

## Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?

Daniela Patti do Amaral<sup>I,II</sup>

Renato José de Oliveira<sup>III,IV</sup>

Evelin Christine Fonseca de Souza<sup>V,VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2628>

### Resumo

Com base na análise retórica, o artigo discute o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Traça um breve panorama do ensino religioso na legislação vigente, aborda a formação docente para a disciplina e aprecia o que está previsto para a formação de professores de ensino religioso na referida instituição. Em uma análise inicial, levantaram-se questões que levam à suposição de que a autonomia do campo educacional considerada a partir da premissa da laicidade poderia estar ameaçada. Acredita-se que as universidades públicas, na condição de centros que atuam na produção de saberes e na formação de professores para a educação básica, têm a responsabilidade de garantir que os projetos político-pedagógicos de seus cursos não adotem discursos cujos fundamentos possam comprometer os princípios basilares da laicidade.

Palavras-chave: ensino religioso; laicidade do Estado; formação docente; Ciências da Religião.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <danielapatti.ufrj@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <rj-oliveira1958@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8071-848X>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <ecfsoza@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6507-8595>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Arguments for training teachers in religious education in the religious studies course at UFPB: what kind of teachers we want to graduate?***

*Based on rhetorical analysis, this paper discusses the educational planning of the religious studies course – teaching degree – offered by Universidade Federal da Paraíba (UFPB). It presents a brief overview of religious education under the current legislation, an approach to the institution's teacher training, and an assessment of what is expected of teacher training in this university. In a preliminary review, it is inferred that the autonomy of the educational field considered from the premise of secularism, could be under threat. This paper concludes that public universities, here understood as hubs of knowledge and basic education teacher formation, have the responsibility to ensure that their courses' educational planning should not adopt a speech whose fundamentals would compromise the basic principles of secularism.*

*Keywords: religious education; secular State; teacher training; religious studies.*

---

### **Introdução**

Embora o debate acerca da presença da religião nas escolas públicas brasileiras tenha se intensificado com a instituição do ensino religioso enquanto disciplina ministrada nessas escolas na década de 1930, é preciso destacar que a relação entre escola e religião, especificamente a Igreja Católica, está na gênese da educação brasileira. Do século 17 ao presente momento, é possível constatar que o viés confessional esteve presente tanto nas aulas de ensino religioso quanto em símbolos e práticas nos espaços escolares não ligados diretamente à disciplina em questão (Castelo Branco; Corsino, 2006; Castelo Branco; Silva, 2014; Fernandes, 2012).

A proclamação da República instituiu constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado, o que gerou reflexos no âmbito educacional, conforme exposto no art. 72 da primeira Constituição Federal: "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (Brasil, 1891). Entretanto, muitas disputas foram travadas no campo político nas décadas subsequentes como tentativas de a Igreja Católica recuperar os privilégios que deteve durante os períodos colonial e imperial. Um dos campos em que os grupos católicos tiveram sucesso na reivindicação e sua influência foi o educacional: mediante o Decreto nº 19.941/31, o ensino religioso – de oferta facultativa – foi implantado em estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal (Brasil, 1931) e então incorporado à Constituição de 1934, na qual tal disciplina se configurou de oferta obrigatória e matrícula facultativa em estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário, profissional e normal (Brasil, 1934). A partir dessa inserção, o ensino religioso permaneceu em todas as Constituições posteriores, sendo possível perceber

seus movimentos de inclusão com ou sem ônus para os cofres públicos, a abordagem confessional ou interconfessional e as diferentes etapas de ensino para as quais deveria ser ofertado (Cunha, 2007; Pauly, 2004).

Em relação à configuração do ensino religioso enquanto disciplina escolar, não há orientações do Ministério da Educação (MEC) acerca dos conteúdos a serem ministrados, bem como não há diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientem a formação docente e os critérios de admissão de professores para lecioná-la. No que diz respeito ao ensino religioso, a autonomia dos sistemas municipais e estaduais de ensino consiste em definir conteúdos e critérios de admissão e formação de professores para lecionar a disciplina. Em adição, é importante destacar que, entre os diversos componentes curriculares ofertados na educação básica, o ensino religioso é o único cujos critérios acima são delegados a estados e municípios. A primeira iniciativa de orientação acerca de definição dos conteúdos do ensino religioso em âmbito nacional data de 2015, com a disponibilização, por parte do MEC, do documento para consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda versão do documento incluiu o ensino religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do ensino fundamental de nove anos (Brasil. MEC, 2016). Entretanto, a formação de professores para a referida disciplina continua sem diretrizes estipuladas pela União. Em março de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC que complementa e revisa a anterior. Nessa versão, o ensino fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), sendo o ensino religioso retirado do documento como área de conhecimento. Conforme o texto,

a área de ensino religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do ensino fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos estados e municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de ensino fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação. (Brasil. MEC, 2017, p. 25).

Esse movimento do lugar da disciplina e a definição de seus conteúdos no currículo de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras ilustram parte das tensões que envolvem o ensino religioso.

Nesse contexto, este artigo tem como principal objetivo analisar o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões<sup>1</sup> ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal análise permitirá conhecer alguns aspectos da estrutura de um curso de formação docente para o ensino religioso de uma instituição pertencente ao sistema federal de educação, o que é particularmente relevante para a compreensão da situação da laicidade do Estado brasileiro no âmbito

<sup>1</sup> O curso ofertado pela Universidade Federal da Paraíba denomina-se Ciências das Religiões porque leva em consideração o pluralismo metodológico e o objeto de estudo (Universidade Federal da Paraíba, 2008b). Referimo-nos ao curso de maneira genérica e em outras universidades como Ciências da Religião por ser o nome comumente utilizado, sem problematizá-lo metodológica ou epistemologicamente.

educacional. Ademais, o conhecimento dos perfis docentes que estão sendo formados nesse curso permitirá avaliar seus impactos no ensino religioso ofertado nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, principalmente no que diz respeito a uma concepção proselitista ou a uma concepção pluralista dessa disciplina.

