

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO GELINSKI ALMEIDA

**ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE LAGES,
SC: DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE**

LAGES

2026

LEONARDO GELINSKI ALMEIDA

**ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE LAGES,
SC: DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Planalto Catarinense
- UNIPLAC.

Orientador: Dr. Rafael Araldi Vaz

LAGES

2026

Ficha Catalográfica

A447e

Almeida, Leonardo Gelinski

Ensino religioso no ensino fundamental do município de Lages, SC :
diretrizes curriculares e formação docente / Leonardo Gelinski Almeida ;
orientador Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz – 2026.

94 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto
Catarinense. Lages, SC, 2026.

1. Ensino religioso (Ensino fundamental). 2. Diretrizes Curriculares. 3.
Professores - Formação. I. Vaz, Rafael Araldi (orientador). II. Universidade
do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Leonardo Gelinski Almeida

**ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
LAGES, SC: DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 28 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

RAFAEL ARAULDI VAZ

Data: 06/08/2026 17:36:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz

Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Documento assinado digitalmente

Rogério Luiz Klaumann de Souza

Data: 29/07/2026 14:54:28-0300

CPF: ***.087.559-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Rogério Luiz Klaumann de Souza

Examinador Externo – PPGH/UFSC

Documento assinado digitalmente



TAYLOR PEDROSO DE AGUIAR

Data: 04/08/2026 18:45:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Taylor Pedroso de Aguiar

Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 28 de julho de 2026.



Documento assinado digitalmente
LEONARDO GELINSKI ALMEIDA
Data: 22/08/2026 12:16:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Leonardo Gelinski Almeida

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que utilizei a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) – ChatGPT – somente no processo de edição dos quadros que abordam a BNCC e Ensino Religioso no Ensino Fundamental (Anos iniciais) (quadro 1), Leis de Santa Catarina sobre o Ensino Religioso (quadro 2), Diretrizes do Ensino Religioso no Brasil (quadro 3), Formação docente como eixo explicativo das rupturas no Ensino Religioso (quadro 4) e Tipologias de abordagem no Ensino Religioso (quadro 5), com a finalidade de otimizar a compreensibilidade e a padronização estética dos mesmos, de modo que os dados contidos nos quadros resultam de minhas pesquisas e inferências sobre os textos lidos.

Declaro ainda que assumo total responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito, garantindo sua originalidade, precisão, validade e integridade ética, conforme previsto na Política de Uso da Inteligência Artificial da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Lages, 28 de julho de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **LEONARDO GELINSKI ALMEIDA**
Data: 22/08/2026 12:13:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Leonardo Gelinski Almeida

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por cada esforço silencioso, por me mostrar que a Educação transforma vidas. Se hoje cheguei até aqui, foi porque nunca soltou a minha mão.

AGRADECIMENTOS

Finalizar esta dissertação representa muito mais do que o fim de um ciclo acadêmico; simboliza uma trajetória marcada por desafios, renúncias, aprendizados e muito crescimento. Por isso, expresso aqui minha profunda gratidão a todos que, de alguma maneira, fizeram parte da minha caminhada.

Primeiramente, agradeço à minha mãe por ser minha maior inspiração e meu porto seguro. Seu amor incondicional, sua força e seus ensinamentos foram fundamentais para que eu nunca desistisse dos meus sonhos, mesmo nos momentos mais difíceis. Cada conquista minha carrega um pouco da sua dedicação, do seu cuidado e do esforço silencioso que sempre fez por mim.

À minha família, agradeço pelo apoio, pela compreensão diante das tantas ausências, pelo incentivo constante ao longo dessa jornada e pelo orgulho com o qual sempre fala de mim. Ter pessoas que acreditam em nós é fundamental e faz toda a diferença nos momentos de insegurança e cansaço.

Aos meus amigos, que jamais me deixaram sozinho e me proporcionam o privilégio da convivência e do amor fraternal, agradeço pela parceria, pelas palavras de motivação, pelos puxões de orelha, pelos momentos de escuta e pelas inúmeras vezes em que tornaram o caminho mais leve. A amizade de vocês foi essencial para que eu mantivesse a esperança e a determinação durante este processo.

Aos docentes do PPGE, deixo minha sincera gratidão pela partilha de tantos conhecimentos, pelos encontros enriquecedores que tivemos, pelas contribuições acadêmicas e pela dedicação à formação humana e profissional. Cada encontro e cada ensinamento foram essenciais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento intelectual.

Ao meu estimado orientador, Professor Dr. Rafael Araldi Vaz, agradeço por ter caminhado comigo na etapa final desta pesquisa. Sua disponibilidade, atenção e compromisso foram essenciais para que este trabalho pudesse ser concluído com segurança e qualidade. Suas orientações fizeram toda a diferença, trazendo contribuições importantes, confiança e tranquilidade diante dos desafios encontrados ao longo do percurso. Sou grato pela paciência e pelo incentivo; sua participação foi fundamental para a concretização desta dissertação.

Aos colegas e amigos da turma de 2024, com quem compartilhei aprendizagens, angústias, desafios e conquistas, meu sincero agradecimento. Mesmo em tão pouco tempo, construímos laços de respeito, admiração e companheirismo que certamente permanecerão para

além do mestrado. Levarei comigo as marcas, os ensinamentos e as memórias que cada um deixou ao longo dessa trajetória.

Aos avaliadores, Dr. Taylor Pedroso de Aguiar e Dr. Rogério Luiz Klaumann de Souza, agradeço por terem aceitado, generosamente, ler e avaliar este trabalho em duas oportunidades. As contribuições de ambos durante a qualificação foram fundamentais para direcionar os rumos que a pesquisa tomou.

Levarei comigo não apenas o resultado deste trabalho, mas também todos os aprendizados, encontros e experiências que fizeram parte dessa caminhada.

RESUMO

A dissertação de mestrado cujo tema é a formação de professores de Ensino Religioso e as diretrizes curriculares que orientam essa área no município de Lages apresenta como objetivo geral a necessidade de investigar as transformações nos processos de formação de professores de Ensino Religioso que atuam no Ensino Fundamental da cidade de Lages, SC, enfatizando a importância das diretrizes curriculares. Para tanto, mostrou-se fundamental descrever as mudanças ocorridas nos processos de diretrizes curriculares de Ensino Religioso no cenário nacional, regional e municipal, discutir sobre a importância das diretrizes curriculares para a docência no Ensino Religioso, e enfatizar a importância da formação profissional na didática do Ensino Religioso do Ensino Fundamental. Como questão de pesquisa indaga-se como ocorre a formação dos professores de Ensino Religioso e diretrizes curriculares na cidade de Lages, SC. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, básica; exploratória; em que o constructo de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo apontam para a compreensão de que a análise do Ensino Religioso em Santa Catarina e, de modo mais específico, no município de Lages, deve ser compreendida como parte desse movimento mais amplo de reconfiguração do componente curricular no Brasil. Conclui-se que, as diretrizes estaduais e municipais dialogam com os marcos legais nacionais, ao mesmo tempo em que também refletem especificidades regionais, disputas locais e diferentes níveis de consolidação do paradigma das Ciências da Religião. Assim, a contextualização histórica do Ensino Religioso nesses territórios permite compreender não apenas a evolução normativa do componente, mas também os desafios persistentes relacionados à formação docente, à prática pedagógica e à efetivação de um Ensino Religioso laico, plural e pedagogicamente consistente. Conclui-se, ainda, que persistem desafios quanto à formação docente, à prática pedagógica e à efetivação das diretrizes curriculares no contexto escolar.

Palavras - chave: Ensino Religioso. Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares. Formação Docente.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses on the training of Religious Education teachers and the curricular guidelines governing this field in the municipality of Lages. Its general objective is to investigate the transformations in the training processes for Religious Education teachers working in elementary education in Lages, Santa Catarina, while emphasizing the importance of curricular guidelines. To this end, it was essential to describe the changes in Religious Education curricular guidelines at the national, regional, and municipal levels, discuss the importance of these guidelines for teaching the subject, and highlight the significance of professional training in the didactics of Religious Education for elementary schooling. The research question addresses how the training of Religious Education teachers and the implementation of curricular guidelines take place in Lages, Santa Catarina. Methodologically, this is a basic, exploratory, qualitative study, with data gathered through bibliographic and documentary research. The study's results indicate that the analysis of Religious Education in Santa Catarina – and specifically in Lages – must be understood as part of a broader movement to reconfigure this curricular component in Brazil. It concludes that state and municipal guidelines align with national legal frameworks while also reflecting regional specificities, local debates, and varying levels of consolidation regarding the "Sciences of Religion" paradigm. Thus, the historical contextualization of Religious Education in these areas allows for an understanding not only of the component's regulatory evolution but also of the persistent challenges regarding teacher training, pedagogical practice, and the implementation of a secular, pluralistic, and pedagogically sound Religious Education. Furthermore, the study concludes that challenges remain concerning teacher training, pedagogical practice, and the implementation of curricular guidelines within the school setting.

Keywords: Religious Education. Elementary Education. Curricular Guidelines. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CBTC	– Currículo Base do Território Catarinense
CENP	– Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF	– Constituição Federal
CIER	– Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNER	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
DCSMEL	– Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages
ER	– Ensino Religioso
FURB	– Fundação Universidade Regional de Blumenau
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCP/ER	– Referencial Curricular do Paraná – Ensino Religioso
RCP/PR	– Referencial Curricular Paranaense
SED/SC	– Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SME	– Secretaria Municipal de Educação
STF	– Supremo Tribunal Federal
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

FIGURA 1 - Elementos do planejamento em Ensino Religioso.....	36
FIGURA 2 - Ensino Religioso e BNCC.....	38
FIGURA 3 - Competências do Ensino Religioso - Ensino Fundamental.....	42
FIGURA 4 - Saberes docentes e formação profissional.....	68
QUADRO 1 - BNCC e Ensino Religioso no Ensino Fundamental (Anos iniciais)	41
QUADRO 2 - Leis de Santa Catarina sobre o Ensino Religioso.....	44
QUADRO 3 - Diretrizes do Ensino Religioso no Brasil.....	50
QUADRO 4 - Formação docente como eixo explicativo das rupturas no Ensino Religioso....	63
QUADRO 5 - Tipologias de abordagem no Ensino Religioso.....	80
TABELA 1 - Turmas com docentes com formação adequada no Ensino Religioso e em outras disciplinas – Brasil - 2024.....	64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	18
3. APROFUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO: FASES HISTÓRICAS E MATRIZES DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	30
4. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, EM SANTA CATARINA E EM LAGES.....	34
4.1. O Ensino Religioso no Brasil.....	35
4.1.1. O Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental: legislação e prática educacional.....	39
4.2. O Ensino Religioso em Santa Catarina.....	43
4.3. O Ensino Religioso em Lages.....	47
5. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO (DCNER) NO BRASIL.....	50
6. PRINCÍPIOS QUE REGEM O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC.....	53
6.1. Limites e Tensões na Efetivação dos Princípios do Ensino Religioso na BNCC.....	54
6.1.1. Princípios curriculares como construção política.....	54
6.1.2. Laicidade e não confessionalidade: entre o princípio legal e a prática escolar.....	56
7. RUPTURAS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE SANTA CATARINA E NA CIDADE DE LAGES.....	59
8 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	66
8.1. Análise nas Mediações Docentes e Institucionais.....	69
8.2. Diálogo com Teorias Clássicas e Contemporâneas.....	72
9. PERSPECTIVAS PROSELITISTAS, INTERCONFESSIONAIS E DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO.....	75
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

1. INTRODUÇÃO

A temática evidenciada nesta pesquisa, a docência no Ensino Religioso com foco na formação profissional e diretrizes curriculares, perfaz a importância da formação do aprendizado profissional na busca pela qualidade de ensino na educação.

Cabe destacar o conceito de escola, que é, em termos institucionais, um espaço em que se privilegia a educação formal, cuja pertinência é validada, e, legitimada pela sociedade, essencialmente caracterizada pela diversidade, pela complexidade e pela constante transformação pluridimensional que a compõe. Admite-se que a escola se modifica para acompanhar as transformações na sociedade, é também uma forma de dizer que ela própria é, de maneira paradoxal, elemento de grande importância para gerar tais mudanças. Esse movimento se materializa, também, nas transformações dos processos de ensino e aprendizagem, nas alterações do modo de compreender as ideias que alicerçam as práticas pedagógicas, ou seja, no modo de pensar, sonhar e fazer educação.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre o modo como o ensino dos conhecimentos sistematizados têm sido abordados e construídos no ambiente escolar e, indo adiante, questionar quais são e como são escolhidos esses conhecimentos a serem ensinados/aprendidos nesses espaços que majoritariamente se ocupam da educação formal.

Entende-se que vem acontecendo ao longo do tempo, uma educação cuja intencionalidade se consolida em cada objeto de estudo a ser desenredado por docentes e discentes e, muito especialmente, pela forma como esse desvelar dos conhecimentos, dos saberes, das produções científicas historicamente resguardadas e perpetuadas pelos currículos.

A educação é composta por um ensino historicamente construído e que se desconstrói, reconstrói e refaz, ora para acompanhar as modificações na sociedade, ora para provocá-las, para desencadeá-las, para apressá-las. Nesses processos, muitos elementos que compunham os currículos já foram, primeiro, considerados imprescindíveis e, posteriormente, foram substituídos por outros temas, outros componentes percebidos como mais oportunos para a contemporaneidade relativa à cada época.

Assim, aconteceu com componentes curriculares tais como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Preparação para o Trabalho entre tantas outras. Em contrapartida, outros componentes curriculares se mantiveram presentes nas pautas das discussões acerca dos saberes básicos que deveriam ser comuns a todos que acessarem a escola e dela fizessem parte, a exemplo de ciências, matemática, linguagem e literatura, arte, educação física e ensino religioso.

Esse último componente, que representa a temática proposta da presente pesquisa, chegou a tornar-se facultativo, mas nunca foi totalmente apagado dos quadros de horários dos estudantes, ainda que compusesse turnos diferentes daqueles compostos pela parte rígida do currículo.

O Ensino Religioso permaneceu ao lado de outros componentes curriculares tais como matemática, história e geografia, mas trazia implícita a representação dos anseios da sociedade de que a escola contribui para que os seres humanos reconheçam por meio do Ensino Religioso temáticas permeadas por abstrações e concretudes que transcendem a ciência e alcançam o limiar mais subjetivo da existência humana, ligando-a às inúmeras percepções acerca do humano e do divino. Ocorre, todavia, que esse reconhecimento é, também, marcado por transformações que suscitaram saberes docentes e práticas docentes ao longo do tempo. Para ensinar diferente é preciso aprender diferente.

Para pensar em possibilidades diferentes de aprendizado com o intuito de formar tipos específicos de valores, de pessoas, de comunidades, é fundamental pensar em tipos diferentes de ensino. É precisamente nesse contexto que se apresenta o tema da presente dissertação: a formação dos professores e diretrizes curriculares de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lages, SC.

O Ensino Religioso traz em sua história marcas de ser considerado pela comunidade escolar uma “disciplina menor”, de pouca importância, cuja relevância foi adquirindo diferentes proporções à medida que a religião católica foi perdendo espaço nos monopólios das diferentes esferas que compõem a sociedade.

Já foi espaço garantido para práticas pedagógicas catequéticas especificamente alicerçadas nas fundações do dogma católico. Também já foi espaço garantido para amostras de discussões acerca de valores constantemente proclamados por um segmento específico de indivíduos. Ainda, constituiu-se como campo de diálogo sobre conceitos éticos e morais cuja variabilidade condicionada pelas mudanças espaço-temporais foi convenientemente ignorada.

Mais que problematizar a didática durante as aulas de Ensino Religioso, tema desta pesquisa, é compreender as transformações nos processos de formação de professores de Ensino Religioso que reverberam nas práticas pedagógicas em sala de aula e o modo como se materializaram a partir das compreensões diferentes dos indivíduos que trabalhavam com esse componente curricular, especialmente nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Educação Básica no município de Lages, Santa Catarina.

A problemática apresentada para a pesquisa está relacionada ao questionamento: Como ocorre a formação dos professores de Ensino Religioso e diretrizes curriculares na cidade de Lages, SC?

Diante da problematização exposta, apresenta-se, como objetivo geral, investigar as transformações nos processos de formação de professores de Ensino Religioso que atuam no Ensino Fundamental da cidade de Lages, SC, enfatizando a importância das diretrizes curriculares. Os objetivos específicos são descrever as mudanças ocorridas nos processos de diretrizes curriculares de Ensino Religioso no cenário nacional, regional e municipal; discutir sobre a importância das diretrizes curriculares para a docência no Ensino Religioso; e enfatizar a importância da formação profissional na didática do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se esse estudo pela extrema importância de escrever sobre docência de Ensino Religioso, que faz parte da minha própria prática pedagógica profissional e também, de pesquisador na área da educação, visto que exerço a didática como professor desse componente curricular há pelo menos uma década em turmas de anos finais do Ensino Fundamental de Educação Básica.

Durante esse tempo, por entender que é necessário aprimorar-se profissionalmente e, que tais aprimoramentos resultam de conhecimento teórico alinhado à prática, tenho me debruçado sobre possibilidades de construir uma prática docente significativa, dotada de sentido para os alunos que transitam pelos bancos escolares em épocas de suas vidas de reconhecida importância tanto no processo de desenvolvimento quanto no processo de fortalecimento de suas identidades.

Nesse contexto, convergem os aspectos pessoais e profissionais que justificam a escolha do tema proposto. Entender a importância de uma abordagem das questões práticas e teóricas do Ensino, principalmente em relação a formação do docente em Ensino Religioso é formar a construção do conhecimento, e, considerando que há escassez de referências sobre o tema, esta pesquisa contribui significativamente para aprimorar o conhecimento e disseminar informações relevantes na educação.

O percurso metodológico foi elaborado inicialmente por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, periódicos e produções acadêmicas sobre o tema abordado. Já a pesquisa documental contemplou a análise de documentos normativos e orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais legislações e diretrizes educacionais pertinentes ao objeto estudado. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 15) pode-se definir a pesquisa científica como um conjunto de “ações que

visam encontrar a solução para um problema utilizando procedimentos racionais e sistemáticos”.

A pesquisa qualitativa configura-se como uma possibilidade de potencializar estudos especialmente nas áreas de ciências humanas e ciências sociais, de modo que, para a educação, representa um enfoque especialmente direcionado para compreensão de processos, não apenas de resultados.

A estrutura desta dissertação é composta por nove seções principais. A primeira apresenta a introdução, a segunda, o resumo das obras de referência lidas para o Estado do conhecimento, na busca de respaldo teórico e acadêmico para a dissertação. A terceira apresenta as fases históricas e matrizes do ensino religioso no Brasil, a quarta seção será descrita sobre o ensino religioso no Brasil, em SC e em Lages. A quinta seção aborda as diretrizes curriculares nacionais para o ensino religioso (DCNER) no Brasil. Na seção seis, são descritos os princípios que regem o ER na BNCC. A sétima seção discute as rupturas sobre o ensino de ensino religioso em SC e na cidade de Lages. A oitava seção trará as perspectivas proselitistas, interconfessionais e das Ciências da religião, e, a nona seção aborda a importância da Formação Profissional na didática de Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, apresenta-se as considerações finais e referências bibliográficas.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a construção e desenvolvimento do referencial teórico, o banco de dados inicialmente consultado foi o Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Como primeiro movimento de pesquisa, foram utilizados os descritores “ensino religioso, formação de professores”. Sem restrição de filtros, emergiram 453 documentos científicos que, de alguma maneira, abordam as palavras-chave pré-definidas. Ao selecionar como tipo de documento a dissertação, restaram 313 dissertações. Como recorte temporal, definiu-se um período não superior a 25 anos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 120 documentos. Desses, foram separadas 26 dissertações para a leitura dos resumos. Por fim, 14 dissertações foram selecionadas para a leitura mais minuciosa a fim da observância tanto da temática, quanto do método e dos resultados.

Optou-se pela seleção exclusiva de dissertações por compreender a proximidade destas produções acadêmicas com a abordagem direta no concernente à formação de professores no Ensino Religioso, cujos objetivos, metodologia e resultados apresentavam aderência ao problema de pesquisa proposto, além de possibilitar um recorte mais homogêneo para a análise dos dados.

O primeiro texto lido trazia como título a “Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor”. Escrita por Francisca Roseane Franco Ribeiro de Sousa, publicada em 2013, essa dissertação foi selecionada por considerar as vozes dos docentes ao tratarem dos processos de formação profissional. A autora objetivava analisar a concepção do professor de Ensino Religioso da Rede Municipal de João Pessoa (PB) sobre a formação continuada para este componente. Justificou-se seu estudo por considerar que, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, artigo 33, que disserta sobre o Componente Curricular do Ensino Religioso no currículo escolar das escolas públicas do Brasil, a formação de docentes para esta área vinha gerando novas discussões acerca das práticas pedagógicas destes profissionais.

A autora considerou importante tanto o estudo teórico-documental referente ao ensino religioso e à formação dos seus docentes no contexto brasileiro, quanto à realização de pesquisas que retratavam a concepção destes professores sobre a formação continuada. Assim, foram analisados, em linhas gerais, a inserção do Ensino Religioso na história da educação no Brasil; caracterizado o processo de formação continuada de professores no âmbito das políticas públicas no Brasil, analisado, a partir das falas dos professores de Ensino Religioso, as

concepções sobre a formação continuada e identificada a perspectiva de novos horizontes do professor de Ensino Religioso para as práticas pedagógicas atuais.

