

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA

Graduado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Docente do
Departamento de Ciências da Religião – UERN. E-mail: valdicley_bambucha@yahoo.com.br

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

Discente do Curso de Ciências da Religião – UERN. E-mail: paulomelo@alu.uern.br

RESUMO

As críticas destinadas ao Componente Curricular de Ensino Religioso, no sistema público de ensino brasileiro, são notoriamente infundáveis. Entre as críticas mais ferrenhas estão tanto da persistência do caráter moralizante, quanto do caráter dogmático no ambiente escolar, gerando constantes elocubrações de inviabilidade do componente. Tais características, heranças religiosas da colonização, abarcam, de modo explícito, a deficitária problematização sobre a dimensão ética em uma área que se pretende formativa educacionalmente e relevante socialmente. O *ethos* religioso não pode ser tomado como o ordenador das demandas organizativas, principalmente em um mundo cuja característica principal é pluriversalidade. Contrapondo tal perspectiva, propomos, na esteira das renovações que a área vem se destinando a debater, refletir sobre a dimensão ética na formação docente, ressignificando a uma esfera de atividade profissional. A ideia é refletir sobre a ética como dimensão formativa na área do ER, de modo urgente. As considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX. Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

Palavras-chave: Ética docente. Formação Docente. Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

As críticas destinadas ao Componente Curricular de Ensino Religioso – ER, no sistema público de ensino brasileiro, são notoriamente infundáveis. Tanto o caráter moralizante, quanto o caráter dogmático, persistentes entre as principais elocubrações envolvendo o âmbito escolar, são constantemente mencionadas enquanto inviabilidade do componente.

Entendemos que tais características, heranças religiosas da colonização, abarcam, de modo explícito, a deficitária problematização sobre a dimensão ética em uma área que se pretende formativa educacionalmente e relevante socialmente.

É importante entendermos que o *ethos* religioso é apenas um dos elementos constituintes da sociedade e não pode ser tomado como o ordenador das demandas sociais organizativas, principalmente em um mundo cuja característica principal é a pluriversalidade.

Posto isso, questionamos: qual o lugar do Ensino Religioso no sistema público de ensino brasileiro atual, tendo em vista as suas marcas hereditárias de cunho teológico-confessional? O ER leva em conta as sociedades hodiernas multifacetadas? O componente curricular tem proporcionado uma educação de valores pluriversais?

Tão cara ao componente, a ética, enquanto reflexão sobre as questões morais, foi utilizada pelo ER, reduzindo as pessoas meramente ao componente religioso. Na atualidade, essa perspectiva se configura enquanto risco existencial e risco social, ameaçando, de modo explícito o Estado democrático de direito.

Isso faz com que, o lugar do ER deva ser problematizado a partir de uma ótica não confessional. Desse modo, afirmamos que o ER não pode ser o mesmo de outrora. As bases políticas e sociais contemporâneas exigem mudanças urgentes.

Dessas premissas, entendemos que seja necessária uma revisão das dimensões éticas que envolvem o ER. Isso porque, só poderemos de fato constatar uma nova etapa do ER, desvinculada dos pressupostos dogmáticos e afirmar a vinculação pedagógica, mediante uma postura ética de caráter cívico, que evidenciem, respeitem e propaguem as sociedades hodiernas a partir de marcos identitários relacionados a pluralidade, a diversidade e/ou a multiculturalidade.

Cabe destacar que tais reflexões emergem diante das problematizações levantadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação docente em Ensino Religioso*, que atualmente se encontra na fase 3, coordenado pelo professor Valdicley Euflausino da Silva.

Esse debate se insere, de modo mais específico, no aprofundamento da discussão sobre Ética docente, voltando nossos olhares ao debate nacional sobre profissionalização, profissionalidade e competência docente, em uma área de conhecimento que se caracteriza pelas inúmeras controvérsias.

As considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX. Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

A FORMAÇÃO DO(A) PROFISSIONAL DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

A arena de entraves acerca do Ensino Religioso ganhou novo capítulo com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017. Além de manter o ER como um Componente Curricular no ensino básico, o documento reforçou o lugar privilegiado ao componente, atestando-o enquanto área de ensino.