Por meio da análise da literatura, foi possível observar que parte expressiva da produção acadêmica sobre o ensino religioso o trata com maior frequência sob o ponto de vista de sua defesa e, mais raramente, em relação a sua análise diante do princípio da laicidade do Estado, como apontado por Silva (2013). Desse modo, os trabalhos sobre formação docente e concepções de ensino religioso focam em aspectos descritivos sobre o histórico da disciplina no Brasil e das propostas para formação de professores ao longo do século 20, enfatizando as alterações que tiveram início na década de 1980, com a ampliação das discussões sobre o pluralismo religioso na sociedade brasileira. No que diz respeito à produção científica sobre a temática, a maior incidência de trabalhos sobre formação de professores de ensino religioso está concentrada na formação continuada (Junqueira; Rodrigues, 2014; Klein; Junqueira, 2008; Caron, 2010; Caetano, 2007). No entanto, até o momento, não foram encontrados trabalhos que tratem especificamente da criação e configuração de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, sobretudo nas universidades públicas brasileiras. A urgência na investigação desses cursos pode ser justificada por seus possíveis impactos sobre a laicidade do Estado, especialmente por permitir conhecer a estrutura de um curso de formação docente para o ensino religioso de uma instituição pertencente ao sistema federal de educação e compreender quais políticas de formação de professores postas por uma instituição vinculada ao governo federal estão previstas para os futuros profissionais da área.

A pesquisa realizada por Souza (2016) que deu origem a este artigo investigou a oferta do ensino religioso nos estados da Paraíba, Minas Gerais e Sergipe, bem como analisou os projetos pedagógicos de dois outros cursos que formam docentes para o ensino religioso: a Licenciatura em Ciências da Religião oferecida pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o curso de Licenciatura em Ciência da Religião oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em relação à formação docente, a pesquisa realizada por Souza (2016) buscou identificar como se configura a formação de professores para o ensino religioso em instituições federais de ensino superior de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos. A análise desses documentos das três universidades evidenciou que, embora afirmem promover uma formação docente para o ensino religioso pautada pela não confessionalidade, os PPPs dos cursos da UFPB e UFJF mostraram dissonâncias em relação a tal objetivo, alinhando-se a uma concepção interconfessional da disciplina. Nesse sentido, acreditamos que a laicidade do Estado brasileiro, no âmbito educacional, não se afirma na prática, visto que o campo educacional perde sua autonomia em face da expansão do campo religioso, mesmo em instituições de ensino superior vinculadas à esfera federal de um Estado

presumivelmente laico. O PPP do curso da UFS, por ser mais sucinto que os demais, não permitiu uma análise mais aprofundada da perspectiva defendida pela instituição. Acerca da oferta da disciplina nos estados, a pesquisa de Souza (2016) identificou forte presença de grupos cristãos, com destaque para a Igreja Católica, na manutenção da disciplina nos sistemas de ensino dos estados de Sergipe e Minas Gerais.

Destacamos que as disputas internas ao campo religioso pela hegemonia do capital referente a ele se projetam sobre o campo educacional, o que pode ser observado pela pluralidade de concepções de ensino religioso adotadas pelos sistemas de ensino. Optamos por analisar o PPP do curso oferecido pela UFPB a partir das quatro concepções de ensino religioso que acreditamos coexistirem nas escolas públicas brasileiras atualmente: confessional, interconfessional, não confessional e laica, bem como buscamos identificar quais concepções se localizam nas propostas de formação docente do curso de licenciatura oferecido pela universidade.

A concepção confessional foi a primeira a ser adotada nas instituições públicas de ensino brasileiras, com intuito marcadamente catequético: desde o período colonial, a religião nas escolas se limitava à presença do catolicismo; a interconfessional congrega mais de uma confissão religiosa; a não confessional, por vezes tratada como "supraconfessional", diretamente ligada à diversificação religiosa da população brasileira, prevê o estudo do fenômeno religioso enquanto conhecimento humano não sob um viés catequético, mas com base em conteúdos da sociologia, filosofia e história; há ainda a concepção laica da educação pública, presente desde o período da proclamação da República, que prevê a retirada do ensino religioso das escolas.

Para a contextualização da análise, as seções seguintes deste artigo versam brevemente sobre o panorama do ensino religioso nos dispositivos legais em vigor e sobre a formação docente para a disciplina em questão no Brasil e no Estado da Paraíba. Na sequência, tomando as contribuições da retórica para a análise do discurso, fazemos uma apreciação dos principais argumentos apresentados pelo PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões ofertado pela UFPB. Consideramos, também, as principais críticas e sugestões feitas por ocasião da apresentação da presente pesquisa na 37ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Educação (Anped), que permitiram avanços na análise do PPP do curso e novos desdobramentos da pesquisa apresentados neste artigo.

### **Ensino religioso na atualidade**

Nos dispositivos legais em vigor, observamos contradições acerca do princípio da laicidade do Estado. Na Constituição Federal mais recente, por exemplo, é possível perceber as dissonâncias entre o caráter de Estado laico, supostamente expresso na garantia de liberdade de crença (art. 5º) e na separação entre Igreja e Estado (art. 19), e a presença de elementos

religiosos, como a menção preambular à promulgação “sob a proteção de Deus” e a presença do ensino religioso como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (art. 210, § 1º). Destaca-se que a disciplina é a única de fato expressa e garantida pela Constituição (Brasil, 1988).

O art. 33 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na redação original quando de sua sanção, definia o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa, mas ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e sem ônus para os sistemas de ensino. A disciplina poderia se configurar sob caráter: 1) confessional, de acordo com a opção do aluno ou de seus responsáveis e ministrada por “professores ou orientadores religiosos” credenciados por entidades religiosas ou 2) interconfessional, com base no acordo entre diferentes grupos religiosos que elaborariam um programa comum para a disciplina (Brasil, 1996).

