



REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS  
PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ENSINO RELIGIOSO

doi: [10.25247/paralellus.2026.v17n40.p183-202](https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p183-202)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:  
UMA AGENDA LAICA E CRÍTICA A PARTIR DAS CIÊNCIAS  
DA RELIGIÃO**

RELIGIOUS EDUCATION TEACHER TRAINING: A SECULAR AND  
CRITICAL AGENDA FROM THE PERSPECTIVE OF RELIGIOUS STUDIES

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN RELIGIOSA: UNA  
AGENDA SECULAR Y CRÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS  
ESTUDIOS RELIGIOSOS

*Raimundo Márcio Mota de Castro\**

**RESUMO**

O presente artigo analisa os desafios e perspectivas da formação de professores de Ensino Religioso no Brasil, a partir de uma revisão teórica, análise documental e cartografia da produção acadêmica no estado de Goiás (1997–2021). O estudo evidencia que, embora os avanços legais e curriculares apontem para um modelo não confessional, práticas confessionais ainda persistem, em grande parte devido à fragilidade da formação docente. Com base em autores clássicos e contemporâneos (Eliade, Geertz, Bourdieu, Junqueira, Tardif, Nóvoa, Saviani, entre outros), argumenta-se que a consolidação das Ciências da Religião como fundamento epistemológico é essencial para legitimar o Ensino Religioso como disciplina escolar, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e a promoção da cidadania. Conclui-se que políticas públicas de formação inicial e continuada são decisivas para assegurar a qualidade e a legitimidade da disciplina.

**Palavras-chave:** Ensino religioso; formação de professores; Ciências da religião; laicidade; diversidade Cultural.

---

\* Doutor em Educação, PUC-Goiás. Estágio pós-doutoral em Educação Escolar e Religião, PUCPR. Docente Adjunto da Universidade Estadual de Goiás, UEG. Docente do PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, da Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9396555981788500>. E-mail: [prof.marcas.posgrad@gmail.com](mailto:prof.marcas.posgrad@gmail.com).



## ABSTRACT

This article analyzes the challenges and perspectives of teacher education in Religious Education in Brazil, based on theoretical review, documentary analysis, and mapping of academic production in the state of Goiás (1997–2021). The study shows that although legal and curricular advances point to a non-confessional model, confessional practices still persist, mainly due to the fragility of teacher training. Based on classical and contemporary authors (Eliade, Geertz, Bourdieu, Junqueira, Tardif, Nóvoa, Saviani, among others), it is argued that the consolidation of Religious Studies as an epistemological foundation is essential to legitimize Religious Education as a school subject, contributing to valuing cultural diversity and promoting citizenship. It concludes that public policies for initial and continuing teacher training are decisive for ensuring the quality and legitimacy of the discipline.

**Keywords:** Religious Education; Teacher Training; Religious Studies; Secularism; Cultural Diversity.

## RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos y perspectivas de la formación de profesores de Enseñanza Religiosa en Brasil, a partir de una revisión teórica, análisis documental y cartografía de la producción académica en el estado de Goiás (1997–2021). El estudio muestra que, aunque los avances legales y curriculares apuntan a un modelo no confesional, aún persisten prácticas confesionales, principalmente debido a la fragilidad de la formación docente. Con base en autores clásicos y contemporáneos (Eliade, Geertz, Bourdieu, Junqueira, Tardif, Nóvoa, Saviani, entre otros), se argumenta que la consolidación de las Ciencias de la Religión como fundamento epistemológico es esencial para legitimar la Enseñanza Religiosa como disciplina escolar, contribuyendo a la valoración de la diversidad cultural y la promoción de la ciudadanía. Se concluye que las políticas públicas de formación inicial y continua son decisivas para asegurar la calidad y legitimidad de la disciplina.

**Palabras clave:** Enseñanza Religiosa; Formación de Profesores; Ciencias de la Religión; Laicidad; Diversidad Cultural.