Inúmeros foram os impactos dessa reforma educacional. As leituras acerca dessas consequências apontam o caráter problemático que o componente vem gerando no sistema público de ensino brasileiro, principalmente pelas persistentes performatividades confessionais no âmbito escolar.

Diante disso, fica evidente, portanto, no cenário político-educacional, que a permanência do ER nos sistemas públicos de ensino tem provocado debates sobre a sua relevância, possibilidades de existência e contribuições pedagógicas em um Estado caracterizado, supostamente, enquanto laico.

Do ponto de vista educacional existem problematizações levantadas por parte de autores(as) como Cury (2004), Cunha (2016) e Valente (2018) onde é questionado se de fato o ER é viável e se possui contributos pedagógicos aos sistemas públicos de ensino, ou pelo contrário, evidencia retrocessos,

uma vez que o componente ainda não foi totalmente desvinculado de suas bases colonizadoras.

Segundo Cury (2004) a postulação acerca do ER presente no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.474/97 é equivocada. A presente redação diz “o ER é parte integrante da formação básica do cidadão”, no entanto, a mesma lei afirma o caráter facultativo do componente curricular. Assim, na perspectiva de Cury (2004), os(as) alunos(as) que escolherem não cursar o componente não teria uma formação integral?

Já para Cunha (2016), o reconhecimento do ER enquanto área do conhecimento na BNCC afirma o caráter privilegiado que o componente tem nos sistemas públicos de ensino, pois, segundo o autor, a área ainda carece de justificativas teóricas-epistemológicas para existir. Ademais, ao invés do reconhecimento da BNCC promover avanços para o ER, de acordo com Cunha (2016), esse fato ajuda a promover conflitos entre instituições religiosas no ambiente escolar.

A possibilidade de criação de nichos religiosos nas escolas é um dos problemas mais agravantes. Isso porque pode gerar segregação religiosa e acirrar embates entre pessoas de diferentes confissões de fé, ao invés de promover atitudes cívicas ligadas ao entendimento da diversidade de ideias.

Em defesa da permanência do ER na educação pública, autores(as) da área argumentam que o componente é necessário na formação educacional, pois busca promover a tolerância e o respeito à diversidade. No entanto, isso não seria papel de toda a escola e corpo docente? (CUNHA, 2016). Desse modo, qual o diferencial que o ER teria a oferecer à educação pública e à formação cidadã dos sujeitos?

Do ponto de vista sociológico, críticos entendem que não é viável haver o ensino sobre religião em uma Estado laico, porque a esfera religiosa nas sociedades modernas e secularizadas seria de foro íntimo. Desse modo, qual é o espaço da religião/religiosidade nas sociedades hodiernas? Além disso, é possível discutir e até mesmo ensinar sobre *religiões* no espaço público? Se sim, qual a relevância que isso pode promover para uma sociedade plural?

É notória que as bases colonizadoras ainda não foram superadas na atualidade, mesmo após reformas educacionais e, conseqüentemente, o tratamento didático-pedagógico dado ao componente. O projeto português de embutir a fé cristã através do processo educacional ainda está presente, e não possui contributos a um Estado que se pretende laico. Em vista disso, percebemos que o ER continua a ser apresentado enquanto ensino da

religião cristã em diversos contextos, apesar dos esforços de renovações discursivas mais atuais.

Um dos fatos que perpetuam a imposição religiosa na educação é a não separação da vida pessoal da vida profissional por parte dos(as) docentes. O credo religioso adotado pelo(a) professor(a) não deveria interferir nas suas práticas pedagógicas e nem na liberdade de escolha do seguimento religioso dos(as) alunos(as). No entanto, em diversos componentes curriculares da educação básica e superior é possível observar a promoção de louvores, orações, cultos e missas no ambiente público de ensino. Até mesmo de modo *involuntário* a formação religiosa do(a) professor(a) exerce influência na atividade docente, como aponta a pesquisa apresentada por Valente (2018). Diante desse cenário, faz-se necessário da fronteira entre formação religiosa do(a) professor(a) e sua atividade profissional.