Considerando o percurso metodológico, Sousa (2013) definiu sua pesquisa qualitativa, em interlocução com a quantitativa, sendo usados como instrumentos: a análise documental, a observação livre, a entrevista semiestruturada e o memorial. Para análise dos dados, a autora valeu-se da análise de conteúdo. Os autores que deram sustentação teórica para a investigação foram Junqueira (2002, 2009, 2010), Caron (2007), Escarião (2013), Nóvoa (1992, 2002), Freire (1987, 1991, 1996, 1997), entre outros. A análise revelou que o professor de Ensino Religioso tem construído sua prática docente nos cursos de formações. A pesquisa também provocou reflexões sobre o Componente Curricular na escola, oportunizando a continuidade deste objeto de pesquisa.

O segundo texto dissertativo encontrado foi escrito por Irma Iaczinski e trazia o título “Ensino religioso: entre o prescrito e as práticas docentes”, publicado em 2013, abordava os dispositivos constitucionais para o Ensino Religioso. Justificou-se seus estudos a partir da alteração da lei 9394/96, e, através da Lei nº 9.475/97, também foi dada nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. Nessa nova redação, ficou estabelecido que o Ensino Religioso, anteriormente de matrícula facultativa, constitui disciplina escolar dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, destacando-se o necessário respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e o não proselitismo.

Nesse contexto, Iaczinski (2013) realizou um estudo dos dispositivos constitucionais para o Ensino Religioso das escolas brasileiras, com o olhar focado no estado de Santa Catarina e especificamente na Grande Florianópolis. Identificou as prescrições oficiais para a disciplina de Ensino Religioso e investigou as apropriações feitas por professores recém-formados do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José e por professores que atuavam em escolas da Grande Florianópolis, vinculados à 18ª Gerência Regional de Educação.

Assim, foi analisado o prescrito para o Ensino Religioso na Lei 9.394/96, as proposições do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, a Proposta Curricular de Santa Catarina: implementação do Ensino Religioso (2001). Houve ainda, a participação e observação de aulas de Ensino Religioso em uma escola estadual e do Curso semipresencial de formação continuada para os professores das escolas da Grande Florianópolis.

Nesses eventos foram produzidos registros em Caderno de Campo por parte da pesquisadora e atividades escritas por parte dos professores, tanto em resposta aos Instrumentos de Pesquisa quanto às atividades propostas pelos coordenadores do Curso. Como resultados da pesquisa, a autora apresentou uma prevalência de cunho cristão católico nos agentes e também nas prescrições resultantes do movimento de tais agentes. Dentre os professores que participaram da pesquisa, pode-se inferir que mobilizam discursos que indicam a apropriação das prescrições oficiais para o Ensino Religioso. Todavia, concomitantemente, apareceu também a influência e permanência de questões vinculadas ao seu credo religioso e/ou a uma miscelânea de conteúdo, os quais podem se tornar um empecilho no estudo do fenômeno religioso na diversidade.

O terceiro texto dissertativo lido, escrito por Irineu Juarez Schutz, publicado em 2021, traz como título “As políticas públicas de formação de professores para o ensino religioso na educação básica”. Sua pesquisa teve como objetivo investigar o tratamento dado pela legislação educacional brasileira à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB 9394/96. Difere, todavia, do texto dissertativo escrito por Irma, por ter como ponto de partida o seguinte problema: Qual o tratamento dado à formação de professores de Ensino Religioso no Brasil desde a promulgação da LDB 9.394/96? Utilizando revisão documental e bibliográfica, foram analisadas as trajetórias que o Ensino Religioso vem percorrendo na história da educação brasileira, especialmente a partir da LDB 9.394/96, ocasião em que este componente curricular recebeu uma abordagem mais pedagógica e menos doutrinária.

Segundo Schutz (2021), “Com esta mudança paradigmática, num viés pedagógico, o profissional de Ensino Religioso também iniciou um processo de mudança em seu perfil, sendo importante uma habilitação específica para garantir e qualificar esta área de conhecimento”. Como achados relevantes da pesquisa, o autor enfatizou a percepção da importância da formação do professor de Ensino Religioso, enquanto profissional que precisa estar apto para dar conta da área de conhecimento que está sob sua responsabilidade pedagógica. No entanto, passados mais de 20 anos da promulgação da LDB, ainda se constata a inexistência de políticas públicas com diretrizes nacionais concretas para a formação de professores deste componente curricular. Dito através de outra percepção, ainda existem professores sem habilitação para atuar na área de conhecimento do Ensino Religioso.

Diante desse cenário, almeja-se a criação e a conquista de políticas públicas específicas para esse profissional. Como suporte teórico para a pesquisa, os principais autores utilizados como Caron (2017), Ruedell (2005) e Junqueira (2011), permitiram realizar uma investigação

e análise da trajetória apresentada pelo Ensino Religioso na educação brasileira e nos ajudam a compreender a sua inserção enquanto componente curricular, porém evidenciando a necessidade de uma formação inicial orientada por uma política pública em nível nacional.

Seus estudos são indícios evidentes e avalizados pelos pares no sentido de cobrar da sociedade educacional uma maior valorização desse componente curricular, nos espaços escolares, enquanto área de conhecimento; a implantação das diretrizes curriculares para formação e habilitação dos professores, fomentando e criando cursos e espaços para qualificação profissional; uma mudança e avanços na produção de material didático para tal, indo ao encontro da diversidade cultural e religiosa.

Destaca-se ainda, a dissertação “Ensino religioso, representações sociais e formação docente: implicações sobre o processo de atuação do professor de ensino religioso”, escrita por Girleine de Mélo Andrade Firmino, publicada em 2012, a qual abordou as Representações Sociais sobre formação docente e sua importância para uma prática sadia no Ensino Religioso, influenciando diretamente na postura assumida por seus professores, e, consequentemente, alcançando a visão de mundo dos discentes com quem se relacionam. Inicialmente, a autora relatou a trajetória histórica do Ensino Religioso e das várias mudanças ocorridas ao longo do tempo com relação ao conceito de Formação Docente, seguindo para os desafios pertinentes aos professores de Ensino Religioso, procurando conhecê-los por meio das Representações Sociais, entendendo o quanto as mesmas, apesar de lidar diretamente com o senso comum socialmente construído, revelam as possíveis intenções que existem acerca da postura docente frente ao Ensino Religioso e o grau de comprometimento aplicado neste íterim.

Segundo Firmino (2012, p. 9):

A formação docente no contexto de nível superior constitui-se como que uma esperança a mais para o ensino religioso, e, vale salientar que é uma esperança bastante promissora e capaz de fazer muito por esse ensino, alterando índices, mudando comportamentos, melhorando a sociedade, enfim, alargando a visão de mundo de todos aqueles que adentram a escola e têm um contato diário com estes profissionais que expõem suas vidas para transmitir a outros o conhecimento e a experiência que adquiriram por meio do acúmulo de toda sua existência.

Nota-se, que no discurso da autora, a clara intencionalidade em otimizar as práticas pedagógicas e os processos formativos, a percepção que se tem acerca da docência e sobre a relevância da própria prática pedagógica, evidencia a necessidade de construção de conhecimento e compromisso com a melhoria das práticas de ensino e desenvolvimento do estudante, para além das questões dogmáticas de denominações religiosas específicas.

O quinto texto dissertativo lido, escrito por Sônia Maria Dias e publicado em 2011, tem como temática o contexto atual do Ensino Religioso no município de Vitória/ES. Valendo-se da metodologia alicerçada nos princípios de análise documental, verificou-se a viabilidade e a realidade do Ensino Religioso nas escolas municipais, mediante as novas orientações. Dias (2011) revelou ainda, haver conhecimento da existência de normas para o Ensino Religioso nas escolas municipais e que o processo formativo dos professores precisava, em caráter emergencial, ser viabilizado e/ou disponibilizado para os profissionais que porventura quisessem e/ou precisassem atuar nessa disciplina.

Já o sexto texto lido, escrito por Ailton Trindade da Silva, com o título “O ensino religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente”, publicado em 2008, buscava refletir sobre a formação do professor de ensino religioso dentro de uma licenciatura plena, com vistas a uma formação qualitativa abrangente, isto é, capaz de suprir habilmente as vertentes do ensino religioso laico e também do ensino religioso confessional, ao visar a ocupação de ambos os espaços.

Para tanto, apontou sugestões diferenciadas na epistemologia, enquanto Ciência da Religião, no que se refere ao papel da Teologia, enfocando a quebra de paradigmas do uso da Bíblia Sagrada como um dos materiais didáticos na prática docente. Discutiu-se esse novo caminho a partir das experiências pessoais de docentes da referida área do saber, e da perspectiva de múltiplos olhares, que se posicionam contra ou a favor do Ensino Religioso no sistema público de ensino no Brasil.

Desenvolveu-se uma pesquisa de campo de caráter exploratório, fundamentada em questionários aplicados a 35 professores de ensino religioso do sistema estadual de ensino em Uberlândia/MG e visou conhecer a realidade da prática pedagógica no seu ambiente escolar. Por todo o trabalho, percebe-se a insistência de construção de um profissional qualificado, bem preparado, apto para atender as reais necessidades do seu campo de ação, na construção de um novo homem, moldado pelos valores nobres da alma. O texto enunciou sugestões que poderiam ser usadas numa possível formação de docente nos cursos de licenciatura do ensino religioso.

A sexta dissertação, com o título “Formação e atuação docente no ensino religioso”, publicada em 2018, escrita por Rosângela Ramos Roldan, foi conduzida para a reflexão sobre a formação e atuação docente para o componente curricular do Ensino Religioso, tendo em vista os questionamentos e mudanças ocorridas na prática docente. O estudo teve como foco a formação e a atuação dos professores e das professoras de ensino religioso que trabalham em espaços de escolas públicas ou privadas. Nesse sentido, há necessidade de se compreender

totalmente a legislação nacional e outros documentos que norteiam a prática docente no cotidiano das aulas de Ensino Religioso no Brasil.

Segundo a autora, os procedimentos metodológicos considerados necessários face ao objetivo da pesquisa constituíram-se de pesquisa bibliográfica e documental. Conforme seus escritos, os resultados apontaram para a necessidade de formação específica do professor e da professora que leciona o componente curricular do Ensino Religioso a fim de possibilitar uma atuação em conformidade com a proposta laica do Brasil, bem como qualificada na formação para a cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária (Roldan, 2018).

Nessa mesma perspectiva, o sétimo texto dissertativo denominado “Ensino religioso nas escolas municipais da Zona Norte de Curitiba”, escrito por Valdir Cândido de Deus, publicado em 2010, trata especificamente da formação de professores da área de Ensino Religioso. A referida pesquisa revelou que o processo de formação de docentes necessitava urgentemente ser feito, porque o modo como tinha sido passado para os estudantes, o real sentido de cidadania, poderia formar cidadãos participativos no destino da nação. Atentava-se também, ao leitor para o que preconiza o texto científico escrito por Cândido de Deus (2010), refletindo sutilmente conceitos que fundamentaram também o ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, em décadas anteriores.

O oitavo texto dissertativo “Uma análise sociológica sobre a formação de professores para a área (2018-2020)”, publicado em 2024, escrito por Vinícius dos Bustos, buscou compreender a formação acadêmica dos egressos das Universidades Públicas de Ensino Superior paranaenses habilitados a ministrar o componente curricular de Ensino Religioso. Vinícius pretendeu analisar se a formação acadêmica daria conta, ou seja, seria suficiente para o exercício da profissão.

Para tanto, utilizou fontes de pesquisas realizadas nos períodos de 2014 a 2019, sob os eixos da laicidade, proselitismo, associados com a diversidade religiosa e a educação. Suas investigações fizeram com que chegasse à conclusão de que metade dos docentes pesquisados que lecionam o componente de Ensino Religioso consideravam, que suas Instituições de Ensino Superior não lhes forneciam formação suficiente para o exercício do componente.

A pesquisa apontou que a área de Ensino Religioso paranaense se encontrava no que chamamos de crise de profissionalismo, onde existia uma limitação no que tange aos conteúdos específicos que as universidades públicas ofertavam para a formação docente, falta de conhecimento mútuo dos docentes e alunos da rede estadual de Ensino, sobre a ética e os meios

regulatórios, o que propiciava e catalisar atos de violência e intolerância religiosa no ambiente escolar por meio de ações proselitistas ou silenciamentos.

A nona dissertação, escrita por Franc Casagrande da Silva, com o título “Formação docente para o ensino religioso: o caso dos professores de ensino religioso formados”, publicado em 2020, discutia a confessionalidade e não confessionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas. Com o objetivo de analisar a relação entre matéria acadêmica e disciplina do cotidiano escolar, alinhado ao eixo da didática para o Ensino Religioso, visando à formação docente e o fechamento do curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal São José/SC.

Destaca-se a importância da leitura desse estudo por três razões de diferentes esferas. A primeira, por tratar-se de um estudo que abordou o Ensino Religioso sob uma ótica que não foi abordada em outros textos; a segunda, por representar uma pesquisa realizada no Estado de Santa Catarina e, por fim, por trazer uma abordagem metodológica caracterizada por uma pesquisa bibliográfica e, adiante, escrever sobre dados construídos em campo empírico.

A intenção primeira de leitura foi a de compreender como o autor relacionou o conhecimento teórico e acadêmico aos dados empíricos coletados junto dos professores e egressos de cursos de Teologia e Ciência da Religião. Como resultados da referida pesquisa, o autor pontuou que os egressos do curso estavam atuando na rede de ensino Estadual de Santa Catarina, atendendo as maiores escolas da rede na grande Florianópolis, levando com eles o pensamento crítico formado na academia, aplicando o método da Ciência da Religião na disciplina do cotidiano escolar.

O décimo texto dissertativo, intitulado “Concepção dos professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões sobre formação de professores do ensino religioso: educação e currículo”, publicado em 2016, escrito por Thalisson Pinto Trindade de Lacerda, problematizou as concepções e discussões curriculares da formação de professores de Ensino Religioso (ER) no Curso de Graduação de Ciências das Religiões.

Com questões de pesquisa voltadas para a articulação entre currículos e prática pedagógicas formuladas da seguinte maneira:

Considerando que as disciplinas do Curso em Ciências das Religiões – Licenciatura - são ofertadas por professores do mesmo Departamento de Ciência das Religiões, haveria uma possibilidade maior de articulação no Projeto Pedagógico/Currículo do Curso com a inserção de novas concepções atuais de formação de professores de ER? Qual o envolvimento dos professores com as políticas públicas de formação de professores? (Lacerda, 2016, p. 08).

O autor escreveu sobre formação de professores, possibilidades, limites e fragmentações de um Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões de maneira contundente, pois Lacerda destacou as dificuldades para formar um professor de ER e ainda enfatizou a carência de conhecimento no concernente aos dispositivos legais. O autor considerou a pesquisa sobre formação de professores, resultante de um trabalho que dialoga com as políticas públicas e se envolveu com uma área de conhecimento que forma professores de ER, as Ciências das Religiões. Complementa ainda, que:

Há fragmentações no currículo e na formação docente. Os resultados encontrados são diversos e preocupantes. A desarticulação no currículo do curso compromete a formação dos egressos. Por um outro lado, as concepções dos atores da pesquisa possibilitam compreender como o profissional das Ciências das Religiões pode ser valorizado na sua formação inicial. O ponto de vista das políticas curriculares das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores e reforçando que o professor de ER é um agente da cidadania e diversidade (Lacerda, 2016, p. 08).

A décima primeira dissertação lida, trazia o título “Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos”, escrita por José Carlos Bertoni, publicada em 2009, buscou identificar e analisar como os professores de Ensino Religioso do Ensino fundamental das Escolas Municipais de Santos, SP traduziam na sua prática docente a Legislação e as Políticas Educacionais. O Plano de Curso e sua própria formação básica e continuada abordou temas importantes para esse estudo que ora se inicia, tais como a legislação, a concepção de Ensino Religioso, a capacitação e formação de professores e a descrição das expectativas e práticas dos mesmos.

A próxima pesquisa lida foi escrita por João Paulo da Rocha e publicada em 2021, sob o título “O ensino religioso e a participação do professor de História na consolidação da disciplina no Paraná”. A dissertação analisou, a partir de um panorama histórico, discussão bibliográfica e investigação de campo, o cenário do Ensino Religioso no Estado do Paraná, em consonância com as definições da Constituição Federal e a Lei Federal nº 9.475/1997, que determina que o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, de oferta obrigatória e matrícula facultativa e que proíbe qualquer forma de doutrinação e proselitismo. Ainda, analisou um breve panorama da história da disciplina no Brasil e como ela se transformou das aulas de doutrinação da religião católica no atual modelo aplicado no Estado do Paraná, que trata o sagrado como um fenômeno social e cultural. Investigou as legislações, tanto nacionais quanto paranaenses sobre a disciplina, e foi traçado um perfil do profissional docente que atuou na disciplina nos anos de 2019 e 2020 no referido Estado. Por fim, foram analisadas as avaliações que esses profissionais fizeram da disciplina. Rocha (2021) ponderou

ainda, a importância de formações permanentes mais eficazes para assegurar práticas pedagógicas mais exitosas no componente de Ensino Religioso.

Foi realizada a leitura da dissertação intitulada “Ensinar catecismos ou desenvolver aprendizagens críticas sobre conhecimentos espirituais da humanidade: o ensino religioso e a formação de professores da disciplina na rede municipal do Recife”, publicada em 2018 foi escrita por Jany Rosária Barros Nascimento. A pesquisadora direcionou sua pesquisa para a análise do percurso do componente curricular ao longo do tempo. Conforme ela destaca,

O ensino religioso chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, nas primeiras décadas do Período Colonial e desde sua origem tem sido alvo de conflitos e debates, devido aos diferentes modelos pedagógicos adotados, ao longo dos tempos. Em alguns momentos, o componente curricular foi utilizado enquanto elemento de catequização unirreligiosa, alternando para a cosmovisão plurirreligiosa e mais recentemente, baseado nos postulados das Ciências da Religião que representa uma cosmovisão laica e transreligiosa. (Nascimento, 2018, p. 13).

O objetivo do seu trabalho de pesquisa foi recuperar a trajetória do Ensino Religioso e analisar a formação de professores da disciplina na rede municipal de educação do Recife a partir da perspectiva histórica. Um outro aspecto de perceptível relevância, é o aporte teórico definido pela pesquisadora, alicerçado nos estudos de autores tais como Sérgio Junqueira, João Décio Passos e Anísia de Paula Figueiredo; o contexto histórico foi guiado por Otaíza Romanelli, Dermeval Saviani e Maria das Graças Andrade Ataíde Almeida. Como resultados encontrados, a autora destacou a trajetória e contribuição da disciplina para a formação da cidadania, combate ao preconceito, intolerância e promoção do diálogo inter-religioso. Ainda, seu estudo buscou propor alternativas para formação de professores da área, baseada na Base Nacional Comum Curricular e na Política de Ensino do Recife.

A décima terceira dissertação trazida para contribuir com o constructo desse momento da pesquisa, foi nomeada com o título “Ensino religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental”, escrita por Ederlaine Fernandes Braga, publicizada em 2001.

O estudo de Braga (2001) se propunha a analisar a história e legislação da disciplina Ensino Religioso no Brasil, através de pesquisa bibliográfica e de entrevista com professores e professoras e estudantes. Corroborando o entendimento de Nascimento (2018), a autora esclarece que o Ensino Religioso no Brasil, apesar das modificações da legislação, sempre manteve a ligação na fé religiosa com orientações das igrejas. Houve avanços e grandes conquistas, porém, pouco valorizadas e reconhecidas pelas lideranças políticas.

Denota-se assim, a necessidade de se ter presente, na análise, a questão da execução do artigo 33 da Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) na prática da disciplina Ensino Religioso procurando trabalhar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, buscando o exercício efetivo a respeito da diversidade cultural existente na sala de aula e no Brasil. Os conteúdos do Ensino Religioso propostos nos Parâmetros Curriculares visam dar contribuições para a reafirmação da escola como lugar de encontro, diálogo e entendimento com vistas à formação básica cidadã (Brasil, 1996).

Destacou-se ainda, o texto escrito por Lucas Luis Jesus da Silva e publicado em 2024, que tinha o título de “Discussão a partir da BNCC (2017) e referencial curricular do Paraná (RCP 2018) sobre ensino religioso e suas disputas religiosas, científicas e políticas”. Essa dissertação objetivou estudar sobre o componente curricular de Ensino Religioso em um âmbito de conflitos. Silva (2024b) dividiu seu estudo em dois eixos: Panorama do ER no Paraná e Análise documental comparativa da Base Nacional Curricular do Comum – BNCC (2017) e Referencial Curricular do Paraná – RCP/PR (2018). Em específico, os objetivos definidos pelo autor foram de investigar o campo de disputa religioso e científico, tanto nos documentos quanto nos dados; analisar os dados vinculados ao objeto de pesquisa, considerando as informações extraídas na pesquisa quantitativa. Além disso, buscou-se compreender como os documentos da BNCC influenciaram na elaboração do RCP/ER - 2018. A dissertação se mostrou de grande importância para leitura por buscar responder os seguintes problemas:

I) Como os pesquisados definem Estado Laico? II) Qual é a formação dos professores que ministram a disciplina de ER?; III) por que o indivíduo optou por lecionar a disciplina de ER?; IV) Quais materiais didáticos esses professores usam para fundamentar as suas aulas, eles são suficientes para o exercício profissional? De acordo com a proposta investigativa, foi levantada a seguinte hipótese: I) os professores de ER têm uma tendência a não utilizarem os documentos oficiais disponibilizados pelos órgãos competentes sobre o ER porque há um campo de disputa na ação prática da laicidade, como relação a hipótese levantada, revela haver um campo de disputa qual influi na forma como os pesquisados utiliza dos documentos curriculares (Silva, 2024b, p. 07).

