostos de que os cursos de licenciatura seguem as mesmas diretrizes nacionais, crê o pesquisador deste trabalho não haver prejuízo neste sentido.

manifestações religiosas na sociedade e culturas combatendo a discriminação e quaisquer forma de proselitismo no contexto escolar e social”.

O fortalecimento de vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca nas quais se assenta a vida social é, segundo o artigo 32, IV da LDB/1996 (BRASIL, 1996), um dos objetivos não apenas do Ensino Religioso, mas do ensino fundamental como um todo. O USJ (2015, p. 17) objetiva com seu curso, além de promover atitudes de compromissos e valorização da vida e da dignidade humana, “o reconhecimento do diferente e das diferenças no universo educacional e social, em todos os níveis de abrangência pessoal e comunitária”. A UNOCHAPECÓ (2019, p. 15) traz semelhante registro, quando narra que pretende habilitar para a docência do Ensino Religioso “por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, para promover o respeito ao outro e aos direitos humanos”.

Por fim, na análise deste índice, pode-se verificar que as três IES detém objetivos voltados à formação teórico-metodológica de qualidade do professor para o Ensino Religioso, com características críticas e comprometimento em fazer uma sociedade melhor, zelando pelo respeito às diferenças, sobretudo quanto à diversidade religiosa. O viés científico dado a área de conhecimento, reconhecendo a todos os credos enquanto fenômeno religioso, num mesmo nível de importância, que se pretende como diretriz para os cursos, é perceptível nestes objetivos. Aliando esta última percepção à preocupação do impacto social que estes profissionais podem causar em suas comunidades por intermédio do ambiente escolar, resgatam-se os princípios da laicidade do Estado, garantindo respeito a todas as culturas e todos os credos (ou inexistência de credo).

O quarto índice eleito, *perfil do egresso*, nas orientações de PARANÁ (2018, p. 15), deve ser compatível com as diretrizes curriculares nacionais do curso, devendo considerar “uma formação de base generalista, científica, humanista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso e formação continuada”. Além disso, deve “considerar na definição do perfil o contexto em que o profissional se insere, seu campo de atuação e as diversas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.” Para o sistema e-MEC (BRASIL, 2015b, p. 17), sobre o perfil do egresso, está registrado:

Descrever as competências e habilidade a serem desenvolvidas pelo aluno, ao longo do curso, de forma coerente com as DCNs do Curso (se houver). Em se tratando de curso sem DCNs, o perfil do egresso deve apresentar coerência com a formação desejável para a sociedade e a área específica de atuação do futuro profissional.

Essa orientação do sistema e-MEC apresenta um fator em especial para esta análise, pois as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), em vigência, estão contempladas apenas no PPC da UNOCHAPECÓ (2019). Portanto, os demais PPC's serão analisados observando-se se encontram acolhidos na atual legislação ou se requerem atualização.

Importante também registrar que, com o curso de licenciatura em Ciências da Religião, a formação docente para o Ensino Religioso pode seguir os mesmos trâmites previstos para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento, conforme preconiza o artigo 62 da LDB/1996 (BRASIL, 1996), “assegurando aos egressos o acesso à carreira do magistério, disponibilizando à sociedade brasileira educadores habilitados capazes de valorizar e reconhecer a diversidade cultural religiosa” (SILVA, 2017, p. 53). Até 2018, seguindo diretrizes gerais, e a partir de 2019, contando com diretrizes próprias – DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b).

Esta proposta de formação docente para o Ensino Religioso, com perspectiva não confessional e não proselitista, consolidada nas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b) tendo por base epistemológica as Ciências da Religião, pressupõe assumir “o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania enquanto princípios orientadores do percurso formativo de caráter interdisciplinar, crítico e criativo oferecido a seus egressos” (BRASIL, 2018a, p. 9). Assim, o Parecer CNE/CP nº 12/2018, o qual deliberou pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, preconiza:

A educadora e o educador egressos devem se apropriar de um conjunto de conhecimentos sobre religiões e seus modos de crença visando compreender os cruzamentos com outros campos socioculturais. E com críticas pertinentes ao reconhecimento do conjunto de ideias e dos princípios que organizam os sujeitos sociais e, historicamente, fomentando opiniões, ações e relações sociais (BRASIL, 2018a, p. 9).

Com base nestas fundamentações, uma primeira consideração que merece destaque neste índice, com vista a responder o que se espera do profissional formado, refere-se ao zelo pelo respeito à diversidade do fenômeno religioso que se vislumbra ao egresso. Entendem as IES que este respeito contribui para tornar o egresso apto a exercer a docência. A FURB (2011, p. 40), pretende que seus egressos sejam “profissionais habilitados para investigar o fenômeno

religioso na complexidade e diversidade cultural religiosa e que sejam aptos para o desempenho da ação educativa como docentes de Ensino Religioso.”

A UNOCHAPECÓ (2019, p. 17) também almeja que o seu egresso possa exercer a docência “por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade [...]”. E ainda vai além, entendendo que além de zelar pelo respeito, o egresso seja capaz de “posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso [...]”.

O USJ (2015, p. 18) pretende que o egresso possa desempenhar adequadamente a docência, compreendendo “de forma crítica e interativa, o contexto, a estrutura e a diversidade do fenômeno religioso. Esta mesma instituição ainda vai além quando deseja, além da habilidade docente voltada ao ensino, que o egresso possa atuar no desenvolvimento de “projetos que envolvam a construção da cidadania e da organização de movimentos sociais, visando à leitura e à interação crítica do fenômeno religioso na pluralidade cultural.”

Preocupam-se, assim, as três IES, que o egresso seja dotado de uma postura investigativa, crítica e interativa na sua atuação profissional. Almejam que os egressos sejam identificados pela competência, construída a partir de pressupostos científicos. As três IES são idênticas quanto a este elemento. Esta similaridade fica evidente quando observadas as DCN-CR/2018 (2018b), em seu artigo 4º, que trata das aptidões esperadas para o egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião. Percebe-se, entre outras, a aptidão para “relacionar os conteúdos específicos das Ciências da Religião e as abordagens teórico-metodológicas do Ensino Religioso de forma interdisciplinar e contextualizada”. Comenta também sobre a compreensão crítica de dispositivos legais e normativas curriculares para o exercício do magistério. A consciência da diversidade e o respeito a natureza também está presente, assim como buscar construir uma sociedade justa, equânime e igualitária.

A categoria diversidade religiosa parece mais uma vez contemplada. Percebe-se que é recorrente a menção ao respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira como postura esperada no perfil do egresso. Sobre a categoria laicidade, o USJ (2015, p. 18) faz menção ao Estado quando relata que o egresso poderia atuar prestando serviços em instituições governamentais. Com esta afirmação, parece que a IES está segura de que seu curso não fere a categoria, o que provavelmente se atribui ao caráter científico com o qual é tratada a área de Ensino Religioso.

A discussão sobre a laicidade não aparece como um elemento explícito de influência para os princípios e diretrizes dos PPC's. Porém, o contexto dos documentos pressupõe, pelas recorrentes alusões à diversidade religiosa, respeito e criticidade, estarem alinhados a uma proposta de Ciências da Religião, que em sua essência só é possível num Estado com características laicas.

Por fim, quanto ao professor de Ensino Religioso, após transcorrer seu curso de licenciatura, imbuído dos princípios e diretrizes ora discutidos, deve ser capaz de implementar um Ensino Religioso que reconheça e valorize a diversidade religiosa,

através do estudo dos elementos básicos que compõem os fenômenos religiosos, fomentando a liberdade religiosa e o direito à diferença, na perspectiva dos direitos humanos, requer a existência de um profissional devidamente habilitado, com habilidades e competências para desempenho de seu papel na educação, assim como acontece com todo e qualquer educador no exercício da função nas demais áreas do conhecimento. (FURB, 2011, p. 24)

Assim, para que as mudanças pretendidas pelas Ciências da Religião, a qual seja uma nova concepção do Ensino Religioso considerado como área do conhecimento, requer também uma mudança no perfil profissional do professor. Este precisa estar aberto a um entendimento que transcenda suas concepções pessoais e afaste-se das amarras proselitistas do passado.

Como se pode avaliar pelas análises até aqui, as três IES, para este índice, encontram-se alinhadas às DCN-CR/2018 (2018b), ao menos quanto aos índices discutidos até este ponto da pesquisa. A FURB (2011) e o USJ (2015), apesar dos PPC's redigidos antes da atual legislação, apresentam alinhamento com ela. Isto pode ser interpretado pelo pioneirismo do estado de Santa Catarina na oferta de licenciatura neste viés, que mesmo sem a regulamentação específica, já compreendia a importância do estudo do fenômeno religioso enquanto Ciências da Religião, como base epistemológica para a disciplina de Ensino Religioso. Esta referência do pioneirismo catarinense para estruturação das diretrizes inclusive é mencionada no Parecer CNE/CP Nº 12/2018 (BRASIL, 2018a, p. 3), que aprova as DCN-CR/2018 (2018b).

Analisados então os princípios e diretrizes dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião da FURB (2011), da UNOCHAPECÓ (2019) e do USJ (2015), por intermédio de suas justificativas, finalidades, objetivos e perfil de egresso (entendidos nesta pesquisa como

índices), sob a ótica das categorias da laicidade e da diversidade religiosa, seguem-se as análises em relação às matrizes curriculares e ementários das disciplinas. Reitera-se aqui a percepção do alinhamento entre os três cursos, das três IES, com percepções muito semelhantes em cada índice, em especial quando tratam da cientificidade do tratamento do tema – Ensino Religioso – e quanto ao respeito pela diversidade religiosa. Isso tudo, porém, enquanto proposta/projeto de curso de forma macro. Os componentes curriculares/disciplinas e os conteúdos, de fato, que materializam estes princípios e representam – ou pelo menos assim se pode interpretar – a realidade para formação docente, serão analisados no próximo título.

4. MATRIZES CURRICULARES E EMENTÁRIOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DE SANTA CATARINA: ASPECTOS DA LAICIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA

A história do Ensino Religioso no Brasil faz compreender que por muito tempo esta disciplina foi vista como um espaço para a catequese e a teologia. Foi por longa data desenvolvida e compreendida como confessional cristã ou ecumênica e inter-religiosa. Passos (2007, p. 16) entende que o Ensino Religioso ainda permanece refém das antigas referências confessionais, ora administrado pelas Igrejas, ora entregue a professores de outras disciplinas, sem a devida formação na área. Também critica a orfandade legal dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso, desprovidos de uma clareza epistemológica, sem referências por parte do Ministério da Educação³⁴. O mesmo autor entende ainda que “a religião pode ser objeto de estudo científico sem o clássico pressuposto da fé, como no caso da teologia, seguindo os parâmetros gerais do fazer científico.” (PASSOS, 2007, p. 116).

Porém, nos últimos anos, percebe-se um movimento no sentido de regulamentar o objeto de estudo do Ensino Religioso para a Educação Básica, assim como regulamentar de forma específica a formação docente para esta área. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s/1997 (BRASIL, 1997b, p. 30) fazerem menção a importância do estudo das diversidade culturais e religiosas nas escolas públicas e das DCN’s/1998 (BRASIL, 1998) já preverem a “Educação Religiosa” enquanto área do conhecimento, a definição das unidades temáticas de estudo para a Educação Básica consolida-se numa proposta concreta e específica somente com a BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 435-459); e a formação de professores somente com as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b).

Como já relatado quando tratado do histórico do Ensino Religioso no Brasil, houve iniciativas por parte do FONAPER (2009) que culminaram na composição de Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso no ano de 1997, mas que nunca foram oficializados pelo MEC. Porém, foram fundamentais para nortear os currículos dos cursos de licenciatura para o Ensino Religioso à época, e fomentar o debate sobre a necessidade de uma legislação específica para a área, o que ocorre nos anos seguintes.

³⁴ Em que pese o autor ter redigido estas considerações em 2007, no decorrer desta pesquisa percebeu-se que estas preocupações ainda se materializam, a exemplo da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018b) terem sido aprovadas apenas em dezembro de 2018.

Tomando em linhas gerais, o termo currículo, para muitas pessoas, ainda é confuso e impreciso. Tradicionalmente, está associado à uma ideia de conteúdos estabelecidos. Há uma pluralidade de definições de currículo na literatura. De acordo com Souza (2008, p. 7), porém, “o mais importante para o professor é compreender o campo de abrangência e de problematização do termo que se constitui em um modo conceitual de acercar-se dos problemas educativos.”