Assim, quais seriam as razões para esse problema? A falta de discussão na formação docente sobre religiões/religiosidade no espaço público? Ou, desinteresse dos cursos de formação em promover uma educação em valores pluriversais? Nossa investigação depreende que a questão é ampla, densa e complexa e se estende por todo sistema educacional brasileiro, não limitando-se apenas ao contexto do ER.

Entendido isto, cabe ressaltar que, o ER, utilizado como meio de imposição religiosa aos alunos(as) é desmoralizador e, portanto, inviável em uma sociedade plural. Tal entendimento se aplica aos outros Componentes Curriculares como Língua Portuguesa, Matemática e História, quando os(as) docentes promovem os mesmos hábitos dogmáticos.

Uma das tentativas de respostas mais significativas dada a esses problemas, que permeiam a existência do componente em um Estado laico, são postuladas pelo diálogo estabelecido entre o ER e as CR. Apesar de ainda ser bastante confuso as nuances que entrelaçam a dinâmica formativa do(a) docente atuante no ensino básico proporcionada por essa interlocução, há de se considerar o esforço de parte dos(as) envolvidos(as) tendo em vista a promoção de uma elaboração didática e pedagógica.

Nas perspectivas evidenciadas pelas CR, o estudo e debate sobre *religiões* no ambiente público não se configura necessariamente como uma violação dos princípios de laicidade do Estado, desde que se estude com finalidades acadêmicas e de modo científico, como é exigido legalmente nas instituições de nível superior.

Mediante essa postulação, essa produção científica pode ser utilizada como fundamento pedagógico para o ER. Para tanto, é necessário que os(as)

docentes realizem uma elaboração didática a partir da epistemologia produzida pelas CR para o ER (ARAGÃO; SOUZA, 2017).

Assim, as CR enfrentam os desafios no que concerne à profissionalização e profissionalidade docente no Brasil para formar professores(as) para o ER com fundamentação científica e sem o viés confessional (PASSOS, 2007; TEIXEIRA, 2007; PIEPER, 2017; PIEPER; RODRIGUES, 2017; PIEPER 2019), e que também sejam capazes de versarem sobre a pluralidade religiosa presente no país e se posicionarem contra as narrativas intolerantes (ARAGÃO; SOUZA, 2017).

É sob essa égide que o(a) profissional, neste caso o da docência, deve ser entendido não como aquele que apenas conhece ou compreende determinado assunto, mas que têm *competências* para agir em diversas situações-problemas que aparecem no exercício da sua profissão (VIRGÍNIO; DANTAS, 2021). Para isso, a formação docente deve proporcionar o desenvolvimento de competências adequadas para que os(as) docentes exerçam sua função de modo satisfatório.

Por competência queremos dizer, de acordo com Virgínio e Dantas (2021), a capacidade que os(as) professores(as) têm de lidar e resolver situações problemáticas na prática pedagógica. Dito isso, a área das CR tem proporcionado quais competências para as aulas de ER? As competências contra a homofobia, contra o sexismo, contra a intolerância e contra o racismo estão sendo levadas em conta?

É evidente que diante dos demais discursos pedagógicos ou *modelos* para o ER, os das CR buscam promover avanços pedagógicos e superar o dogmatismo teológico-confessional. Em outras palavras, ela é caracterizada por ser mais aberta ao estudo da diversidade religiosa. Além do mais, busca estudar essa diversidade a partir de princípios científicos e desprovida de caráter apologético (USARSKI, 2006; HOCK, 2010; MELO; SILVA, 2021).

Porém, percebemos que desde o seu surgimento, no século XIX, a área é marcada por controvérsias e lacunas teórico-epistemológicas. Esses problemas também se fazem presentes no contexto brasileiro e ocasionam impactos na formação docente oferecida pela área e, conseqüentemente, ao ER. Dentre as várias, observamos a escassez de discussões envolvendo CR, ER e religiões/sistema de crenças afro-brasileiras. Tal fato é problemático, uma vez que estas expressões de fé são os principais alvos de discriminações na sociedade e no ambiente escolar (REIS, 2017).

Podemos citar como exemplo dessa falta de discussão sobre a cultura afro-brasileira, a Licenciatura em Ciências da Religião oferecida pela

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que está localizada no Campus Avançado de Natal/RN.