Na sequência da pesquisa, desenvolveu-se uma análise documental comparativa dos documentos BNCC (2017) e RCP/ PR (2018). O autor concluiu que os conteúdos básicos da BNCC são insuficientes para abordar toda a complexidade da religião e das religiosidades. Tal constatação dialoga diretamente com a presente pesquisa, uma vez que problematiza as barreiras e os desafios enfrentados na efetivação de um Ensino Religioso fundamentado na diversidade de manifestações religiosas e culturais, por meio de uma abordagem epistemologicamente plural e reflexiva.

Com relação aos resultados do primeiro eixo da pesquisa, identificou-se, nos dados extraídos, que a maioria dos professores (94%) sabia definir o conceito de estado laico, embora as práticas de proselitismo ainda tenham alcançado o percentual de 61%, conforme os resultados obtidos. Esses dados descortinam uma tensão entre o conhecimento teórico dos docentes e sua prática pedagógica, reforçando a necessidade de refletir sobre os processos de formação docente e sobre os referenciais curriculares que orientam o componente curricular.

Os professores pesquisados relataram recorrer a materiais retirados da internet, utilizando-se deles para suporte didático à disciplina de ER. Em relação aos resultados do segundo eixo, identificou-se a existência de diferenças e similitudes entre os documentos, que também, os conteúdos básicos de ambos os documentos estão fundamentados em conceitos categorizados de alteridade, diversidade e laicidade.

O décimo quarto texto dissertativo foi escrito por Sidney Cristóvão Eleutério em 2012, sob o título “Coerências e ambivalências no ensino religioso escolar: um estudo do lugar do ensino religioso no projeto pedagógico de duas escolas distintas: Colégio Municipal Ana Elisa Lisboa Gregori e Colégio Franciscano São Miguel Arcanjo”. A pesquisa aborda coerências e ambivalências no Ensino Religioso escolar (ER) a partir de um estudo do lugar do ensino religioso no projeto pedagógico de duas escolas distintas: o Colégio Municipal Ana Elisa Lisboa Gregori e o Colégio Franciscano São Miguel Arcanjo.

O pesquisador analisou modelos e práticas de Ensino Religioso nesses dois ambientes escolares, priorizando a percepção de uma pluralidade religiosa latente. Compreendendo que esse componente curricular tem sua presença no território brasileiro entremeada por tensões políticas e uma constante relação de conflitos entre as religiões e o Estado, o autor ampara suas escritas a partir das complexas e diversas práxis de Ensino Religioso, expressas especialmente no modelo catequético, teológico e das Ciências da Religião, de ensino.

A pesquisa de campo feita nas escolas procurou identificar os conflitos gerados entre os alunos e os professores nas aulas do ER, e tentou apurar de que forma o modelo das Ciências da Religião poderia se configurar como importante opção na formação docente para o ER, além de poder ser aquela que supera com mais ganhos os desafios da pluralidade religiosa entre os alunos (Eleutério, 2012, p. 23).

A partir dos estudos e referenciais investigados, é possível perceber que as lacunas relacionadas ao ER transcendem às disputas conceituais, alcançando diferentes modelos pedagógicos e diferentes compreensões frente ao objetivo das escolas públicas, principalmente quando se referem às distintas expressões religiosas presentes na sociedade brasileira. Essas diferenças tornam-se particularmente relevantes quando consideradas as especificidades da

escola pública, marcada pela pluralidade religiosa e cultural presentes na sociedade brasileira e pelo princípio da laicidade. Justamente nesse conjunto de tensões trazidas pelas diferentes perspectivas observadas, que se situa o interesse desta pesquisa, que busca compreender as transformações ocorridas nos processos de formação de professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Lages.

3. APROFUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO: FASES HISTÓRICAS E MATRIZES DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A compreensão do Ensino Religioso como componente curricular da educação básica brasileira exige um aprofundamento epistemológico que considere sua constituição histórica e as transformações das matrizes conceituais que o sustentaram ao longo do tempo. Longe de configurar um campo homogêneo ou linear, o Ensino Religioso foi sendo redefinido em consonância com mudanças mais amplas nas relações entre Estado, religião e educação, refletindo disputas políticas, culturais e pedagógicas em diferentes períodos históricos.

Historicamente, a presença da religião na escola brasileira esteve associada à formação do próprio Estado nacional e às alianças estabelecidas entre poder político e instituições religiosas, em especial a Igreja Católica. Conforme analisa Dreher (2013), durante o período colonial e grande parte do Império, a educação formal esteve profundamente vinculada a uma concepção confessional de ensino, na qual a catequese e a instrução religiosa integravam o projeto civilizatório e moral da sociedade. Nesse contexto, não havia distinção clara entre educação escolar e formação religiosa, uma vez que ambas se articulavam à lógica de unidade entre fé, moral e ordem social.

Essa matriz confessional, que compreendia a religião como verdade normativa e fundamento da formação moral dos sujeitos, permaneceu influente mesmo após a Proclamação da República e a formalização do Estado laico. Como destaca Cury (2004), a laicidade no Brasil constituiu-se de forma ambígua e negociada, redefinindo seus modos de presença de modo que não houvesse exclusão imediata da religião do espaço público. Assim, o Ensino Religioso manteve-se como prática escolar em diferentes sistemas de ensino, ainda que sob tensionamentos jurídicos e pedagógicos.

De fato, ao longo do século XX, especialmente a partir das transformações sociais, culturais e educacionais do período pós-Constituição de 1934, observa-se o surgimento de uma segunda matriz epistemológica, frequentemente denominada interconfessional. Nessa fase, o Ensino Religioso passa a incorporar, ao menos formalmente, a ideia de pluralidade religiosa, buscando contemplar diferentes tradições cristãs e, em menor medida, outras matrizes religiosas presentes no contexto brasileiro. No entanto, como assinala Brandão (2007), essa ampliação não significou, necessariamente, uma ruptura epistemológica profunda, uma vez que a centralidade da experiência cristã permaneceu como referência dominante.

Essa configuração esteve diretamente relacionada ao sistema do Padroado Régio, mecanismo jurídico-político pelo qual a Coroa portuguesa recebeu da Santa Sé amplos poderes

sobre a administração e organização da Igreja nos territórios ultramarinos. Dessa forma, o Estado exerce significativa influência sobre os assuntos eclesiásticos, incluindo a nomeação de autoridades religiosas, a administração de recursos e a definição das formas legítimas de expressão do catolicismo no espaço público (Azzi, 2008). Assim, o catolicismo presente nas instituições escolares correspondia a uma forma específica de religiosidade moldada pelos interesses do poder político e incorporada ao projeto de formação social da colônia e, posteriormente, do Estado imperial brasileiro.

Sob essa perspectiva, é possível compreender a educação religiosa escolar como parte de um processo de apropriação de bens simbólicos pelo Estado. Em diálogo com a teoria de Pierre Bourdieu (1989), a religião pode ser entendida como um importante recurso de legitimação da ordem social, fornecendo valores, representações e princípios morais que contribuem para a naturalização das estruturas de poder. Nesse sentido, a institucionalização do ensino religioso nas escolas funcionou como um instrumento de difusão de uma visão de mundo considerada legítima, reforçando o projeto civilizador e a consolidação da autoridade estatal.

A matriz interconfessional caracterizou-se, portanto, por uma tentativa de adaptação do Ensino Religioso às exigências de uma sociedade plural, sem questionar de modo radical os pressupostos religiosos que orientavam o componente curricular. Do ponto de vista epistemológico, a religião continuava sendo concebida como fonte de valores universais e de orientação moral, ainda que apresentada sob a forma de diálogo entre confissões. Essa perspectiva, embora representasse um avanço em relação ao modelo estritamente confessional, manteve limites significativos no que se refere à laicidade e à abordagem crítica do fenômeno religioso (Dreher, 2013).

A partir das últimas décadas do século XX, intensificam-se os debates acadêmicos e políticos em torno da necessidade de uma redefinição mais profunda do Ensino Religioso, em consonância com os princípios do Estado laico e com os avanços das Ciências Humanas. Nesse contexto, emerge a matriz epistemológica fundamentada nas Ciências da Religião, que propõe a compreensão da religião como fenômeno histórico, cultural e social, passível de análise científica, comparativa e não normativa. Conforme argumenta Brandão (2015), essa mudança representa uma inflexão significativa, ao deslocar o foco do ensino da adesão à crença para o estudo crítico das formas pelas quais os seres humanos constroem sentidos, valores e sistemas simbólicos.

A adoção da perspectiva das Ciências da Religião implica uma ruptura epistemológica em relação às matrizes anteriores, na medida em que recusa a hierarquização entre tradições religiosas e rejeita qualquer forma de proselitismo. Nessa abordagem, o Ensino Religioso passa

a ser compreendido como espaço de produção de conhecimento sobre a diversidade religiosa, articulado à formação cidadã, ao respeito às diferenças e à promoção da convivência democrática. Como destaca Cury (2011), essa redefinição encontra respaldo nos princípios constitucionais da liberdade religiosa e da laicidade do Estado, ao mesmo tempo em que impõe novos desafios à formação docente e à organização curricular.

No entanto, a transição entre essas matrizes não se dá de forma linear ou homogênea. Em muitos contextos educacionais, observa-se a coexistência de práticas e concepções ancoradas em diferentes fases históricas do Ensino Religioso. Nesse sentido, compreender a trajetória de formação de professores torna-se fundamental para analisar como os novos referenciais epistemológicos e curriculares são abordados, negociados e, em contextos específicos, tensionados no cotidiano escolar.

Nesse arcabouço entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e aquilo que efetivamente se consolida nas práticas docentes que se situam os elementos fundamentais para compreender as transformações do Ensino Religioso. Conforme analisa Brandão (2007), a permanência de concepções tradicionais de religião na escola revela a força das memórias culturais e das experiências religiosas pessoais dos docentes, que frequentemente atravessam a prática pedagógica.

No contexto brasileiro, a coexistência dessas matrizes epistemológicas torna-se mais complexa diante da crescente diversidade religiosa e da presença de movimentos religiosos contemporâneos, como os segmentos interconfessionais. Embora a abordagem das Ciências da Religião seja a referência epistemológica predominante na produção acadêmica e nas diretrizes curriculares nacionais, sua efetivação no cotidiano escolar permanece tensionada por heranças confessionais e interconfessionais que continuam a influenciar concepções de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas.

Desse modo, o aprofundamento epistemológico do Ensino Religioso evidencia que as disputas em torno desse componente curricular ultrapassam questões metodológicas, envolvendo concepções distintas de conhecimento, de educação, de laicidade e do papel social da religião. A passagem da matriz confessional para a interconfessional e, posteriormente, para a perspectiva das Ciências da Religião não configura um percurso linear ou plenamente consolidado, mas um campo de tensões permanentes entre projetos formativos e demandas institucionais.

No âmbito desta pesquisa, essa análise contribui para a compreensão de que as permanências e rupturas observadas em diversas práticas docentes no Ensino Religioso da rede municipal de educação em Lages precisam ser situadas em um percurso histórico e

epistemológico mais amplo, pois configura-se como um movimento marcado por tensões normativas e práticas efetivamente desenvolvidas, em que os docentes interpretam, apropriam-se e ressignificam os discursos que circulam sobre o ER, atravessando-se em relações de poder e disputa entre diferentes saberes que buscam legitimidade dentro do campo.

Sob uma perspectiva Foucaultiana, as transformações do ER se expressam através da forma de condução das condutas e nos processos de constituição dos sujeitos docentes, fazendo emergir a formação como um espaço propício para a análise crítica, pois permite compreender como determinados discursos são produzidos, legitimados, incorporados e por vezes, tensionados pelos profissionais que atuam na escola. Assim, a formação docente configura-se como um eixo mediador entre a normatização, a epistemologia e a prática pedagógica, facultando a compreensão de que modo as orientações curriculares são apropriadas e transformadas em experiências do trabalho docente.

4. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, EM SANTA CATARINA E EM LAGES

O Ensino Religioso nas escolas públicas é uma constante na história brasileira. Com exceção do período que vai do Decreto 119A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria de Rui Barbosa, que oficializa a separação entre Igreja e Estado, até o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que reintroduz o ER nas escolas públicas, ele sempre esteve presente nas Constituições Federais e na prática escolar (Eleutério, 2012, p. 14).

O Ensino Religioso consta no regulamento da Constituição Federal no Brasil e também é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Apesar de ser uma matrícula facultativa, é regido pelas diretrizes curriculares como uma disciplina que integra a formação básica do cidadão e deve respeitar a diversidade cultural e religiosa do país, não servindo como uma religião específica, mas para incentivar o conhecimento de todas as tradições religiosas no país, promovendo o respeito à liberdade de crença de todos (Brasil, 1996).

A compreensão do Ensino Religioso no Brasil exige situá-lo no interior das políticas educacionais e das disputas históricas em torno da relação entre Estado, religião e educação pública. Desde o período colonial, o ensino da religião esteve associado a projetos confessionais, inicialmente vinculados à catequese jesuítica e, posteriormente, a diferentes arranjos institucionais que refletiam as correlações de força entre Igreja e Estado. Mesmo após a proclamação da República e a formalização do princípio da laicidade, o Ensino Religioso permaneceu como um campo tensionado, marcado por ambiguidades normativas e interpretações divergentes quanto ao seu lugar e à sua finalidade no currículo escolar (Saviani, 2013; Passos, 2015).

No contexto da educação básica contemporânea, o Ensino Religioso passa a ser ressignificado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, especialmente em seu artigo 33, que o reconhece como componente curricular de oferta obrigatória e matrícula facultativa, vedado o proselitismo. Esse marco legal inaugura um novo horizonte para o componente, ao deslocá-lo de uma perspectiva confessional para uma abordagem pedagógica orientada pelo respeito à diversidade religiosa e cultural.

No entanto, como destaca Junqueira (2016), a efetivação desse princípio depende diretamente das políticas curriculares, da formação docente e da clareza epistemológica que sustenta o Ensino Religioso nas redes públicas de ensino.

A partir dos anos 2000, e com maior intensidade na última década, observa-se o fortalecimento do paradigma das Ciências da Religião como referência teórico-metodológica para o Ensino Religioso escolar. Essa abordagem compreende o fenômeno religioso como objeto de estudo científico, histórico e cultural, possibilitando uma prática pedagógica compatível com a laicidade do Estado e com os princípios democráticos da educação pública. De fato, autores como Soares (2010) e Passos (2015) enfatizam que essa perspectiva contribui para superar modelos catequéticos e confessionais, ao promover uma leitura plural, crítica e contextualizada das diferentes tradições religiosas e das formas de não pertencimento religioso presentes na sociedade brasileira.

No âmbito das políticas educacionais recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco relevante para o Ensino Religioso, ao integrá-lo oficialmente à área das Ciências Humanas e definir competências e habilidades específicas para o componente. Embora a BNCC reforce princípios como o respeito à diversidade, a convivência democrática e o combate à intolerância religiosa, sua implementação tem revelado desafios significativos, especialmente no que se refere à formação dos professores e à coerência entre diretrizes nacionais e propostas curriculares locais (Junqueira; Ribeiro, 2018). Esses desafios se expressam de forma diferenciada nos estados e municípios, conforme suas trajetórias históricas, normativas e institucionais.

Nesse sentido, a análise do Ensino Religioso em Santa Catarina e, de modo mais específico, no município de Lages, deve ser compreendida como parte desse movimento mais amplo de reconfiguração do componente curricular no Brasil.

As diretrizes estaduais e municipais dialogam com os marcos legais nacionais, e surge a reflexão de que também refletem especificidades regionais, disputas locais e diferentes níveis de consolidação do paradigma das Ciências da Religião. Assim, a contextualização histórica do Ensino Religioso nesses territórios permite compreender não apenas a evolução normativa do componente, mas também os desafios persistentes relacionados à formação docente, à prática pedagógica e à efetivação de um Ensino Religioso laico, plural e pedagogicamente consistente.

4.1 O Ensino Religioso no Brasil

Conforme a historicidade, por muito tempo, o Ensino Religioso no Brasil não possuía Diretrizes Curriculares específicas, permitindo assim, outras formas de práticas pedagógicas vinculadas ao processo de ensino. Para tanto, Santos (2021) destaca que, historicamente o Ensino Religioso no Brasil sempre foi muito ligado a interesses confessionais e políticos,

porém, a regularização através da BNCC proporcionou um avanço no processo de ensino religioso no Brasil, onde foi possível, desde então, adequar aos objetivos para a educação em uma sociedade democrática e cidadã dentro dos conteúdos disponibilizados durante a prática de ensino e didáticas até então desenvolvidas.

Cabe destacar que, a regularização através da BNCC em 2017 foi um marco histórico para a educação no Brasil, onde foi complementado o ER como Base Nacional de Competências da Educação Básica, especificando as diretrizes curriculares, os objetivos de aprendizagem e as competências esperadas para todas as redes de ensino. Diante da definição clara e objetiva sobre o ER no Brasil, houve, assim, uma adaptação curricular em massa para reformular e estabelecer prioridades nos currículos do ER para alinharem-se à BNCC. A partir disso, houve maior incentivo ao respeito à diversidade, formação de competências específicas e incentivo à convivência democrática (Almeida; Brandenburg, 2024).

No concernente ao processo de planejamento do ER no Brasil, o referencial curricular do município de Curitiba/PR vem sendo construído com base em uma organização pedagógica totalmente alinhada às competências gerais e específicas contidas na BNCC. Dessa forma, a observância do material produzido, destaca-se, não apenas pela sua trajetória histórica no contexto do Ensino Religioso, mas também pela construção de um referencial curricular amplamente alinhado às diretrizes vigentes, constituindo-se em um exemplo prático para a compreensão e consideração nos processos de planejamento em Ensino Religioso. A ilustração abaixo corrobora esse entendimento:

Figura 1- Elementos do planejamento em Ensino Religioso



Fonte: SME, Curitiba, PR, 2020

O planejamento em Ensino Religioso através da implantação da BNCC no Brasil foi um marco importante para a reflexão e adaptação dos elementos supracitados, conforme o exemplo citado na figura 1, pois através de uma mobilização gerada, é possível, desde então, promover a interação entre escola, professores e estudantes, incluindo propostas de aprendizados e formações de conhecimento do ER de forma sistematizada valorizando as vivências e experiências dos estudantes para a busca do cumprimento dos objetivos propostos preconizados na BNCC.

No entanto, para Lui (2006), o ER deveria seguir, por exemplo, segundo a perspectiva do Estado de São Paulo, a linha antropológica, sociológica e histórica, entendendo que, dessa forma, pode promover o respeito e a valorização da identidade cultural. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) sugere como eixos temáticos o antropológico, sociológico e o ético, que devem ser tratados nas séries iniciais:

Antropológico: cujos projetos interdisciplinares centrados na vida familiar dos alunos e no desenrolar de sua vida social deverão enfatizar aspectos voltados para a descoberta do eu no contexto do outro, o homem como pessoa, sua relação com o mundo, com os outros e com o transcendente.

Sociológico: em que as temáticas do mundo, da história e da sociedade como o contexto de construção do homem, seu passado, presente e futuro e a solidariedade, a tolerância e a verdade. As atividades devem possibilitar aos alunos a vivência de atitudes promotoras de alegria, de amizade e de convívio prazeroso. É a oportunidade em que as atividades fundamentadas no cotidiano possam levar o aluno a reconhecer, também na dimensão religiosa, os modos pelos quais o homem procura dar respostas às suas interrogações existenciais (Lui, 2006, p. 40).

Há evidências da necessidade real de aperfeiçoamento dos professores do Ensino Religioso no Brasil, visto que os conteúdos e a formação exigidos passam a ser prioritários para o cumprimento das diretrizes curriculares e conformidades com a BNCC. A busca pelo ensino-aprendizado efetivo dos alunos sem uma definição ou imposição de crenças específicas é fundamental para manter os objetivos traçados para o Ensino Religioso diante da BNCC e LDB na educação no Brasil (Santos, 2021).

Pepe (2024) destaca também, que o ER deve seguir o que é estabelecido na BNCC, correlacionando a diversidade, laicidade, interculturalidade, liberdade e ética, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 2 - Ensino Religioso e BNCC



Fonte: Pepe, 2024.

Essa concepção de novos horizontes ao Ensino Religioso através da BNCC gera a reflexão de que promove o equilíbrio da religião no ambiente escolar preservando a laicidade do Estado, preconizando um ambiente neutro, sem imposições ou interferências nas crenças de qualquer cidadão.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco decisivo na consolidação de um novo paradigma para o Ensino Religioso no Brasil, ao integrá-lo formalmente à área das Ciências Humanas e estabelecer competências e habilidades orientadas por princípios como o respeito à diversidade, a valorização do diálogo e a compreensão do fenômeno religioso em sua dimensão histórica, cultural e social. Diferentemente de normativas anteriores, a BNCC explicita a vedação ao proselitismo e reafirma a laicidade do Estado como fundamento da abordagem pedagógica do componente, o que reforça a necessidade de uma base epistemológica compatível com a educação pública democrática (Junqueira, 2018; Passos, 2018).

Do ponto de vista teórico, pode-se observar que, a BNCC consolida, ao menos no plano normativo, a transição do Ensino Religioso de modelos confessionais e catequéticos para uma perspectiva ancorada nas Ciências da Religião. Essa mudança implica compreender tanto as diferentes tradições e expressões religiosas quanto as distintas formas de pertencimento e não pertencimento religioso como objetos de conhecimento, passíveis de análise crítica, comparação e contextualização, sem hierarquização ou indução de crenças.

De fato, conforme argumenta Soares (2010), essa abordagem possibilita ao Ensino Religioso contribuir efetivamente para a formação cidadã, ao promover o reconhecimento da pluralidade religiosa como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Entretanto, a literatura especializada também aponta limites e desafios na implementação das diretrizes da BNCC para o Ensino Religioso. Junqueira e Ribeiro (2018) assinalam que a ausência de políticas nacionais mais consistentes de formação inicial e continuada de professores fragiliza a efetivação do paradigma proposto, abrindo espaço para interpretações reducionistas ou práticas pedagógicas dissociadas do referencial epistemológico indicado pelo documento. Nesse sentido, a BNCC, embora avance no plano normativo, não garante, por si só, a superação de práticas confessionais ainda presentes em diferentes redes de ensino.