Nessa seara, a construção de um currículo para um curso de licenciatura em Ciências da Religião é um grande desafio. “Muitas vezes, na formação de professores, os saberes podem estar desvinculados da realidade da sala de aula. E os conteúdos propostos nos componentes curriculares desarticulados do cotidiano do aluno” (RODRIGUES, JUNQUEIRA e MARTINS FILHO, 2015, p. 115). Os mesmos autores explicam que “é preciso deixar claro que existe uma diferença conceitual entre currículo, que é o conjunto de ações pedagógicas, e a matriz curricular, que é a lista de disciplinas e conteúdos do currículo” (RODRIGUES, JUNQUEIRA e MARTINS FILHO, 2015, p. 117). A opção por este entendimento já foi manifestada na Introdução desta dissertação, sendo guia para as análises.

Ao longo deste capítulo, conforme indicado no percurso metodológico, pretendeu-se responder ao seguinte questionamento: qual a formação proposta pelos cursos de licenciatura em Ciências da Religião de Santa Catarina, por meio dos componentes curriculares/disciplinas? E o que os cursos ensinam, em acordo com as propostas dos seus ementários?

Nesta investigação dos PPC's das IES pesquisadas, verificou-se que suas matrizes curriculares e os ementários foram organizados de forma semelhante. Apresentam sempre, de início, informações gerais do curso, seguido das matrizes curriculares³⁵, e na sequência os ementários com os objetivos, conteúdos programáticos e com suas referências bibliográficas. A análise proposta leva em conta inicialmente as matrizes curriculares, nas quais observam-se as nomenclaturas das disciplinas / componentes curriculares. Para melhor entendimento, estas matrizes foram organizadas, pelo pesquisador, conforme os componentes curriculares semelhantes. Nesta organização observou-se que nos PPC's, as matrizes apresentam uma classificação em eixos/núcleos.

Em sua organização curricular, a FURB (2011, p. 50) relata que seu currículo está organizado de modo a promover a integração entre os componentes curriculares, “em forma de disciplinas, que serão explicitadas em termos de ações pedagógicas desenvolvidas a cada fase

³⁵ As matrizes curriculares completas podem ser encontradas nos Anexos B, C e D desta dissertação.

e ao longo do curso.” Utiliza como eixos os termos *Articulação*, que trata de um “conjunto de disciplinas que possibilitam a efetiva integração entre os cursos” e o eixo *Específico*, que pretende “atender às necessidades do perfil do egresso almejado atuando na formação do conhecimento exigido nas diretrizes curriculares nacionais” (FURB, 2011, p. 42-43).

A UNOCHAPECÓ (2019, p. 45) explica que a “distribuição de componentes curriculares seguiu uma lógica de modo que os conceitos adquiridos nas mesmas sejam complementares”. Assim, entende proporcionar uma formação mais sólida. Organiza sua matriz em torno de quatro núcleos, a saber: *geral*, na qual figuram disciplinas de formação acadêmica, pedagógica e inclusivas; *específica*, tratando das Ciências da Religião e do Ensino Religioso; o núcleo *integrador*, que abrange atividades de caráter científico, cultural, práticas e de mobilidade estudantil e intercâmbio; e o núcleo de *práticas* de ensino, que “buscam assegurar de forma contextualizada e investigativa junto ao cotidiano educativo a aprendizagem baseada em problemas” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 45-47). O USJ define sete eixos, que se autodefinem: *pesquisa, formação geral, fundamentos da educação, fenômeno religioso, culturas e tradições religiosas, textos e narrativas sagrados e ética* (USJ, 2015, p. 21-22).

Na perspectiva de exploração comparada dos documentos, fontes desta pesquisa, reuniu-se inicialmente todos os componentes curriculares das três IES pesquisadas, em uma única planilha (esta foi organizada nos Apêndices A, B e C). Os eixos e núcleos foram reduzidos conforme similaridade, e baseado pelas ementas, a grupos menores, denominados como: *Formação Geral, Formação Específica e Práticas Formativas*, buscando a aproximação das disciplinas comuns. Os componentes do grupo *Formação Específica* – objetos de análise neste capítulo – foram exportados daquela planilha, constituindo assim o Quadro 4, que será apresentado na sequência desta dissertação.

As ementas foram escolhidas, pois tratam de uma descrição breve de forma a identificar o conteúdo programático a ser detalhado na aplicação do Plano de Ensino da Disciplina, em conformidade com o perfil do curso e a proposta do projeto pedagógico. Segundo PARANÁ (2018, p. 37), a ementa é “a expressão simplificada de uma disciplina”. Complementa ainda que sua principal função é “informar qual é a área do conteúdo necessário ao desenvolvimento da disciplina, possibilitando o conhecimento de sua extensão e limites”.

Em consideração ao número significativo de 152 componentes curriculares, e julgando que muitos seriam dispensáveis por não permitirem, por seu próprio conteúdo, uma análise das categorias eleitas, qual sejam, a laicidade e a diversidade religiosa, nesta dissertação optou-se por considerar os componentes curriculares do grupo Formação Específica (Quadro

4). Foram excluídos também os componentes relativos à área da Educação Física, que apesar de serem entendidos pela IES como específicos, não serão considerados.

Não foram considerados também os componentes curriculares relacionados à metodologia do ensino religioso e tecnologias, mesmo apresentando a denominação *Ensino Religioso* nos seus títulos. Observa-se, todavia, que as DCN-CR/2018 (2018b), em seu artigo 6º, orientam que a formação específica em Ensino Religioso deva ser assegurada, entre outros, pela “análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso”. Porém, a problemática desta pesquisa versa sobre o desafio da formação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina, considerando a laicidade do Estado e a diversidade religiosa. Assim sendo, os componentes curriculares de cunhos metodológicos e tecnológicos, por tratarem de conceitos direcionados à didática, entendem-se, pelos conteúdos das ementas analisadas, distanciados da possibilidade de uma análise que considere as categorias eleitas nesta pesquisa – laicidade e diversidade – decidindo-se, desta forma, não os considerar. Assim sendo, serão 65 componentes curriculares para análise, organizados em 3 dimensões eleitas pelo pesquisador (Quadro 4). No quadro que segue é possível observar os componentes curriculares do grupo *formação específica*, eleitos para análise:

Quadro 4 – Componentes Curriculares do grupo Formação Específica e suas dimensões

DIMENSÕES ³⁶ DO CURRÍCULO: FORMAÇÃO ESPECÍFICA	COMPONENTES CURRICULARES – EM ACORDO COM OS PPC's DAS IES		
	FURB	UNOCHAPECÓ	USJ
História e Ensino Religioso	História da Educação	História da Educação Brasileira	História da Educação e do Ensino Religioso no Brasil
	Histórias Religiosas da América Latina	Histórias Religiosas na América Latina	História Religiosa da América Latina e Religiosidade Popular
	Ensino Religioso no Brasil I	Ensino Religioso no Brasil	Introdução às Ciências da Religião
	Ensino Religioso no Brasil II	Ciências da Religião no Brasil	
Fenômeno Religioso: Cultura, Cosmovisão,	Culturas e Fenômenos Religiosos	Culturas e Fenômenos Religiosos	Mística, Espiritualidade, Ritos e Símbolos nas Tradições Religiosas

³⁶ Estas dimensões foram definidas pelo pesquisador, a partir do entendimento dos componentes curriculares, como forma de abordagem para compreender a formação dos professores na área de conhecimento específico.

Textos e Narrativas Sagradas	Epistemologias e Fenômenos Religiosos	Epistemologia e Fenômenos Religiosos	Epistemologia do Fenômeno Religioso
	Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos	Relações de Poder, Gênero e Religião	Política, Economia e Tradições Religiosas
	Linguagem e Fenômenos Religiosos	Cosmovisões e Narrativas Orientais	Mitos e Narrativas Sagradas
	Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos	Cosmovisões e Narrativas Africanas e Afro-brasileiras	Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Oriental e Africana
	Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas	Cosmovisões e Narrativas Indígenas	História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Orientais e Africanas
	Textos e Narrativas Sagradas Orientais	Cosmovisões e Narrativas Semitas	Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Indígena, Mediúnic e Afro-brasileira
	Textos e Narrativas Sagradas Africanas		História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Indígenas, Mediúnicas e Afro-Brasileiras
	Textos e Narrativas Sagradas Indígenas		Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Semita
	Textos Sagrados e Narrativas Semitas		História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Semitas
Diversidades, Direitos Humanos e Ética	Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas	Diversidade e Sociedade	Geografia das Tradições Religiosas
	Sociedades, Religiões e Territórios	Movimentos Sociais e Espiritualidades	Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação
	Arte, Cultura e Religião	Arte e Territórios Sagrados	Movimentos Sociais e Movimentos Religiosos
	Movimentos Sociais e Espiritualidades	Diversidade Religiosa no Brasil	Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso
	Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa	Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa	Religiões e religiosidades no Brasil e em Santa Catarina
	Educação e Interculturalidade	Desenvolvimento Humano e Espiritualidades	Ética e Tradições Religiosas
	Cosmovisão das Religiões e do Movimentos Religiosos	Direitos Humanos e Cidadania	Ética em Ensino Religioso
	Desenvolvimento Humano e Religiosidade	Alteridades e Direitos Humanos	
	Direitos Humanos e Educação	Éticas, Filosofias de Vida e Tradições Religiosas	
Estética, Ética e Formação Docente			

	Éticas		
--	--------	--	--

Fonte: quadro elaborado pelo autor, com base nos PPC's da FURB (2011), da UNOCHAPECÓ (2019) e do USJ (2015)

Os componentes curriculares foram tratados em seu conjunto, de forma a não induzir a uma avaliação institucional, mas para a busca do entendimento de como se constitui a formação de professores de Ensino Religioso no estado de Santa Catarina, representada pelas três IES já identificadas. Também se verifica se os PPC's, enquanto currículo formal, estão alinhados ao princípio da laicidade, sem proselitismos, como preceituam as Ciências da Religião.

4.1 HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO

Quanto à dimensão da *História e Ensino Religioso na América Latina*, é interessante notar que há uma percepção das três IES por compreender a construção do fenômeno religioso não apenas no território nacional, mas também no âmbito da América Latina.

A FURB (2011, p. 103-104), justifica essa necessidade quando considera a semelhante colonização destes países e a convivência das culturas indígena, cristã e africana. Pretende assim conhecer e contextualizar histórica e culturalmente a religiosidade popular da América Latina, levando em conta seu processos de dominação, resistência e superação. A UNOCHAPECÓ (2019, p. 75) também pretende um estudo crítico das histórias religiosas na América Latina, considerando as matrizes, indígena, cristã e africanas, “destacando as relações de poder e as estratégias de resistência dos diferentes grupos religiosos”. O USJ (2015, p. 42) segue a mesma proposta das IES anteriores, destacando ainda os processos de diversificação e homogeneização religiosa na América Latina. As três IES ainda coadunam na intenção de ensinar sobre a secularização, fenômenos religiosos e religiosidade popular no âmbito latino-americano.

Em consideração ao espaço temporal desta pesquisa (1997-2018) e tomando-se um currículo pensado para a Educação Básica brasileira, a abordagem mencionada acima, encontra guarida em documentos curriculares, tanto os de caráter apenas de orientação quanto os de caráter obrigatório. Naqueles de âmbito orientativo, temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's/1997 (BRASIL, 1997b, p. 52), os quais preconizam a importância de tratar

dos “povos nativos, culturas pré-colombianas na América, em geral, e na América Latina, e em particular, da ocupação imemorial do território pelos povos indígenas, e sua diversidade sociocultural atual”. Estes contextos são considerados fundamentais para o estudo e compreensão da constituição da pluralidade cultural no Brasil e sua situação atual, entendendo o país considerando sua localização geográfica e suas relações com os Estados vizinhos.

A diversidade de manifestações artísticas e culturais também tem destaque junto as DCN's/1998 (BRASIL, 1998). Em seu artigo 3º, relata que este elemento – diversidade –, associado a outros, deve atuar como norteador das ações pedagógicas junto ao Ensino Fundamental. De igual modo, a BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 437) orienta para a compreensão, valorização e respeito das manifestações religiosas nos diversos espaços e territórios. Dessa ótica macro, em nível de América Latina, como mencionado, segue-se o olhar para o Brasil. As três IES possuem componentes curriculares dedicados a esta temática – Ensino Religioso no Brasil – combinados com a história geral da Educação no país.

A FURB (2011, p. 62-63 e 106-107), ao tratar dos componentes curriculares do *Ensino Religioso no Brasil I* e *Ensino Religioso no Brasil II*, propõe um estudo histórico do Ensino Religioso, com ênfase na legislação, constituição de currículo e formação docente. Quanto a *História da Educação* geral, propõe uma revista histórica da evolução da educação mundial desde a Antiguidade ao século XXI (FURB, 2011, p. 140).