Na grade curricular do curso, o único componente destinado ao estudo da cultura afro-brasileira é de caráter optativo, e mesmo assim, tem a carga horária de apenas 30 horas. Por conseguinte, deixa vaga e superficial o estudo sobre as culturas, religiões e sistemas de crenças afro-brasileiras. Portanto, é pertinente questionarmos quais seriam as razões para esse déficit. Essa problemática é de suma importância pois nos instiga a questionar quais tipos de valores formativos as CR propõem a construir, se durante a própria formação excluem os saberes afrodescendentes?

Segundo Nogueira (2019), um dos motivos que geram a intolerância é a falta de conhecimento sobre o próprio objeto que é discriminado. Dessa maneira, como os(as) profissionais da área terão competência para combater os casos de racismo, discriminação e intolerância religiosa nas escolas se a formação proporcionada durante não problematiza tais questões?

Para além do posicionamento contra os discursos intolerantes, como os(as) professores(as) promoverão a inclusão e a valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas – que são previstos na Lei nº 10.638 de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 – sendo que a formação oferecida para estes(as) é deficitária neste aspecto? Ademais, se os(as) docentes formados(as) em CR, que buscam promover uma maior abertura diante da pluralidade religiosa sofrem com esses problemas formativos, qual é o estado dos(as) profissionais de outras áreas da educação? O fato é problemático uma vez que há Estados que permitem professores(as) que não são formados em CR lecionem o componente de ER.

As problematizações aqui geradas, fazem parte do conjunto de indagações que se relacionam de modo explícito com outra dimensão que também deve ser importante para a docência e que de igual modo é ignorada nos cursos de formação inicial em CR, a saber, a questão da ética docente. Questionar sobre os valores morais proporcionados na formação do(a) profissional docente em ER se configura imprescindível no processo de renovação discursiva que a área vem se propondo atualmente.

Contudo, para se discutir ética docente no ER é importante alocá-la no campo da ética das profissões. Isso porque, como percebemos, a área vem historicamente sendo entendida como espaço para a promoção de práticas religiosas. Neste sentido, a dimensão ética do(a) professor(a) desse componente, em diversas localidades, não é pautada em valores cívicos, mas em valores religiosos. Um dos discursos mais característicos sobre a área, diz

respeito ao fato de que para ser professor(a) de ensino religioso é necessário ter algum credenciamento, afinidade ou cargo eclesiástico.

A ética dogmática-religiosa na docência é problemática para os sistemas públicos de ensino, pois ela se confina no seu mundo moral e se priva do diálogo com a diversidade, fato este que a educação deveria valorizar de modo mais acentuado. Conseqüentemente, essa atitude exclui e discrimina as religiões, sistemas de crenças e filosofias de vida que fogem do modo de viver hegemônico das sociedades ocidentalizadas. Por causa disso é que ressaltamos ser necessário entender a docência em ER a partir da ética das profissões e não da ética religiosa.

O tema da ética docente é imprescindível para a formação dos(as) professores(as) porque o seu campo de estudo abrange questões sobre o que é ser professor(a), quais os objetivos da docência e quais contributos educacionais a atividade dos(as) docentes têm proporcionado para a comunidade civil. A lacuna acerca dessa dimensão na formação profissional ocasiona impactos significativos nas CR e no ER, inclusive, podemos perceber que esta é uma das causas sintomáticas dos hábitos catequéticos, racistas, homofóbicos e intolerantes dos(as) professores(as) de ER.

A FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

Observamos na discussão anterior, entre outros pontos, a complexidade da formação docente em Ensino Religioso na contemporaneidade. Apesar dos embates, a área está aos poucos sendo entendida como atividade profissional, estabelecendo confrontações com sua própria herança histórica.

Amplamente conhecida, a história do ER possui como marco fundante as invasões europeias que estabeleceram a colonização por meio de múltiplas violências. Um dos pilares que sustentaram tal performatividade foi a promoção de uma educação moral estritamente religiosa. Isso porque, para se manter no poder, os portugueses impuseram a unilateralidade religiosa e social por séculos. E, mesmo após o suposto processo de independência e do advento do republicanismo, o Estado brasileiro manteve, por consequência de diversas jogadas político-religiosas, tal disciplina como sustentáculo educativo.