Além disso, autores como Dreher (2019) e Passos (2018) alertam para o risco de uma leitura meramente instrumental da BNCC, que desconsidere o debate teórico mais amplo sobre currículo, laicidade e educação religiosa. Para esses pesquisadores, o impacto da BNCC sobre o Ensino Religioso deve ser analisado de forma crítica, considerando as disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas que atravessam o componente curricular. Assim, a consolidação de um Ensino Religioso laico, plural e fundamentado cientificamente depende não apenas da normatividade curricular, mas de um projeto formativo consistente, alinhado às Ciências da Religião e às finalidades sociais da educação básica.

4.1.1 O Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: legislação e prática educacional.

Considerando a legislação e a prática pedagógica atual do Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, cabe destacar que, há a articulação entre a constituição Federal, a legislação da educação e as práticas pedagógicas e culturais.

Traçando um marco na Educação, a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe a separação de vínculos quaisquer que poderiam existir entre Estado e religiões, preservando a imagem de um Estado Laico, representando assim, um marco regulatório para o ER, e estabelece ainda, em seu artigo 210, §1º, que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. A CF reforça o compromisso do Estado brasileiro com a laicidade, ao mesmo tempo em que reconhece a importância dos saberes religiosos para a compreensão cultural e social da sociedade nacional (Brasil, 1988).

Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais representam marcos legais para o desenvolvimento da educação no Brasil, e, em se tratando do Ensino Religioso, contribuem para a normatização e diretrizes formadoras de conhecimento.

Na LDB prevalece a questão de que o Ensino Religioso possa ser facultativo para os alunos, porém, obrigatório nas instituições de Ensino, fazendo parte essencial para a formação básica da educação, com caráter não confessional (Brasil, 1996). Já a BNCC destaca e preconiza o que deve ser transmitido na disciplina, visto que, o Ensino Religioso é regulamentado como área de conhecimento do Ensino Fundamental, priorizando o respeito à diversidade e crenças (Brasil, 2017).

Considerando ainda, a principal legislação da educação no Brasil, a LDB, destaca-se que a mesma foi alterada em 1997 pela Lei nº 9.475, que acrescentou o Ensino Religioso em seus dispositivos. Destaca-se o artigo 33 da LDB que institui:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, Lei nº 9475, art. 33, 1997).

O Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental marcou a integração de valores e respeito à diversidade, como também a busca pela construção do conhecimento para atrelar a Base Curricular. Para tanto, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram muito importantes nesse processo, antes mesmo da implantação da BNCC. Tem-se como exemplos de resoluções do CNE, o Parecer CNE/CEB nº 4/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 2/1998, que significou um grande avanço na grade curricular da Educação Básica no Brasil.

A BNCC, advinda em 2017, consolidou a implantação do Ensino Religioso de forma obrigatória na Educação Básica, apesar de referenciar matrícula facultativa, definiu as competências e habilidades que devem integrar no Ensino Fundamental, como podem ser visualizados no quadro 1.

A BNCC apresenta os aspectos, definições e objetivos para o Ensino Religioso, onde destaca que deve atender ao estipulado, como, proporcionar a aprendizagem de conhecimentos culturais, estéticos e religiosos a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos alunos, propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, promovendo os direitos humanos, desenvolver competências para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares, exercitando o respeito às diferentes concepções de vida, e, contribuir para

que os educandos construam sentidos pessoais de vida a partir de valores éticos e cidadania (Brasil, 2017).

O Ensino Religioso deve se integrar às outras áreas de conhecimento, estimulando assim, a formação do cidadão e o respeito à diversidade religiosa através das competências gerais e habilidades específicas estipuladas, das quais fazem parte do processo de ensino nas práticas pedagógicas, como também preconiza o desenvolvimento de atitudes de respeito, diálogo e convivência democrática (Santos, 2021).

Embora estejam estipuladas recomendações e normas para o funcionamento de uma educação laica para o Brasil, surge a reflexão do quanto é importante a verificação de como o Ensino Religioso se integra no processo didático, quando se trata de professores e alunos envolvidos (Bucholz; Derisso, 2020).

Quadro 1: BNCC e Ensino Religioso no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

Aspectos	BNCC – Ensino Religioso no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Base legal	Constituição Federal de 1988 (art. 210, §1º); Lei nº 9.394/1996 – LDB (art. 33); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).
Ensino Religioso	Componente curricular de matrícula facultativa, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedado o proselitismo.
Natureza	Área de conhecimento voltada ao estudo do ensino religioso, tradições religiosas e filosofias de vida, laicidade, plural e não confessional.
Unidades temáticas	Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; Crenças religiosas e filosofias de vida.
Competências	Compreender, valorizar e respeitar as diversidades religiosas e filosofias de vida, assegurando o direito à liberdade de crença.
Habilidades	Reconhecer diferentes formas de vivenciar o sagrado; identificar símbolos, narrativas e práticas religiosas; respeitar crenças e convicções distintas; desenvolver atitudes de diálogo e convivência.
Abordagem pedagógica	Investigativa, dialógica e reflexiva, considerando a realidade sociocultural dos estudantes e promovendo a convivência democrática.
Avaliação	Formativa e processual, centrada na participação, no respeito às diferenças e na construção de valores éticos, sem julgamento de crenças pessoais.
Papel do professor	Mediador do conhecimento, com formação adequada, postura ética, respeito à laicidade do Estado e compromisso com a pluralidade religiosa.
Contribuição para a formação integral	Promoção do respeito mútuo, da cultura de paz, da empatia e do reconhecimento da diversidade religiosa como elemento da cidadania.

Fonte: O autor, 2026; adaptado da BNCC (2017).

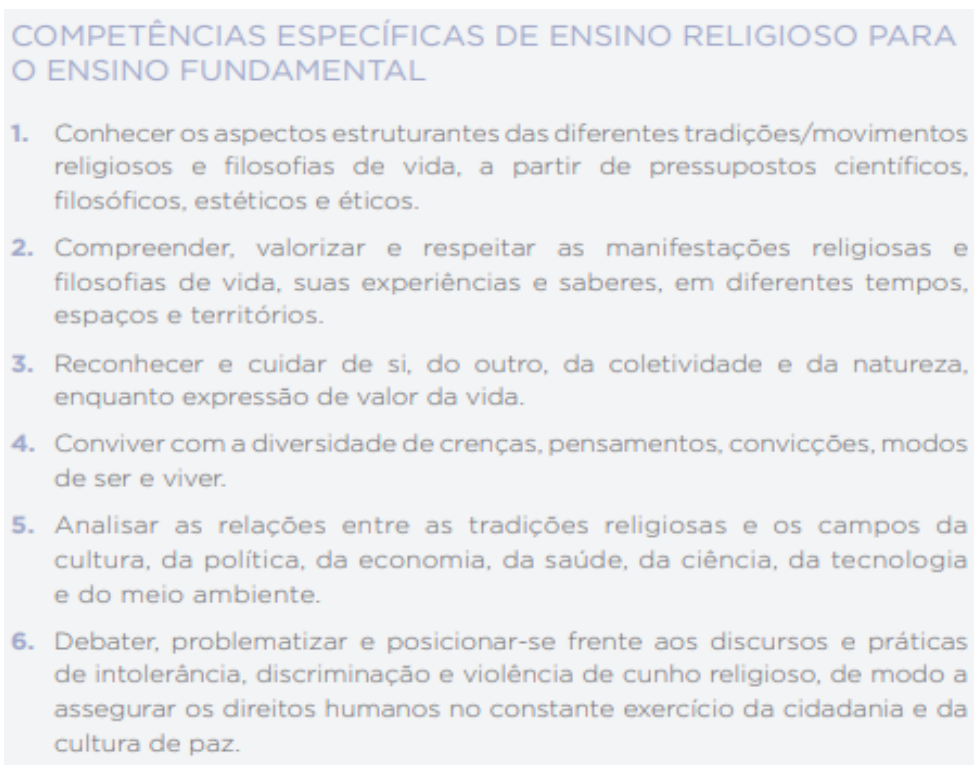
Diante do exposto, destaca-se ainda, a reflexão crítica diante da realidade evidenciada no cotidiano do Ensino Religioso nas escolas, se as atividades propostas no ambiente escolar atingem os objetivos propostos pela BNCC, ou seja, respeitam as experiências vivenciadas e promovem uma abordagem reflexiva e crítica dos saberes religiosos.

É de extrema importância a efetivação do Ensino Religioso nos anos iniciais, pois integra valores de respeito à diversidade e pluralidade religiosa. Dentro desta perspectiva, os desafios são evidentes na busca da formação de docentes específicos, produção de material didático pedagógico correspondente aos objetivos propostos e conteúdo de acordo com a realidade cultural dos alunos envolvidos, evitando proselitismo ou favorecimento de tradições religiosas específicas (Hatzenberger; Sardagna, 2020).

O Ensino Religioso é ofertado de forma facultativa no Ensino Fundamental, porém, faz parte do projeto pedagógico da Educação Básica. Na prática pedagógica, devem ofertar atividades de fortalecimento dos diálogos, compreensão das culturas e o respeito à diversidade, transformando a legislação preconizada em realidade vivenciada em relação à docência e o currículo do Ensino Religioso (Machado, 2025).

Cabe destacar ainda, as competências elencadas para o Ensino Religioso, conforme a BNCC (2018), ilustradas na figura a seguir:

Figura 3 - Competências do Ensino Religioso – Ensino Fundamental



Fonte: Secretaria do Estado da Educação - SED, SC, 2019, adaptado da BNCC, 2017.

Sendo assim, considerando que, atualmente o Ensino Religioso nos anos iniciais no Brasil é oferecido nas escolas públicas, devem preconizar as diretrizes propostas e formular os currículos e prática pedagógica alinhados à regulação instituída, como a BNCC, a LDB e CF, proporcionando horários regulares das aulas do Ensino Fundamental.

4.2 O Ensino Religioso em Santa Catarina

Em Santa Catarina, em relação ao Ensino Religioso, a legislação Estadual está atuante conforme a LDB, e diretrizes curriculares da BNCC através do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), elaborado em 2019, que traz oportunidades de adequação da BNCC à realidade sociocultural local e regional.

No Estado de Santa Catarina, o Ensino Religioso está disposto na Lei Complementar Nº 170/1998, regulamentado pelo Decreto Nº 3882/2005. Constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade (SED-SC, 2019, p. 472).

Deste modo, o Ensino Religioso em Santa Catarina encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que orientam sua organização sob uma perspectiva plural, crítica e investigativa. Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 18.349/2022, que dispõe sobre a liberdade de consciência e de crença no Estado e estabelece princípios relacionados à não confessionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas e ao respeito à diversidade religiosa. Entretanto, a existência de um marco normativo orientado por esses princípios não garante presumir sua incorporação às práticas docentes, vez que sua efetivação está atrelada ao processo de interpretação, apropriação e ressignificação das instituições e da trajetória formativa dos professores.

Ainda assim, preconizando o que há definido na legislação sobre o Ensino Religioso, a realidade do Estado de Santa Catarina ainda segue novas perspectivas de efetivação, pois estudos mostram que há distanciamento entre o texto normativo e a prática escolar, visto que ainda existe locais com fortes tradições religiosas (Machado, 2025).

Denota-se, desse modo, que, na prática diária vivenciada, a Laicidade do Estado é assegurada pela legislação em Santa Catarina, porém, se torna um desafio prático, visando vedar o proselitismo religioso, principalmente nas escolas públicas, onde ainda persistem concepções tradicionais e moralizantes do Ensino Religioso, distantes da proposta epistemológica da BNCC.

Enfatiza-se a importância da formação docente para atingir os objetivos propostos para o Ensino Religioso em Santa Catarina. Porém, é recorrente a atuação de professores sem formação específica, principalmente nos anos iniciais, período em que, muitas vezes, somente o pedagogo trabalha este componente curricular, fragilizando a abordagem não confessional. Para tanto, é permitido a habilitação em outras áreas, ou seja, professores licenciados em outras disciplinas podem atuar, em caráter temporário, desde que tenham complementação em Ensino Religioso, como pós-graduação ou cursos de extensão (Simoni; Cecchetti; Tedesco, 2021).

Quadro 2 - Leis de SC sobre o ER

Leis/Normativas	Objeto/Conteúdo	Relação com o Ensino Religioso	Ementa/Principais pontos
Lei Estadual nº 18.349/2022 (Estatuto Estadual da Liberdade Religiosa)	Institui o Estatuto de Liberdade Religiosa no Estado de Santa Catarina.	Estabelece princípios legais que permeiam o Ensino Religioso nas escolas públicas e privadas do estado.	Garante a liberdade de consciência e religião; veda discriminação religiosa; reafirma a laicidade do Estado (Alesc, 2022).
Plano Estadual de Educação – Lei nº 16.794/2015)	Estabelece metas e estratégias para garantir o avanço da educação de qualidade no Estado.	Não tratam diretamente do Ensino Religioso, mas integram a estrutura legal que influencia políticas educacionais no estado.	Alinha-se aos objetivos do ER na BNCC, apesar da ausência de menção direta ao ER, perdurou por um período de 10 anos. (Alesc, 2015).
Lei Complementar nº 170/1998-Regulamentada pelo Decreto nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005.	Define competências, organização curricular e responsabilidades dos entes federativos no âmbito da educação básica catarinense, incluindo o Ensino Religioso.	Incorpora o Ensino Religioso como componente curricular integrante do Ensino Fundamental, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).	Dessa forma, o estado reconhece o Ensino Religioso como parte da formação básica do estudante, assegurando sua oferta nos sistemas públicos de ensino.

Fonte: O autor, 2026; adaptado de ALESC, 2022; ALESC, 2015; ALESC, 2005.

Dentre as Leis desenvolvidas em SC, conforme o quadro 2, há o Decreto Estadual nº 3882/2005 que regulamenta o Ensino Religioso na rede pública estadual, estabelecendo a

habilitação docente e a integração da disciplina, onde o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) são os órgãos que normatizam e acompanham a área de conhecimento relacionada ao Ensino Religioso.

Apesar das legislações vigentes no Estado de SC, nota-se que há um desafio constante em relação a formação dos professores, onde a legislação reconhece a necessidade de professores habilitados para o ER, porém, não especifica exigências ou critérios para tal, o que favorece ao longo dos tempos, a contratação de professores sem formação específica.

Destaca-se ainda, em Santa Catarina, grande quantidade de estudos relacionados ao Ensino Religioso, o que se explica pelo valor histórico que possui, pois a região sul do Brasil, incluindo ainda, os Estados do Rio Grande do Sul e Paraná, foram pioneiros na implementação do Ensino Religioso como componente curricular estruturado, com propostas curriculares próprias e antes do advento da BNCC. Esse avanço inicial registrado colaborou significativamente para o incentivo às pesquisas e produções científicas no Estado (Martins Filho; Patrão; Piconi, 2015).

Historicamente, na Constituição Federal de 1946, o Ensino Religioso passou a ser dever do Estado. Desde então, é tido como disciplina nos horários normais do Ensino Público e mantido facultativo para os alunos. Em Santa Catarina, desde 1955, através do Decreto nº 498/55, estabeleceu-se a regulamentação do ER nas Escolas Públicas e Rede Estadual. Conforme a expansão da disciplina em todas as escolas, foi necessário a implantação de grupos de estudos para estruturar e coordenar o ER na rede de ensino, onde deixou de ser exclusivamente católico e passou a formação do Conselho Interconfessional para Educação Religiosa, “constituído de representantes (autoridade religiosa maior) de cada uma das confissões religiosas presentes no Estado de Santa Catarina” (Dutra et al., 1998, p. 233).

Para agilizar e articular a Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) e o CIER mantêm um convênio, estabelecendo um sistema de cooperação técnica, pedagógica e administrativa, para execução de atividades inerentes à Educação Religiosa Escolar no Pré-escolar e Ensino Fundamental e Médio das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual, através da utilização dos recursos humanos e materiais de forma integrada (cf. Convênio nº 036/95). A Educação Religiosa Escolar atua em todas as escolas públicas catarinenses como componente curricular sistematizado dentro de um quadro religioso plural. Nesta perspectiva, na escola pública do Estado de Santa Catarina a Educação Religiosa Escolar propõe como centro valores e objetivos comuns a todas as crenças. Sua proposta pede de todos um esforço na busca de caminhos para a unidade, respeitando e promovendo a diversidade cultural e religiosa (Dutra et al., 1998, p. 233).

A consolidação do Ensino Religioso em Santa Catarina deve ser compreendida a partir de um processo histórico e normativo articulado entre legislações nacionais, regulamentações estaduais e iniciativas institucionais de formação de professores.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1946 já sinalizava a presença do Ensino Religioso como componente previsto no sistema educacional brasileiro, organizado segundo os sistemas de ensino estaduais e sob a lógica da facultatividade (Brasil, 1946). O Ensino Religioso reconhecido pela CF de 1946 constitui um marco normativo para sua implementação nos sistemas de ensino, pois a partir da previsibilidade constitucional, aos estados incumbiu-se a regulamentação e oferta do componente curricular, baseado em suas especificidades administrativas e pedagógicas.

No contexto catarinense, o Decreto nº 48, de 1955, regulamentou a oferta do Ensino Religioso na rede estadual, vinculando sua implementação às diretrizes administrativas vigentes à época. Esse movimento inicial contribuiu para a organização progressiva do componente no sistema educacional do estado. Esse processo evidencia que a regulamentação estadual estabeleceu bases legais para a oferta do ER, não apenas por meio dos dispositivos legais, pois sua consolidação subordinou-se de iniciativas voltadas à organização curricular e ao fortalecimento do processo de formação de professores de maneira progressiva, buscando qualificar práticas pedagógicas articuladas demonstrando que a implementação de uma política educacional fortalecida vai muito além da publicação de normativas.

Posteriormente, destaca-se a criação e atuação do Centro Interconfessional de Ensino Religioso (CIER), que passou a exercer papel relevante na articulação de propostas curriculares e na promoção de estudos voltados à área. Segundo análises históricas, essa iniciativa representou um esforço de qualificação pedagógica do Ensino Religioso, aproximando-o de uma perspectiva mais estruturada no currículo escolar (Dutra et al., 1998).

Na década de 1990, observa-se o fortalecimento das ações conjuntas entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e o CIER, especialmente por meio de convênios voltados à formação docente e à construção de propostas curriculares. Esse período é marcado por processos de institucionalização e reorganização do Ensino Religioso no estado, incluindo encontros formativos e assembleias regionais, como a realizada em Lages, em 1997 (Santa Catarina, 1997).

Portanto, a década de 1990 evidenciou iniciativas eficazes na consolidação do ER em Santa Catarina que ultrapassaram o âmbito normativo, pois a articulação criada entre Secretaria de Educação, CIER e os educadores fortaleceu a construção coletiva de práticas pedagógicas e

de referenciais curriculares possibilitando a institucionalização de processos formativos que contribuam para a identidade do componente curricular.

Dessa forma, a trajetória do Ensino Religioso em Santa Catarina evidencia um processo histórico composto por diferentes camadas normativas e institucionais, que resultou da articulação de marcos legais, iniciativas e ações desenvolvidas ao decorrer dos anos salienta que a implementação do componente curricular não está atrelada a um único agente ou norma, mas sim ao construir coletivo, comprometidos com a perspectiva de organização e qualificação ao longo do tempo.

Através deste histórico descrito, o Estado de Santa Catarina teve uma proposta aprovada pela Assembleia Extraordinária do CIER, no dia 09 de outubro de 1997, em Lages, quando defendia que para atingir os objetivos propostos para o Ensino Religioso era necessário a “capacitação permanente e sistemática dos educadores de Educação Religiosa Escolar, sob a assessoria da SED e do CIER.” (Dutra et al., 1998, p. 233).

Inicia-se, assim, a busca pela qualificação do docente em Ensino Religioso, que se estende até os dias atuais. Reforça-se o fato de que a capacitação e formação do docente no Ensino Religioso gera debates e implementações constantes, registros datam a intensificação da qualificação na década de 1990, principalmente após a LDB 9394/96, reforçando a necessidade de um docente capacitado para a pluralidade cultural e religiosa, não para a confessionalidade (Fornazier; Magnago, 2025).

4.3 O Ensino Religioso em Lages

No município de Lages, SC, a atualização e adequação à BNCC são constantes, pois ainda há muitos desafios relacionados a cursos especializados e programas de formação continuada para os docentes (Derossi; Grosch, 2021). Seguindo o Currículo Base Catarinense, os currículos escolares utilizados pela rede municipal de ensino em Lages têm buscado incorporar a abordagem da diversidade religiosa e a reflexão crítica, mas ainda enfrentam percalços significativos, como a falta de professores habilitados e de formadores que compreendam o real papel do ER dentro do currículo.

As Políticas Educacionais de Formação de Professores de Ensino Religioso na Cidade de Lages - SC se tornaram um componente essencial para garantir uma maior qualidade do ER. Ações de formação continuada são desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, em parcerias com as Instituições de ensino superior, em que se capacitam professores que atuam

no componente curricular, Ensino Religioso, o que demonstra ainda, preocupação em relação às práticas curriculares de ensino religioso no ensino fundamental (Barboza, 2020).