Contudo, poucos meses após sua publicação, a redação do referido artigo sofreu alterações estabelecidas pela Lei nº 9.475/97, que incluiu que o ensino religioso “é parte da formação básica do cidadão”, além de destacar o respeito à diversidade religiosa do País e a negação ao proselitismo (Brasil, 1997). A nova redação do art. 33 também suprimiu a menção ao fim do ônus da disciplina para os cofres públicos e ao caráter interconfessional do ensino religioso, deixou a cargo dos sistemas de ensino a definição de conteúdos e as normas de habilitação e contratação de professores e subordinou tais sistemas de ensino ao conjunto de denominações religiosas para a definição dos conteúdos da disciplina.

No que tange à organização da disciplina em termos de conteúdos, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incluírem o ensino religioso como área de conhecimento (Brasil. CNE, 1998), ainda não foram estabelecidos oficialmente seus parâmetros curriculares, visto que, devido ao arranjo federativo brasileiro, os sistemas de ensino têm autonomia para definir as formas de seleção dos professores, os conteúdos a serem ministrados e a organização da disciplina. Entretanto, há uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) elaborada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper),<sup>2</sup> que serve como referência para a organização do ensino religioso escolar de alguns sistemas de ensino, como é o caso da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (Silva, 2011). Como destacado por Cunha (2016, p. 269), num lance de grande oportunismo o Fonaper “apropriou-se do termo parâmetros curriculares nacionais do MEC e elaborou os seus para o ensino religioso, como se tivessem a chancela oficial”. Contudo, os parâmetros criados pelo referido Fórum não cumprem a proposta de evitar abordagens proselitistas e apresentam “visões de mundo particulares, o que os evidenciam como uma estratégia para garantir a manutenção dessa disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs” (Toledo; Amaral, 2005, p. 1). O Fonaper, por sua vez, é composto majoritariamente por representantes de igrejas católicas (Lui, 2007), fato que pode justificar a manutenção de

<sup>2</sup> O Fonaper consiste em uma “entidade que congrega diversas denominações religiosas e que tem o propósito de influir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas” (Toledo; Amaral, 2005, p. 4).

seus interesses e não a garantia de um ensino religioso livre de proselitismo. Como afirmado por Cunha (2012, p. 102),

a conclusão que podemos tirar a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado.

Cunha (2009) salienta que o Estado brasileiro e o Vaticano assinaram um acordo em 13 de novembro de 2008, promulgado no Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Conhecido como Concordata Brasil-Vaticano, o acordo trata do estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, contemplando questões diversas distribuídas ao longo de 20 artigos. Destacamos a unilateralidade do documento, que aborda pontos exclusivos de interesse para a Santa Sé, intensificando a fragilidade da fronteira entre o público e o privado no Estado brasileiro. A Concordata firmada entre Brasil e Vaticano em relação ao ensino religioso nas escolas públicas determina que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (Brasil, 2010).

Merece destaque a menção ao ensino religioso confessional católico. O documento dá ênfase a uma única crença em especial, concedendo privilégios a uma entidade religiosa em detrimento das demais, o que vai de encontro ao art. 19 da Constituição Federal vigente no que diz respeito à proibição, por parte de qualquer ente federado, de estabelecer vínculos com grupos religiosos.

Embora, com a proclamação da República, o princípio da laicidade tenha sido instituído com a separação entre Estado e Igreja, a influência de grupos religiosos no campo político ainda se faz presente. Especialmente nas últimas décadas, o protagonismo político de instituições religiosas tem se mostrado cada vez mais forte por todo o mundo, inclusive no Brasil, gerando efeitos na política, na economia e no campo educacional (Cunha; Oliva, 2014).

### **Formação docente para o ensino religioso**

Além de faltarem diretrizes curriculares unificadas para todo o País a respeito de como deveria se organizar a disciplina de ensino religioso, a formação e os critérios de admissão de professores para lecioná-la também

são difusos, tendo em vista, entre outras questões, a autonomia dos sistemas educacionais nos processos de seleção dos profissionais da educação. A redação original do art. 33 da LDB permite interpretar que a formação deve ficar a cargo de representantes das igrejas e demais entidades religiosas; na alteração do artigo (Lei nº 9.475/97), a responsabilidade pela definição dos conteúdos e habilitação de professores recai sobre os sistemas de ensino.

Devido à falta de orientações do MEC e do CNE sobre a formação docente para o ensino religioso, a responsabilização de municípios e estados pela definição de critérios de admissão de professores torna a disciplina – de oferta nacionalmente obrigatória – muito diversa de acordo com as determinações de cada ente federado, o que reflete na aceitação de diferentes tipos de habilitações de docentes. Na Paraíba, o professor que leciona ensino religioso para os anos iniciais do ensino fundamental deve ser formado em Pedagogia, Normal Superior ou Normal de nível médio; para os anos finais, deve ter licenciatura plena em Ciências da Religião, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia ou Psicologia (Paraíba, 2004).

No que tange à formação específica para docentes de ensino religioso, o Parecer nº 97/99 do CNE, que versa sobre as solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, traz como conclusão a impossibilidade de criação de diretrizes curriculares nacionais para a orientação desses cursos (Brasil. CNE, 1999a). A justificativa reside no fato de cada sistema de ensino possuir autonomia para definir os conteúdos da disciplina e os critérios de formação e contratação de professores. Dessa maneira, a unificação de diretrizes tão diversas afetaria a autonomia desses sistemas e poderia discriminar certas orientações religiosas. Por sua vez, o Parecer nº 1.105/99 do CNE apoiou-se no parecer supracitado para posicionar-se contra a autorização de funcionamento de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso (Brasil. CNE, 1999b).