Somente no final do século XX, diante de uma reconfiguração teológica que atingiu a América Latina e o Brasil, é que o ER estabeleceu alguma mudança significativa. Apesar das mudanças terem como marco inicial a

década de 1970, é somente na década de 1990 que se observa uma significativa alteração na área.

Mais especificamente, a partir do biênio 1996/1997, foi onde se discutiu uma nova proposta de ER conjuntamente ao debate educacional na conjuntura nacional. A resolução do problema, para o ER, teve como marco a publicação da LDB 9.475/97, que propõe o componente de maneira não confessional e versando sobre a pluralidade religiosa presente no país.

A partir desse momento, passou-se a surgir mais interesses por parte de órgãos educacionais e conseqüentemente investimento na formação inicial em nível superior para atuação na área, uma vez que os cursos oferecidos por instituições eclesiais não se configuravam mais enquanto propícios à educação e o ER foi promovido com ônus para os cofres públicos. Tal exigência demandou a formação docente buscando atender às requisições da LDB (BRASIL, 1996).

É nesse contexto que as licenciaturas em CR começam a se destacar como alternativa para preencher a lacuna existente na formação dos(as) docentes do ER. Apesar de existirem desde a década de 1970 os esforços para estudar sobre *religiões* nas instituições de nível superior (GROSS, 2012; BAPTISTA, 2015), é somente a partir do final da década de 1990 que as CR começaram a proporcionar contributos mais significativos nos estudos sobre as *religiões*, no país, com o adendo da elaboração didática para as aulas de ER.

A conjuntura atual, aponta os cursos de CR enquanto área reconhecida em nível superior pelo Ministério da Educação – MEC, buscando atender as demandas presentes na Constituição Federal, assim como na LDB, Conselho Nacional de Educação – CNE e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN que preveem um ensino mais aberto à pluralidade religiosa, e não religiosa, e que não viole os princípios de laicidade da educação pública.

Apesar destes significativos avanços, entendemos que o ER, e as CR, tiveram mais uma capacidade de adaptação ao sistema público de ensino do que necessariamente uma ruptura com sua herança colonial. Tal inferência ocorre diante da seguinte constatação: o entorno pedagógico das áreas não possibilitou uma discussão aprofundada sobre o comportamento moral do docente de ensino religioso e sob qual dimensão ética a formação do profissional da área estaria ou deveria ser pautada.

O fato é alarmante tendo em vista que a discussão sobre a profissionalização e a profissionalidade docente, estava em pleno vigor quando houve as supostas mudanças no ER, em meados dos anos de 1990.

Com isso, constatamos, para além do esvaziamento político-educacional sobre a questão do Ensino Religioso no sistema público de ensino, a persistência ético-moral normativa na formação destes(as) agente educacionais. Desse modo não é surpreendente que o status da área ainda seja entendida enquanto determinação religiosa no ambiente escolar.

Nesse sentido há de se questionar: é plausível discutir sobre ética docente em uma área com status confessionais? Existe a possibilidade de uma ética das profissões para o ER? Quais contributos a discussão sobre ética das profissões pode gerar ao ER?

As reflexões aqui apontadas buscam evidenciar a urgente necessidade da discussão sobre a dimensão ética e os impactos na formação do profissional docente em ER, tendo como principal fundamento reforçar o marco divisor entre os antigos e novos discursos. Se, de fato, a área pretende caminhar em novos horizontes, faz-se necessário um debate de ordem profissional.

Posto isso, alocamos a discussão sobre ética docente na área do ER no campo da ética das profissões, na proposição de desvincular o espaço de promoção de práticas religiosas e destinar os aprofundamentos na valorização de pautas cívicas, democráticas, emancipatórias, justas e antirracistas.

Nesse íterim, recorreremos a Cortina (2005). Para ela “Uma atividade profissional é [...] uma atividade social” (p. 121). Neste sentido, as profissões se relacionam diretamente com a comunidade civil. E esta “irá dizer se considera essa atividade necessária ou pelo menos benéfica” (CORTINA, 2005. p. 122). Ou seja, é no campo social, e não no religioso, que são determinadas as plausibilidades, ou não, da permanência do ER nas escolas.