A UNOCHAPECÓ (2019, p. 66) também propõe para o componente *Ensino Religioso no Brasil* um estudo relacionado a legislação, currículo e formação docente. Todavia, destaca, os “desafios e perspectivas do Ensino Religioso não confessional na atualidade”. Percebe-se aqui o elemento da não confessionalidade, em consonância com a proposta epistemológica das Ciências da Religião. Isso confirma-se pelo componente curricular ofertado no curso denominado *Ciências da Religião no Brasil*, cuja ementa (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 69) propõe, além do histórico do Ensino Religioso no Brasil, as relações e interfaces entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso não confessional, a fim de “identificar tendências, desafios e perspectivas circunscritas à consolidação de seu estatuto científico”. A *História da Educação Brasileira*, tratada de uma forma geral no primeiro módulo/semestre traz discussões sobre a educação brasileira no contexto colonial, imperial e republicano (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 56).

A *Introdução às Ciências da Religião* aparece, como componente curricular, já no primeiro semestre do curso do USJ (2015, p. 33). Para esta IES, a temática tem foco no “fenômeno religioso, sua sistematização e institucionalização na história”. Em *História da*

Educação e do Ensino Religioso no Brasil, ambas abordagens – mundial e nacional – são tratadas no mesmo componente curricular (USJ, 2015, p. 41). A ementa, inicialmente, divide os conteúdos em dois momentos: o primeiro trata da história da educação em geral, desde a Antiguidade até a era contemporânea. Depois, circunda a história da educação no Brasil, também entre o período colonial até o período por eles denominado de contemporâneo. Sobre o histórico do Ensino Religioso, seu foco está na discussão sobre sua presença nas escolas brasileiras.

Quando observados os documentos orientadores e a legislação específica voltados ao Ensino Religioso na Educação Básica, nota-se a relevância do estudo da história da educação, merecendo destaque na formação docente. Os PCN's/1997 (BRASIL, 1997b, p. 49), ao tratarem da pluralidade cultural e da vida das crianças no Brasil, reconhecem que “as relações estabelecidas com o tempo, pelos seres humanos de diferentes origens e culturas, auxiliam o aluno a ressignificar esta dimensão” (dimensão nesta citação entendida como da pluralidade cultural). Complementa, ainda, que ao tratar por outros paradigmas os fatos e festas de diversas tradições, como a indígena, judaica, muçulmana, asiática e africanas, de forma diferente do calendário civil ou feriados oficiais, facilita-se a “compreensão de outras perspectivas de temporalidades, exigidas para a abordagem histórica”.

A BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 437), enquanto documento orientador para os componentes curriculares da Educação Básica, trazem a interculturalidade e a ética como fundamentos teóricos e pedagógicos para o Ensino Religioso. Sobre estes fundamentos entendem favorecer o “reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”.

Da revisão histórica já apresentada, associada aos conteúdo das ementas dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião das IES eleitas, percebe-se marcante a ideia de um Ensino Religioso fundamentado historicamente no proselitismo, mas epistemologicamente entendido, hoje, sob o viés das Ciências da Religião, em especial pelo USJ (2015) e pela UNOCHAPECÓ (2019). Coincidentemente, as duas instituições são as que tem seus PPC's atualizados em datas mais próximas às DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), ou seja, nos anos de 2015 e 2019, respectivamente.

Assim, apesar de apenas uma das IES ter seu PPC atual, datado após o proposto no Parecer CNE/CP nº 12/2018 (BRASIL, 2018a, p. 10), o qual aprova as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), as três instituições pesquisadas demonstram-se em sintonia sobre o entendimento do dever das Ciências da Religião, enquanto formação específica para o Ensino

Religioso, assegurarem a “apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista”, entendidos como necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A FURB (2011), apesar de não apresentar um componente curricular que traga a terminologia Ciências da Religião em seu título, demonstra seu alinhamento com a legislação supracitada conforme verificar-se-á na análise das dimensões que seguem.

Associando estas propostas de componentes curriculares levantadas pelas três IES, de conhecimento e reconhecimentos dos fatos históricos, com o objetivo de formar profissionais competentes e críticos, como já apontado anteriormente, pode-se perceber o alinhamento aos PCN's/1997 (BRASIL, 1997b, p. 25-26), que destacam a importância do estudo da história, sobretudo cultural brasileira, na escola. Segundo este documento, o acobertamento promovido pela perspectiva de um Brasil democrata no âmbito racial – “Brasil de braços abertos” – oculta práticas discriminatórias que empurraram para “uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão, na sociedade em geral.” O documento explica que esse quadro de manifestações discriminatórias – entre as quais inclui-se a opção religiosa da criança e de sua família – culturalmente culminou em mentalidade e atitudes “das quais o educador não se dá conta em seu cotidiano”. Parece-nos que os cursos, ao dedicarem 4 componentes curriculares (no caso da FURB e da UNOCHAPECÓ), ou 3 (no caso do USJ), por intermédio de suas ementas e dos objetivos do curso, oferecem um olhar, e um espaço, para discussão e compreensão do fenômeno religioso e do respeito à diversidade religiosa.

O reconhecimento das histórias do Ensino Religioso e das histórias pessoais de vida, percebem-se intimamente ligadas quando se trata da identidade cultural e da opção religiosa individual. O respeito e a valorização de cada crença, em especial, podem ser promovidos pela escola. As DCN's/1998 (BRASIL, 1998) já deliberavam sobre a importância das escolas, na definição de suas propostas pedagógicas, explicitarem o reconhecimento das identidades pessoais dos alunos. Parece fundamental o reconhecimento, orientado por estas diretrizes, de que as aprendizagens se constituem da interação entre os processos de conhecimento, de linguagem e os afetivos, valorizando as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar.

4.2 FENÔMENO RELIGIOSO, CULTURA, COSMOVISÃO, TEXTOS E NARRATIVAS SAGRADAS

Da análise dos componentes curriculares da dimensão *Fenômeno Religioso, Cultura, Cosmovisão, Textos e Narrativas Sagradas*, os 27 componentes curriculares em questão – 10 da FURB, 7 da UNOCHAPECÓ e 10 do USJ (Quadro 4) – podem ser analisados sob duas abordagens. Uma primeira, considera a cosmovisão, textos e narrativas sagradas de matrizes religiosas específicas. A segunda, trata do fenômeno religioso, relacionando-o com cultura, epistemologias e relações sociais, políticas e de poder.

Essas abordagens dialogam com os *Eixos Organizadores do Conteúdo*, dos PCN-ER/2009 (FONAPER, 2009). Para o eixo intitulado *Culturas e Tradições Religiosas*, extrai-se tratar do “estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas” (FONAPER, 2009, p. 50). O eixo seguinte, *Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís*, registra como sendo “textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem de Transcendência, em que, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições.” Estes dois eixos podem ser percebidos nos componentes curriculares dos cursos, por meio de suas matrizes curriculares.

Ao entender que a atuação dos professores formados em Ciências da Religião, se propõe também para a Educação Básica, uma reflexão sobre currículo para esta etapa da escolaridade, no arco temporal da pesquisa, novamente apresenta-se os PCN’s/1997 (BRASIL, 1997b, p. 56). Destaca-se que estes já orientavam no sentido de que, para produção de conhecimento pelo ser humano como agente social e produtor de cultura, é preciso ter “visão de mundo em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: mitos de diferentes povos e etnias sobre a origem do universo, do sistema solar, do planeta Terra, da vida; ritos como cerimônias coletivas, expressivas dos mitos.”

A importância dos conteúdos tem destaque nas DCN’s/1998 (BRASIL, 1998). Em seu artigo 3º, V, apresenta que “ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades”. Os conteúdos, por sua vez, são organizados pela

BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 16), devendo “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para a apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.” Tratando da área do Ensino Religioso, em específico, tem como objeto o conhecimento religioso. A BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 438) traz como unidades temáticas, *Identidades e Alteridades, Manifestações religiosas, e Crenças religiosas e filosofias de vida*, temáticas estas em acordo com esta dimensão em análise nesta seção.

Outrossim, a abordagem de aspectos e elementos do fenômeno religioso, cultura, cosmovisão, textos e narrativas sagradas encontra consonância também junto às DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), por intermédio do Parecer CNE/CP nº 12/2018 (BRASIL, 2018a, p. 10), para o qual deve ser assegurado na formação específica em Ciências da Religião, a compreensão da:

história das religiões, no que tange à apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e semitas/ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos).

Também as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), em seu artigo 6º, ao tratar do núcleo de formação específica em Ciências da Religião, preveem que seja assegurada, entre outras, a apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos).

Além disso, devem promover um estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros (BRASIL, 2018b).

Nesta relação com temáticas transversais, associando os fenômenos religiosos a fatos contemporâneos, são 3 componentes curriculares da FURB (2011), 1 da UNOCHAPECÓ

(2019) e 1 do USJ (2015) que tratam de as discutirem. Para a FURB (2011, p. 156,167,172), em seus componentes curriculares *Linguagens e Fenômenos Religiosos*, *Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos e Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos*, a ênfase está nos discursos religiosos, na sua simbologia, nas pesquisas atuais e nos movimentos migratórios decorrentes da religiosidade, sejam geográficos ou para as redes sociais. Em *Relações de Poder, Gênero e Religião*, componente curricular ofertado pela UNOCHAPECÓ (2019, p. 98), propõe-se discussão quanto ao domínio espiritual e controle moral. Ainda neste campo contemporâneo e social, o USJ (2015, p. 53) traz à discussão a *Política, Economia e Tradições Religiosas*. Neste componente, procura tratar do pensamento econômico e as estruturas de organização econômica e de poder, relação com o Estado e o com o consumo.

O curso de licenciatura em Ciências da Religião, ainda segundo as DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), em seu art. 3º, II, deverá propiciar “sólida formação acadêmica-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas”. Esta abordagem está bem caracterizada em um componente curricular denominado *Culturas e Fenômenos Religiosos*, ofertado com o mesmo nome e idêntica ementa pela FURB (2011, p. 68) e pela UNOCHAPECÓ (2019, p. 70). Ambos destacam em suas ementas o estudo das relações entre culturas e fenômenos religiosos, com suas representações sociais na história das culturas. As tradições religiosas aparentam serem consideradas indissociáveis das culturas. Destaca-se também o estudo do conhecimento religioso como patrimônio cultural da humanidade.

Importante observar que o distanciamento temporal entre o PPC da FURB e o PPC da UNOCHAPECÓ, datados respectivamente de 2011 e 2019, não pressupõe necessariamente que haja divergências entre eles, em sua proposta formativa. O mesmo fato refere-se à aprovação das DCN-CR/2018 (2018b) poder classificar os cursos da FURB, de 2011 e da USJ, de 2015, como pré-DCN-CR/2018 e o da UNOCHAPECÓ, de 2019, como pós-DCN-CR/2018, parece não trazer grandes implicações no sentido de divergências.

Como já discutido ao longo deste trabalho, e ainda será retomado nas linhas que seguem, os cursos catarinenses, pelo caráter de pioneirismo, desde 1997, com a criação do primeiro curso de licenciatura na área do Ensino Religioso, mantém um alinhamento com as tendências – discutidas no meio acadêmico – para a área, qual seja, as Ciências da Religião. E também, alinhados à legislação, mesmo que esparsa e difusa, sendo muitas vezes protagonistas destas orientações, tornando-se referência para demais instituições no país.

Outro fator relevante, tanto para o pioneirismo catarinense quanto para a similaridades entre as concepções dos PPC's dos cursos das 3 IES, pode ser estabelecido pela própria atuação do FONAPER. Sua atuação – conforme já discutido – tem demarcações acentuadas não somente para Santa Catarina, mas para as propostas formativas de outros estados brasileiros. Esta entidade sempre se demonstrou próxima às instituições catarinenses que ofertam os cursos de formação na área do Ensino Religioso em Santa Catarina, o que pode ser constatado pelo fato de ser citada, em diversas oportunidades, como referência ao longo os PPC's.

Se observada a BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 436), em específico para o Ensino Fundamental, há um reforço quanto à importância das Ciências da Religião para área do Ensino Religioso, capaz de investigar “a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte”.

Nessa toada, pode-se notar que as três IES compartilham de um componente curricular denominado *Epistemologias e Fenômeno(s) Religioso(s)*. A proposta deste componente curricular, para a FURB (2011, p. 115) é tratar do conceito de epistemologia e sua relação com o fenômeno religioso, de uma forma geral. A UNOCHAPECÓ (2019, p. 84) e o USJ (2015, p. 48) destacam a importância da compreensão da raiz do fenômeno religioso e o conhecimento religioso. Enquanto o USJ (2015) detalha, neste sentido, as matrizes religiosas africana, indígena, oriental e semita, a UNOCHAPECÓ (2019) dá destaque a manifestação dos fenômenos religiosos na arte, na música, cultura, arquitetura, ritos, símbolos, valores e princípios éticos.

Neste ponto requer-se uma observação: pelo nome do componente curricular *Mística, Espiritualidade, Ritos e Símbolos nas Tradições Religiosas* (USJ, 2015), entendia-se que o mesmo poderia ser analisado juntamente aos componentes que tratam das epistemologias do fenômeno religioso. Porém, a ementa da disciplina não está disponível no PPC do curso, motivo este pelo qual não participa das análises.