Apesar da ausência de diretrizes e de pareceres favoráveis à criação de cursos de graduação para formação docente em ensino religioso, algumas universidades públicas já instituíram cursos de Licenciatura em Ciências da Religião para suprir a demanda por professores da disciplina para os ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, novas investigações se tornam de extrema relevância acerca da criação desses cursos no âmbito das universidades federais, uma vez que o Estado não emitiu novas diretrizes sobre a criação desses cursos, apontando para duas situações problematizadoras: a ausência do CNE para tomada de decisão e a omissão do Estado brasileiro quando se escusa da tomada de decisões porque tem interesses não muito claros sobre os desdobramentos dessas ações.

Até o momento de elaboração do presente artigo, foram encontrados cursos de Licenciatura em Ciências da Religião em oito universidades públicas brasileiras: Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Estadual do Pará (Uepa), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN),

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No estado da Paraíba, a formação de professores para o ensino religioso teve início no ano 2000 com o curso de extensão ministrado pelo Fonaper (Silva, 2011). Em 2005, devido a uma solicitação da Comissão Permanente de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, ministrou-se o curso de Especialização em Ciências das Religiões na UFPB com a finalidade de capacitar professores de ensino religioso da rede pública de ensino. Em seguida, a Comissão solicitou a implementação de uma Licenciatura em Ciências das Religiões, de modo a formar, especificamente, o professor para a disciplina, rompendo com a lógica que limitava a formação docente para o ensino religioso apenas a professores que já atuavam lecionando a disciplina e que tinham formações diversas de nível superior (Universidade Federal da Paraíba, 2008b).

O curso foi criado por meio da Resolução nº 38/2008, é presencial e está vinculado ao Centro de Educação da universidade, sediado em João Pessoa, na Cidade Universitária. Em 2015, foram oferecidas 100 vagas, sendo metade vespertinas e metade noturnas. Em 2017, foram oferecidas 50 vagas para o curso mediante o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC, todas noturnas, com início no segundo semestre do ano. O curso foi avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2013 e obteve nota 4 em um total de 5 pontos. Seus objetivos consistem na formação de professores para lecionar ensino religioso na educação básica e religiólogos que atuem em pesquisa sobre o fenômeno religioso, consultoria e assessoria a órgãos de pesquisa (Universidade Federal da Paraíba, 2008b). Este estudo acerca do PPP está baseado nas contribuições que a retórica fornece para a análise do discurso. Nossa intenção é compreender a visão presente no projeto do curso a partir dos argumentos (técnicas argumentativas) empregados no discurso, quais são seus elementos argumentativos e como se constrói sua oratória.

### **As contribuições da retórica para a análise do discurso**

Um discurso tende a persuadir seu leitor sobre alguma ideia e os objetivos que o orador pretende alcançar podem ser imediatos ou não, gerando efeitos esperados ou mesmo não intencionados. Como afirma Meyer (1998, p. 28), “o orador é simbolizado pelo *ethos*: a sua credibilidade assenta no seu carácter, na sua honra, na sua virtude, isto é, na confiança que lhe outorgam”. Vale dizer que, desde a retomada dos estudos sobre a retórica nos anos 1950, orador não é considerado somente aquele que faz discursos orais, mas também todos que se manifestam por meio da linguagem escrita com o propósito de persuadir um público-alvo, que se constitui no auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Sempre que um orador argumenta o faz diante de alguém. Esse alguém pode ser um indivíduo ou um grupo que se constitui no auditório visado. O auditório, segundo Meyer (1998, p. 28), “é representado pelo *pathos*: para convencer é necessário comovê-lo, seduzi-lo”. O auditório se distingue de diversas maneiras: pelo tamanho, pelas características psicológicas decorrentes de sexo, profissão, idade e cultura, pela ideologia (política ou religiosa), pelas crenças ou emoções e pela competência, que promove distinções sobre os conhecimentos necessários, o nível da argumentação e o vocabulário (Perelman, 2007).

O conhecimento do auditório é vital para o sucesso da argumentação, já que o orador fundamentará seu discurso sobre determinados acordos prévios, que podem ser, por exemplo, fatos conhecidos, presunções, valores compartilhados ou que ele admite, com boa margem de segurança, que sejam compartilhados. Quanto mais se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição e, portanto, mais bem fundamentada será a argumentação. O orador baseará seu discurso nesses acordos, procurando transferir a adesão do auditório aos acordos prévios para as teses que serão apresentadas.

Portanto, não pode haver diálogo sem um entendimento mínimo dos interlocutores. Tal acordo é revelado pelo próprio texto, conforme afirma Reboul (1998, p. 143): “pelo não dito, por expressões como ‘é certo que’, ‘todos sabem’, ‘deve-se admitir’”. O inverso também é verdadeiro, porque um dos erros mais comuns em uma argumentação ineficaz é o que se chama de petição de princípio, que consiste em supor admitida uma tese que se desejaria levar o auditório a admitir (Perelman, 2007).

O terceiro componente da retórica, além do *ethos*, referente ao orador, e do *pathos*, referente ao auditório, é o *logos*, que diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso. Ao analisarmos os argumentos do orador, a preocupação da retórica é com a forma e com o conteúdo, ou seja, com o que se fala (ou escreve) e como isso é desenvolvido. Nossa intenção foi analisar o discurso presente no PPP com base nas técnicas argumentativas utilizadas. Nesse contexto, torna-se necessário apontar, de forma resumida e sem esgotar o tema, uma breve exposição dessas técnicas.

Cabe salientar que o *Tratado da argumentação* (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005) inicia o estudo das técnicas argumentativas dividindo-as em dois grandes grupos: técnicas de ligação e de dissociação. No primeiro, estão situados os argumentos por meio dos quais o orador busca estabelecer nexos entre elementos que não se encontram relacionados ou que talvez o auditório não os tenha relacionado de forma mais efetiva. Uma categoria que permite pôr em destaque esses nexos é a dos argumentos quase-lógicos, expressão que pode surpreender, pois “um argumento é lógico ou não é” (Reboul, 1998, p. 168). Mas, segundo esse autor, ao contrário dos princípios lógicos da demonstração, os argumentos podem ser todos refutados, demonstrando-se que não são puramente lógicos.