Como se sabe, as diversas profissões têm propósitos e objetivos a serem alcançados. Consequentemente, a legitimidade e a relevância que a atividade profissional tem para a sociedade dependerá se essas metas estão sendo alcançadas ou não (NAVARRO, 2006). É papel do profissional “*alcançar a meta de sua profissão de uma forma concorde com a consciência moral de sua época*” (CORTINA, 2005. p. 124. Grifos da autora). E mais, os profissionais devem se perguntar se os fins da sua atividade, tanto os internos quanto os externos, são benéficos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir disso fica evidente a necessidade de demonstrar quais atitudes os profissionais devem ter para alcançar os objetivos de sua atividade (CORTINA, 2005). Neste ponto observamos a importância da ética das profissões, pois será ela que orientará os(as) profissionais de cada área a

alcançarem os seus fins, além de ajudar a estes(as) exercerem a sua atividade de forma digna e coerente com os princípios instituídos na atividade social (NAVARRO, 2006).

Podemos nos perguntar: quais são os valores que os(as) profissionais devem seguir para alcançarem os objetivos internos e externos de sua atividade profissional? De acordo com Navarro (2006), em uma sociedade plural, a ética de qualquer profissão “ha de partir del reconocimiento y apego a los valores de convivencia que componen esta ética cívica compartida” (NAVARRO, 2006. p. 127).

Em vista disso, depreende-se que as profissões devem reconhecer e promover os valores cívicos universalmente reconhecidos, elas devem promover os direitos humanos e a partir disso consolidarem as suas práticas. Neste sentido, as atividades sociais têm compromissos civis com a comunidade na qual ela está inserida (NAVARRO, 2006). Mas não somente. Nas áreas das CR e do ER, constatamos uma necessidade a mais. A de promover a lutar antirracista enquanto um dos pontos fulcrais da nova postura discursiva, como evidenciada anteriormente.

No campo da docência, pode-se dizer que um dos seus objetivo e/ou compromisso social está em educar as(os) cidadãs(os) para que estas(es) sejam capazes de conviver em uma sociedade plural. Para tanto, é necessário cultivar durante o processo educacional valores cívicos através de uma educação moral (CORTINA; NAVARRO, 2005).

Os valores cívicos são aqueles compartilhados universalmente pelos indivíduos e que são responsáveis por promover a cidadania e preservar a dignidade da pessoa humana, portanto, devem ser inalienáveis. São valores como: respeito, solidariedade, empatia, diálogo, liberdade de crença e consciência, responsabilidade, justiça (CORTINA; NAVARRO, 2005).

Dito isto, nos questionamos – o ER tem promovido tais valores? Os(as) docentes têm praticado uma educação moral ou moralizante? Quais são os benefícios (ou malefícios) que o ER tem trazido para a sociedade? O componente tem proporcionado a criticidade aos estudantes ou o dogmatismo de ideias? Enfim, a postura dos(as) professores(as) de ER tem sido de *educador* ou *doutrinador*?

É notório que em diversos contextos o ER tem promovido discursos intolerantes contra as religiões, filosofias de vida e sistemas de crenças que fogem do modo de viver hegemônico, ou seja, pauta-se em discursos discriminatórios, intolerantes e racistas. Por conseguinte, sua prática acaba carecendo de legitimidade ou relevância social, justamente por não

promover valores benéficos para a comunidade civil, evidenciado, dessa maneira, as diversas crises de legitimidade que o componente vem passando no sistema educacional brasileiro ao longo de sua trajetória.

Segundo Navarro (2006) a crise de legitimidade social permeia várias profissões nas sociedades modernas. É pensando nessa demanda que enxergamos em alocar nossa discussão na ética das profissões, na tentativa de justamente superarmos essa crise.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário profissionais comprometidos com os valores da sua profissão e dispostos a analisarem criticamente as estruturas e os hábitos da sua atividade (NAVARRO, 2006).