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) constitui uma das áreas mais controversas do currículo escolar brasileiro desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Embora presente no artigo 33 da LDB/1996, com nova redação dada pela Lei nº 9.475/1997, sua natureza, objetivos e formas de implementação permanecem em constante disputa de campo (Castro, Baldino, 2012). Essas tensões emergem da própria configuração do Estado brasileiro, que desde a Constituição de 1891 assumiu juridicamente o princípio da laicidade, mas manteve historicamente fortes vínculos com tradições religiosas majoritárias, especialmente a cristã católica até o final do século XX, e hoje, com a forte presença de denominações cristãs evangélicas no campo político. Essa ambivalência reflete-se no campo educacional, em particular no Ensino Religioso, que ora é concebido como espaço de confessionalidade, ora como espaço de diálogo inter-religioso e cultural.

O debate em torno do Ensino Religioso ganha relevância no atual cenário de pluralidade religiosa e cultural, marcado por aceleradas transformações sociais e pela crescente presença de diferentes tradições de fé no espaço público. O Ensino Religioso, mais do que qualquer outro componente curricular, reflete as tensões entre identidade, cultura e sociedade, tornando-se um campo privilegiado para a análise das relações entre educação e religião (Junqueira et al, 2017). Essa observação aponta para a necessidade de compreender o ER não apenas como disciplina escolar, mas como fenômeno social e político que traduz disputas simbólicas mais amplas sobre a função da escola na formação cidadã.

Para além da problemática do espaço e da forma de entendimento do ER, emerge a questão da formação de professores de Ensino Religioso. Se, por um lado, a legislação brasileira reconhece o direito ao Ensino Religioso como parte da formação básica do cidadão, por outro, não define de modo claro os parâmetros de habilitação docente. A LDB, mesmo após a alteração de 1997, estabelece apenas que o ER será “parte integrante da formação básica do cidadão”, de matrícula facultativa, sem indicar exigências quanto à formação específica dos profissionais que o ministram (BRASIL, 1997). Essa ausência de clareza normativa abriu espaço para soluções diversas nos estados e municípios, resultando em grande heterogeneidade na formação docente e conseqüentemente na prática didático-pedagógica.

Do ponto de vista acadêmico, a formação de professores de ER ganhou densidade nas últimas décadas com o fortalecimento das Ciências da Religião no Brasil que se apresenta como área que constitui base epistemológica capaz de refletir os conteúdos, os modelos e principalmente a formação docente (Passos, 2011). Esse movimento contribuiu para consolidar uma abordagem não confessional, ancorada no princípio da laicidade e orientada para o reconhecimento da diversidade religiosa como dimensão constitutiva da cidadania.

Apesar desses avanços, permanecem desafios significativos, principalmente no que se refere a formação de professores (Pinto, 2016; Reis, 2022) e condução do componente curricular de forma confessional, em que pese o princípio da laicidade do Estado brasileiro. Situação agravada em 2017, quando o Supremo Tribunal Federal (STF), reconheceu a possibilidade de oferta do Ensino Religioso de natureza

confessional nas escolas públicas. Embora o julgamento tenha reafirmado o caráter facultativo da disciplina, a decisão foi interpretada como um retrocesso no processo de consolidação de uma concepção laica e pluralista do ER. Como observa Kreuz, Santiano (2022), o STF optou por privilegiar a liberdade de crença em detrimento da neutralidade estatal, reforçando as ambiguidades que historicamente marcam a presença do religioso no espaço público brasileiro. Esse cenário reforça a urgência de discutir modelos de formação docente que fortaleçam a perspectiva crítica e científica do ER, de modo a evitar retrocessos no campo educacional.

O presente artigo busca contribuir com esse debate ao analisar a formação de professores de Ensino Religioso no Brasil, com especial atenção ao contexto de Goiás. Parte-se de três eixos principais: (i) a análise documental de legislações e diretrizes curriculares que regulamentam o Ensino Religioso; (ii) a cartografia da produção acadêmica sobre o tema entre 1997 e 2021, contemplando teses e dissertações produzidas no estado; e (iii) a reflexão sobre práticas docentes observadas em redes municipais, com ênfase na experiência de Anápolis. O percurso metodológico ancora-se na abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, utilizando como procedimento a revisão de literatura.