Outra categoria de argumentos que operam por ligação reúne aqueles que se acham fundados na estrutura do real, ou seja, já não se apoiam na lógica (que é uma construção formal), mas na experiência. Aqui,

argumentar já não é implicar, é explicar. A finalidade desempenha papel de extrema relevância nas ações humanas e a partir dela podemos extrair vários argumentos (Reboul, 1998).

É possível ainda criar nexos novos entre elementos, e os procedimentos discursivos que assim operam são chamados de argumentos que fundamentam a estrutura do real. Entre eles, merece destaque a figura que é considerada por sua função cognitiva, afetiva e pragmática: a metáfora (Duarte, 2004). Esta resulta de uma condensação de significados produzida, normalmente, a partir de uma analogia. Dessa forma, por exemplo, pode-se dizer que a velhice está para a vida assim como a noite está para o dia. Condensando esses significados, obtém-se a metáfora "a velhice é a noite da vida". O poder cognitivo e a capacidade de persuasão de construções desse tipo se fazem presentes na medida em que

a metáfora argumenta estabelecendo contato entre dois campos heterogêneos: o segundo, o foro, introduz no primeiro uma estrutura que não aparecia à primeira vista. Mas é redutora por ressaltar um elemento comum em detrimento dos outros, por ressaltar uma semelhança mascarando diferenças. (Reboul, 1998, p. 188).

No grupo das técnicas de dissociação, situam-se a ruptura de ligação e a dissociação de noções, que buscam operar no sentido inverso ao das técnicas de ligação, ou seja: desfazer nexos que o orador considera errôneos ou inadequados (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Em toda dissociação de noções, um dos termos assume esse valor, configurando-se no que o orador quer que o auditório admita como correto ou verdadeiro.

A essas técnicas argumentativas principais pode-se agregar ainda o emprego de termos modais como "pode ser", "é preciso que", "é necessário que" e "deve ser", comumente encontrados em diferentes discursos e contextos. Esses termos podem, em alguns casos, conferir ao discurso um tom prescritivo, determinando o que deve ser feito ou o que se exige que deva ser feito. Com relação ao modal "deve ser", é importante salientar que muitas vezes seu uso sugere imposição, tornando a argumentação pouco efetiva, já que o auditório passa a considerar as boas razões do orador apenas como ordens a serem obedecidas (Oliveira et al., 2004).

Tendo feito essa breve explicação sobre os procedimentos de análise, buscaremos, a seguir, analisar o PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB a partir dos argumentos apresentados pelos oradores. Utilizaremos o termo "oradores" porque acreditamos que a construção de um projeto pedagógico de um curso não é fruto de exclusivamente uma pessoa, mas da elaboração coletiva do corpo social do curso e da universidade.

### **Principais argumentos presentes no projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB**

A análise desenvolvida acerca do PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB incide sobre os três primeiros tópicos:

Introdução, Justificativa e Histórico. Neles, os oradores apresentam os principais argumentos acerca da formação de professores para ministrar ensino religioso na educação básica. O documento é composto por 19 tópicos e um anexo (que contém os eixos teórico e metodológico, assim como os conteúdos curriculares do curso), perfazendo um total de 37 páginas.

A Introdução faz uma breve análise histórica do desenvolvimento das sociedades humanas desde o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa até os dias de hoje. O ponto de partida da argumentação é o de que os dois eventos citados decretaram o “crepúsculo dos deuses” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 3), isto é, promoveram o surgimento de um paradigma mecanicista, baseado na racionalidade inerente às ciências da natureza, em detrimento do paradigma teológico, baseado na fé. Tal perspectiva teria fracassado, conforme a argumentação subsequente buscará mostrar, principalmente por meio de ilustrações históricas. A ilustração é um tipo de argumento cuja finalidade é confirmar uma regra que o orador supõe ser reconhecida pelo auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). No caso em tela, a regra parece ser: a ciência não pode promover o fim da fome e dos sofrimentos humanos. As ilustrações empregadas buscam, então, confirmar essa regra. As principais são: crise das certezas científicas, eclosão da Segunda Guerra Mundial com o rastro de destruição proporcionado pela bomba atômica, exclusão dos mais pobres ao acesso às tecnologias e afrouxamento das condutas éticas, tendo este, como consequência, o incremento da corrupção. Tais acontecimentos teriam produzido “[...] um desencantamento com as coisas do mundo e um reencantamento com as coisas imateriais. Os deuses estão de volta!” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 4).

Como argumentos que fundamentam a estrutura do real, a exemplo das metáforas, as ilustrações são redutoras na medida em que põem em destaque apenas os aspectos que os oradores imputam como os mais importantes. Cada um dos acontecimentos acima mencionados, contudo, mereceria ser analisado com bem mais profundidade do que faz o documento, que reduz a complexidade destes, conforme é possível constatar na seguinte passagem referente à crise das certezas científicas:

Cada vez mais fica patente para o cidadão comum que o produzido é para poucos, as benesses das novas tecnologias também são para poucos e a tão propalada *verdade* prometida pela ciência é regida pelo “princípio da incerteza”, como diz Heisenberg. (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 3).

Há que perguntar: as ciências da natureza e a tecnologia, de fato, prometeram aos homens tudo o que os oradores lhes atribuem como promessas? Não seria exagero considerar que tais ciências, do século 18 ao século 20, conservaram sempre o mesmo propósito? E se o conservaram em certas situações, em que medida suas verdades redentoras se diferenciam das verdades redentoras prometidas pelas religiões?

A fundamentação teórica de maior vulto, entretanto, recorre a autores dos campos da sociologia, filosofia, psicologia e antropologia.