Varela e Caron (2017) destacam ainda sobre o ER na cidade de Lages, que a preocupação maior está vinculada em relação a formação dos professores, pois precisam estar habilitados para desempenhar o conteúdo proposto do componente curricular de forma eficiente. Complementam ainda, que:

O município de Lages e todo o Planalto Catarinense não tem um curso de licenciatura plena para habilitar professores na área do Ensino Religioso. Os resultados da pesquisa mostraram que para as escolas da rede pública estadual só há um professor habilitado. Portanto, para melhorias na educação é de fundamental importância e urgência que a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, sendo a maior Instituição de Ensino Superior da Região, ofereça a possibilidade de inclusão de professores de Ensino Religioso ao acesso de uma habilitação específica na área, por meio de um curso de graduação (Varela; Caron, 2017, p. 14).

Diante do exposto, surge a reflexão onde nota-se a escassez de ofertas de cursos específicos para o Ensino religioso na região da cidade de Lages também contribui para o problema da formação dos docentes para tal, pois perfaz uma preocupação constante na busca pela qualificação da didática pedagógica, no sentido de alcançar todos os objetivos propostos pela BNCC, LDB e CF no ER (Silva; Souza, 2020).

Dentro do calendário letivo, registra-se as datas do desenvolvimento de políticas educacionais para os professores em Lages, SC, ocasião em que ocorrem encontros de formação continuada e permanente pela Secretaria Municipal de Educação, chamados como “Parada Pedagógica” com objetivos prioritários de atualizar e ampliar os saberes pedagógicos dos profissionais, estimulando a reflexão sobre práticas docentes e abordagem de conteúdos curriculares, incluindo aqueles que são relevantes para o Ensino Religioso (Borges; Vieira, 2025).

Diante do exposto, entende-se que a prática pedagógica do ensino religioso em Lages - SC se desenvolve através das políticas educacionais, e que são desenvolvidas para o fortalecimento do conhecimento em relação às práticas regionais e estaduais. Até o momento, não existem políticas públicas específicas para o ER, oferecido de forma integrada com outros componentes curriculares.

Nesse contexto, as parcerias entre instituições de ensino superior, como a Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, constituem um marco significativo no processo de profissionalização docente em Lages/SC e em toda a região. A viabilização da oferta do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, a partir de 2021 ampliou as possibilidades de formação sólida e específica dentro

desta área de conhecimento, favorecendo a efetivação de uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva da diversidade, da laicidade e do respeito ao pluralismo religiosos e, por conseguinte, mais uníssono às transformações epistemológicas, fortalecendo um corpo docente mais capacitado para o exercício da profissão e para as demandas que cada vez mais o ER demandar.

5. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ER (DCNER) NO BRASIL

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a BNCC fazem parte da legislação vigente para a educação no Brasil, ambas amparadas pela Constituição Federal (CF, 1988). Diante desta perspectiva, através da legislação da gestão escolar eficiente e marcos legais da educação, é necessário fazer com que os alunos se sintam parte integrante da comunidade através da formação do conhecimento dentro das instituições escolares, principalmente quando se trata de diretrizes curriculares do Ensino Religioso.

Os componentes curriculares para o Ensino Religioso (ER) na educação básica brasileira são considerados complexos quando se trata da questão histórica, política e pedagógica. Cada passo evoluído, se desenvolveu através de relações extremas entre Estado e religião no Brasil (Pozzer et al., 2015).

A Constituição Federal de 1988 assegura o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa nas escolas públicas de ensino fundamental, reafirmando simultaneamente a laicidade do Estado e a liberdade de crença. No entanto, como observa Fischmann (2009), a simples previsão legal não garante, por si só, a superação de práticas confessionais ou proselitistas historicamente enraizadas no cotidiano escolar.

Quadro 3 - Diretrizes do ER no Brasil

Aspecto	Descrição das Diretrizes
Natureza Jurídica	Disciplina de oferta obrigatória pelas escolas públicas de ensino fundamental e de matrícula facultativa para o aluno.
Abordagem	Não confessional; fundamentada em pressupostos científicos, filosóficos, éticos e estéticos das religiões e filosofias de vida.
Unidades Temáticas	1. Identidades e alteridades; 2. Manifestações religiosas; 3. Crenças religiosas e filosofias de vida.
Objetivos	Promover a compreensão da diversidade cultural e religiosa, combater a intolerância e assegurar o exercício da cidadania e da cultura de paz.
Competências	Conhecer tradições religiosas, respeitar manifestações diversas e analisar a relação da religião com a cultura, política e ciência.

Fonte: Brasil, BNCC, 2017.

Conforme destaca Cury (2004), a consolidação do princípio da laicidade exigiu a reorganização da presença do ensino religioso no espaço público sob bases democráticas e jurídicas. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (DCNER), conforme o quadro 03, emergem como instrumento fundamental para orientar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira

As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 33, reafirma o caráter facultativo do componente e estabelece a vedação de qualquer forma de proselitismo, delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade pela definição de conteúdos e formas de organização curricular (Brasil, 1996).

A LDB no Brasil evidencia as tensões presentes na relação entre a laicidade do Estado e o reconhecimento do fenômeno religioso como dimensão cultural relevante. Nesse sentido, as DCNER assumem a função de orientar os sistemas educacionais, estabelecendo princípios comuns que assegurem coerência pedagógica e respeito aos direitos fundamentais. Elas reafirmam que o Ensino Religioso deve ser tratado como área de conhecimento, comprometida com a formação integral do estudante e com os valores democráticos (Taciana Brasil, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentam-se no campo das Ciências da Religião, quando se considera a epistemologia, pois compreende o fenômeno religioso como construção histórica, cultural e simbólica (Brandenburg, 2013). Considerando as ciências da religião, Gonzalez (2021, p. 22) destaca que:

Até 2016 muitos dos trabalhos produzidos enfocaram as questões a partir da diversidade do ensino religioso nas diferentes unidades da Federação, decorrentes dos diferentes modelos de ensino religioso (confessional, interconfessional e não confessional) e questões legais resultantes destes, a partir de 2016, com a centralização curricular na BNCC, por meio do ensino religioso não confessional e da regulamentação da docência das diretrizes curriculares para o curso de licenciatura em Ciências da Religião em 2018, os trabalhos ganharam outro enfoque, passando a ser publicados prioritariamente pelas Ciências da Religião para legitimar a presença do ensino religioso não confessional na BNCC. Essa mudança já vinha ocorrendo há uma década, mas tornou-se mais acentuada com a BNCC.

Conforme Junqueira (2010), essa abordagem permite superar modelos catequéticos e teológicos, deslocando o foco do ensino para a análise crítica das religiões enquanto expressões da experiência humana. Eleutério (2012) também destaca que o modelo das Ciências da Religião oferece maiores possibilidades de enfrentamento dos conflitos decorrentes da diversidade religiosa no ambiente escolar, ao promover o respeito mútuo e a compreensão intercultural.

A perspectiva do Ensino Religioso implica em reconhecer a pluralidade religiosa como dado constitutivo da sociedade brasileira, incluindo tradições cristãs, religiões de matriz africana, povos indígenas, novas espiritualidades e visões não religiosas. O objetivo do Ensino Religioso, nesse modelo, vai além da promoção de adesão a crenças específicas, abarcando o desenvolvimento de competências interpretativas e dialógicas (Salles, 2018).

De acordo com Meneguel e Gabriel (2022), a BNCC contribui para conferir maior legitimidade pedagógica ao Ensino Religioso, ao vinculá-lo ao desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e cidadãs. A articulação entre BNCC e DCNER exige das redes de ensino revisão curricular, produção de materiais didáticos adequados e investimento na formação docente, o que muitas vezes dificulta o cumprimento das diretrizes estipuladas.

A efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais está diretamente relacionada à formação dos professores. Historicamente, a ausência de formação específica contribuiu para práticas improvisadas e confessionais (Vasconcellos, 2024). As DCNER enfatizam a necessidade de formação inicial e continuada fundamentada nas Ciências da Religião e na pedagogia crítica. Junqueira (2010) ressalta que o professor de Ensino Religioso deve atuar como mediador do conhecimento, capaz de lidar com conflitos, promover o diálogo e respeitar as diferentes identidades religiosas presentes na escola.

Contudo, persistem desafios como a escassez de cursos de licenciatura específicos e a precarização do trabalho docente específico para o ER. Apesar dos avanços no ER na Educação Básica no Brasil, a implementação das DCNER enfrenta resistências de ordem cultural, política e religiosa. Em muitas realidades escolares, o Ensino Religioso ainda é compreendido como espaço de transmissão de valores morais associados a uma religião majoritária, o que contraria os princípios da laicidade e da pluralidade (Cury, 2004).

Como exemplo, no Estado de Santa Catarina, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso foram incorporadas ao Currículo Base do Território Catarinense, alinhado à BNCC. O documento estadual reafirma o caráter não confessional do componente e orienta a abordagem do fenômeno religioso a partir de uma perspectiva plural e crítica, o que é preconizado nas diretrizes curriculares, na LDB e na CF (Devechi; Rincon, 2023).

Gonzalez (2021) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso representam um avanço significativo na história da educação brasileira, ao propor um modelo pedagógico fundamentado na laicidade, na pluralidade e no respeito à diversidade religiosa. Contudo, sua efetivação requer compromisso político, investimento institucional e formação docente qualificada, especialmente em contextos regionais e municipais.

6. PRINCÍPIOS QUE REGEM O ER NA BNCC

O Ensino Religioso, conforme estabelecido pela BNCC, é instituído de princípios que buscam assegurar e garantir o cumprimento da legislação estabelecida. Através da Laicidade, busca por Direitos Humanos respeitando sempre a diversidade cultural e religiosa que caracteriza o contexto Nacional Brasileiro (Gonzalez, 2021).

Na Escola Pública, os princípios que regem o ER devem estar em consonância com a BNCC e integrar como componente curricular da educação básica, possibilitando aos estudantes “o conhecimento dos fenômenos religiosos, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos e culturais, sem privilégio de crença ou convicção” (Brasil, 2017, p. 434).

O ER deve ser abordado respeitando os princípios instituídos, e atuando como forma de compreensão da religiosidade como dimensão humana e o estudo das diferentes tradições religiosas, respeitando as diferenças e promovendo a aceitação e o respeito mútuo entre as pessoas (Machado, 2025). “Na BNCC, o processo de ensino-aprendizagem do ER tem a abordagem no tripé “pergunta, pesquisa e diálogo” para o tratamento de seu objeto de estudo e visualiza os conhecimentos religiosos e não religiosos nas diferentes culturas” (Brasil, 2017, *apud* Hatzenberger; Sardagna, 2020, p. 57).

A laicidade do Estado é um princípio constitucional fundamental para a orientação de um Ensino Religioso pautado nas diretrizes da BNCC, pois deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Ludwig, 2016).

Paralelo à laicidade, o princípio da não confessionalidade reforça o eixo fundamental do Ensino Religioso na BNCC. O documento orienta que o componente não se organize a partir de dogmas ou práticas de fé, mas do conhecimento produzido pelas Ciências da Religião (Taciana Brasil, 2023). Frente às diretrizes, princípios e resoluções propostas ao ER, conclui-se que a escola pública não é espaço de incentivar a promoção religiosa, mas sim, de estimular a reflexão crítica e de construção do respeito às diferenças e a diversidade (Meneses, 2025).

Considerando o contexto de Santa Catarina, SC, esses princípios são incorporados ao Currículo Base do Território Catarinense, que reafirma o caráter não confessional do Ensino Religioso e sua vinculação à BNCC (Devechi; Rincon, 2023).

A diversidade religiosa e cultural também estrutura os princípios que regem o ERE, pois é importante reconhecer que a sociedade brasileira é plural e orientar que o ER contemple diferentes tradições religiosas e também visões não religiosas (Ribeiro, 2021).

A BNCC também enfatiza o respeito à liberdade de crença e de consciência, assegurando o direito de o estudante crer, não crer ou mudar de crença, bem como a matrícula

facultativa no Ensino Religioso. Esse princípio protege o estudante de constrangimentos e reforça o caráter democrático da escola pública (Baptista, 2019).

O diálogo e a convivência democrática constituem outro princípio estruturante do Ensino Religioso na BNCC. O documento propõe que o componente contribua para o desenvolvimento de atitudes de escuta, empatia e respeito, favorecendo a resolução pacífica de conflitos (Cardoso, 2023). A BNCC orienta, ainda, que o Ensino Religioso adote uma abordagem investigativa e reflexiva, estimulando e incentivando metodologias que promovam a pesquisa, a problematização e a análise crítica do fenômeno religioso. Essa diretriz afasta o componente de práticas meramente expositivas ou moralizantes, aproximando-o de uma pedagogia mais crítica (Baptista, 2025).

Para tanto, Lorenzoni (2025) destaca que o Ensino Religioso aliado aos princípios da BNCC está comprometido com a formação integral do estudante, contribuindo para o desenvolvimento ético, social e cultural. Sem impor crenças, o componente amplia a compreensão do mundo dos alunos, possibilitando o reconhecimento das múltiplas formas pelas quais os seres humanos atribuem sentido à existência.

6.1 Limites e tensões na efetivação dos princípios do Ensino Religioso na BNCC

Embora a BNCC estabeleça princípios claros para o Ensino Religioso, como laicidade, não confessionalidade e respeito à diversidade, a literatura educacional traz a descrição e têm evidenciado que a existência de normativas não assegura, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. Conforme argumenta Ball (2001), as políticas curriculares são constantemente reinterpretadas e recontextualizadas nas práticas institucionais, processo que pode tensionar ou esvaziar seus pressupostos originais.

No caso do Ensino Religioso, essas mediações tornam-se ainda mais sensíveis diante das fragilidades na formação docente e das disputas simbólicas em torno do lugar da religião na escola pública, o que reforça a necessidade de analisar criticamente os limites e as condições de implementação dos princípios prescritos pela BNCC.

6.1.1. Princípios curriculares como construção política

A Base Nacional Comum Curricular não pode ser compreendida apenas como um instrumento técnico de organização do currículo, mas como um documento político-pedagógico produzido em um campo de disputas ideológicas, epistemológicas e institucionais.

Conforme argumenta Apple (2006), o currículo expressa relações de poder, seleções culturais e projetos societários que definem quais conhecimentos são considerados legítimos e dignos de serem ensinados. Nesse sentido, os princípios que regem o Ensino Religioso na BNCC devem ser analisados à luz das tensões históricas entre diferentes concepções de educação, de Estado e de religião no espaço público brasileiro.

Ao discutir a dimensão ideológica do currículo, Apple (2006) destaca que nenhuma proposta curricular é neutra, uma vez que envolve escolhas que privilegiam determinadas visões de mundo em detrimento de outras. No caso do Ensino Religioso, essa dimensão torna-se ainda mais sensível, pois o componente curricular lida com saberes simbólicos, valores culturais e interpretações sobre o fenômeno religioso que atravessam profundamente a vida social.

Assim, os princípios de laicidade, não confessionalidade e respeito à diversidade presentes na BNCC devem ser compreendidos como resultado de embates históricos em torno da presença da religião na escola pública, e não como consensos plenamente estabilizados.

Ball contribui para essa análise ao compreender as políticas educacionais como textos abertos à interpretação e à recontextualização. Para o autor, as políticas são traduzidas e ressignificadas nos diferentes contextos de atuação, de acordo com interesses, valores e condições institucionais específicas (Ball, 2001).

Aplicada ao Ensino Religioso, essa perspectiva permite compreender por que os princípios curriculares definidos na BNCC podem assumir significados distintos nas redes de ensino, nas escolas e nas práticas docentes, produzindo tanto alinhamentos quanto distorções em relação às orientações normativas.

Essa abordagem evidencia que os princípios curriculares da BNCC operam como textos discursivos, cuja materialização depende das mediações institucionais e da atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a defesa da laicidade e da não confessionalidade no Ensino Religioso não garante, por si só, práticas pedagógicas coerentes com esses pressupostos.

Conforme Ball (2001), a distância entre o texto da política e a prática escolar é atravessada por disputas de sentido, condições materiais e trajetórias profissionais que influenciam diretamente a forma como os princípios são apropriados.

No contexto brasileiro, essa dinâmica é aprofundada pelas particularidades da relação entre Estado, religião e educação. Cury (2013) destaca que a laicidade do Estado brasileiro constitui uma construção histórica marcada por ambiguidades, avanços e permanências, o que se reflete nas políticas educacionais e, de modo especial, no Ensino Religioso. A presença desse componente curricular na escola pública exige permanente vigilância conceitual para evitar a

reintrodução de práticas confessionais sob a justificativa de valores culturais ou tradições majoritárias.

Dessa forma, compreender os princípios curriculares do Ensino Religioso como construção política permite problematizar a BNCC para além de sua dimensão prescritiva, evidenciando que seus fundamentos estão sujeitos a disputas interpretativas no interior das instituições escolares. Essa análise é fundamental para compreender por que a efetivação de um Ensino Religioso laico, plural e fundamentado nas Ciências da Religião depende tanto da existência de normativas, como da capacidade crítica dos sistemas de ensino e dos docentes de operar esses princípios no cotidiano escolar.

6.1.2. Laicidade e não confessionalidade: entre o princípio legal e a prática escolar

A laicidade constitui um princípio jurídico fundamental do Estado brasileiro, assegurado constitucionalmente e relacionado à liberdade de consciência e de crença (Brasil, 1988). No campo educacional brasileiro, o ER é previsto pela LDB como disciplina de matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental, devendo ser assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1996).

No entanto, a relação entre laicidade e ER envolve diferentes interpretações no campo jurídico e educacional, onde em 2017, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, realizado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), reconheceu, por maioria, a constitucionalidade do ER de natureza confessional nas escolas públicas, desde que de matrícula facultativa e respeitados os princípios da liberdade religiosa e da igualdade entre as diferentes confissões (Brasil, 2017).

Conforme assinala Cury (2013), a laicidade do Estado implica a garantia de que o poder público não privilegie crenças específicas, assegurando a liberdade de consciência e de crença. A decisão evidencia que a laicidade do Estado não significa ausência do fenômeno religioso no espaço público, mas exige que sua presença seja compatibilizada com a liberdade, a pluralidade e a igualdade; nesse sentido, refere-se às práticas, metodologias e abordagens efetivamente adotadas nas escolas.

Mesmo sob marcos legais laicos, práticas de natureza religiosa podem persistir de forma explícita ou velada, seja por meio de rituais, símbolos, discursos moralizantes ou pela centralidade atribuída a determinadas tradições religiosas em detrimento de outras. Giumbelli (2014) demonstra que a presença da religião no espaço público brasileiro é marcada por

ambiguidades, nas quais as fronteiras entre o religioso e o secular são constantemente negociadas. No contexto escolar, essas ambiguidades favorecem a permanência de práticas confessionais, especialmente quando docentes não dispõem de formação específica em Ciências da Religião.

A não confessionalidade, princípio estruturante do Ensino Religioso na BNCC, busca justamente enfrentar essa tensão ao afirmar que o componente curricular não deve promover crenças ou práticas de fé. No entanto, Fischmann (2011) adverte que a simples declaração normativa da laicidade não é suficiente para garantir práticas pedagógicas coerentes com esse princípio, sendo necessária uma compreensão crítica do papel da escola pública como espaço de formação democrática. A ausência dessa reflexão pode resultar em práticas que, embora apresentadas como culturais ou tradicionais, reproduzem hierarquias simbólicas entre religiões.

De fato, esse risco torna-se ainda mais evidente nas abordagens que tratam a diversidade religiosa de forma superficial, configurando aquilo que Candau (2012) denomina de multiculturalismo crítico ou “pluralismo decorativo”. Nessa perspectiva, diferentes tradições religiosas são apresentadas de maneira descontextualizada, folclorizada e desprovida de análise histórica e social, o que impede a problematização das relações de poder que atravessam o campo religioso. Tal abordagem pode reforçar estereótipos e invisibilizar religiões historicamente marginalizadas, especialmente as de matriz africana.

A contribuição de Hall, ainda que pontual, é relevante para compreender a religião como elemento constitutivo das identidades culturais. Para o autor, as identidades são construções históricas e discursivas, atravessadas por relações de poder (Hall, 2006). Aplicada ao Ensino Religioso, essa compreensão permite reconhecer que as representações religiosas presentes no currículo, para além da neutralidade, mas produzem sentidos sobre pertencimento, legitimidade e alteridade. Ignorar essa dimensão implica reduzir o ensino à mera exposição de conteúdos, sem análise crítica das dinâmicas culturais e simbólicas envolvidas.

Nesse contexto, Passos (2017) defende que o Ensino Religioso fundamentado nas Ciências da Religião deve promover uma leitura crítica do fenômeno religioso, articulando diversidade, historicidade e análise social. Essa perspectiva contribui para superar tanto o proselitismo quanto o multiculturalismo superficial, afirmando o Ensino Religioso como espaço de reflexão crítica sobre a religião enquanto fato humano, cultural e histórico.

Assim, a efetivação da laicidade e da não confessionalidade no Ensino Religioso depende menos da existência de marcos legais e mais da capacidade da escola e dos docentes de operar pedagogicamente esses princípios de forma crítica. A distância entre o princípio jurídico e a prática escolar revela-se, portanto, como um campo de disputa permanente, no qual

se decide se o Ensino Religioso contribuirá para a formação democrática ou para a reprodução de desigualdades simbólicas.

7. RUPTURAS SOBRE O ER NO ESTADO DE SC E NA CIDADE DE LAGES

O Ensino Religioso desde muito tempo aborda conflitos de ordem políticas e pedagógicas. As diretrizes curriculares da educação básica refletem, em concordância com o Estado Laico, juntamente com a valorização dos Direitos Humanos e diversidade cultural e religiosa (Silva, 2024a).

Ao longo da história da transformação do Ensino Religioso no Brasil, houve rupturas importantes, que desenvolveram a organização curricular e moldaram o processo de ensino. Com a CF (1988) e a LDB (1996) foi possível estruturar a história educacional do Ensino Religioso no Brasil.