Por fim, nesta primeira abordagem, percebe-se mais uma vez a semelhança entre as matrizes curriculares das três IES, tanto pela similaridade das temáticas tratadas nos componentes curriculares quanto pelo alinhamento junto a legislação vigente, em especial aos PCN's/1997 (BRASIL, 1997b), DCN's/1998 (BRASIL, 1998), BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b).

Ainda nesta dimensão que trata do *Fenômeno Religioso, Cultura, Cosmovisão, Textos e Narrativas Sagradas*, há um grupo de componentes curriculares cuja ênfase está nos conceitos e especificidades de cada matriz³⁷ religiosa. Entende-se oportuno listá-los aqui, por matriz religiosa, a fim de facilitar a visualização do leitor, pois é evidente a similaridade entre as matrizes curriculares. Matriz religiosa oriental: *Textos e Narrativas Sagradas Orientais* (FURB, 2011, p. 125); *Cosmovisão e Narrativas Orientais* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 77); e *Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Oriental e Africana* (USJ, 2015, p. 37) e *História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Orientais e Africanas* (USJ, 2015, p. 40). As ementas guardam grande similaridade em relação ao estudo dos textos sagrados, suas origens e dos contextos sociopolítico-cultural e histórico. Destacam o hinduísmo, o budismo, o taoísmo, o confucionismo, entre outros.

Note-se que, em relação ao USJ (2015), o estudo da matriz religiosa africana é compartilhado no mesmo componente curricular da matriz religiosa oriental. Desta forma, considera-se já mencionada a matriz religiosa africana no âmbito do USJ (2015) para efeito de análise, e passa-se as referências das demais instituições. Assim, tem-se enquanto matriz religiosa africana: *Textos e Narrativas Sagradas Africanas* (FURB, 2011, p. 112); e *Cosmovisão e Narrativas Africanas e Afro-brasileiras* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 74). Semelhante a matriz religiosa anterior, estes componentes curriculares dedicam-se ao estudo dos textos sagrados das religiões de matriz religiosa africana e afro-brasileira, considerando seu universo mitológico, ritualístico e simbólico e seu contexto sociopolítico-histórico-cultural.

Em relação a matriz religiosa indígena, tem-se os seguintes componentes curriculares: *Textos e Narrativas Sagradas Indígenas* (FURB, 2011, p. 100); *Cosmovisão e Narrativas Indígenas* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 73); *Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-brasileira* (USJ, 2015, p. 41); e *História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Indígenas, Mediúnicas e Afro-brasileiras* (USJ, 2015, p. 43).

Na mesma lógica que tratou das demais matrizes religiosas, as ementas destes componentes curriculares procuram apresentar as origens, os textos históricos e o contexto sociopolítico-histórico-cultural. Um aspecto de destaque, neste conjunto citado, refere-se ao fato de que as religiões consideradas afro-brasileiras, para a UNOCHAPECÓ (2019, p. 74) são estudadas no conjunto de matriz religiosa africana. Já para o USJ (2015, p. 41,43), são

³⁷ A expressão “matriz religiosa” não se confunde com o termo “matriz curricular”. Enquanto a primeira refere-se a origem e estrutura de cada manifestação religiosa, a segunda refere-se ao conjunto de componentes curriculares (disciplinas) ofertados pelo curso.

consideradas pertinentes à matriz indígena. Isto demonstra a diversidade religiosa e cultural que temos no país com suas interações e sobreposições, implicando em diversas formas para estudar o fenômeno religioso no Brasil. Para o USJ (2015, p. 43), ainda, há uma delimitação geográfica ao tratar da religiosidade indígena, com olhar prioritário para o Brasil e para Santa Catarina.

A matriz religiosa semita também recebe estudo específico, por intermédio dos componentes curriculares: *Textos Sagrados e Narrativas Semitas* (FURB, 2011, p. 134); *Cosm visões e Narrativas Semitas* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 80); *Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Semita* (USJ, 2015, p. 35); e *História e Cosm visão das Tradições Religiosas Semitas* (2015, p. 37). A exemplo das matrizes religiosas anteriores, estes componentes curriculares exploram as origens, os textos sagrados e o contexto sociopolítico-histórico-cultural, com foco no judaísmo, cristianismo e islamismo.

Duas considerações são necessárias neste ponto. A FURB (2011, p. 88) apresenta um componente curricular preliminar denominado *Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas*, e o USJ (2015, p. 52) um componente curricular denominado *Mitos e Narrativas Sagradas*, nos quais pretendem ensinar o contexto histórico da origem e evolução de cada narrativa e texto sagrado, além de noções de hermenêutica.

Quanto aos componentes curriculares narrados nesta dimensão em análise – *Fenômenos Religiosos, Culturas, Cosm visões, Textos e Narrativas Sagradas* – é possível perceber, pelos e mentários, um caráter mais endógeno das proposições. Estes procuram explicar as origens e como se constituem as principais matrizes religiosas que permeiam o Brasil, e que delas decorreram muitas fusões, sobreposições, complementações e adaptações, que culminaram na diversidade religiosa que se tem hoje no país.

Essa diversidade religiosa, associada à miscigenação de culturas e raças, tornou-se característica da composição do povo brasileiro. Isto torna muito complexo, porém necessário, o conhecimento desta diversidade e a relevância de um componente curricular específico de Ensino Religioso desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, que aborde também estes aspectos da diversidade cultural pela diversidade de expressões e manifestações religiosas. Como já defendido em diversos pontos desta dissertação, o Ensino Religioso, considerado como área do conhecimento, poderá representar como possibilidade de aceitar as diferenças, fomentar o respeito e combater a intolerância.

A análise dos componentes curriculares, até este ponto, vem ratificando o grande desafio da formação de professores para o Ensino Religioso, quando considerada a laicidade do

Estado e a diversidade das expressões religiosas. A diversidade religiosa, em especial, representada nos cursos pelos componentes curriculares acima citados, demonstra que, de fato, há inúmeras formas de relação com o Transcendente.

Diante desta realidade, a convivência e os conflitos, podem ficar fortemente marcados nas salas de aula, onde cada estudante, em sua vida privada e familiar, tem um modo (ou nenhum) de relacionar-se com o Transcendente. Isto faz com que cada criança, inicialmente, tenha uma visão limitada do fenômeno religioso em escala macro. Assim, a tendência é de que seus primeiros conflitos de cunho religioso e cultural surjam na escola, nos primeiros contatos com o outro e com as diferenças, tendo o professor de atuar como facilitador ou como mediador nestes conflitos.

Faz-se necessário, portanto, que o professor domine conceitos básicos que contemplem as mais diversas manifestações religiosas. Isto dependerá, principalmente, de sua formação inicial, da qual pressupõe-se oportunizar o acesso ao conhecimento das diversas manifestações religiosas. A religiosidade, então, deve ser compreendida sobre uma base epistemológica e antropológica, contando com um método, técnico, científico e racional. Sustenta-se novamente que os fenômenos religiosos, no meio acadêmico, sejam considerados como objeto de estudo e, por consequência, analisados e entendidos pelo viés da ciência.

Os PPC's dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião das três IES pesquisadas, por intermédio das ementas dos componentes curriculares, demonstram a importância da construção de uma base teórica sólida, de forma clara e objetiva. Durante a análise, percebe-se que os PPC's procuram estar sempre em sintonia com a legislação vigente. Como a legislação explorada nesta análise foi construída após a CRFB/1998 (BRASIL, 1988), entendida nesta pesquisa como o momento histórico de referência para (re)começar a falar-se em Estado brasileiro laico (considerando o elemento Ensino Religioso), pressupõe-se que a legislação e as normativas posteriores àquele momento, corroboram neste sentido. Assim, seria seguro afirmar que, ao respeitarem a legislação e normativas oficiais vigentes, os cursos refletem em seus currículos o respeito ao princípio da laicidade do Estado.

Esta diversidade religiosa auxilia na compreensão da diversidade cultural brasileira. A cultura brasileira, em seus aspectos da diversidade religiosa, por sua vez, constitui-se pelo reflexo da cosmovisão de cada fenômeno religioso no cotidiano, influenciando comportamentos e opiniões.

4.3 DIVERSIDADES, DIREITOS HUMANOS E ÉTICA

Esta dimensão – *Diversidades, Direitos Humanos e Ética* – nos remete inicialmente aos *Eixos Organizadores do Conteúdo* dos PCN-ER/2009 (FONAPER, 2009, p. 55-56), o qual refere-se ao *Ethos*. Assim entende o documento:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas.

Essa moral está iluminada pela ética, cujas funções são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e pondera as realizações inautênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas.

Essa dupla função concretiza-se na busca de “fins” e de “significados”, na necessidade de utopias globais e no valor inalienável do ser humano e de todos os seres, onde ele não é sujeito nem valor fundamental da moral numa consideração fechada de si mesmo.

Quando observados os PCN’s/1997 (BRASIL, 1997b, p. 26), verifica-se que a temática envolvendo o elemento ética merece destaque quando tratado da proposta curricular, que seja voltada para a cidadania e que se preocupe com as diversidades existentes na sociedade, consideradas como uma das bases em que se praticam os preceitos éticos. Para o documento, é a “ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação”.

A temática também se encontra acolhida nas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), que em seu artigo 5º, IV, classifica como uma das competências a serem desenvolvidas pelo licenciando em Ciências da Religião, o exercício da docência “por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade e na ética da alteridade, com vistas a promover o respeito ao outro e aos direitos humanos”.

Outrossim, verifica-se que as IES pesquisadas apresentam em suas matrizes do curso de licenciatura em Ciências da Religião, componentes curriculares dispostos a tratar de temáticas, envolvendo a diversidade, direitos humanos e ética. São eles: *Éticas* (FURB, 2011, p. 138); *Estética, Ética e Formação Docente* (FURB, 2011, p. 154); *Éticas, Filosofias de Vida e Tradições Religiosas* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 85); *Ética e Tradições Religiosas* (USJ, 2015, p. 38); e *Ética em Ensino Religioso* (USJ, 2015, p. 47). As ementas trazem o estudo do *Ethos*,

os conceitos de ética e alteridade, e seus reflexos nas diversas tradições religiosas. Abordam o sentido do existir, sentir e perceber o mundo, a natureza, o outro e a si mesmo. As três IES tratam da mesma proposta, que se percebem alinhadas com a legislação vigente e, em especial, com os PCN-ER/2009 (FONAPER, 2009).

A relação da religiosidade, os movimentos religiosos, as espiritualidades, com os direitos humanos, são exploradas em componentes curriculares específicos da FURB (2001) e da UNOCHAPECÓ (2019). Quando observada a BNC-Formação/2019 (BRASIL, 2019a), em seu artigo 9º, VIII, ao versar sobre os fundamentos pedagógicos para os cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, ressalta-se o compromisso com uma educação integral dos professores, “visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas”.

As DCN-CR/2019 (BRASIL, 2018b), quando trata das competências que deve ter o licenciando em Ciências da Religião, no artigo 5º, VI, prevê que além do conhecimento, deve o estudante “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”.

A proposta acerca dos direitos humanos como temática de importância global já era preconizada pelos PCN's/1997 (1997b, p. 30). Assim, as IES pesquisadas também trazem a temática ao debate por intermédio de seus componentes curriculares: *Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos* (FURB, 2011, p. 81); *Desenvolvimento Humano e Religiosidade* (FURB, 2011, p. 110); *Direitos Humanos e Educação* (FURB, 2011, p. 79); *Desenvolvimento Humano e Espiritualidades* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 101); *Alteridades e Direitos Humanos* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 89); e *Direitos Humanos e Cidadania*, sendo esta constante na matriz curricular da UNOCHAPECÓ (2019), porém a ementa não está disponível no PPC.

Os componentes curriculares dotam de semelhantes ementas. Os da FURB (2011) têm foco na relação entre direitos humanos e religiosidade, tanto na história quanto na atualidade, perpassando por diversas matrizes religiosas, buscando compreender o ser religioso nas diversas culturas. Os dois componentes curriculares da UNOCHAPECÓ (2019), de igual forma, buscam estudar a formação da personalidade e religiosidade, o comportamento religioso e a formação da consciência religiosa, em sua diversidade.

O foco destes componentes curriculares está diretamente relacionado ao fenômeno da interculturalidade. As matrizes curriculares das IES abordam esta temática, por intermédio dos componentes curriculares que seguem: *Educação e Interculturalidade* (FURB, 2011, p. 66); *Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa* (FURB, 2011, p. 84); *Diversidade e Sociedade* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 72); *Diversidade Religiosa no Brasil* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 81); *Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 103); *Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação* (USJ, 2015, p. 53); e *Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso* (USJ, 2015, p 50).