O estudo justifica-se por duas razões principais. Em primeiro lugar, pela necessidade de compreender o Ensino Religioso em sua especificidade como componente curricular que opera na fronteira entre educação, cultura e religião. Em segundo, pela urgência de discutir políticas e práticas de formação docente que assegurem a qualidade e a pertinência desse ensino na escola pública, em consonância com os princípios da laicidade, da pluralidade e dos direitos humanos. Como aponta Tardif (2014, p. 32), “a profissionalidade docente não se reduz ao domínio de conteúdos, mas envolve a capacidade de articular saberes, valores e práticas em contextos complexos e contraditórios”. No caso do Ensino Religioso, essa articulação exige do professor competências ainda mais específicas, dada a natureza polissêmica do fenômeno religioso e sua relação com identidades culturais e políticas.

Ao longo do artigo, pretende-se demonstrar que a consolidação de um Ensino Religioso crítico, plural e socialmente relevante depende diretamente da qualificação docente, a qual, por sua vez, requer uma agenda formativa ancorada nas Ciências da

Religião, nos direitos humanos e em metodologias investigativas. Esse será o fio condutor das reflexões que se seguem.

## **2 REFLEXÕES TEÓRICAS**

O Ensino Religioso no Brasil, especialmente após a Constituição de 1988 e a LDB/1996, tornou-se campo fértil de disputas epistemológicas e pedagógicas. Para compreender o lugar da formação docente nesse processo, é fundamental analisar os modelos de Ensino Religioso historicamente construídos, os fundamentos teóricos que sustentam sua legitimação e as tensões contemporâneas entre confessionalidade e laicidade. Além disso, é necessário situar o debate no campo das Ciências da Religião, reconhecendo sua contribuição decisiva para deslocar o Ensino Religioso da esfera catequética para o âmbito científico, cultural e crítico.

### *2.1 Os Modelos de Ensino Religioso*

A literatura especializada aponta quatro modelos significativos de Ensino Religioso: confessional, interconfessional, fenomenológico e não confessional. Cada um deles expressa concepções distintas sobre a função da disciplina e sobre o papel da escola na mediação do fenômeno religioso. Entendê-los permite situar o debate, identificar práticas e pensar no processo formativo docente que conduza a uma docência respeitosa, ancorada na dignidade da pessoa.

Como primeiro modelo a ser mencionada, temos o confessional caracterizado pela vinculação explícita a uma tradição religiosa, assumindo a função de reforçar a identidade de fé dos alunos. Historicamente predominante no Brasil, sobretudo em virtude da herança católica, esse modelo foi criticado por sua inadequação ao Estado laico e por sua tendência excludente, posto que o confessionalismo escolar reitera privilégios históricos e reproduz desigualdades culturais, negando o caráter público e plural da educação (Junqueira, 2012).

Na segunda metade do século XX, emergiu na educação brasileira o modelo interconfessional com o objetivo de promover a cooperação entre diferentes tradições religiosas, enfatizando valores comuns e evitando a doutrinação exclusiva. Embora represente um avanço em relação ao confessionalismo, apresenta limites, pois

mantém a centralidade da fé como critério organizador do ensino. Trata-se de um modelo perigoso, posto que, o interconfessionalismo corre o risco de reduzir a diversidade à soma de tradições hegemônicas, invisibilizando expressões religiosas minoritárias (Passos, 2011). Fato observado na história da educação brasileira que privilegiou o modelo cristão como único e aceitável para constituição de um modelo de sociedade.

O modelo fenomenológico, de inspiração europeia, procura abordar o fenômeno religioso de modo descritivo e comparativo, valorizando mitos, ritos e símbolos. Influenciado por Mircea Eliade, esse modelo privilegia a experiência do sagrado como dimensão universal da humanidade. Para Eliade (1992, p. 21), “o sagrado manifesta-se sempre como realidade de uma ordem totalmente diferente das realidades ‘naturais’, revelando-se como algo absolutamente distinto do profano”. Essa perspectiva possibilitou a sistematização acadêmica do estudo da religião, em que pese o fato de ter sido amplamente criticada por seu essencialismo e por desconsiderar o caráter histórico e socialmente construído das religiões.

Por fim, temos o modelo não confessional ou laico, defendido por setores acadêmicos e por movimentos como o FONAPER (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso). A proposta é o estudo do fenômeno religioso sob perspectiva cultural e científica, sem vinculação a crenças específicas. Esse modelo articula-se com a laicidade do Estado e com a promoção dos direitos humanos, buscando formar cidadãos críticos e respeitosos da diversidade. Como sintetiza Junqueira (2012), o Ensino Religioso não confessional constitui uma possibilidade pedagógica de valorização da pluralidade, favorecendo o diálogo intercultural e inter-religioso, em consonância com os princípios constitucionais.