No cenário nacional, uma das rupturas mais significativas no Ensino Religioso aconteceu através da consolidação do princípio da laicidade do Estado. Com o advento da Constituição Federal de 1988, foi possível assegurar a liberdade religiosa e estabelecer a separação entre Estado e instituições religiosas, criando as bases para uma reorganização do ER na escola pública no Brasil. Com a LDB nº 9.394/1996, houve maior ênfase e reforço nesse princípio ao definir o Ensino Religioso como componente curricular de matrícula facultativa, vedando qualquer forma de proselitismo (Brasil, 1996).

Considerando o Estado de Santa Catarina, possui um histórico marcado por forte tradição cristã e por uma história educacional atravessada pela influência de instituições religiosas, o Ensino Religioso revela um percurso singular, no qual avanços legais coexistem com resistências culturais regionais e locais (Cecchetti; Cardoso, 2008).

Nesta pesquisa, a noção de ruptura é adotada como categoria analítica para compreender as transformações históricas do Ensino Religioso escolar. Ela não é entendida como um processo histórico marcado por disputas epistemológicas, reconfigurações normativas e transformações pedagógicas, que se manifestam de maneira desigual nos diferentes contextos federativos. A partir desse entendimento, são consideradas três dimensões de análise

Ao tratar das rupturas ocorridas no estado de Santa Catarina e no município de Lages, torna-se necessário explicitar o conceito em suas múltiplas dimensões, distinguindo rupturas de ordem epistemológica, pedagógica e normativa, sem perder de vista a interdependência entre essas esferas.

Do ponto de vista epistemológico, a principal ruptura observada no Ensino Religioso brasileiro nas últimas décadas refere-se à superação progressiva dos modelos confessionais e catequéticos, historicamente predominantes, em direção a uma abordagem fundamentada nas Ciências da Religião. Conforme destacam Soares (2010) e Passos (2015), essa mudança implica

deslocar o Ensino Religioso de uma lógica de transmissão de crenças para uma perspectiva que compreende o fenômeno religioso como objeto de estudo científico, passível de análise crítica, histórica e cultural.

Trata-se, portanto, de uma ruptura profunda, pois redefine o estatuto do conhecimento ensinado, os critérios de legitimidade epistemológica e o próprio sentido do componente curricular no interior da escola pública laica.

Essa ruptura epistemológica, contudo, não se consolida de forma linear ou homogênea. Em contextos estaduais e municipais, como Santa Catarina e Lages, observa-se a coexistência de diferentes matrizes epistemológicas, muitas vezes em tensão. Junqueira (2016) aponta que, embora os documentos curriculares mais recentes indiquem alinhamento com o paradigma das Ciências da Religião, práticas pedagógicas e discursos institucionais ainda revelam resquícios de concepções confessionais, sobretudo quando a formação docente não acompanha as exigências teóricas do novo modelo. Assim, a ruptura epistemológica permanece, em muitos casos, mais normativa do que efetivamente incorporada à cultura escolar.

No plano pedagógico, as rupturas se expressam na redefinição dos objetivos, conteúdos e metodologias do Ensino Religioso, a priori. A passagem de um ensino centrado na doutrinação ou na moral religiosa para uma prática pedagógica orientada pela problematização, pelo diálogo e pelo reconhecimento da diversidade religiosa exige uma reorganização significativa do trabalho docente. Autores como Junqueira e Ribeiro (2018) destacam que essa mudança demanda o desenvolvimento de competências específicas, como a mediação do diálogo inter-religioso, a abordagem crítica de símbolos e narrativas religiosas e a valorização das experiências culturais dos estudantes. No entanto, a ausência de políticas sistemáticas de formação inicial e continuada compromete a efetivação dessa ruptura pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em Santa Catarina, as diretrizes curriculares estaduais para o Ensino Religioso evidenciam esforços no sentido de alinhar o componente aos princípios da laicidade e da diversidade, mas sua implementação encontra limites estruturais e formativos. Estudos indicam que muitos professores responsáveis pelo Ensino Religioso não possuem formação específica na área das Ciências da Religião ou em campos correlatos, o que dificulta a tradução pedagógica dos pressupostos epistemológicos presentes nos documentos oficiais (Rodrigues, 2017).

No município de Lages, essa realidade se manifesta de forma semelhante, revelando que a ruptura pedagógica se efetiva por meio de orientações curriculares e também depende de condições institucionais concretas, como formação, acompanhamento pedagógico e materiais didáticos adequados (*ibidem*).

No que se refere à dimensão normativa, as rupturas estão associadas às transformações legais e políticas que redefiniram o lugar do Ensino Religioso na educação básica. A LDB nº 9.394/1996 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, constituem marcos fundamentais nesse processo, ao estabelecerem parâmetros nacionais que vedam o proselitismo e reafirmam a laicidade do Estado. Passos (2018) observa que essas normativas representam uma ruptura formal com modelos anteriores, ao reconhecer o Ensino Religioso como área de conhecimento e não como extensão de instituições religiosas. Todavia, a distância entre a normatividade legal e a prática escolar permanece um desafio recorrente.

No âmbito estadual e municipal, a ruptura normativa se materializa por meio da elaboração de propostas curriculares próprias, da reorganização dos sistemas de ensino e da redefinição dos critérios para a atuação docente no Ensino Religioso.

Em Santa Catarina, a institucionalização de diretrizes alinhadas à BNCC sinaliza um avanço no plano legal, mas sua efetividade depende da articulação entre políticas públicas, gestão educacional e formação docente.

No caso de Lages, a análise das normativas locais revela tanto avanços quanto ambiguidades, expressando as tensões entre diretrizes nacionais, tradições locais e demandas da comunidade escolar.

É importante destacar que as rupturas epistemológicas, pedagógicas e normativas se influenciam mutuamente. A ausência de uma base epistemológica consolidada fragiliza as práticas pedagógicas; a precariedade da formação docente compromete a implementação das normativas; e a fragilidade das políticas públicas dificulta a consolidação de um novo paradigma para o Ensino Religioso. Como argumenta Dreher (2019), a consolidação do Ensino Religioso como componente curricular laico e plural exige coerência entre essas três dimensões, sob pena de se produzir apenas mudanças superficiais, sem impacto estrutural na escola.

Nesse sentido, compreender as rupturas no Ensino Religioso em Santa Catarina e no município de Lages implica reconhecê-las como processos em curso, atravessados por disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Trata-se de analisar criticamente as condições de possibilidade para a efetivação de um Ensino Religioso comprometido com a formação cidadã, com o respeito à diversidade e com os princípios da educação pública democrática.

Essa análise, embora fundamental, é importante para situar a formação docente como elemento estratégico na consolidação das rupturas necessárias ao fortalecimento do componente curricular.

Conforme argumenta Nóvoa (2017), não há reforma curricular que se sustente sem uma política consistente de formação profissional, capaz de articular saberes teóricos, experiência

pedagógica e identidade docente. No caso do Ensino Religioso, essa constatação adquire contornos ainda mais complexos, dada a histórica fragilidade da formação específica e a indefinição institucional do campo.

Do ponto de vista epistemológico, a consolidação do paradigma das Ciências da Religião pressupõe que o professor domine categorias analíticas próprias desse campo, como religião, religiosidade, secularização, pluralismo e diversidade religiosa. No entanto, estudos indicam que grande parte dos docentes que atuam no Ensino Religioso, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, não possui formação inicial nessa área ou em campos correlatos, como Ciências da Religião, Filosofia ou Ciências Sociais (Junqueira, 2016). De fato, essa lacuna compromete a ruptura epistemológica pretendida, pois dificulta a superação de abordagens baseadas no senso comum religioso, ou em experiências pessoais de fé.

No plano pedagógico, a formação docente impacta diretamente a capacidade de traduzir os pressupostos epistemológicos e normativos em práticas de sala de aula. A abordagem proposta pela BNCC exige competências específicas, como a mediação do diálogo inter-religioso, a problematização de preconceitos e a leitura crítica de manifestações religiosas como fenômenos culturais e históricos. Rodrigues (2017) destaca nesse sentido que, sem formação orientada por esses princípios, o professor tende a reproduzir práticas transmissíveis, moralizantes, ainda que os documentos curriculares indiquem outra direção. Assim, a ruptura pedagógica não se efetiva.

A dimensão normativa também se articula de forma indissociável à formação docente. Embora a LDB e a BNCC estabeleçam parâmetros claros quanto à laicidade e à vedação do proselitismo, sua efetivação depende da capacidade do professor de compreender e interpretar criticamente esses marcos legais. Passos (2018) observa que a fragilidade na formação jurídica e política dos docentes contribui para interpretações equivocadas da legislação, seja no sentido de esvaziar o Ensino Religioso, seja de reintroduzir práticas confessionais sob novas roupagens. Nesse cenário, a formação docente atua como mediadora entre a norma e a prática, podendo potencializar ou neutralizar as rupturas pretendidas.

Com o objetivo de sistematizar analiticamente a discussão desenvolvida até este ponto e evidenciar o papel central da formação docente na explicação das rupturas observadas no Ensino Religioso, apresenta-se, a seguir, o quadro síntese que articula as dimensões epistemológica, pedagógica e normativa (Quadro 4). Pode-se visualizar como as transformações normativas e curriculares somente se concretizam na prática escolar quando mediadas por processos formativos consistentes, evidenciando que a formação do professor

constitui o principal elo entre os pressupostos teóricos do componente e sua efetivação no contexto educacional.

Quadro 4 – Formação docente como eixo explicativo das rupturas no Ensino Religioso

Dimensão da ruptura	Caracterização da ruptura	Exigências formativas para o docente de Ensino Religioso	Evidências e desafios identificados na literatura
Epistemológica	Deslocamento do Ensino Religioso de modelos confessionais e catequéticos para o paradigma das Ciências da Religião, compreendendo o fenômeno religioso como objeto de estudo científico, histórico e cultural.	Formação inicial ou continuada em Ciências da Religião ou áreas afins; domínio de categorias analíticas como pluralismo religioso, laicidade, diversidade e secularização.	A maioria dos docentes que atuam no Ensino Religioso na educação básica não possui formação específica na área, o que dificulta a consolidação do paradigma epistemológico proposto (Junqueira, 2016; Soares, 2010).
Pedagógica	Superação de práticas transmissivas, moralizantes ou proselitistas em favor de metodologias dialógicas, problematizadoras e interculturais, orientadas pela BNCC.	Desenvolvimento de competências didático-pedagógicas específicas: mediação do diálogo inter-religioso, abordagem crítica de símbolos e narrativas religiosas, valorização das	A ausência de formação continuada específica leva à reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, mesmo em contextos onde os documentos curriculares já indicam uma abordagem plural e laica (Rodrigues, 2017; Junqueira; Ribeiro, 2018).
Normativa	Reconfiguração legal do Ensino Religioso, vedado o proselitismo e fundamentado no princípio da laicidade do Estado (LDB e BNCC).	Compreensão do papel do Ensino Religioso no currículo; capacidade de interpretar e aplicar normativas nacionais e locais.	Fragilidades na formação jurídica e política dos docentes contribuem para interpretações equivocadas da legislação (Passos, 2018).
Articulação entre rupturas	Interdependência entre as dimensões epistemológica, pedagógica e normativa na consolidação do Ensino Religioso como componente curricular laico e plural.	Formação docente integrada, que articule fundamentos epistemológicos, didática específica e compreensão normativa.	A ausência de coerência entre essas dimensões resulta em rupturas apenas formais, sem impacto estrutural na prática escolar (Dreher, 2019).
Contexto regional e local	Implementação das diretrizes nacionais em contextos estaduais e municipais com trajetórias históricas e institucionais próprias.	Políticas locais de formação continuada; acompanhamento pedagógico sistemático; alinhamento entre propostas curriculares e formação docente.	Pesquisas regionais indicam avanços normativos, mas apontam a formação docente como principal fragilidade para a efetivação das rupturas pretendidas (Junqueira, 2016; Rodrigues, 2017).

Fonte: O autor, 2026; com base em Junqueira (2016), Soares (2010), Rodrigues (2017), Passos (2018) e Dreher (2019).

A análise do quadro 4 evidencia que as rupturas no Ensino Religioso se configuram como movimentos tensionados pela fragilidade da formação docente específica. Observa-se ainda que, embora os marcos apontados indicam avanços significativos, a ausência de uma formação integrada, que articule fundamentos epistemológicos, didática própria e compreensão crítica da legislação educacional, compromete a consolidação de um Ensino Religioso laico e plural. Nesse sentido, o quadro 4 reforça a compreensão da formação docente como eixo estruturante.

Para fortalecer a compreensão das rupturas observadas, apresenta-se a seguir uma síntese dos percentuais de turmas ministradas por docentes com formação adequada (Grupo 1 do Indicador de Adequação da Formação Docente), segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024 (Tabela 1). Esse indicador reflete a relação entre a formação inicial do professor e a disciplina que ele leciona, oferecendo uma medida objetiva das condições formativas no âmbito nacional e permitindo comparações entre diferentes áreas do conhecimento, incluindo o Ensino Religioso.

Tabela 1 – Turmas com docentes com formação adequada no Ensino Religioso e outras disciplinas – Brasil, 2024.

Disciplina	% de turmas com formação adequada (Grupo 1)
Ensino Religioso	12,9 %
Educação Física	76,5 %
Língua Portuguesa	63,0 %*
Matemática	62,0 %*
Ciências	60,0 %*
História	58,0 %*
Geografia	58,0 %*
Artes	48,6 %*
Língua Estrangeira	43,6 %*

* Os valores para outras disciplinas (como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.) são estimados com base nas notas estatísticas e notas técnicas do Censo Escolar 2024, que apresentam comparativos por área e são consistentes com os perfis divulgados para anos anteriores e tendências gerais dos Indicadores.

A tabela acima evidencia que a disciplina de Ensino Religioso apresenta um dos menores percentuais de turmas com docentes com formação adequada (12,9 %), especialmente quando comparada a áreas como Educação Física, que alcança 76,5 % de adequação. Essa

disparidade sinaliza uma fragilidade formativa específica para o Ensino Religioso, corroborando que a formação docente, mais que elemento periférico, torna-se central para tornar possíveis as transformações epistemológicas, pedagógicas e normativas previstas nos marcos legais. A partir dessa evidência empírica, reafirma-se que a formação inicial e continuada dos professores em Ciências da Religião ou áreas afins constitui um ponto crítico para a efetivação das rupturas discutidas no presente estudo.

Compreender a formação docente permite deslocar a análise de uma leitura centrada exclusivamente nos documentos normativos para uma abordagem mais estrutural e crítica. Conforme Dreher (2019), a consolidação de um Ensino Religioso laico, plural e cientificamente fundamentado depende menos da produção de novas normativas e mais da constituição de uma profissionalidade docente coerente com os pressupostos das Ciências da Religião.

A análise das rupturas evidencia que a formação docente pode ser o núcleo a partir do qual se tornam possíveis, ou inviáveis, as transformações pretendidas para o componente curricular, desse modo, as rupturas epistemológica, pedagógica e normativa não ocorrem de forma independente da formação docente, pois se depara no perfil do professor como agente fundamental de sua concretização em ambiente escolar. Mudar uma concepção sobre o ER, somente se efetiva quando os docentes possuem conhecimentos que lhes permitam conhecer, compreender e transformar as orientações em práticas educativas.

No contexto do município de Lages, SC, essa relação evidencia que consolidar as diretrizes curriculares do Ensino Religioso está vinculado às condições de formação inicial e continuada oferecidas aos docentes da rede, garantindo assim, mais do que o estabelecimento de novas orientações, um ambiente onde os professores tenham condições para compreender e incorporar os fundamentos epistemológicos dentro de suas realidades escolares.

8. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação profissional docente tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo complexo, contínuo e multidimensional, que ultrapassa a aquisição de conteúdos disciplinares e envolve a constituição de saberes, identidades profissionais e competências pedagógicas construídas ao longo da trajetória formativa e da prática educativa. No campo da Educação, especialmente a partir dos anos 2000, intensificaram-se os debates sobre a profissionalização do magistério, a valorização dos saberes docentes e a necessidade de políticas formativas que articulem teoria, prática e contexto sociocultural (Nóvoa, 2017).

No Brasil, a discussão sobre formação docente assume contornos particulares em razão das desigualdades históricas do sistema educacional, da diversidade de contextos escolares e da heterogeneidade das trajetórias formativas dos professores. Gatti et al. (2019) evidenciam que a formação inicial, muitas vezes fragmentada e excessivamente teórica, tem se mostrado insuficiente para responder às demandas concretas do trabalho docente, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa marcada pela complexidade da alfabetização, pela formação integral do estudante e pela articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, as teorias contemporâneas da formação docente têm enfatizado a centralidade dos saberes profissionais construídos na prática, sem desconsiderar a importância dos fundamentos teóricos e epistemológicos que orientam a ação pedagógica.

Tardif (2014) propõe compreender os saberes docentes como um conjunto plural, constituído por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Essa abordagem rompe com concepções tecnicistas da docência e reconhece o professor como sujeito produtor de conhecimento, cuja prática é atravessada por contextos institucionais, culturais e históricos.

De fato, Nóvoa (2017) também defende uma concepção de profissionalidade docente ancorada na reflexão crítica sobre a prática, na construção coletiva de saberes e no fortalecimento das dimensões éticas e políticas da profissão. A formação docente deve ser pensada como um processo que se realiza “dentro da profissão”, valorizando espaços de formação continuada, comunidades de aprendizagem e dispositivos institucionais que favoreçam a autonomia e a responsabilidade profissional dos professores. Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata de componentes curriculares que envolvem dimensões simbólicas, culturais e valorativas, como é o caso do Ensino Religioso.

A profissionalização do magistério, nesse sentido, vai além da certificação formal ou ao domínio técnico de metodologias de ensino, envolvendo a construção de uma identidade profissional comprometida com princípios éticos, democráticos e científicos. Conforme argumentam Imbernón (2016) e Gatti (2020), a docência deve ser compreendida como uma profissão de natureza relacional, cuja qualidade depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da formação intelectual e pedagógica dos professores.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa dimensão relacional é ainda mais acentuada, uma vez que o professor atua como mediador central, conforme já enfatizado ao longo do presente trabalho.

No campo específico do Ensino Religioso, a discussão sobre formação docente ganha relevância singular, considerando a historicidade do componente curricular e as disputas epistemológicas que o atravessam. Como discutido nas seções anteriores, a superação de abordagens confessionais e proselitistas exige docentes com formação específica, capazes de compreender o fenômeno religioso como objeto de estudo, e não como experiência de fé pessoal a ser transmitida. Nesse ponto, os aportes das Ciências da Religião tornam-se fundamentais para a constituição de uma didática do Ensino Religioso alinhada aos princípios da laicidade e da pluralidade religiosa (Soares, 2010; Junqueira, 2016).

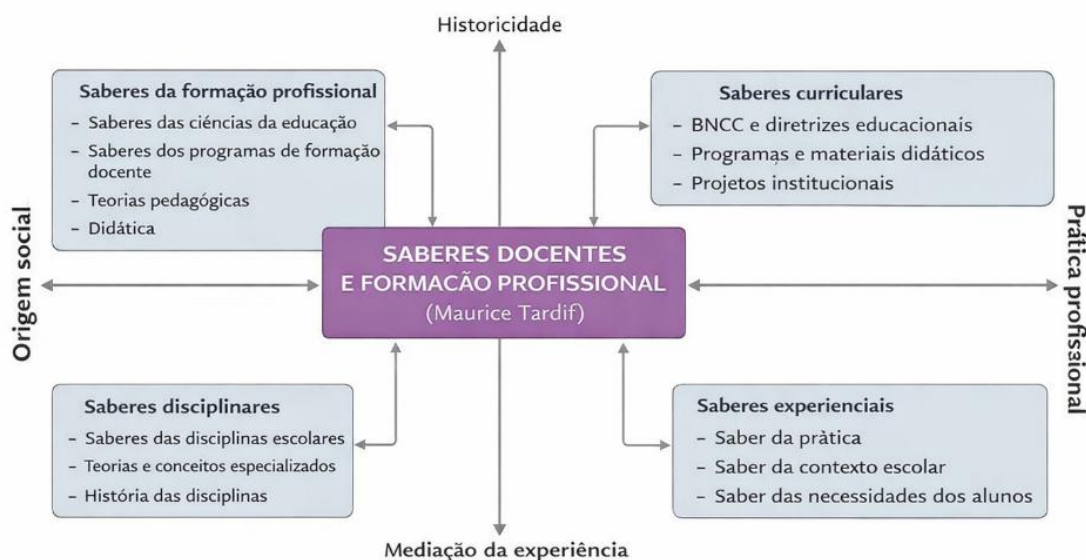
Junqueira e Ribeiro (2018) destacam que a formação do professor de Ensino Religioso deve articular conhecimentos teóricos sobre religião, fundamentos legais e curriculares, e competências didático-pedagógicas específicas. Tal articulação é indispensável para que o docente possa planejar, desenvolver e avaliar práticas educativas que promovam o diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças e a compreensão crítica da diversidade religiosa presente na sociedade brasileira. Nos anos iniciais, essa formação demanda atenção especial às linguagens, às narrativas e às estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo e simbólico das crianças.

A didática do Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, não pode ser pensada de forma dissociada da formação profissional docente. Para Passos (2015), a ausência de formação específica tende a favorecer a reprodução de práticas baseadas em referências pessoais do professor, frequentemente associadas a tradições religiosas hegemônicas, o que compromete a intencionalidade pedagógica do componente curricular. Em contrapartida, uma formação fundamentada nas Ciências da Religião possibilita ao docente assumir uma postura mediadora, capaz de problematizar narrativas religiosas, contextualizá-las historicamente e promover a reflexão crítica dos estudantes.