As ementas destes componentes curriculares convergem em vários elementos. Tratam da diversidade e cultura, comentando sobre identidade de gênero, relações étnico raciais, preconceito, intolerância e violência, tanto em nível mundial quanto no ambiente escolar. Mencionam também os movimentos ecumênicos e os diálogos inter-religiosos, assim como o surgimento de novas tradições. Destaca-se também o debate sobre a liberdade religiosa e a relação entre religião e o espaço público.

Em reflexão aos encaminhamentos da Educação Básica, os PCN's/1997 (BRASIL, 1997b, p. 67) preconizavam como tarefa do professor e da equipe da escola dar atenção a forma como é tratada a noção de diversidade, devendo sempre trazer uma base de respeito às qualidades de cada ser humano, pois o reconhecimento da diversidade de padrões culturais caracteriza a convivência na escola. O mesmo documento ainda destaca, considerando as trajetórias das etnias no Brasil, o olhar sobre a “diversidade religiosa e cultural ampla, trazida pelos imigrantes, nem sempre bem recebida pelo sistema dominante em épocas de nacionalismo exacerbado e aculturação imposta” (BRASIL, 1997b, p. 53). A BNCC/2017 (BRASIL, 2017, p. 437) reforça a importância desses conhecimentos por parte dos professores, pois entre as competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, encontra-se “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”.

Ainda sobre a BNCC/2017 (BRASIL, 2017b, 437), que delibera acerca do Ensino Fundamental, ela prescreve que o Ensino Religioso possa ser um “espaço de aprendizagens e experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz”. As DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), se instituem neste sentido e com a mesma previsão, em seu artigo 3º, IV, na defesa de que o cursos de licenciatura em Ciências da Religião deverão propiciar “o aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da

cultura da paz”. As mesmas diretrizes, quando se referem ao respeito às diferenças, preveem em seu artigo 4º, V, que o egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião deva estar apto a “demonstrar consciência das diversidades, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver”. Como corolário nesta análise, traz-se o entendimento da BNC-Formação/2019 (BRASIL, 2019c), em seu artigo 13, parágrafo 1º, VII, que considera a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem.

A territorialidade das religiões, assim como sua relação com as artes, também trata de conhecimento relevante e digno de componentes curriculares específicos para as IES pesquisadas. São competências previstas pelas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b), entre outras, em seu artigo 5º, II, “conhecer as manifestações religiosas e filosofias de vida em diferentes tempos, espaços e territórios, a fim de promover a valorização e o respeito à diversidade de saberes e experiências socioculturais às religiões”. Alguns componentes curriculares tratam das territorialidades de forma genérica, como *Sociedades, Religiões e Territórios* (FURB, 2011, p. 70); *Arte e Territórios Sagrados* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 92); e *Geografia das Tradições Religiosas* (USJ, 2015, p. 48). Outros de forma específica: *Religiões e religiosidades no Brasil e em Santa Catarina* (USJ, 2015, p. 47).

Nesses componentes curriculares, além dos conceitos de territórios e de territorialidades, buscam ensinar o desenvolvimento das estruturas religiosas nas organizações humanas e seus elementos constitutivos das representações, políticas e sociais. Também fica característico aqui o destaque ao elemento *arte*. A UNOCHAPECÓ (2019), neste sentido, associa os territórios às artes, por intermédio da arte sacra e as expressões artísticas nos territórios sagrados como narrativa religiosa. As DCN-CR/2018 (2018b) também ressaltam em seu artigo 6º, II, a abordagem comparativa entre religião e arte como objeto de estudo para as Ciências da Religião. Nesta seara, verifica-se que os componentes curriculares *Arte, Cultura e Religião* (FURB, 2011, p. 87) e o componente curricular já citado *Arte e Territórios Sagrados* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 92) corroboram, tratando as religiões sob o prisma histórico da arte.

Para o Ensino Religioso, segundo os PCN-ER/2009 (FONAPER, 2009, p. 33), “o espírito de reverência às crenças alheias (e não só pela tolerância), desencadeia o profundo respeito mútuo que pode conduzir à paz”. Neste sentido, porém, o que se observa no mundo é um fanatismo que apela para o transcendente, a fé, a história tentando legitimar direitos irrestritos e a supressão de direitos do outro. Isso sustenta atitudes de fanáticos e idealistas. Assim, torna-se muito difícil a vida em sociedade. Porém, há movimentos no sentido de

melhorar a vida social. Seja atuando por organizações não governamentais, comunitárias, sociais, entre outras.

Essas organizações também são objeto de estudo das três IES pesquisadas. Pode-se notar nos seguintes componentes curriculares: *Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas* (FURB, 2011, p. 169); *Movimentos Sociais e Espiritualidades* (FURB, 2011, p. 158); *Movimentos Sociais e Espiritualidades* (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 96); e *Movimentos Sociais e Movimentos Religiosos* (USJ, 2015, p. 50). Da leitura de suas ementas, percebe-se nas três IES a defesa da democracia, de políticas públicas, lutas populares e a relação com o meio ambiente.

O conhecimento e a vivência das diversidades, dos direitos humanos e da ética são fundamentos para sustentar um Estado democrático e laico. A diversidade religiosa, categoria de análise desta pesquisa, não se estabelece somente pela contemplação das matrizes religiosas distintas – embora seja um aspecto de fundamental relevância – mas também inclui outros aspectos, como aqueles atrelados aos direitos humanos, éticos, estéticos e territoriais.

A laicidade pode ser interpretada por meio desta dimensão – *Diversidades, Direitos Humanos e Ética* –, quando os direitos humanos são destacados e pela articulação dos currículos com a legislação vigente. Também pelo fortalecimento da perspectiva, pelos elementos aqui tratados, que estão ancorados na concepção das Ciências da Religião, como área específica para a formação de professores para o Ensino Religioso.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve por pretensão responder à seguinte questão-problema: Como compreender a constituição do currículo de formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina, considerando a laicidade do estado e a diversidade das expressões religiosas. A fim de responder esta questão, inicialmente o pesquisador identificou quais as IES que ofertam o curso de licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências da Religião no estado de Santa Catarina. Para este fim, utilizou o sistema e-MEC. Após esta identificação, lançou-se às bases de dados e repositórios de dissertações e teses em busca de constituir um estado da arte, para identificar a produção acadêmica na área de formação de professores para o Ensino Religioso. Constatou-se a carência de pesquisas neste sentido. Porém, os 9 trabalhos entendidos como alinhados a esta pesquisa em muito contribuíram para entender o contexto educacional brasileiro para a área de Ensino Religioso.

Indispensável em qualquer pesquisa, mergulhou-se nas referências bibliográficas, em busca de apropriação de conceitos da temática da pesquisa. O primeiro destaque é dado aos conceitos de *laicidade* e *diversidade religiosa*, eleitos como categorias de análise nesta pesquisa. A neutralidade do Estado em matéria religiosa pressupõe o respeito a todas as formas relação (ou ausência de relação) com o *transcendente*. Apesar da divergência doutrinária em torno do conceito de laicidade, esta foi a proposição que conduziu as análises.

O segundo destaque, considera que a pesquisa demonstrou o quão importante foi conhecer a história da educação e do Ensino Religioso no Brasil e em Santa Catarina, para compreender os tempos presentes. A história da educação, em especial, tornou-se a linha mestra que conduziu a análise pretendida.

Neste percurso histórico, pode-se verificar que o Ensino Religioso, desde as primeiras escolas jesuítas no século XVI, até poucas décadas atrás, o Ensino Religioso sempre foi matéria controversa, tanto no meio acadêmico quanto para a legislação educacional, sendo tratado, em grande parte das situações, como proselitismo.

Em período mais recente, porém, em especial com o advento da CRFB/1988 (BRASIL, 1998) e as leis e normativas que a seguiram, começou-se a delinear uma outra concepção para esta área do conhecimento. Esta mostrou-se fundado epistemologicamente nas Ciências da Religião.

Apropriado dos conceitos, compreendendo a história e a legislação vigente, de posse dos PPC's dos cursos pesquisados, passou-se a análise. Deste documentos, optou-se por extrair seus *princípios*, representados pelas justificativas e finalidade dos cursos; e pelas *diretrizes*, representadas pelos objetivos e perfis de egressos. Também foram estudadas as *matrizes curriculares*, nas quais se analisaram as ementas da disciplinas do grupo denominado *formação específica*.

Com a análise³⁸ dos *princípios*, *diretrizes* e *matrizes curriculares* (componentes curriculares) de *formação específica* dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina, foi possível perceber que as três IES que ofertam o curso – FURB, UNOCHAPECÓ e USJ – apresentam *princípios*, *diretrizes* e *matrizes curriculares* (ementário) semelhantes, mesmo sendo datados com intervalos entre si. Percebeu-se também que as três IES asseguram uma base epistemológica nas Ciências da Religião para a formação de professores de Ensino Religioso.

As ementas das *matrizes curriculares* foram analisadas por intermédio de três dimensões: *história e ensino religioso*; *fenômeno religioso: cultura, cosmovisão, textos e narrativas sagradas*; e *diversidades, direitos humanos e ética*. Por base nestas dimensões, não é possível identificar proselitismo religioso, pois as matrizes religiosas recomendadas pela BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e pelas DCN-CR/2018 (BRASIL, 2018b) são contempladas. Exceção a este pressuposto poderia (ou não!) decorrer da narrativa docente de um currículo em ação, porém, esta variável foge aos limites metodológicos impostos por esta pesquisa, uma vez que esta fundamentou-se na análise de documentos. Entretanto, sugerem interessante objeto para contemplação futura em outros trabalhos.

Outro fator recorrente, digno de nota, trata-se do respeito à diversidade religiosa, constante nos documentos oficiais, é citada em vários momentos nesta discussão. Como já relatado, o entendimento de que a laicidade compreende o respeito pela diversidade religiosa, pode-se afirmar, pela análise do currículo, no cuidado em promover o conhecimento das matrizes religiosas recomendadas, assim como proporcionar espaços para discussão sobre a religiosidade e suas relações com o Estado e a sociedade.

³⁸ O *template* de dissertação disponibilizado pelo PPGE/IFC denomina esta seção como *Conclusões*. Entretanto, pelo conteúdo disposto aqui, entende-se mais adequado compreendê-lo como *Considerações Finais*, pois a proposta nesta seção vem no sentido de responder à questão de pesquisa, em relação ao objeto, aos objetivos e hipóteses propostos.

Todavia, não se pode considerar o Ensino Religioso como único componente curricular responsável pela compreensão de valores e respeito à diversidade. Em que pese seus esforços constantes, visto pelas ementas, em promover uma cultura de paz, pelo conhecimento e respeito ao próximo, é fundamental a relação desta área do conhecimento com as demais áreas. Mesmo com o passado proselitista e o tratamento preconceituoso pelo qual passa o Ensino Religioso, percebe-se que a área de conhecimento pretende receber o mesmo tratamento das demais áreas, qual seja, um regramento legal e uma aceitação da comunidade. E o caminho traçado para este fim é o da ciência.

Há que se destacar também, neste ponto, o papel social do professor. Este papel excede ao domínio dos conceitos de sua área específica de ensino e precisa imergir numa formação humana e cidadã. Assim, a laicidade do Estado e a diversidade religiosa são elementos fundantes desta formação. Estas questões, inclusive, estão presentes nos debates educacionais quanto à formação de professores há muitas décadas no Brasil.

A escola como espaço de convivência entre as diferenças, reforça-se mais uma vez que o conhecimento é elemento fundamental para o respeito à diversidade. E este conhecimento pode iniciar na formação de professores. Da análise das ementas, pode-se perceber que os cursos atendem tecnicamente a esta diversidade. Porém, esta percepção não pode ser restrita a uma disciplina, no caso, o Ensino Religioso. São questões mais abrangentes, que precisam ser abordadas em nível de formação geral de professores.

O conhecimento e a vivência das diversidades, dos direitos humanos e da ética são fundamentos para sustentar um Estado democrático e laico. A diversidade religiosa, categoria de análise desta pesquisa, não se estabelece somente pela contemplação das matrizes religiosas distintas – embora seja um aspecto de fundamental relevância – mas também inclui outros aspectos, como aqueles atrelados aos direitos humanos, éticos, estéticos e territoriais.

A laicidade pode ser interpretada pela articulação dos currículos com a legislação vigente. Também pelo fortalecimento da perspectiva, pelos elementos tratados nesta pesquisa, que estão ancorados na concepção das Ciências da Religião, como área específica para a formação de professores para o Ensino Religioso, assim dialogando com a formação geral de professores.

Constatou-se que a formação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina, de modo oficial, acontece por meio dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, como preconiza a legislação reiteradamente mencionada. Partindo-se da questão problema –

Como compreender a constituição do currículo de formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina, considerando a laicidade do estado e a diversidade das expressões religiosas? –, pode-se afirmar, por intermédio da investigação proposta, que os cursos estão conscientes do respeito as diversidades e entendem que a relação entre Religião e Estado pode ser compreendida e tratada pelo viés da ciência.