No caso do ER, observamos então que é importante que os(as) profissionais tenham consciência moral e consigam pôr em questão todo o sistema político-educacional que fundamenta o componente na educação pública. Além disso, é imprescindível o esforço prático dos(as) docentes para mudarem os hábitos (des)moralizantes da sua profissão. Entendemos ser possível, tais mudanças, quando os(as) professores(as) de ER assumirem a postura de educadores ao invés de doutrinadores, para usar os termos de Cortina (2003).

Importante aqui destacarmos que a distinção entre a educação e a doutrinação está no objetivo que o educador e o doutrinador possuem (CORTINA, 2003). O doutrinador

pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes (CORTINA, 2003. p. 66).

A doutrinação acontece quando “queremos bloquear nas crianças a capacidade de pensar por si mesmas sobre questões morais” (CORTINA, 2003. p. 67). O doutrinador se recusa a pensar e ensinar para além do modo de viver hegemônico, portanto, o seu discurso é totalmente discriminatório e fechado à diversidade de ideias.

Neste caso, a figura do doutrinador não oferece contributos educacionais e democráticos para a sociedade, pelo contrário, perpetua e renova discursos intolerantes e excludentes. Em suma, ele assume nas suas práticas *pedagógicas* o que é conhecido como uma *moral fechada* (CORTINA, 2003).

Já o educador é aquele que assume uma *moral aberta* e ensina com o objetivo de que a criança desenvolva a sua autonomia e pense moralmente

por si mesma (CORTINA, 2003). Diferentemente do doutrinador, ele não impõe as suas concepções sobre a vida para os(as) estudantes, pelo contrário, mostra-lhe o leque de possibilidades e respeita a escolha subjetiva de cada uma.

Destarte, apesar das inúmeras lacunas e controvérsias de âmbito teórico-epistemológico que permeiam a área das CR, entendemos que esta tenta oferecer uma abertura moral para os docentes do ER, pois o seu discurso pedagógico para o ER valoriza e reconhece a diversidade presente no país.

No entanto, ainda é cedo para conotarmos avanços significativos que as CR proporciona ao ER, isso porque a área ainda está em ascensão no cenário acadêmico brasileiro. Além do mais, as novas configurações que as CR tentam construir para o ER requerem a incorporação e empenho dos(as) docentes na luta antirracista e essa mudança abrange a dimensão da ética profissional, bem como os conteúdos, didáticas e metodologias utilizadas neste componente curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no presente trabalho, refletir sobre o componente Curricular do Ensino Religioso e a dimensão ética que permeia exarcebadamente a performatividade dos(as) professores(as) da área. Apresentamos, sucintamente, algumas considerações acerca da formação do(a) profissional docente da área, dando ênfase aos problemas que cerceiam a relevância social e dos(as) profissionais.

Em seguida, problematizamos sobre a formação ética do profissional docente, questionando, entre outras coisas a plausibilidade do debate em uma área ainda com status confessionais.

Apesar da pesquisa ainda está em andamento, as considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX.

Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Modelos de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento**. In: Rever. nº 2, jul/dez. p. 107-125, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei** nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U, Brasília, 20/12/1996, Seção I.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei** nº 9.475, de 22 de julho de 1997. 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. In: Diário Oficial da União de 23 de julho de 1997, seção I.

BRASIL. **Lei** 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei** n. 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

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

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

GROSS, Eduardo. **A Ciência da Religião no Brasil**: teses sobre sua constituição e seus desafios. In: OLIVEIRA, Kathleen Luana de et al. (Orgs.). Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012. p. 13-24.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. [Tradução de Monika Ottermann]. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque; SILVA, Valdicley Euflausino da. Aspectos sobre ética profissional no Ensino Religioso e na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). **As Ciências da Religião**: Objeto, Metodologia e Pesquisa. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021, p. 67-80.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-44.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p.131 -138.

PIEPER, Frederico. **Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios.** In: Rever. São Paulo, v. 19, n. 2, mai/ago. p. 25-45, 2019.

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

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Ensino Religioso e intolerância religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 366-369.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

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

VIRGÍNIO, William de Macêdo. DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **O revisitar do conceito pedagógico de competência.** In: Rev. Eletrônica **Pesquiseduca.** Santos, V. 13, N. 30, p. 426-452, maio-ago. 2021.