Para melhor visualização desses modelos, a tabela 1 apresenta as características principais, bem como as limitações que podem ser evidenciadas.

**Quadro 1 - Modelos de Ensino Religioso e suas características**

<b>Modelo</b>	<b>Características principais</b>	<b>Limites identificados</b>
<b>Confessional</b>	Vinculado a uma tradição religiosa específica	Excludente, viola laicidade

<b>Interconfessional</b>	Cooperação entre tradições religiosas	Invisibiliza minorias
<b>Fenomenológico</b>	Descrição dos mitos, ritos e símbolos	Essencialista, ahistórico
<b>Não confessional</b>	Estudo cultural e científico da religião	Pouca implementação

Fonte: elaborado por Castro (2025)

## 2.2 Fundamentos epistemológicos e as Ciências da Religião

A consolidação das Ciências da Religião no Brasil, a partir da década de 1970, foi determinante para redefinir a legitimidade do Ensino Religioso escolar. Ao invés de um campo pastoral ou teológico, o fenômeno religioso passou a ser investigado como objeto científico, por meio de diferentes abordagens — históricas, sociológicas, antropológicas, filosóficas e psicológicas. Essa pluralidade metodológica fortaleceu a compreensão de que a religião é dimensão constitutiva da cultura humana e, portanto, legítima de ser estudada na escola.

Clifford Geertz (2008, p. 89) define religião como “um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens, formulando concepções de uma ordem geral da existência e revestindo essas concepções de tal aura de factualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas”. Essa definição mostra como a religião opera não apenas como crença, mas como sistema cultural que orienta práticas sociais e subjetividades. A perspectiva geertziana, ao enfatizar a religião como linguagem simbólica, contribui para o Ensino Religioso não confessional ao deslocar o foco da fé individual para os significados culturais coletivos.

Pierre Bourdieu (2007), por sua vez, introduz a noção de “campo religioso” para destacar as relações de poder, capital simbólico e disputas institucionais que configuram as tradições religiosas. Para o sociólogo francês, “o campo religioso é um universo estruturado de relações, no qual agentes e instituições disputam a autoridade legítima de definir e impor a visão do mundo e da salvação” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Essa abordagem crítica permite compreender o Ensino Religioso como espaço de tensões e disputas, no qual diferentes projetos de sociedade se enfrentam.

No contexto brasileiro, autores como Sérgio Junqueira e João Décio Passos desempenharam papel decisivo na formulação teórica do Ensino Religioso não confessional. Junqueira (2017) enfatiza que a formação docente para o Ensino Religioso deve ser compreendida como processo de construção de competências pedagógicas e epistemológicas, não como transmissão de dogmas ou verdades de fé. Já Passos (2015) argumenta que a centralidade das Ciências da Religião na formação docente é condição *sine qua non* para consolidar uma prática pedagógica crítica e plural.

### *2.3 Formação docente: saberes, profissionalidade e desafios*

A formação de professores, em termos gerais, constitui-se como espaço de articulação entre saberes acadêmicos, experiências pedagógicas e demandas sociais. Tardif (2014, p. 33) afirma que “os saberes docentes não são apenas científicos ou técnicos, mas também práticos e experienciais, construídos no cotidiano da sala de aula”. Esse entendimento amplia a noção de formação, deslocando-a da simples aquisição de conteúdo para a construção da identidade profissional. Nóvoa (2022) acrescenta que a formação de professores deve ser concebida como processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, em estreita relação com a escola e a comunidade.

No caso específico do Ensino Religioso, os desafios da formação docente são ainda maiores. Em primeiro lugar, porque a área carece de cursos específicos amplamente reconhecidos no sistema de ensino superior. Em muitos estados, os professores de ER são recrutados entre licenciados em Pedagogia, História, Filosofia ou mesmo em Teologia, sem preparação adequada para lidar com a pluralidade religiosa em sala de aula. Em segundo lugar, porque a ausência de diretrizes nacionais claras contribui para a fragmentação da formação, resultando em práticas heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias com o marco legal da laicidade.