Entretanto, não se abandona a hipótese de que a formação de professores para o Ensino Religioso nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião do estado de Santa Catarina constitui-se um grande desafio, considerando a laicidade do Estado e a diversidade das expressões religiosas, uma vez que aspectos e raízes históricas – como tratados no título 2 desta dissertação –, em certos aspectos, ainda mesclam ou interferem nestas condições.

Este desafio é agravado pelo atual contexto sociopolítico nacional. Em tempos de polarização política e negacionismo científico (sob o manto de uma religiosidade que pode ser duvidosa ou pelo menos questionada!), muitos conceitos tradicionais, culturais e religiosos, são distorcidos em função de discursos populistas e demagógicos. Em certos casos, a qualidade e a falta de credibilidade das informações veiculadas nas diversas mídias e, sobretudo, a carência de conhecimento teórico – principalmente quanto às religiosidades – tendem a um infeliz reducionismo que, por vezes, até mesmo, alimenta uma cadeia de ódio e intolerância.

Talvez, neste momento contemporâneo brasileiro, caberia, na mesma proporção, questionar a própria laicidade do Estado. É possível que este seja um dos desafios que se apresenta à sociedade brasileira. Todavia, esta já seria uma outra pesquisa, com outras análises, às quais não se propôs nesta investigação.

O aporte teórico-metodológico, ancorado em pesquisa documental, estado da arte – mesmo na carência de pesquisas similares – e na pesquisa bibliográfica, permitem sustentar que o estado de Santa Catarina, por intermédio dos 3 cursos de licenciatura em Ciências da Religião, promove uma formação de professores para o Ensino Religioso, epistemologicamente, fundamentada nas Ciências da Religião, atenta à legislação vigente, em respeito à laicidade do Estado (confirmado pela variedade de matrizes religiosas em seus currículos) e consideração à diversidade religiosa. Isto, pelo menos em termos de propostas formativas.

Evidencia-se que as afirmações e as conclusões a que se chegou, nesta pesquisa, se ancoram nos documentos pesquisados e analisados. Outras perspectivas, entretanto, poderiam levar a outras considerações: por exemplo, investigar as práticas docentes; investir em escuta

de egressos destes cursos; observação e diálogo com os estudantes e/ou gestores das escolas da Educação Básica; a perspectiva da efetivação do currículo posto em prática; dentre outras tantas abordagens que a temática ainda permite. Estas são frentes que a pesquisa não enfrentou – pela delimitação do objeto, pelo recorte temporal, e também do próprio tempo de duração da formação do curso Mestrado – mas, ficam como possibilidades futuras, tanto para este quanto para outros pesquisadores e áreas.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Denis. **Modelos para relacionar Ciência e Religião**. Traduzido por Guilherme de Carvalho. Cambridge, UK: Instituto Faraday para Ciência e Religião, 2007. Disponível em: <https://www.cristaosnaciencia.org.br/ciencia-religiao-modelo/>. Acesso em: 05-jun-2021.
- AMORIM, Maria das Dores Daros. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação**. 1984. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111914/183613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai/ago 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.
- AZEVEDO, Fernanda Vicente. **Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103425>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITUN, Ricardo. **Mochileiros da Fé**. 2. ed. São Paulo: Reflexão, 2011.
- BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da didática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89542>. Acesso em: 29-mai-2021.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Negocios do Imperio do Brazil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro: Palácio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Rio de Janeiro: Sala das Seções do Governo Provisório. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28-mar-2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **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: Presidência da República. [1997a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Nacional. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. [1997b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 10-jun-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 03-jun-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CP 097/99**. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília: Plenário. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29-mai-2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04-jun-2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica. [2015a]. Brasília. Sada da Sessões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16-jun-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Regulação da Educação Superior. Coordenação-Geral de Credenciamento das Instituições de Educação Superior. **Sistema e-MEC: Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. [2015b]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 12/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. [2018a] Brasília: Sala das Sessões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-ppc012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Ministério das Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/SE nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: Presidência do Conselho Nacional de Educação. [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [2019a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03-jun-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 8/2019, de 19 de dezembro de 2019.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, Diário Oficial da União n. 246, 20-dez-2019, p. 246. [2019b]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2019&jornal=515&pagina=142&totalArquivos=289>. Acesso em: 26-mai-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº22/2019, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [2019c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pec022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04-jun-2021.

CARLOS JUNIOR, Antonio. **Ensino Religioso: o que nossos filhos têm a ver com isso.** 1. ed. Rio de Janeiro: Betel, 2019.

CARON, Lurdes. Formação de Professores: um desafio presente na história da educação brasileira. *In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares.* Blumenau: Edifurb, 2008. p. 62-71.

CARON, Lurdes. Visão panorâmica do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. *In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso no Brasil.* Florianópolis: Insular, 2015. p. 502-519.

CARON, Lurdes. Formação de professores: **Ensino Religioso na História da Educação Brasileira.** São José: ICEP, 2016.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival José. Ensino Religioso: uma história em construção. *In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental.* Petrópolis: Vozes, 2020. p. 15-38.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública.** Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Laicidade: o Estado como árbitro. *In: FISCHMANN, R. Estado laico, doutrinas religiosas, cidadania e educação.* São Bernardo do Campo: Metodista, 2015. p. 75-96.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato de uma polêmica. *In: CARVALHO, C. H.; GONÇALVES NETO, W. Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX.* Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 1999.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade**: ensino religioso no Brasil. Brasília: EdUnB, 2010.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. O Ensino Religioso nas constituições do Brasil. *In*: BRANDENBURG, Laude Erandi; *et al.* **Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 100-112.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, agosto 2002.

FISCHMANN, Roseli. Missão e Estado laico: uma reflexão. *In*: FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico, doutrinas religiosas, cidadania e educação**. São Bernardo do Campo: Metodista, 2015. p. 97-124.

FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias; *et al.* **Diversidade religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 57-80.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FURB. **Projeto Pedagógico do Curso**: Curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, p. 209. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A Secularização da Sociedade Brasileira. *In*: CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado, Igreja e Educação**: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas: Alínea, 2010. Cap. 8, p. 199-222.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/19420>. Acesso em: 29-mai-2021.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso**: aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação brasileira. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo; WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 27-54.

KLEIN, Remí. Diversidade e o Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 129-136.

MARIANO, Ricardo. Estado do pluralismo e do mercado religiosos sobre as igrejas pentecostais. **Civitas**, Porto Alegre, jun. 2003. p. 111-125.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro; SOUZA, Rafaela Azevedo de. Entre a religião e o secularismo: incursão nas memórias do professorado catarinense dos anos 1960. **Revista Pedagógica**, Chapecó, mai./ago. 2016. p. 114-135.

MOCELLIN, Teresinha Maria. **O mal-estar no ensino religioso**: localização, contextualização e interpretação. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). PUC/SP, São Paulo, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_039bdb11236a61fb476adc85e850a4ff. Acesso em: 08 jan. 2020.

MOTA, Raimundo Marcio. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 74-87.

NOGARA, Isabel Helena Novaes. As diferentes organizações religiosas. *In*: PARANÁ. **Ensino Religioso**: diversidade cultural e religiosa. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2013. p. 31-52.

OLIVEIRA, Tania Alice de Oliveira. **PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_77c19552f63558b862dcb723e5367d77. Acesso em: 08 jan. 2020.

PARANÁ. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em**, 2018. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/organizacao-administrativa/deg/aco/formularios/documentos/guia-para-elaboracao-de-projeto-pedagogico-2018.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

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

RAQUETAT JR, Cesar. Laicidade, Laicismo e Secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais & Humanas CCSH/UFMS**, Santa Maria, Jan-Jun 2008. 67-75.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 156-173.

RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcício Alfonso; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Curso de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso da FURB: percurso, perspectivas e desafios em territórios contestados. *In*: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; POZZER, Adecir. **Formação inicial em ensino religioso**: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017. p.157-182.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 93-113.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso**: formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular, 2015.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTA CATARINA. **Lei nº 35, de 14 de maio de 1836**. Organiza a Instrução Pública.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113132/Lei%20n%2035%20de%2014%20de%20maio%20de%201836%20SC.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 183, de 29 de abril de 1843**. Define a forma de instrução primária da província e orienta a política de formação de professores. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114734/Lei%20n%20183%20de%2029%20de%20abril%20de%201843%20SC.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTA CATARINA. [Constituição (1935)]. **Constituição do Estado de Santa Catarina**.

Florianópolis: Assembleia Constituinte. [1935a]. Disponível em:

http://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/Const_Est_1935.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 713, de 05 de janeiro de 1935**. Adota normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado para aplicação de novos métodos de ensino. Florianópolis: Palácio do Governo. [1935b]. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133656/Decreto%20713%20de%201935%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº 257, de 21 de outubro de 1946**. Expede a Lei Orgânica do ensino normal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Palácio do Governo. [1946a]

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122154/Decreto%20Lei%20n%20c%20ba%20257%20de%2021%20de%2010%20de%201946%28Expede%20Lei%20Organica%20Ensino%20Normal%20Estado%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº 298, de 18 de novembro de 1946**. Expede a Lei

Orgânica do Ensino Primário. Florianópolis: Palácio do Governo. [1946b]. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122146/Decreto-lei%20298%20de%201946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 3030, de 15 de maio de 1962**. Dispões sobre o Conselho

Estadual de Educação. Florianópolis: Palácio do Governo. Disponível em:

http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1962/3030_1962_lei.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Palácio do Governo. Disponível em:

http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1963/3191_1963_lei.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 4394, de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o Sistema

Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Palácio do Governo. Disponível em:

http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1969/4394_1969_lei.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Santa Catarina**.

Florianópolis: Assembleia Constituinte. Disponível em:

http://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/CESC_2020_-_79_emds_Editada_0.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispões sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: Governo do Estado. [1998a]. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1998/170_1998_lei_complementar.html. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular**. [1998b]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158>. Acesso em: 30-mai-2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. **Plano Estadual de Educação: A sociedade construindo a educação dos catarinenses**. [2004]. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_sc.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024: Fundamentação legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional** [2015]. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo / Petrópolis: Sinodal / Vozes, 2017. p. 50-61.

SILVA, Luiz Gustavo Teixeira. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. **Sociologias**, Porto Alegre, maio-ago. [2019a]. p. 278-304.

SILVA, Ailton Trindade da. **O Ensino Religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_e5521492ceadf169688420df0b2b0178. Acesso em: 08-jan-2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 26-29 out 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SILVA, Ronald Lima da. **Novos panoramas para o Ensino Religioso: uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_9075c0804ff02c5d3c95a11e9ab47ea4. Acesso em: 08 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, [2019b].

SILVEIRA, Emerson Sena da; SILVEIRA, Dayana D'arc e Silva da. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sergio. **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 39-73.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & Educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Evelin Christiane Fonseca. **Formação docente para o Ensino Religioso em Universidades Federais**: os cursos de licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3545739. Acesso em: 08 jan. 2020.

SOUZA, Rafael Azevedo de; HAMMES, Monique Cristina Francener; VALLE, Ione Ribeiro. **A laicização do ensino em Santa Catarina**: disputa ou divisão de responsabilidades? III Encontro de memórias e história da educação profissional: patrimônio, currículos e processos formativos. Florianópolis: [s.n.]. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Teorias de Currículo**. Curitiba: IESDE, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

UNOCHAPECÓ. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências da Religião - Ensino Religioso (Licenciatura)**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2019.

USJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Religião**: Licenciatura Plena em Ensino Religioso. Centro Universitário Municipal de São José. São José, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para debate. Educação e pesquisa, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

VILAS-BOAS, Magda Lucia. **O Ensino Religioso escolar no Brasil: avanços na legislação e impasses na formação e prática docente**: uma leitura de dez escolas de Uberaba/MG. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). IF Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6182413. Acesso em: 08 jan. 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

**APÊNDICE A – Matrizes curriculares dos PPC's organizadas por grupos e áreas:
formação geral**

FORMAÇÃO GERAL						
Área	FURB		UNOCHAPECÓ		USJ	
	Eixos	Nome	Nucl.	Nome	Nucl.	Nome
Educação	Artic.	Currículo e Didática	Geral	Currículos	Geral	Didática e Currículo
	Espec.	Alfabetização e Letramento	Geral	Didática		
			Geral	Fundamentos e Métodos de Avaliação da Aprendizagem		
			Geral	Organização do Processo Educativo		
			Geral	Educação de Jovens e Adultos		
Gestão	Espec.	Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional	Geral	Políticas Públicas da Educação Básica	Geral	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
	Artic.	Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino	Geral	Projeto Político Pedagógico		
			Geral	Liderança e Desenvolvimento de Equipes		
Inclusão	Artic.	LIBRAS	Geral	Libras	Geral	LIBRAS
	Espec.	Educação Inclusiva	Geral	Educação Especial e Inclusão		
			Geral	Trabalho Pedagógico com pessoas com deficiência		
Pesquisa	Artic.	Pesquisa em Educação	Geral	Iniciação Científica	Geral	Pesquisa Científica I
	Espec.	Pesquisa em Ensino Religioso			Geral	Pesquisa Científica II
Produção de Texto	Artic.	Produção de Texto I	Geral	Leitura e Produção de Textos	Geral	Leitura e Produção de Texto I
	Artic.	Produção de Texto II			Geral	Leitura e Produção de Texto II
Psicologia	Artic.	Psicologia da Educação	Geral	Psicologia da Educação	Espec.	Psicologia e Religiosidade

					Geral	Psicologias da Aprendizagem
Sociologia			Geral	Sociologia da Educação	Geral	Introdução à Sociologia
			Espec.	Sociologia da Religião	Geral	Sociologia da Educação
					Espec.	Sociologia da Religião
Filosofia	Espec.	Filosofia e Humanidade	Geral	Filosofia da Educação	Geral	Filosofia da Educação
	Artic.	Humanidade, Educação e Cidadania	Espec.	Filosofia da Religião	Geral	Introdução à Filosofia
					Espec.	Filosofia da Religião
Antropologia					Geral	Introdução à Antropologia
					Espec.	Antropologia Simbólica e da Religião
Família			Geral	Escola e Família		
Estágio	Artic.	Estágio em Ensino Religioso I	Espec.	Estágio em Ensino Religioso na Educação Infantil	Estág.	Estágio Curricular Supervisionado I (Séries Iniciais do Ensino Fundamental)
	Artic.	Estágio em Ensino Religioso II	Espec.	Estágio em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do EF	Estág.	Estágio Curricular Supervisionado II (Séries Finais do Ensino Fundamental)
	Artic.	Estágio em Ensino Religioso III	Espec.	Estágio em Ensino Religioso nos Anos Finais do EF	Estág.	Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio)
	Artic.	Estágio em Ensino Religioso IV	Espec.	Estágio em Ensino Religioso no Ensino Médio		
	Artic.	Estágio em Ensino Religioso V	Espec.	Estágio em Ensino Religioso na EJA e Espaços não-formais		
TCC			Geral	Trabalho de Conclusão de Curso: Desenvolvimento da Pesquisa	Geral	TCC 1
			Geral	Trabalho de Conclusão de Curso: Sistematização da Pesquisa	Geral	TCC 2

**APÊNDICE B – Matrizes curriculares dos PPC's organizadas por grupos e áreas:
formação específica**

FORMAÇÃO ESPECÍFICA						
Área	FURB		UNOCHAPECÓ		USJ	
	Eixos	Nome	Nucl.	Nome	Nucl.	Nome
Metodologia do Ensino Religioso	Espec.	Metodologia do Ensino Religioso I	Espec.	Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso	s/núcl.	Docência no Ensino Religioso
	Espec.	Metodologia do Ensino Religioso II	Espec.	Metodologia do Ensino Religioso		
História	Espec.	História da Educação	Geral	História da Educação Brasileira	Geral	História da Educação e do Ensino Religioso no Brasil
	Espec.	Histórias Religiosas da América Latina	Espec.	Histórias Religiosas na América Latina	Espec.	História Religiosa da América Latina e Religiosidade Popular
ER no Brasil	Espec.	Ensino Religioso no Brasil I	Espec.	Ensino Religioso no Brasil	Geral	Introdução às Ciências da Religião
	Espec.	Ensino Religioso no Brasil II	Espec.	Ciências da Religião no Brasil		
Fenômeno religioso e interrelações	Espec.	Culturas e Fenômenos Religiosos	Espec.	Culturas e Fenômenos Religiosos	Espec.	Mística, Espiritualidade, Ritos e Símbolos nas Tradições Religiosas
	Espec.	Epistemologia e Fenômenos Religiosos	Espec.	Epistemologia e Fenômenos Religiosos	Espec.	Epistemologia do Fenômeno Religioso
	Espec.	Fenômenos Religiosos e Desafios Contemporâneos	Espec.	Relações de Poder, Gênero e Religião	Espec.	Política, Economia e Tradições Religiosas
	Espec.	Linguagem e Fenômenos Religiosos				
	Espec.	Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos				
Textos e Narrativas Sagradas, Cosmvisão e Histórias	Espec.	Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas	Espec.	Cosmvisão e Narrativas Orientais	Espec.	Mitos e Narrativas Sagradas
	Espec.	Textos e Narrativas Sagradas Orientais	Espec.	Cosmvisões e Narrativas Africanas e Afro-brasileiras	Espec.	Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Oriental e Africana

	Espec.	Textos e Narrativas Sagradas Africanas	Espec.	Cosmovisões e Narrativas Indígenas	Espec.	História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Orientais e Africanas
	Espec.	Textos e Narrativas Sagradas Indígenas	Espec.	Cosmovisões e Narrativas Semitas	Espec.	Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-brasileira
	Espec.	Textos e Narrativas Semitas			Espec.	História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Indígenas, Mediúnicas e Afro-brasileiras
					Espec.	Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Semita
					Espec.	História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Semitas
Diversidade	Espec.	Meio Ambiente, Sociedades e Tradições Religiosas	Espec.	Diversidade e Sociedade	Espec.	Geografia das Tradições Religiosas
	Espec.	Sociedades, Religiões e Territórios	Espec.	Movimentos Sociais e Espiritualidades	Espec.	Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação
	Espec.	Arte, Cultura e Religião	Espec.	Arte e Territórios Sagrados	Espec.	Movimentos Sociais e Movimentos Religiosos
	Espec.	Movimentos Sociais e Espiritualidades	Geral	Responsabilidade Socioambiental	s/núcl.	Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso
	Espec.	Diálogos interculturais e Diversidade Religiosa	Espec.	Diversidade Religiosa no Brasil	Espec.	Religiões e religiosidades no Brasil e em Santa Catarina
	Espec.	Educação e Interculturalidade	Espec.	Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa		
	Espec.	Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos	Espec.	Desenvolvimento Humano e Espiritualidades		
	Espec.	Desenvolvimento Humano e Religiosidade				

Direitos Humanos	Espec.	Direitos Humanos e Educação	Espec.	Direitos Humanos e Cidadania		
			Espec.	Alteridades e Direitos Humanos		
Tecnologia	Espec.	Religião, Ciência e Tecnologia	Espec.	Religião, Ciência e Tecnologia		
	Geral	Tecnologias Educacionais e Aprendizagem	Geral	Tecnologias da Educação		
Ética	Espec.	Estética, Ética e Formação Docente	Espec.	Éticas, Filosofias de Vida e Tradições Religiosas	Espec.	Ética e Tradições Religiosas
	Espec.	Éticas			Espec.	Ética em Ensino Religioso
Educação Física	Espec.	Educação Física – Prática Desportiva I				
	Espec.	Educação Física – Prática Desportiva II				

**APÊNDICE C – Matrizes curriculares dos PPC's organizadas por grupos e áreas:
práticas formativas**

PRÁTICAS FORMATIVAS						
Área	FURB		UNOCHAPECÓ		USJ	
	Eixos	Nome	Nucl..	Nome	Nucl..	Nome
Práticas			Prat.	Práticas de Ensino I: Realidade da Educação Brasileira		
			Prat.	Práticas de Ensino II: Realidade da Educação Brasileira		
			Prat.	Práticas de Ensino III: Realidade do Cotidiano Escolar		
			Prat.	Práticas de Ensino IV: Contexto do Ensino Religioso no Brasil		
			Prat.	Práticas de Ensino V: Diversidade Religiosa na Sociedade		
			Prat.	Práticas de Ensino VI: Filosofias de Vida na Sociedade		
			Prat.	Práticas de Ensino VII: Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica		
			Prat.	Práticas de Ensino VIII: Manifestações Artísticas em Territórios Sagrados		
			Prat.	Práticas de Ensino IX: Educação, Religiões e Movimentos Sociais		

Fonte: Planilha elaborada pelo autor, com base nos PPC's da FURB (2011), da UNOCHAPECÓ (2019) e do USJ (2015)

ANEXO A – Relatório da consulta ao Sistema e-MEC para levantamento dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião e Ensino Religioso do / no estado de Santa Catarina

Planilha1

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

Relatório da Consulta Avançada

Resultado da Consulta Por: Curso

Relatório Processado: 16/12/2019 - 15:18:58 Total de Registro(s): 17

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curs	Nome do Curso	Grau	Modalidade	Ass Autoriz	Início funcionata	Ato de Criaç	Situação
135	CENTRO UNIV	CEUCLAR	1485066	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	A Distância	300	Não iniciado	18/02/19	Em Atividade
1270	CENTRO UNIV	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	1487850	ENSINO RELI	Licenciatura	A Distância	1930	29/06/19	-	Em Atividade
76	UNIVERSIDAI	FURB	18016	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	100	06/01/97	03/12/96	Em Atividade
76	UNIVERSIDAI	FURB	1212041	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	Não iniciado	-	Em Atividade
76	UNIVERSIDAI	FURB	1212039	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	Não iniciado	-	Em Atividade
441	UNIVERSIDAI	UNC	1266221	CIÊNCIA DA	Licenciatura	Presencial	40	Não iniciado	20/05/10	Em Atividade
441	UNIVERSIDAI	UNC	1266223	CIÊNCIA DA	Licenciatura	Presencial	40	Não iniciado	20/05/10	Em Atividade
163	UNIVERSIDAI	UNESA	1486377	ENSINO RELI	Licenciatura	A Distância	660	14/06/19	14/06/19	Em Atividade
1472	CENTRO UNIV	UNIASSELVI	1266806	CIÊNCIA DA	Licenciatura	A Distância	600	Não iniciado	16/10/13	Em Atividade
3649	CENTRO UNIV	UNIFCV	1467008	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	A Distância	300	18/02/19	17/01/19	Em Atividade
953	UNIVERSIDAI	UNIMES	1458216	CIÊNCIA DA	Licenciatura	A Distância	1000	Não iniciado	27/11/18	Em Atividade
1491	CENTRO UNIV	UNINTER	1427687	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	A Distância	1000	09/04/18	20/10/17	Em Atividade
3151	UNIVERSIDAI	UNOCHAPECÓ	115180	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	01/08/08	22/04/08	Em Extinção
3151	UNIVERSIDAI	UNOCHAPECÓ	1438363	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	A Distância	200	26/02/18	15/12/17	Em Atividade
82	UNIVERSIDAI	UNOESC	1261204	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	Não iniciado	15/10/09	Em Extinção
82	UNIVERSIDAI	UNOESC	150064	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	01/11/09	-	Em Extinção
4756	CENTRO UNIV	USJ	1152854	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	80	01/02/08	-	Em Atividade

Fonte: Relatório extraído do Sistema e-MEC, disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>, acesso em 16-dez-2019, e editado pelo autor no que se refere a marcação de cores.

ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião da FURB

45

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso⁶

Curso: Ciências da Religião					Habilitação: Licenciatura em Ensino Religioso							Currículo:	
Titulação: Licenciado em Ensino Religioso					Turno: Especial ⁷							Número de Vagas: 30	
Fase	Área Temática	Componente Curricular	Departamento	Eixo ⁶	Créditos	Carga Horária				Nro. de alunos por turma	Nro. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
						Teórica	Prática	PCC	Total				
1	Ensino Religioso	Ensino Religioso no Brasil I	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Antropologia Filosófica	Filosofia e Humanidade	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	Diversidade Cultural e Educação	Educação e Interculturalidade	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Sociologia da Religião	Culturas e Fenômenos Religiosos	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Sociologia da Religião	Sociedades, Religiões e Territórios	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	Linguística	Produção de Texto I - EAL	Letras	EAL	2	18	0	18	36	30			
	Prática Desportiva	Educação Física - Prática Desportiva I	Educação Física	EE	2	0	36	0	36	30			
	Total do Semestre				24	324	36	72	432				
2	Linguística	Produção de Texto II - EAL	Letras	EAL	2	18	0	18	36	30			
	Pesquisa	Pesquisa em Educação - EAL	Educação	EAL	2	18	0	18	36	30			

⁶ No caso da organização dos componentes curriculares em módulos deve-se incluir uma coluna denominada Módulo entre Área Temática e Componente Curricular. No caso da organização dos componentes curriculares em Projetos deve-se incluir uma coluna denominada Projeto entre Área Temática e Componente Curricular.

⁷ Sextas-feiras nos períodos vespertino e/ou noturno e sábados, nos períodos matutinos e vespertinos. Com concentrados nos meses de Janeiro, Fevereiro e Julho nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno.