Passagens de estudos feitos por Durkheim, Weber, Bataille, Marx, Freud, entre outros, são citadas como exemplos de que as religiões foram e são objeto de grande interesse nas ciências sociais. Os exemplos fundamentam as regras por indução, ao invés de somente reforçá-las como fazem as ilustrações (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Em que pese a disparidade entre os enfoques dos autores mencionados, o PPP consegue justificar a regra que propõe: é importante estudar cientificamente o fenômeno religioso. O que causa espécie, porém, é a necessidade de ensiná-lo a partir de uma disciplina específica que figure como componente curricular da educação básica. Nesse ponto, nosso questionamento se projeta para além do PPP, já que a LDB instituiu o ensino religioso como disciplina de oferta obrigatória, conforme comentamos. Em nossa visão, o fenômeno religioso, tomado em suas dimensões culturais, históricas, filosóficas e sociológicas, pode ser contemplado por disciplinas como história, sociologia e filosofia, que, inclusive, têm a possibilidade de desenvolverem abordagens interdisciplinares que o focalizem de forma plural, como, aliás, defende o PPP.

É preciso ressaltar que, apesar de enfatizar uma concepção pluralista de ensino, o documento concorda com a noção presente na Lei nº 9.475/97 ao considerar o ensino religioso como parte da formação básica do cidadão (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 13) e ao tomar isso como um avanço da legislação. Ao defenderem que para ser cidadão é necessária a formação propiciada pelo ensino religioso, os oradores recorrem a um nexos baseado na estrutura do real, mais especificamente a um argumento de sucessão pelo vínculo causal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005) entre religião e cidadania, sugerindo que a segunda é consequência da primeira. Esse aspecto é particularmente grave, visto que exclui do conceito de cidadania aqueles que optam por não professar uma fé religiosa. Ao longo de todo o documento, não há menção à opção que os indivíduos possuem de não professarem qualquer tipo de religião ou credo, direito assegurado por um Estado verdadeiramente laico.

Por sua vez, ao sustentarem que a formação proporcionada pelo ensino religioso deve ser básica para todos, os oradores empregam o argumento de divisão do todo em suas partes, pois afirmam que "como indivíduos temos três necessidades existenciais inseparáveis: uma de natureza biológica, outra de natureza mental ou psíquica, e a terceira de natureza espiritual" (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 5). Este é um argumento de tipo quase-lógico que indica ser preciso compreender a natureza das partes para melhor compreender a natureza do todo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Consiste na segunda regra do método cartesiano (Descartes, 1996), que ficou conhecida como procedimento de análise. Analisar, portanto, significa dividir a totalidade desconhecida em partes em relação às quais se julga ter certo nível de conhecimento.

A afirmação de que todos os indivíduos têm as três necessidades admite como inseparável da natureza humana a existência de uma parte espiritual, a qual justificaria a fé como necessidade que não pode ser negligenciada, assim como as necessidades biológicas (alimentar-se e reproduzir-se)

e mentais ou psíquicas (representar o mundo por meio da dimensão simbólica, que conjuga razão e emoção).<sup>3</sup> Em vista disso, indagamos: será que toda a humanidade está de acordo com a existência da parte espiritual? Certamente ateus e agnósticos não estão, o que enfraquece o discurso pelo fato de não haver acordo prévio com esses auditórios. Podemos aí apontar uma petição de princípio, erro retórico cujo problema é considerar provado para todos os homens aquilo que parte deles não reconhece como tal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Não observar esse aspecto é, sem dúvida, produzir uma lacuna, pois o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 registrou que 15 milhões de pessoas se declararam sem religião, o que representa 8% dos brasileiros, ao passo que, em 2000, os sem religião eram 12,5 milhões, o equivalente a 7,3% da população. Os dados do IBGE mostram o aumento da população que não manifesta crenças religiosas (IBGE, 2000, 2010).

Reconhecendo que o curso de Ciências das Religiões está inserido em uma instituição federal, o PPP afirma se pautar por um viés pluralista, evitando qualquer tipo de proselitismo. Não obstante, empregando uma metáfora adormecida – que, devido ao uso frequente, já não é percebida como metáfora –, o documento sustenta “que precisamos alimentar não apenas o nosso estômago, mas também a nossa mente e nosso espírito” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 5). Ora, se o viés não é proselitista, como os oradores fazem uso de uma verdade religiosa – a existência do espírito, da alma? Asseveram não haver proselitismo em seu discurso, mas destacam: “o religioso está no centro da nossa vida” e “a religião entrou na pauta de assuntos prioritários em alguns países, que acabam de decretar o ensino das religiões nas escolas” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 4). Novamente apontamos a petição de princípio, pois o que é tomado como centro de interesse para muitos é considerado periférico ou mesmo inexistente para outros.

A apresentação vaga de elementos empregados para dar suporte ao discurso (no caso, ausência de referência concreta aos países e às escolas mencionados) constitui-se em um tipo de argumento de autoridade, pois pretende persuadir o auditório mediante uma pressuposição de confiança. Em outras palavras, ancora-se naquilo que o orador julga não ser necessário mostrar considerando que já mostrou elementos suficientes que atestam sua credibilidade. Tal recurso argumentativo aparece ainda em outros momentos do texto, quando, por exemplo, os oradores mencionam que “os estudiosos afirmam que o fenômeno religioso é um dos quatro pilares da cultura humana sendo os outros três a filosofia, a arte e a ciência” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 6). Podemos observar que não há referência nominal a nenhum desses estudiosos, mas a conclusão de seus estudos, segundo o PPP, parece ser unânime: como é fundamentalmente na escola que as crianças e jovens entram em contato com os outros três pilares, o mesmo deveria se dar com a religiosidade. Indagamos, então, se algo privado e individual como a religião e a fé deveria ser comparado

<sup>3</sup> Embora o documento indique que os aspectos citados entre parênteses constituem um resumo dessas necessidades, cabe questionar a reprodução como necessidade biológica de todos os seres humanos: o que dizer dos indivíduos que não desejam ter filhos? A eles faltaria uma condição precípua de humanidade?