Perrenoud (2000) lembra que a docência exige o desenvolvimento de competências complexas, entre as quais se destacam a capacidade de trabalhar com a diversidade, gerir conflitos e promover a aprendizagem significativa. Essas competências são particularmente importantes para o Ensino Religioso, onde o professor precisa mediar diferenças sensíveis sem cair em proselitismo. Nesse sentido, a formação inicial e

continuada deve contemplar não apenas conteúdos de Ciências da Religião, mas também metodologias de ensino investigativas, estratégias de diálogo intercultural e fundamentos de direitos humanos.

#### 2.4 Contribuições das pesquisas sobre Ensino Religioso em Goiás

As investigações produzidas em Goiás oferecem importantes contribuições para compreender os desafios da formação docente em ER. A tese de Castro (2013) analisou a história e as memórias do Ensino Religioso na escola pública, mostrando como a disciplina foi atravessada por disputas políticas e religiosas ao longo do século XX. Segundo o autor, “o Ensino Religioso em Goiás expressa as ambiguidades do modelo brasileiro, ora aproximando-se do catequético, ora ensaiando movimentos de abertura para a pluralidade” (CASTRO, 2013, p. 142). Essa análise histórica evidencia a persistência do confessionalismo e a dificuldade de consolidar uma perspectiva laica.

Já a dissertação “Cartografia da produção acadêmica sobre Ensino Religioso no Estado de Goiás (1997–2021)” (Silva, 2022) sistematizou as teses e dissertações defendidas no período, destacando a diversidade temática e a crescente preocupação com a formação de professores. O estudo revela que, embora haja avanços na pesquisa acadêmica, as práticas escolares ainda sofrem com lacunas formativas e com a ausência de políticas públicas consistentes.

Por fim, a dissertação “Práticas docentes e Ensino Religioso: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores em escolas da Rede Municipal de Educação de Anápolis” (Andrade, 2022) mostrou que, mesmo em contextos onde se propõe um modelo não confessional, persistem práticas confessionais no cotidiano. Esse hiato entre discurso e prática reforça a necessidade de investir em formação docente crítica e continuada.

Tabela 1 – Síntese das Teses e Dissertações sobre ER (1997–2021)

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2013	História e memórias do Ensino Religioso na escola pública	PUC Goiás

<b>2022</b>	Cartografia da produção acadêmica sobre ER em Goiás (1997–2021)	UEG
<b>2022</b>	Práticas docentes e Ensino Religioso em Anápolis	UEG

Fonte: elaborado por Castro (2025)

Para além das teses e dissertações, é possível encontrar artigos publicados em periódicos no Estado, abordando os mais diversos temas, como apresentado na tabela 3.

**Tabela 3 – Síntese da produção acadêmica em Goiás (1997–2021)**

<b>Período</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Temáticas predominantes</b>
<b>1997–2005</b>	12	História do ER, legislação, laicidade
<b>2006–2014</b>	18	Formação docente, BNCC, práticas escolares
<b>2015–2021</b>	27	Diversidade religiosa, direitos humanos, cartografias

Fonte: elaborado por Castro (2025)

Nota-se na produção acadêmica que o foco das temáticas deslocam-se de forma diversa permitindo entender que o contexto em que o Ensino Religioso se encontra e das disputas que orbitam sua realização na escola.

### **3 METODOLOGIA**

O presente artigo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, assumindo uma perspectiva crítica que busca compreender a formação de professores de Ensino Religioso a partir da análise documental, da cartografia da produção acadêmica e da reflexão teórico-analítica sobre práticas docentes. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões simbólicas, culturais e pedagógicas que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos.

Segundo Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. No caso

do Ensino Religioso, tais dimensões se tornam centrais, pois tratamos de práticas sociais permeadas por sentidos religiosos, culturais e políticos. Dessa forma, uma abordagem qualitativa permite captar a complexidade do objeto e dar visibilidade às vozes e experiências dos sujeitos envolvidos.