À luz das teorias contemporâneas sobre formação docente, os saberes profissionais do professor não se constituem como um conjunto homogêneo ou exclusivamente técnico, mas como um campo plural, histórico e socialmente construído. Tardif (2014) demonstra que o trabalho docente se fundamenta na articulação entre diferentes tipos de saberes – oriundos da formação acadêmica, das disciplinas escolares, dos currículos oficiais e da experiência cotidiana – os quais se reconfiguram continuamente no exercício da profissão.

Nesse sentido, figura 4 amplia a compreensão da didática sobre os saberes docentes e formação profissional.

Figura 4 – Saberes docentes e Formação Profissional



Fonte: O autor, 2026; adaptado de Tardif (2014).

O Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental exige reconhecer a complexidade desses saberes e suas inter-relações, especialmente em um componente curricular marcado por disputas epistemológicas, normativas e culturais.

O mapa conceitual da figura acima evidencia que os saberes docentes se estruturam a partir de múltiplas fontes e temporalidades, não sendo redutíveis ao domínio de conteúdos disciplinares ou a prescrições curriculares. Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais ocupam papel central, pois resultam da prática, da interação com os alunos e da mediação concreta das situações educativas, funcionando como eixo articulador entre os saberes teóricos e as exigências reais do trabalho docente.

No Ensino Religioso, essa mediação torna-se particularmente sensível, uma vez que a ausência de formação específica pode levar à sobreposição de saberes pessoais ou crenças individuais aos referenciais científicos e pedagógicos exigidos pela escola pública laica.

O professor precisa dominar conceitos como laicidade, pluralismo religioso, secularização e diversidade cultural, ao mesmo tempo em que desenvolve competências para traduzir esses conceitos em práticas pedagógicas significativas para crianças dos anos iniciais. Essa tradução didática envolve escolhas metodológicas conscientes, uso de recursos pedagógicos adequados e construção de situações de aprendizagem que respeitem a diversidade de experiências religiosas – ou não religiosas – dos estudantes (Tardif, 2014; Gatti et al., 2019).

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de uma formação docente coerente com as competências gerais da educação básica, entre as quais se destacam o respeito à diversidade, a empatia e a responsabilidade social (Brasil, 2018). Para o Ensino Religioso, essas competências adquirem centralidade, pois orientam uma prática pedagógica comprometida com a convivência democrática e com a formação cidadã. Contudo, como ressaltam Gatti (2020) e Nóvoa (2017), a efetivação dessas diretrizes depende de políticas de formação inicial e continuada que ofereçam condições reais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Dessa forma, a importância da formação profissional na didática do Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental reside na sua capacidade de articular fundamentos epistemológicos, saberes docentes e práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da laicidade e da pluralidade. A consolidação de um Ensino Religioso epistemologicamente fundamentado e pedagogicamente consistente depende, em última instância, do investimento contínuo na formação docente como eixo estruturante da profissionalização do magistério e da qualidade da educação pública.

8.1. Análise nas mediações docentes e instituições

A compreensão das práticas de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental exige reconhecer que as normativas educacionais, ainda que juridicamente consolidadas e pedagogicamente orientadoras, não se traduzem de forma automática em práticas escolares efetivas. Entre os dispositivos legais, curriculares e as ações concretas desenvolvidas em sala de aula, operam múltiplas mediações docentes e institucionais que reconfiguram, reinterpretam e, por vezes, tensionam os sentidos originalmente prescritos pelas

políticas educacionais. Essa perspectiva desloca a análise de uma leitura normativa para uma abordagem que considera a escola como espaço de produção ativa de significados e práticas.

Ball (1994; 2001) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao problematizar as políticas educacionais como textos e como práticas. Para o autor, as políticas são implementadas, interpretadas, traduzidas e recriadas pelos sujeitos e instituições que as operacionalizam. Nesse sentido, a escola não atua como instância passiva de execução, mas como espaço de mediação no qual as políticas são ressignificadas a partir de contextos locais, trajetórias profissionais, culturas institucionais e relações de poder. Aplicada ao Ensino Religioso, essa abordagem apontada por Ball permite compreender por que diretrizes que defendem a laicidade, a pluralidade religiosa e a abordagem das Ciências da Religião podem coexistir com práticas marcadas por heranças confessionais ou influências religiosas particulares.

A noção de mediação torna-se ainda mais relevante quando se considera a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa, o professor assume papel central na seleção de conteúdos, na escolha de narrativas, exemplos e linguagens pedagógicas, bem como na condução das experiências formativas das crianças. Assim, as concepções pessoais de religião, as trajetórias formativas e os saberes profissionais do docente exercem influência significativa na forma como o Ensino Religioso é efetivamente trabalhado em sala de aula.

Lima (2011), ao analisar a escola como organização educativa, oferece importantes aportes para compreender essas dinâmicas institucionais. O autor destaca que as escolas operam a partir de lógicas organizacionais próprias, marcadas por normas formais, rotinas institucionais, culturas profissionais e margens de autonomia relativas. Nesse contexto, as políticas educacionais são apropriadas de maneira seletiva, negociada e, por vezes, contraditória. A organização escolar, portanto, não apenas condiciona, mas também produz práticas pedagógicas, influenciando diretamente a materialização do currículo prescrito.

No caso do Ensino Religioso, essa mediação institucional manifesta-se, por exemplo, na definição de cargas horárias, na alocação de professores nem sempre com formação específica, na ausência ou fragilidade de processos sistemáticos de formação continuada e na priorização de determinados componentes curriculares em detrimento de outros. Tais fatores contribuem para que o Ensino Religioso, embora normativamente estruturado como área de conhecimento, seja frequentemente tratado de forma marginal ou subordinada às experiências pessoais do docente.

De fato, a partir da perspectiva de Ball, pode-se afirmar que o currículo do Ensino Religioso é objeto de constantes processos de recontextualização. Esses processos envolvem a

tradução dos textos normativos em práticas pedagógicas concretas, mediadas por discursos institucionais, condições materiais e subjetividades docentes.

Assim, mesmo quando as diretrizes curriculares explicitam a adoção da abordagem das Ciências da Religião, sua efetivação depende da capacidade institucional e formativa de sustentar essa orientação no cotidiano escolar. Nesse sentido, as mediações institucionais perpassam a esfera administrativa e alcançam tanto a dimensão pedagógica como a dimensão simbólica da escola.

A cultura institucional, as expectativas das famílias, as relações com a comunidade local e as pressões sociais exercem influência direta sobre as práticas do Ensino Religioso, especialmente em contextos nos quais a religião ocupa lugar central na vida social. Como observa Lima (2011), a escola atua em permanente tensão entre regulação externa e autonomia interna, o que se reflete na forma como os componentes curriculares são interpretados e operacionalizados.

No contexto dos anos iniciais, essas mediações assumem caráter ainda mais sensível, pois as práticas pedagógicas tendem a mobilizar elementos simbólicos, narrativos e valores que impactam diretamente a formação moral e cultural das crianças. A ausência de mediações institucionais consistentes, como orientações pedagógicas claras, acompanhamento formativo e espaços de reflexão coletiva, amplia a possibilidade de que o Ensino Religioso seja conduzido a partir de referências individuais, reforçando perspectivas proselitistas ou abordagens pouco alinhadas às diretrizes curriculares.

Dessa forma, a análise das mediações docentes e institucionais permite compreender que a consolidação de um Ensino Religioso laico, plural e epistemologicamente fundamentado não depende exclusivamente da existência de normativas adequadas, mas da articulação entre políticas educacionais, organização escolar e formação docente. As contribuições de Ball, Maguire e Braun (2012) e Lima (2011) evidenciam que a efetividade das políticas curriculares está diretamente relacionada à capacidade das instituições escolares de construir mediações pedagógicas coerentes, capazes de sustentar, no plano da prática, os princípios inscritos nos documentos oficiais.

Assim, no âmbito do presente trabalho, compreender as mediações docentes e institucionais torna-se fundamental para analisar criticamente as práticas de Ensino Religioso no município de Lages, evidenciando que as tensões observadas entre normatização e prática pedagógica são expressões de processos estruturais que atravessam a organização escolar e a profissionalização docente.

8.2 Diálogo com teorias clássicas e contemporâneas

A análise da formação profissional docente no contexto do Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental demanda um diálogo aprofundado com as teorias clássicas e contemporâneas da profissionalização do magistério.

As teorias permitem compreender a docência como uma prática que vai além da execução técnica ou vocacional, aproximando-a de uma prática profissional complexa, sustentada por saberes específicos, processos formativos contínuos e condições institucionais que influenciam diretamente a qualidade da ação pedagógica.

As contribuições de Pimenta e Ghedin (2012) são centrais para essa análise, ao defenderem a concepção do professor como sujeito reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e produzir conhecimentos a partir dela.

Para Pimenta e Ghedin (2012), a profissionalização docente pressupõe a superação de modelos formativos centrados na racionalidade técnica, que reduzem o professor a mero aplicador de métodos e conteúdos previamente definidos. Em contraposição, a perspectiva do professor reflexivo enfatiza a articulação entre teoria e prática, reconhecendo o saber docente como construção histórica, situada e permanentemente em processo de reelaboração.

Essa abordagem é particularmente relevante para o Ensino Religioso, uma vez que a atuação docente nesse componente curricular envolve decisões pedagógicas que extrapolam a simples transmissão de conteúdos. A escolha de narrativas, linguagens, exemplos e estratégias didáticas exige do professor capacidade de reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos ao fenômeno religioso, bem como sobre os impactos simbólicos e formativos dessas escolhas no contexto dos anos iniciais.

Assim, a formação docente orientada pela reflexão constitui condição fundamental para evitar práticas proselitistas ou reducionistas, favorecendo abordagens alinhadas à laicidade e à pluralidade religiosa.

António Nóvoa contribui de maneira significativa para esse debate ao destacar que a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo, articulado à construção da identidade profissional e à valorização dos saberes da experiência. Para o autor, tornar-se docente é ir além do acúmulo de cursos ou certificações, promovendo espaços formativos que favoreçam a reflexão coletiva, o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da autonomia docente (Nóvoa, 2009).

Logo, essa perspectiva desloca o foco da formação inicial como momento isolado e enfatiza a importância da formação continuada vinculada às práticas concretas e aos contextos institucionais.

No caso do Ensino Religioso, essa abordagem revela-se especialmente pertinente, uma vez que muitos professores que atuam nos anos iniciais não possuem formação específica na área. A ausência de espaços sistemáticos de formação continuada contribui para que os docentes recorrem a referências pessoais ou experiências religiosas individuais como base para sua prática pedagógica.

Conforme alerta Nóvoa (2009), a fragilidade da formação profissional tende a ampliar processos de improvisação pedagógica, comprometendo a coerência entre diretrizes curriculares e práticas escolares.

Gatti, ao analisar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, evidencia limites estruturais persistentes nos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica. Segundo a autora, a fragmentação curricular e a insuficiência de formação didático-pedagógica comprometem a constituição de saberes profissionais sólidos, capazes de sustentar práticas educativas críticas e contextualizadas (Gatti, 2010; 2014). Esses limites impactam diretamente o Ensino Religioso, que demanda do professor, tanto domínio conceitual, como sensibilidade pedagógica e compreensão das dimensões éticas e culturais envolvidas no ensino sobre religiões.

A partir das contribuições de Gatti, torna-se possível compreender então que, a profissionalização docente no Ensino Religioso depende da inclusão formal do componente curricular nos cursos de formação e da construção de percursos formativos que integrem saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. Essa integração é condição necessária para que o professor possa atuar de maneira coerente com os princípios da laicidade e da diversidade religiosa, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Francisco Imbernón amplia esse debate ao enfatizar a formação docente como processo de desenvolvimento profissional situado, no qual a escola constitui espaço privilegiado de aprendizagem e produção de saberes. Para o autor, a formação continuada deve estar vinculada às necessidades reais do contexto escolar, promovendo a reflexão coletiva, a colaboração entre docentes e a problematização das práticas pedagógicas (Imbernón, 2011).

Essa perspectiva reforça a importância de políticas institucionais que reconheçam a formação docente como dimensão estratégica da qualidade educativa.

No Ensino Religioso, a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada tende a fragilizar a profissionalização docente, favorecendo a reprodução de práticas tradicionais ou

baseadas em matrizes confessionais. Em contrapartida, a formação orientada por princípios reflexivos e colaborativos fortalece a capacidade dos professores de operar conceitualmente a distinção entre ensino de religiões e ensino sobre religiões, elemento central para a consolidação de um Ensino Religioso laico e epistemologicamente fundamentado.

Dessa forma, os resultados analisados evidenciam que a profissionalização docente constitui elemento central para efetivação das diretrizes curriculares do Ensino Religioso. Tal compreensão reforça que os processos formativos devem possibilitar aos professores a argumentação sobre os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e normativos que qualificam a atuação, mais do que assegurar o domínio de conteúdos e metodologias. Assim, contribuirão com a formação do modo de pensar, interpretar e agir sobre o componente curricular, influenciando a relação entre os docentes, as normativas, os saberes e as demandas contemporâneas do Ensino Religioso.

A articulação entre saberes profissionais, reflexão crítica e formação continuada revela-se condição indispensável para que o docente atue como mediador qualificado entre epistemologia, currículo e prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

No contexto desta pesquisa, essa análise reforça a compreensão de que as tensões observadas no Ensino Religioso resultam de relações de saber e poder que disputam a legitimidade dos discursos, das normativas e das práticas pedagógicas que constituem o campo. Nessa dinâmica, a formação docente emerge como um dos dispositivos por meio dos quais tais disputas são produzidas, reproduzidas e, eventualmente, negociadas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos.

9. PERSPECTIVAS PROSELITISTAS, INTERCONFESSIONAIS E DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular da educação básica brasileira, constitui-se historicamente como um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, marcado pela tensão entre matrizes confessionais, processos de laicização¹ do Estado e diferentes concepções de educação. Desde sua incorporação ao currículo escolar, o Ensino Religioso tem sido atravessado por debates acerca de sua legitimidade no espaço público, do papel da religião na formação cidadã e dos limites entre liberdade religiosa e não confessionalidade, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e as regulamentações posteriores da LDB (Passos, 2015; Junqueira, 2016).

No contexto da escola pública, essas disputas assumem relevância particular, pois envolvem a mediação institucional de saberes religiosos em um espaço que deve assegurar pluralidade cultural, liberdade de crença e a não imposição de visões confessionais.

Conforme Jackson (2007), em contextos educacionais plurais, a ausência de mediação crítica adequada no ensino sobre religiões pode favorecer a naturalização de perspectivas religiosas específicas, mesmo quando não explicitamente confessionais, comprometendo os princípios da laicidade e do respeito à diversidade.

A literatura especializada indica que a presença de perspectivas proselitistas, bem como a consolidação de abordagens fundamentadas nas Ciências da Religião no ER, decorrem de divergências teóricas ou normativas e se relacionam diretamente às condições de formação docente e às mediações institucionais exercidas pelos sistemas de ensino. Conforme destacam Giumbelli (2017) e Cunha (2016), a laicidade não se efetiva unicamente por meio de dispositivos legais. Ao invés disso, se constrói nas práticas pedagógicas cotidianas, exigindo docentes capazes de operar conceitualmente a distinção entre o ensino sobre religiões e o ensino de religiões.

É nesse horizonte analítico que se insere a presente seção, ao examinar criticamente as perspectivas proselitistas, neopentecostais e das Ciências da Religião no Ensino Religioso dos anos iniciais, articulando normatização, formação docente e prática pedagógica no contexto municipal de Lages.

¹ Laicização é o processo de remoção da influência, o controle ou o caráter religioso das escolas e de outras instituições. (nota do autor).

A análise citada requer, portanto, rigor conceitual e cuidado analítico, especialmente quando situada no contexto do ensino fundamental. Trata-se de uma etapa do processo educativo em que os mecanismos de socialização, a construção de valores e a formação simbólica das crianças se encontram em intenso desenvolvimento, o que amplia a responsabilidade pedagógica e ética das práticas docentes nesse componente curricular.

No município de Lages, assim como em outros contextos educacionais brasileiros, essa discussão deve ser articulada às diretrizes curriculares vigentes, às normativas legais que regulam o Ensino Religioso e, de modo central, às condições concretas de formação dos docentes que atuam nos anos iniciais. Tal articulação é fundamental para evitar leituras simplificadoras ou generalizantes, que tendem a obscurecer a complexidade histórica, cultural, institucional e pedagógica que caracteriza o Ensino Religioso na escola pública.

No âmbito das políticas educacionais municipais, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL) configuram-se como documento normativo e pedagógico central para a organização do trabalho escolar nas instituições públicas do município, em consonância com as legislações e orientações nacionais e estaduais (Prefeitura Municipal de Lages, 2021). Esse documento estabelece princípios, fundamentos e orientações que atravessam todas as áreas do conhecimento, incluindo o Ensino Religioso.

A perspectiva pedagógica adotada pelas diretrizes municipais valoriza a construção social do conhecimento, enfatizando princípios de equidade, respeito às diferenças individuais e culturais e a compreensão da educação como instrumento de justiça social. Tal orientação dialoga com concepções de aprendizagem significativa e mediada, nas quais o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeitos, saberes e contextos socioculturais historicamente situados (Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

De fato, essa fundamentação pedagógica revela consonância com abordagens sociointeracionistas, nas quais a mediação docente e as interações sociais são compreendidas como constitutivas do desenvolvimento cognitivo, social e simbólico dos estudantes.

Em outra dimensão, a proposta curricular municipal também dialoga com princípios da pedagogia freiriana, especialmente ao reconhecer o papel ativo dos sujeitos no processo educativo e ao valorizar a articulação crítica entre teoria, prática e realidade social (Freire, 1996).

No que se refere às experiências escolares, o documento curricular distingue conceitualmente vivência e experiência, reconhecendo que nem toda vivência se converte, necessariamente, em experiência formativa. Essa diferenciação sustenta uma prática pedagógica orientada à produção de sentidos duradouros, ao engajamento dos estudantes em

contextos significativos e à ampliação da compreensão da aprendizagem como processo integrado, histórico e relacional (Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

Quanto à organização curricular do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages estruturam o currículo em áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso – articuladas a competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. A presença do Ensino Religioso como área de conhecimento expressa o compromisso institucional com a formação integral dos estudantes, considerando a diversidade cultural e religiosa que caracteriza o contexto escolar contemporâneo (Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

A carga horária anual mínima de 800 horas, distribuídas em 40 semanas letivas, assegura o atendimento às normativas educacionais vigentes e evidencia a garantia de tempo pedagógico para o desenvolvimento dos conteúdos estruturantes e de práticas educativas transversais e integradoras (Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

No campo avaliativo, o currículo municipal adota uma concepção de avaliação processual e formativa, voltada ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento integral dos estudantes. Tal abordagem privilegia práticas avaliativas que consideram múltiplas dimensões da aprendizagem e promovem a reflexão crítica sobre os percursos formativos, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018; Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

A atualização curricular é concebida como processo participativo, envolvendo a comunidade escolar, especialistas e instâncias deliberativas do sistema municipal de ensino. Essa dinâmica busca assegurar que as propostas curriculares permaneçam em diálogo permanente com as demandas sociais, culturais e legais, bem como com as normativas nacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018; Prefeitura Municipal de Lages, 2021).

No que concerne especificamente ao Ensino Religioso, as diretrizes municipais enfatizam o respeito à diversidade cultural religiosa, o estudo do fenômeno religioso em perspectiva não confessional e a observância dos fundamentos legais, pedagógicos e avaliativos alinhados à BNCC e às normativas estaduais e nacionais (Lages, 2023).

Embora o arcabouço normativo e curricular apresentado estabeleça, de forma explícita, princípios de laicidade, pluralidade religiosa e não confessionalidade do Ensino Religioso, a literatura especializada tem demonstrado que a existência de diretrizes legais e documentos

curriculares, por si só, não garante a efetivação de práticas pedagógicas compatíveis com tais princípios.

Conforme argumenta Giumbelli (2017), a laicidade deve ser compreendida como um processo social e institucional em constante construção, que se materializa – ou se fragiliza – nas mediações cotidianas realizadas pelos agentes escolares.

Nesse sentido, a normalização constitui condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação de um Ensino Religioso laico, uma vez que sua implementação depende diretamente da formação docente, da interpretação pedagógica das diretrizes e das condições concretas de trabalho nas escolas (Passos, 2015; Junqueira, 2016).

Essa constatação justifica a necessidade de avançar da descrição normativa para a análise crítica das perspectivas epistemológicas que orientam, de fato, as práticas do Ensino Religioso no contexto investigado.

Conforme argumenta Passos (2015), a perspectiva do proselitismo no Ensino Religioso caracteriza-se por práticas pedagógicas orientadas à promoção, defesa ou indução de crenças específicas. Em muitos casos, esse proselitismo assume formas veladas, manifestando-se por meio de discursos moralizantes, da valorização de uma espiritualidade genérica ou da associação de valores éticos universais a determinadas tradições religiosas. O proselitismo não se restringe à transmissão explícita de doutrinas, podendo operar na seleção de conteúdos, na hierarquização de tradições religiosas e na naturalização de determinadas crenças como referências normativas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa perspectiva apresenta implicações pedagógicas ainda mais sensíveis, uma vez que a assimetria existente na relação professor-aluno potencializa o impacto formativo das práticas docentes, podendo comprometer os princípios da laicidade e da pluralidade que orientam a escola pública.

Do ponto de vista normativo, o proselitismo entra em contradição direta com o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com os pressupostos da BNCC, que vedam expressamente qualquer forma de confessionalismo no Ensino Religioso. No entanto, conforme analisa Junqueira (2016), a persistência dessa abordagem encontra-se fortemente associada às fragilidades da formação docente específica, sobretudo quando o professor mobiliza suas referências religiosas pessoais como base predominante de sua prática pedagógica.