à filosofia, à arte e à ciência a partir da premissa de que é um pilar da cultura humana. Uma vez que os oradores consideram a real relevância desse “pilar”, entendem que

o estudo das religiões na escola pública tem por objetivo dar aos discentes a oportunidade de acesso ao conhecimento da origem das diversas tradições religiosas, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até os nossos dias, sem interferir na sua opção religiosa. (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 12).

Trata-se, aqui, do emprego de um argumento baseado na estrutura do real, a relação meio-fim (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005), por intermédio do qual se justifica a função pedagógica do ensino religioso, que não consistiria em promover nenhum tipo de doutrinação, mas em proporcionar a ampliação dos conhecimentos do aluno acerca da história dos diferentes credos e de sua inserção nas diferentes culturas humanas. Tal finalidade, por sua vez, coloca-se como meio para outra, mais ampla, que, conforme enfatizam os oradores, consiste em cultivar o respeito e a tolerância para com o outro em um tempo atravessado por conflitos éticos e religiosos. Representaria, por assim dizer, uma contribuição bastante significativa para a formação cidadã.

Em primeiro lugar, perguntamos se seria viável para o professor de ensino religioso, que em média tem um tempo de aula semanal, abordar conteúdo tão extenso. Sabemos que a história das religiões é um tema muito vasto, sendo as grandes religiões abraâmicas marcadas por eventos de dimensões difíceis de serem abordadas, sem simplificações, em curto período de tempo. O problema se complexifica mais se incluirmos os credos não monoteístas e as doutrinas religiosas sincréticas.

Em segundo lugar, mas não menos importante, está a questão da liberdade de crença. Para o PPP, “a função do Estado não é a de privilegiar este ou aquele credo, mas garantir o direito do cidadão de professar o credo de sua escolha” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 12). Embora este seja um preceito constitucional, em que medida o professor de ensino religioso poderá efetivamente respeitá-lo?

Cabe também examinar mais detidamente a finalidade que corresponde ao cultivo da tolerância como princípio ético para o exercício da cidadania. Existem diferentes modos de conceber o significado do termo tolerância. É possível concebê-lo tão somente a partir de um ponto de vista legal ou formal (tolero o outro porque se o agredir serei punido), assim como a partir de um ponto de vista filosófico, que situa a ação de tolerar como algo além do esforço de convivência pacífica (Mendus, 2000). Nesta acepção, tolerância em relação a outrem pode remeter a uma perspectiva intersubjetiva e dialógica por meio da qual as diferenças são tomadas como elementos questionadores das próprias identidades religiosas, políticas, étnicas e culturais. Em vista disso, não seriam também as disciplinas de história, filosofia e sociologia, obrigatórias na educação básica, suficientes para promover essas discussões sem os embaraços causados pela fé religiosa?

## Considerações finais

O entendimento da situação do ensino religioso e da formação de professores para a disciplina no sistema educacional público brasileiro exige a compreensão das disputas tanto no campo político quanto no religioso, principalmente no que diz respeito à atuação de setores da Igreja Católica e de segmentos evangélicos e seus reflexos no campo educacional. Embora as últimas décadas tenham trazido avanços e recuos na autonomização deste campo, sua perda de autonomia para os campos político e religioso vem sendo mais frequente, assim como o campo político vem perdendo sua autonomia em face das influências do campo religioso (Cunha, 2006).

A investigação dos principais argumentos arrolados no PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB se propôs a compreender em que medida o referido curso contribui ou não para a formação de professores de ensino religioso voltada a uma concepção verdadeiramente pluralista e não proselitista da disciplina, fundamental para a efetivação do direito à liberdade de crença de todos os cidadãos garantida pelo princípio da laicidade do Estado. Em uma análise inicial, levantamos algumas questões que nos levam a pensar que a autonomia do campo educacional – considerada a partir da premissa da laicidade – pode estar sendo ameaçada, o que se configura como um problema extremamente grave, pois se trata de um curso oferecido por uma universidade federal.

Embora as influências religiosas sobre a educação brasileira existam desde o período colonial, no Brasil republicano a separação entre Igreja e Estado é um princípio constitucional, o que sem dúvida deve ser considerado pelas instituições públicas de ensino. Nessa perspectiva, as universidades públicas, na condição de centros que atuam na produção de saberes e na formação de professores para a educação básica, têm a responsabilidade de garantir que os PPPs de seus cursos não adotem discursos cujos fundamentos venham a comprometer os princípios basilares da laicidade.

Ainda que o presente artigo tenha como foco a discussão acerca do PPP de um curso de formação de professores para o ensino religioso, é importante mencionar uma espécie de onda conservadora que tem permitido o surgimento de outros movimentos que, por meio de diferentes atores e estratégias, têm contribuído para o recuo da autonomia do campo educacional e da laicidade da educação. Conferimos destaque, brevemente, ao projeto Escola Sem Partido, que tem mobilizado a sociedade, além dos Poderes Executivo e Legislativo, e se autoproclama uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

O movimento Escola sem Partido teve origem em São Paulo há mais de uma década e tem dado subsídios à apresentação de projetos de lei em âmbito nacional e em diversos entes federados. O Projeto de Lei nº 867/2015, que tramita na Câmara Federal, propõe a inclusão do Programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. O art. 3º do referido PL procura coibir a prática de doutrinação político-ideológica e a veiculação de conteúdos ou realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (Brasil. Câmara dos Deputados, 2015). Como destacado por Penna (2016, p. 43), as propostas do Escola sem Partido constituem “uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e as realidades nas quais eles estão inseridos”. O referido autor ainda salienta que o documento base do projeto Escola Sem Partido em nenhum momento define explicitamente o que toma por doutrinação político-ideológica, sendo necessário recorrer ao que é veiculado por sua página na internet para saber o que está sendo criticado. Nesse meio de divulgação, há referências a atitudes que seriam de natureza tipicamente doutrinadora, quando, por exemplo, o professor “se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” (Penna, 2016, p. 46).