	Direitos Humanos e Justiça	Direitos Humanos e Educação	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Teologias	Cosmovisão das Religiões e dos Movimentos Religiosos	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Interculturalidade	Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Artes e Religião	Arte, Cultura e Religião	Artes	EE	2	18	0	18	36	30			
	Teologias	Introdução aos Textos e Narrativas Sagradas	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	Prática Desportiva	Educação Física - Prática Desportiva II	Educação Física	EE	2	0	36	0	36	30			
		Total do Semestre			24	288	36	108	432				
3	Educação	Currículo e Didática - EAL	Educação	EAL	4	54	0	18	72	30			
	Ensino Religioso	Metodologia do Ensino Religioso I	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Psicologia	Psicologia da Educação - EAL	Psicologia	EAL	4	54	0	18	72	30			
	Teologias	Textos e Narrativas Sagradas Indígenas	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	História das Religiões	Histórias Religiosas da América Latina	História e Geografia	EE	4	72	0	0	72	30			
	Ensino Religioso	Ensino Religioso no Brasil II	Ciências Sociais e Filosofia	EE	2	18	0	18	36	30			
		Total do Semestre			22	324	0	72	396				
4	Filosofia	Humanidade, Educação e Cidadania - EAL	Ciências Sociais e Filosofia	EAL	4	54	0	18	72	30			
	Psicologia da Religiosidade	Desenvolvimento Humano e Religiosidade	Psicologia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Teologias	Textos e Narrativas Sagradas Africanas	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			

	Teoria do Conhecimento	Epistemologias e Fenômenos Religiosos	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Educação	Gestão, Planejamento e Avaliação Educacional	Educação	EE	2	18	0	18	36	30			
	Ensino Religioso	Estágio em Ensino Religioso I	Ciências Sociais e Filosofia	EAL	4	36	36	0	72	30			
	Total do Semestre					22	288	36	72	396			
5	Educação	Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino - EAL	Educação	EAL	4	54	0	18	72	30			
	Teologias	Textos e Narrativas Sagradas Orientais	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	Ensino Religioso	Metodologia do Ensino Religioso II	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Linguística	LIBRAS - EAL	Letras	EAL	4	72	0	0	72	30			
	Ensino Religioso	Estágio em Ensino Religioso II	Ciências Sociais e Filosofia	EAL	6	36	72	0	108	30			EER I
	Total do Semestre					22	288	72	36	396			
6	Teologias	Textos e Narrativas Sagradas Semitas	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
		Disciplina Optativa I - EAL		EAL	4	72	0	0	72	30			
	Ética	Éticas	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	72	0	0	72	30			
	História	História da Educação	História e Geografia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Ensino Religioso	Estágio em Ensino Religioso III	Ciências Sociais e Filosofia	EAL	6	36	72	0	108	30			EER II
	Total do Semestre					22	306	72	18	396			
7	Educação Especial	Educação Inclusiva	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			
	Pesquisa e Ensino Religioso	Pesquisa em Ensino Religioso	Ciências Sociais e Filosofia	EE	4	54	0	18	72	30			

Curso: CIENCIAS DA RELIGIAO				Habilitação: Licenciatura em Ensino Religioso					Currículo:			
Titulação: Licenciatura em Ensino Religioso				Turno: Especial					Número de Vagas: 30			
Fase	Área Temática	Disciplina	Eixo	Créditos	Carga Horária				N. de alunos por turma	N. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
					Teórica	Prática	PCC	Total				
	Tecnologias e Educação	Tecnologias Educacionais e Aprendizagem	EE	04	72	0	0	72	30			
	Linguagem	Alfabetização e Letramento	EE	04	72	0	0	72	30			
	Movimentos migratórios e fenômenos religiosos	Mobilidade Humana e Fenômenos Religiosos	EE	72	72	0	0	72	30			

Fonte: PPC da FURB (2011, p. 45-49)

ANEXO C – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
MANTIDA PELA FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO
DESENVOLVIMENTO DO OESTE - FUNDESTE
CNPJ: 02.804.642/0001-08
I.E. 254.244.747

SERVÍCIO ANJO DA GUARUAR, 295-0 | EPAPÍ
49.3321.8000 | CK, POSTAL 1141
CEP 89.808-900 | CHAPECÓ - SC

MATRIZ CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Mód.	COMPONENTE	C.H
1	História da Educação Brasileira	40
1	Filosofia da Educação	40
1	Organização do Processo Educativo	80
1	Práticas de Ensino I: Realidade da Educação Brasileira	40
	Subtotal	200
2	Leitura e Produção de Textos	40
2	Currículos	40
2	Iniciação Científica	40
2	Práticas de Ensino II: Realidade da Educação Brasileira	40
	Subtotal	160
3	Didática	80
3	Sociologia da Educação	40
3	Práticas de Ensino III: Realidade do Cotidiano Escolar	80
	Subtotal	200
4	Educação Especial e Inclusão	40
4	Ensino Religioso no Brasil	80
4	Filosofia da Religião	40
4	Práticas de Ensino IV: Contexto do Ensino Religioso no Brasil	40
	Subtotal	200
5	Ciências da Religião no Brasil	80
5	Culturas e Fenômenos Religiosos	80
5	Direitos Humanos e Cidadania	40
	Subtotal	200
6	Políticas e Gestão da Educação Básica	40
6	Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso	40

APROVADO CONSUN
28 FEVEREIRO 2019

6	Diversidade e Sociedade	40
6	Cosmovisões e Narrativas Indígenas	80
	Subtotal	200
7	Cosmovisões e Narrativas Africanas e Afro-brasileiras	80
7	Histórias Religiosas na América Latina	40
7	Psicologia da Educação	40
7	Sociologia da Religião	40
	Subtotal	200
8	Cosmovisões e Narrativas Orientais	80
8	Metodologia do Ensino Religioso	40
8	Estágio em Ensino Religioso na Educação Infantil	80
	Subtotal	200
9	Cosmovisões e Narrativas Semitas	80
9	Diversidade Religiosa no Brasil	40
9	Libras	40
9	Práticas de Ensino V: Diversidade Religiosa na Sociedade	40
	Subtotal	200
10	Estágio em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80
10	Epistemologias e Fenômenos Religiosos	40
10	Éticas, Filosofias de Vida e Tradições Religiosas	40
10	Práticas de Ensino VI: Filosofias de Vida na sociedade	40
	Subtotal	200
11	Estágio em Ensino Religioso nos Anos Finais do Ensino Fundamental	80
11	Fundamentos e Métodos de Avaliação da Aprendizagem	40
11	Alteridades e Direitos Humanos	40
11	Práticas de Ensino VII: Avaliação da Aprendizagem na Educação	40

	Básica	
	Subtotal	200
12	Estágio em Ensino Religioso no Ensino Médio	80
12	Arte e Territórios Sagrados	40
12	Escola e Família	40
12	Práticas de Ensino VIII: Manifestações Artísticas em Territórios Sagrados	40
	Subtotal	200
13	Projeto Político Pedagógico	40
13	Movimentos Sociais e Espiritualidades	40
13	Práticas de Ensino IX: Educação, Religiões e Movimentos Sociais	40
13	Componente Curricular Eletivo	40
	Subtotal	160
14	Responsabilidade Socioambiental	40
14	Relações de Poder, Gênero e Religião	40
14	Estágio em Ensino Religioso na EJA e Espaços não-formais	80
	Subtotal	160
15	Tecnologias da Educação	40
15	Trabalho de Conclusão de Curso: Desenvolvimento da Pesquisa	80
15	Desenvolvimento Humano e Espiritualidades	40
	Subtotal	160
16	Trabalho de Conclusão de Curso: Sistematização da Pesquisa	80
16	Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa	40
16	Religião, Ciência e Tecnologias	40
	Subtotal	160
	Atividades Curriculares Complementares	200
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3200

Quadro Resumo da Carga-Horária	
Componentes Curriculares	2200
Estágio Obrigatório	400
Práticas de Ensino (Práticas Componente Curricular)	400
Atividades Curriculares Complementares	200
Carga-horária total	3200

Componentes Eletivos

Componente Curricular Eletivo	Cred	CH	Curso de oferta
Educação de Jovens e Adultos	2	40	Pedagogia (módulo 13)
Trabalho Pedagógico com pessoas com deficiência	2	40	Pedagogia (módulo 14)
Liderança e Desenvolvimento de Equipes	2	40	Ciências Contábeis (módulo 13)

Componentes a serem ofertados na modalidade de componente curricular isolado:

De acordo com o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação na modalidade Educação a Distância da Unochapecó, Art. 28, "Quando o aluno reprovar em componente curricular deverá cursá-lo na modalidade isolada, nos termos da norma editalícia". Dessa forma, todos os componentes curriculares podem ser cursados, excetuando os Estágios e componente curriculares eletivos.

Componentes que necessitam de seguro:

Os componentes de Estágio e algumas das Práticas de Ensino necessitam de seguro, pois envolvem diversas situações expondo o estudante a realizar atividades diferenciadas em Instituições Educativas formais e não-formais de ensino:

- Estágio em Ensino Religioso na Educação Infantil
- Estágio em Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Estágio em Ensino Religioso nos Anos Finais do Ensino Fundamental
- Estágio em Ensino Religioso no Ensino Médio
- Estágio em Ensino Religioso na EJA e Espaços não-formais
- Práticas de Ensino III: Realidade do Cotidiano Escolar
- Práticas de Ensino IV: Contexto do Ensino Religioso no Brasil
- Práticas de Ensino V: Diversidade Religiosa na Sociedade
- Práticas de Ensino VI: Filosofias de Vida na Sociedade
- Práticas de Ensino VII: Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica
- Práticas de Ensino VIII: Manifestações Artísticas em Territórios Sagrados
- Práticas de Ensino IX: Educação, Religiões e Movimentos Sociais

ANEXO D – Matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião do USJ



11.6 MATRIZ CURRICULAR POR SEMESTRE

Matriz curricular em vigência

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Licenciatura Plena em Ensino Religioso

1º semestre		
Disciplinas	CH	Créditos
Introdução às Ciências da Religião	72	4
Introdução à Filosofia	72	4
Introdução à Sociologia	72	4
Introdução à Antropologia	72	4
Leitura e Produção de Texto I	72	4
TOTAL	360	20

2º semestre		
Disciplinas	CH	Créditos
Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Semita	72	4
Filosofia da Religião	72	4
Sociologia da Religião	72	4
Antropologia Simbólica e da Religião	72	4
História e Cosmologia das Tradições Religiosas Semitas	72	4
TOTAL	360	20

3º semestre		
Disciplinas	CH	Créditos
Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Oriental e Africana	72	4
Ética e Tradições Religiosas	72	4
Leitura e Produção de Texto II	72	4
Pesquisa Científica I	72	4
História e Cosmologia das Tradições Religiosas Orientais e Africanas	72	4
TOTAL	360	20

4º semestre		
Disciplinas	CH	Créditos
Textos e Narrativas Sagradas de Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-Brasileira	72	4
História da Educação e do Ensino Religioso no Brasil	72	4
Psicologia e Religiosidade	72	4
História Religiosa da América Latina e Religiosidade Popular	72	4

* A ordem de oferecimento das disciplinas foi alterada pelo Colegiado em reunião no dia 27/05/2009, conforme Ata nº 005, Anexo 6.

História e Cosmovisão das Tradições Religiosas Indígenas, Mediúnicas e Afro-Brasileiras	72	4
TOTAL	360	20

5º semestre

Disciplinas	CH	Créditos
Docência no Ensino Religioso	72	4
Sociologia da Educação	36	2
Filosofia da Educação	36	2
Psicologias da Aprendizagem	72	4
Didática e Currículo	72	4
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	72	4
TOTAL	360	20

6º semestre

Disciplinas	CH	Créditos
Ética em Ensino Religioso	72	4
Religiões e religiosidades no Brasil e em Santa Catarina	72	4
Epistemologia do Fenômeno Religioso	72	4
Geografia das Tradições Religiosas	72	4
Estágio Curricular Supervisionado I (Séries Iniciais do Ensino Fundamental)	144	8
TOTAL	432	24

7º semestre

Disciplinas	CH	Créditos
Pesquisa Científica II	72	4
Mística, Espiritualidade, Ritos e Símbolos nas Tradições Religiosas	72	4
Movimentos Sociais e Movimentos Religiosos	36	2
LIBRAS	36	2
Ecumenismo e Diálogo Inter-Religioso	36	2
TCC1	72	4
Estágio Curricular Supervisionado II (Séries Finais do Ensino Fundamental)	144	8
TOTAL	468	26

8º semestre

Disciplinas	CH	Créditos
Mitos e Narrativas Sagradas	72	4
Política, Economia e Tradições Religiosas	72	4
Fenômeno Religioso na Contemporaneidade e Educação	72	4
TCC2	72	4
Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio)	144	8
TOTAL	432	28