Em contextos municipais, como o de Lages, essa situação pode ser agravada pela ausência de políticas sistemáticas de formação continuada. A consolidação do Ensino Religioso como componente curricular orientado pelos princípios da laicidade, da diversidade e do

respeito às diferenças depende, em grande medida, da existência de processos contínuos de formação docente. A literatura especializada destaca que a formação inicial, por si só, nem sempre é suficiente para preparar os professores para os desafios epistemológicos, pedagógicos e legais que envolvem o Ensino Religioso contemporâneo, tornando a formação continuada um elemento essencial para a qualificação das práticas educativas (Junqueira, 2016; Cunha, 2013).

No contexto desta pesquisa, embora tenham sido identificadas iniciativas pontuais de formação promovidas pela rede municipal de ensino, não foram encontradas evidências de um programa sistemático e permanente voltado especificamente aos docentes de Ensino Religioso. Essa constatação não permite afirmar a inexistência de ações formativas, mas sugere que elas ocorrem de forma episódica, o que pode dificultar a construção de referenciais comuns para a atuação docente. Os achados da pesquisa bibliográfica evidenciaram diferentes compreensões acerca dos objetivos, conteúdos e finalidades do Ensino Religioso, aspecto que reforça a importância de investimentos contínuos em formação profissional.

Essa realidade encontra respaldo em estudos que apontam a persistência de desafios relacionados à identidade epistemológica do Ensino Religioso no Brasil. Conforme Junqueira (2015), a ausência ou insuficiência de espaços formativos específicos tende a favorecer interpretações distintas sobre a natureza do componente curricular, permitindo que concepções confessionais coexistem com propostas fundamentadas no estudo da diversidade religiosa e cultural. Da mesma forma, Cunha (2013) observa que a implementação de um Ensino Religioso compatível com os princípios do Estado laico exige políticas públicas permanentes de formação e acompanhamento pedagógico, capazes de orientar os docentes diante das complexidades presentes no campo religioso contemporâneo.

Assim, a análise do contexto de Lages sugere que a ampliação e a institucionalização de políticas de formação continuada para os professores de Ensino Religioso constituem um desafio relevante para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais e ao respeito à pluralidade de crenças e convicções presentes no ambiente escolar.

As perspectivas proselitistas presentes no campo do ER não devem ser associadas exclusivamente a uma determinada tradição ou matriz religiosa, e nesse sentido, a formação docente assume papel fundamental para que os professores compreendam os limites entre o ensino e o fenômeno religioso e por consequência, a transmissão de convicções religiosas específicas.

Quando uma perspectiva religiosa é transposta de forma acrítica para o espaço escolar, tende a produzir interpretações particulares da realidade social, especialmente quando determinadas crenças são apresentadas como referenciais universais. No ER dos anos iniciais,

esse problema pode manifestar-se, por exemplo, pela valorização exclusiva de determinadas narrativas religiosas, pela centralidade da experiência religiosa pessoal do docente ou pela invisibilização simbólica de tradições religiosas e não religiosas.

Para explicitar as distinções conceituais e pedagógicas entre as diferentes perspectivas que incidem sobre o Ensino Religioso no contexto escolar, foi sistematizado o quadro 5, com o objetivo de analisar as características centrais.

Quadro 5 – Tipologias de Abordagens no Ensino Religioso

Abordagem	Concepção de religião	Implicações pedagógicas no Ensino Religioso	Compatibilidade com a BNCC
Confessional	Religião apresentada a partir de uma perspectiva confessional, vinculada a determinada tradição religiosa e a seus referenciais de fé.	Predominância de conteúdos e valores de uma tradição específica; possibilidade de direcionamento da experiência religiosa e de práticas de ensino com caráter confessional ou proselitista.	Incompatível
Não confessional (Ciências da Religião)	Religião compreendida como fenômeno histórico, cultural e social, analisado de forma acadêmica e não confessional.	Abordagem comparativa, crítica e plural; promoção do diálogo inter-religioso, da alteridade e do respeito à diversidade religiosa, sem adesão a uma tradição específica.	Compatível

Fonte: O autor, 2026; adaptado de Passos (2015), Mariano (2014), Oro (2015), Soares (2010), Junqueira (2016) e Dreher (2019).

Embora essas abordagens não se apresentem de forma efetiva em toda a realidade das práticas educativas, sua distinção teórica contribui para a compreensão das disputas epistemológicas e pedagógicas que atravessam o componente curricular de Ensino Religioso, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período de aprendizagem, a mediação docente exerce papel decisivo na organização dos conteúdos e das experiências formativas.

O quadro 5 evidencia, portanto, que as diferenças entre as abordagens não são apenas de escolhas metodológicas, mas sobre as concepções distintas de religião, de educação e do próprio papel do Ensino Religioso na escola pública.

Assim, situar essas tipologias em relação à BNCC, torna possível compreender por que determinadas práticas pedagógicas entram em tensão com os princípios da laicidade e da

pluralidade religiosa. Essa sistematização reforça ainda a centralidade da formação docente como elemento mediador capaz de orientar a prática pedagógica.

Cunha (2016) adverte que tais práticas, mesmo quando não explicitamente confessionais, podem reforçar processos de intolerância religiosa e exclusão simbólica, contrariando os princípios democráticos que orientam a educação pública. Assim, a presença de elementos confessionais no Ensino Religioso deve ser compreendida como questão pedagógica, política e institucional, ao invés de representar apenas a expressão da religiosidade individual do professor.

Em contraste com essas abordagens, a perspectiva das Ciências da Religião constitui o referencial epistemológico que fundamenta o modelo de Ensino Religioso defendido pelas diretrizes curriculares nacionais e pela produção acadêmica especializada. Essa perspectiva compreende o fenômeno religioso como construção histórica, cultural e social, passível de análise científica, sem hierarquização entre crenças ou tradições (Soares, 2010; Dreher, 2019).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, a abordagem das Ciências da Religião possibilita o tratamento pedagógico do Ensino Religioso como espaço de aprendizagem sobre a diversidade religiosa, promovendo o respeito às diferenças, o desenvolvimento da alteridade e a formação de uma postura ética comprometida com a convivência democrática. Assim, cumpre o que preconizam as normativas e diretrizes.

Conforme destacam Junqueira e Ribeiro (2018), a formação ultrapassa o domínio de conteúdos e envolve uma postura pedagógica orientada ao diálogo, à problematização e à mediação crítica, especialmente relevante nos anos iniciais, em que a escolha de linguagens, narrativas e estratégias pedagógicas demanda atenção ao desenvolvimento cognitivo e simbólico das crianças.

No contexto do município de Lages, a análise dessas perspectivas evidencia ainda a articulação entre diretrizes curriculares, formação docente e práticas pedagógicas. De fato, como observa Giumbelli (2017), a laicidade distancia-se da possibilidade de efetivar-se apenas por meio de dispositivos legais, construindo-se cotidianamente nas práticas institucionais e pedagógicas, exigindo vigilância conceitual e investimento contínuo em formação docente.

Assim, a consolidação de um Ensino Religioso laico, plural e epistemologicamente fundamentado ao longo de todo ensino fundamental depende diretamente da formação docente como eixo mediador entre epistemologia, currículo e prática pedagógica. Os resultados dessa pesquisa indicam que a fragilidade dessa formação específica amplia a probabilidade de reprodução de perspectivas proselitistas ou de influências religiosas particulares, em detrimento da diversidade religiosa, enquanto uma formação ancorada na perspectiva das Ciências da

Religião favorece abordagens comprometidas com a diversidade, a laicidade e o diálogo intercultural, fortalecendo a articulação entre currículo, epistemologia e prática pedagógica no contexto municipal analisado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, conclui-se que, a análise do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lages, SC, traduz a complexidade quanto a organização curricular e a formação docente, pois, frente às exigências legais, efetivar o conhecimento do Ensino Religioso ainda é tido como grande desafio no contexto escolar.

Neste ínterim, observou-se que o Ensino Religioso, conforme previsto na legislação brasileira, tem como componente curricular, o respeito à diversidade religiosa e cultural, contribuindo para a formação integral dos estudantes. A realidade nem sempre condiz com a prática pedagógica, que ainda enfrenta algumas fragilidades quanto a abordagem interdisciplinar no Ensino Fundamental, destacando também, a falta de formação docente específica, que pode gerar prejuízos na construção de um ensino crítico, reflexivo e respeitoso às diferentes manifestações religiosas e não religiosas.

No contexto regional e local, o Ensino Religioso em SC e em Lages necessita de maior articulação entre as escolas e as políticas públicas para que sejam efetivadas as capacitações e formação continuada quanto ao acompanhamento pedagógico e práticas educativas voltadas à diversidade e à convivência democrática, uma vez que, o Ensino Religioso tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental possui um papel significativo na formação cidadã dos estudantes, considerando prioridade desenvolver de maneira crítica, inclusiva e fundamentada nos princípios da laicidade do Estado, cumprindo com a formação específica para a disciplina.

Os objetivos propostos foram totalmente alcançados, pois foi possível investigar as transformações nos processos de formação de professores de Ensino Religioso que atuam nos anos iniciais de Ensino Fundamental da cidade de Lages, SC, enfatizando a importância das diretrizes curriculares, assim como também foram descritas as mudanças ocorridas na docência no Ensino Religioso, salientando a formação específica profissional na didática do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O conhecimento técnico científico também foi aprimorado diante do desenvolvimento desta pesquisa acadêmica, pois foi importante aliar o conhecimento com a prática pedagógica, tendo extrema importância para a sociedade acadêmica e no contexto educacional.

Quanto às perspectivas para o futuro, pensa-se na prática pedagógica mais crítica e alinhada aos princípios da laicidade do Estado, retomando o fortalecimento das políticas educacionais, priorizando a qualificação docente e a efetivação da implementação das diretrizes

curriculares do Ensino Religioso, centralizando ainda, um estudo do fenômeno religioso sob uma perspectiva cultural, histórica e social.

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação docente não ocupa posição secundária no processo de transformação do ER, pois ela constitui condição fundamental para que as rupturas epistemológicas, pedagógicas e normativas identificadas ao longo da trajetória do componente curricular possam efetivamente produzir mudanças no cotidiano escolar. Transformações que não se encerram com a elaboração de documentos, mas se consolidam a partir de sujeitos que os interpretam, ressignificam e concretizam sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é notória a importância de que o componente curricular se consolide como um espaço de diálogo, reflexão e construção de conhecimentos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Dentro desse processo, a gestão escolar e os órgãos educacionais do município de Lages devem desempenhar papel estratégico, especialmente no que se refere ao suporte pedagógico e à implementação de políticas educacionais, incorporando as metodologias ativas e abordagens interdisciplinares no Ensino Religioso.

Por fim, esta pesquisa acadêmica reafirma a relevância do tema abordado e desencadeia motivações para novos estudos acadêmicos que aprofundem a análise das práticas pedagógicas e das políticas de formação docente, contribuindo para o fortalecimento de um Ensino Religioso comprometido com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Claudia Holanda de; BRANDENBURG, Laude Erandi. **Análise das perspectivas do Ensino Religioso pautadas na BNCC, com suas evidências e inclusão no município de Caucaia, CE.** 2024. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdade EST, São Leopoldo, 2024. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/1215/1/Almeida_ACHD_tmp.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZZI, Riolando. **A cristandade colonial: um projeto autoritário.** São Paulo: Paulinas, 2008.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools.** London: Routledge, 2012. E-book

BARBOZA, Tathiana. **Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação: uma análise de seu retorno à prática pedagógica na Educação Municipal de Lages/SC.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2020. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/82d80f46a615992bb549cf329c49bd94.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

BERTONI, José Carlos. **Da Legislação à Prática Docente: O Ensino Religioso Nas Escolas Municipais De Santos.** 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORGES, Glaucir; VIEIRA, Toninho. **Secretaria da Educação inicia Encontros de Formação Continuada e Permanente com professores do Sistema Municipal de Educação. Secretaria Municipal da Educação de Lages, Lages, 2025.** Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/noticia/secretaria-da-educacao-inicia-encontros-de-formacao-continuada-e-permanente-com-professores-do-sistema-municipal-de-educacao>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRAGA, Edeltriane Fernandes. **Ensino Religioso: Disciplina Integrante Das Diretrizes Curriculares Do Ensino Fundamental.** 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é religião.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: indicadores educacionais. Brasília: Inep, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475/97. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: base.nacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439/DF**. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Redator do acórdão: Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, DF, julgamento em 27 set. 2017. Acórdão publicado em 21 jun. 2018.

BRASIL, SEED-PR. **Referencial Curricular do Paraná. 2018 – RCP – ER**. (PARANÁ: SEED, 2018).

BRASIL, Taciana. **Ensino Religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 598–620, 2023. DOI: 10.1590/S0104-40362022003003290. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3290>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BUCHOLZ, L. G.; DERISSO, J. L. **O ensino religioso nas leis de diretrizes e bases da educação nacional e os embates entre religiosos e laicos no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 2, 2020.

BUSTOS, Vinícius dos Santos Moreno. **Uma Análise Sociológica Sobre a Formação De Professores Para a área De Ensino Religioso – Paraná (2018–2020)**. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre políticas públicas e práticas escolares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores ao Ensino Religioso**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2007.

CARON, Lurdes. **Políticas Públicas para a Formação de Professores para a Educação Básica**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; OLIVEIRA, Lilian Blanch (Org.) *Ensino Religioso: memória e perspectiva*. Curitiba: Champagnat, 2007.

CECCHETTI, Elcio; CARDOSO, Terezinha Maria. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. In: **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 3.; Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 3., 2008, Florianópolis. Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91839/259518.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CUNHA, Magali do Nascimento. **Religião, política e educação no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Paulinas, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000300014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wk9ysqdd4tS8sZQ8pjbPHyr/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CURITIBA - PR - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME – **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. 1.º ao 9.º ano – Volume 1 ao 5. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/7/pdf/00424453.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 784–809, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e laicidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 593–609, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e laicidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45–57, 2004.

DEROSSI, Adriana. **Formação continuada de professoras/es na rede municipal de Lages: desafios para a prática pedagógica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/a22dba8119a6b1b9e24257daea2c4aac.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

DEUS, Valdir. **O Ensino Religioso Nas Escolas Municipais Da Zona Norte De Curitiba**. 2010.

DIAS, Sônia Maria. **Ensino religioso no município de Vitória/ES**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2011. Disponível em: [Biblioteca Digital da Faculdades EST](#). Acesso em: 28 jun. 2025.

DREHER, Martin N. **História do cristianismo no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 2013.

DREHER, Luís Henrique. Ciências da Religião e Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos e desafios contemporâneos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 17, n. 54, p. 1223–1245, 2019.

DUTRA, Ângela Maria Benedet; ROHR, Maria Sueli; PIOVESAN, Theresina Regina; HERDTH, Antônio Gerônimo; CORRÊA, Ariovaldo; DELLA GIUSTINA, Elias; THOMÉ, Ione Fiorini; DIAS, Isaltino; DELLA GIUSTINA, Maria; MOCELLIN, Teresinha Maria; VIESSER, Lizete Carmem; FRANCISCO, Manoel João; WAGNER, Raul. MARHIORI, Dom Oneres. **Educação Religiosa Escolar: proposta Curricular. SED – CIER**. 2017.

DUTRA, Ângela Maria Benedet et al. *Educação religiosa escolar: proposta curricular (Educação Religiosa Escolar – ERE)*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/CIER), 1998.

ELEUTÉRIO, Sidney Cristóvão. **Coerências e ambivalências no ensino religioso escolar: um estudo do lugar do ensino religioso no projeto pedagógico de duas escolas distintas: Colégio Municipal Ana Elisa Lisboa Gregori e Colégio Franciscano São Miguel Arcanjo**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ESCARIÃO, Glória. **Globalização, diversidade e religiosidade** (Org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

FIRMINO, Girlene de Melo. **Ensino Religioso, Representações Sociais e Formação Docente: Implicações Sobre o Processo de Atuação do Professor de Ensino Religioso**. João Pessoa, 2012.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação e liberdade religiosa**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 837–856, 2011.

FISCHMANN, Roseli. Estado laico, ensino religioso e direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 561–579, maio/ago. 2009.

FORNAZIER, Adirlei.; MAGNAGO, Walaci. A formação docente em ensino religioso: desafios, impactos e perspectivas na educação contemporânea. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**. Brasil, São Paulo, v. 8, n. 19, 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2470>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e0209901, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014.

GIUMBELLI, Emerson. **O fim da religião: dilemas da laicidade no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2017.

GIUMBELLI, Emerson. **O que é religião?** São Paulo: Brasiliense, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SARDAGNA, Helena Venites. **A docência no Ensino Religioso: desafios e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://projetos.uel.br/bibliotecacomum/bc-texto/obras/2021pack0627.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

IACZINSKI, Irma. **Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes - orientadora**, Clarícia Otto, Florianópolis, SC, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissionalização: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

JACKSON, Robert. **Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy**. London: Routledge, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). **Ensino Religioso no Brasil: fundamentos, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 97–114.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso: aspectos legais, pedagógicos e epistemológicos**. Curitiba: IBPEX, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IbpeX, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro**. Revista de Estudos da Religião, PUCSP, p. 62-84, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Claudio de Oliveira. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: avanços e tensões**. Revista de Estudos da Religião (REVER), São Paulo, v. 18, n. 3, p. 85–102, 2018.

LACERDA, Thalisson Pinto Trindade de. **Concepção dos professores do Curso de Graduação em Ciências das Religiões sobre formação de professores de ensino religioso: educação e currículo**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LAGES (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL)*. Lages: Secretaria Municipal da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUI, Janaina de Alencar. *Um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88373>. Acesso em: 09 jan. 2026.

MACHADO, Cristiane Rodrigues da Silva. **Ensino Religioso à Luz da BNCC: do Confessional a Laicidade**. Contemporary Journal. Vol. 5 N°. 2: p. 01-21, 2025. ISSN: 2447-0961. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7481>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS FILHO, Lourival José; PATRÃO, Roberta Amabile; PICONI, Cláudia Maria Gullo. **Ensino Religioso em Santa Catarina: propostas curriculares em foco**. In: **Seminário de Iniciação Científica, 25., 2015, Florianópolis**. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2264/37.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

NASCIMENTO, Jany Rosaria Barros. **Ensinar Catecismo ou Desenvolver Aprendizagens Críticas Sobre Conhecimentos Espirituais Da Humanidade: O Ensino Religioso E A Formação De Professores Da Disciplina Na Rede Municipal Do Recife**. 2018.

NÓVOA, António. **A formação de professores tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. In: NÓVOA, A; FINGER, M (Orgs.). *O método (auto) biográfico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1121–1140, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11–34.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORO, Ari Pedro. **Religião e espaço público no Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2015.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2015.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: identidade e fundamentos epistemológicos**. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 46, p. 437–456, 2017.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso, laicidade e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 925–942, 2018.

PEPE, Benito. **Ensino Religioso e BNCC**. Artigo. 2024. Disponível em: <https://www.benitopepe.com.br/2024/12/11/curriculos-de-ensino-religioso-combate-a-discriminacao-ou-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POZZER, Adecir; PALHETA, Fábio; PIOVESANA, Lurdes; HOLMES, Maria José T. **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: **Saberes em Diálogos**, 2015. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_naEb_2015.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROCHA, João Paulo da. **O Ensino Religioso E A Participação Do Professor De História Na Construção Da Disciplina**. Paraná, 2021.

RODRIGUES, Elisa. **O Ensino Religioso na BNCC: desafios para a formação docente e o respeito à diversidade**. *Revista de Estudos de Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-63, 2017.

ROLDAN, Rosangela Ramos. **Formação E Atuação Docente No Ensino Religioso**. 2018.

RUEDELL, Pedro. **Fundamentação antropológico-educacional da religião segundo Paul Tillich: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais**. São Leopoldo, Unisinos, 2005. Tese (Doutorado) – Unisinos, São Leopoldo, 2005.

SALLES, Wendel; GENTILINI, João Augusto. **Desafios do ensino religioso em um mundo secular**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 856-875, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/198053145261. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6dV3RZJ7sKz6DpxDdYQmN7F/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3882-2005-santa-catarina->

regulamenta-o-ensino-religioso-nas-escolas-de-ensino-fundamental-da-rede-publica-estadual. Acesso em: 16 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental**. Florianópolis: SED, 2001.

SANTOS, Taciana Brasil dos. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações**. Educação em Revista, v. 37, p. e20016, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUTZ, Irineu Juarez. **As políticas públicas de formação de professores para o ensino religioso na educação básica**. 2020. 91 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SILVA, Ailton Trindade da. **O Ensino religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

SILVA, Franc Casagrande. **Formação Docente Para O Ensino Religioso: O Caso Dos Professores De Ensino Religioso Formados No Curso De Ciências Da Religião No Centro Universitário Municipal De São José/SC (USJ)**. 2020.

SILVA, Kennya Eleotério da. **Propostas para a Formação Docente no Ensino Religioso**. Revista Foco, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e5170, 2024a. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5170>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Lucas Luis Jesus da. **Discussão À Partir Da BNCC (2017) e Referencial Curricular Do Paraná-ECP (2018) Sobre Ensino Religioso E Suas Disputas Religiosas, Científicas E Políticas**. 2024b.

SIMONI, Josiane Crusaro; CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. A formação para docência no ensino religioso no território catarinense. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 679-703, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5421. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5421>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Ensino Religioso e Ciências da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. **Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor**. João Pessoa, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARELA, Syandra Aparecida; CARON, Lurdes. **Formação de professores de Ensino Religioso na Educação Básica das escolas públicas estaduais da Gerência Regional de Educação de Lages – SC**. *Revista GepesVida*, v. 6, n. 14, 2020. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/210>. Acesso em: 16 jan. 2026.