Em contraposição a essa visão, cabe dizer que emitir opiniões políticas, quer sobre questões de âmbito nacional, quer internacional, sobretudo quando os conteúdos tratados em aula estimulam o debate, não é sinônimo de doutrinação. Afinal, o professor, como qualquer ser humano, não é neutro nem está alheio ao mundo que o cerca. Tem suas convicções e opiniões, das quais não pode se afastar. Da mesma forma, respeitar a orientação sexual manifestada pelo aluno ou manifestar sua própria orientação sexual, quando as discussões geradas na sala de aula conduzem a isso, não consiste em abuso por parte do professor. Há, naturalmente, limites entre externar opiniões e promover algum tipo de doutrinação, contudo, o estabelecimento desses limites só se faz efetivo quando resulta de um amplo debate entre os envolvidos: alunos, pais ou responsáveis, professores, coordenadores e diretores, enfim, a comunidade escolar.

É importante mencionar que o recurso à retórica – ferramenta de análise pouco utilizada em trabalhos acadêmicos no Brasil, sobretudo na área de educação – permitiu não apenas interpretar o PPP aqui focalizado sob o ponto de vista dos fundamentos apresentados para a formação do professor de ensino religioso, mas também apontar fragilidades ou inconsistências argumentativas, como reducionismos, petições de princípio e emprego de nexos causais e quase-lógicos que requerem maior nível de elaboração. De todo modo, novas e posteriores análises permitirão compreender de que maneira o curso se configura e, conseqüentemente, melhor dimensionar as características da formação docente que é ofertada aos seus licenciandos, o que poderá refletir na proposta de ensino religioso a ser ministrado na educação básica pública.

Certamente é preciso desenvolver novas pesquisas que busquem analisar os projetos pedagógicos de cursos oferecidos por outras universidades públicas e, oportunamente, como desdobramento da pesquisa que orientou o presente artigo, investigar as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Religião formados pela UFPB, de modo a conhecer suas práticas pedagógicas e experiências docentes no magistério do ensino religioso nas escolas públicas.

---

## Referências bibliográficas

AMARAL, D. P.; SOUZA, E. Formação docente para o ensino religioso: análise retórica sobre o projeto político-pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4144.pdf>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 3 de março 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CP nº 97/99*. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CES nº 1.105/99*. Autorização (projeto) para funcionamento do curso de licenciatura em ensino religioso. Brasília, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 6 maio 1931. Disponível em: <<http://>

[www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Terceira versão.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 407, de 30 de agosto de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 set. 2013. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Termo de adesão*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/sisu/legislacao/termo-de-adesao-2017.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de lei no 193/2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>.

CAETANO, M. C. *O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas*. 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARON, L. Políticas e práticas de formação de professores de ensino religioso: desafios, avanços e perspectivas. *Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010.

CASTELO BRANCO, J. C.; SILVA, A. C. A cápsula da religião nas escolas públicas da Baixada Fluminense: harmonia ou dissonância entre professores e diretores? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del-Rei. *Culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. São João del-Rei: UFSJ, 2014. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos/>>. Acesso em: 7 set. 2015.

CASTELO BRANCO, J.; CORSINO, P. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504/1353>>.

CAVALIERE, A. M. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2006. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/artigos/n2/numero2-lacunha.pdf>>.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/97. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o estado laico. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). *Conselho Nacional do Ministério Público em defesa do estado laico*. Brasília: CNMP, 2014. p. 205-227. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/SETE%20TESES%20EQUIVOCADAS%20DESTACADO%20DO%20LIVRO.pdf>>.

DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 1. sem. 2004.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.  
DINIZ, D.; CARRIAO, V. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIAO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 37-63.

DUARTE, M. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

FERNANDES, V. C. A religião nas escolas públicas do município de Duque de Caxias: as diferentes formas de ocupação do espaço público. *Notandum*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 22-32, jan./abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2000: características gerais da população*. 2000. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao\\_Censo2000.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

JUNQUEIRA, S. R. A.; NASCIMENTO, S. L. Concepções do ensino religioso. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 783-810, 2013.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F. A formação do professor de ensino religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, maio/ago. 2014.

KLEIN, R.; JUNQUEIRA, S. R. A. Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.

LUI, J. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

MENDUS, S. *The politics of toleration in modern life*. Durhan: Duke University Press, 2000.

MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.

OLIVEIRA, R. J. et al. *Temas transversais: um discurso persuasivo?* 2004. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004. Anais...Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PARAÍBA. *Resolução nº 197, de 3 de junho de 2004*. Regulamenta a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental do estado da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa, 2004. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/ensino\\_religioso.php?secaoId=6&categoriaId=25](http://www.gper.com.br/ensino_religioso.php?secaoId=6&categoriaId=25)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-212, set./dez. 2004.

PENNA, F. A. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43-58.

PERELMAN, C. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, A. C. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, G. A. O ensino religioso na Paraíba: currículo e formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE), 6., 2011, Canoas. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2011.

SOUZA, E. C. F. *Formação docente para o ensino religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TOLEDO, C. A. A.; AMARAL, T. C. I. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 38/2008*. Aprova o projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões, na modalidade Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2008a. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ccr/files/RESOLUCAO%2030-2008.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-reitora de Graduação. *Projeto Político-Pedagógico: curso de graduação em ciências das religiões – licenciatura, modalidade presencial*. João Pessoa, 2008b. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ccr/files/PPP%20LICENCIATURA.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

---

Recebido em 24 de março de 2016.

Solicitação de correções em 9 de novembro de 2016.

Aprovado em 18 de abril de 2017.