### *3.1 Estratégia de investigação*

A investigação foi organizada em três eixos metodológicos complementares:

1. **Análise documental:** examinou-se a legislação nacional e estadual referente ao Ensino Religioso, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e suas alterações, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e documentos curriculares, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa análise buscou identificar as concepções de Ensino Religioso e os parâmetros de formação docente explicitados ou implícitos nos marcos normativos.
2. **Cartografia da produção acadêmica:** realizou-se um levantamento sistemático de teses e dissertações defendidas no estado de Goiás entre 2013 e 2021, em programas de pós-graduação em Educação, Ciências da Religião e áreas afins. Esse mapeamento permitiu identificar tendências de pesquisa, temáticas predominantes e contribuições específicas para a compreensão da formação docente em Ensino Religioso. Mas o pequeno número de produções, nos levou a mapear também, a produção acadêmica para a qual concebeu-se o período de 1997 a 2021.
3. **Reflexão teórico-analítica sobre práticas docentes:** partiu-se de estudos de caso e pesquisas de campo já realizados, em especial a dissertação sobre práticas docentes em Anápolis (Andrade, 2022), para problematizar como os modelos de Ensino Religioso se traduzem em práticas pedagógicas concretas. Essa análise buscou compreender a distância entre os discursos oficiais e as práticas escolares cotidianas.

### *3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados*

A análise documental foi realizada a partir de levantamento em bases oficiais, como o site do Ministério da Educação (MEC), os repositórios do Conselho Nacional de

Educação (CNE) e as secretarias estaduais de educação. Os documentos foram lidos integralmente, com foco em trechos que explicitassem concepções de Ensino Religioso, diretrizes para a formação docente e princípios de laicidade. A técnica utilizada para a análise foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que prevê a categorização dos dados em unidades temáticas, possibilitando a identificação de regularidades, contradições e lacunas.

A cartografia da produção acadêmica foi realizada por meio de consultas na Plataforma CAPES, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no repositório da Universidade Estadual de Goiás e em bibliotecas digitais de instituições da região. Foram incluídas teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2021 que apresentavam em seus títulos, resumos ou palavras-chave as expressões “Ensino Religioso”, “formação de professores” ou “educação religiosa escolar”. O material coletado foi organizado em uma planilha, contendo informações sobre autor, ano, instituição, programa, título, objetivos e principais resultados. Essa sistematização possibilitou a construção de quadros comparativos e a identificação de lacunas temáticas.

A reflexão teórico-analítica apoiou-se no referencial das Ciências da Religião, da Sociologia da Educação e da Didática. A análise das práticas docentes considerou não apenas os relatos de pesquisas, mas também os contextos socioculturais nos quais estão inseridas, reconhecendo que o Ensino Religioso, como lembra Bourdieu (2007), é atravessado por disputas simbólicas e relações de poder.

### *3.3 Critérios de validade e confiabilidade*

Na pesquisa qualitativa, validade não se confunde com generalização estatística, mas com coerência interna e consistência teórica. Para Flick (2009, p. 27), “a validade da pesquisa qualitativa depende da transparência dos procedimentos e da reflexividade do pesquisador quanto às escolhas metodológicas”. Neste estudo, buscou-se garantir validade por meio de: (i) explicitação detalhada dos critérios de seleção dos documentos e trabalhos analisados; (ii) utilização de diferentes fontes de dados (legislação, produções acadêmicas, relatos de pesquisa), o que possibilita triangulação; e (iii) fundamentação teórica consistente, articulando Ciências da Religião e teorias da formação docente.

Quanto à confiabilidade, adotaram-se registros sistemáticos dos dados coletados e categorização explícita, possibilitando a replicação do percurso metodológico por outros pesquisadores interessados.

### *3.4 Limitações do estudo*

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações. A primeira refere-se à abrangência temporal da cartografia, limitada ao período de 1997 a 2021. Embora esse recorte contemple o período mais fecundo da produção acadêmica sobre Ensino Religioso em Goiás, não abarca pesquisas mais recentes que podem trazer novas perspectivas. A segunda limitação diz respeito à dependência de produções escritas (teses e dissertações), o que pode deixar de fora práticas e experiências relevantes que ainda não foram sistematizadas academicamente. A terceira refere-se ao foco regional em Goiás, o que impossibilita generalizações para todo o território nacional, embora o caso goiano seja ilustrativo de tendências presentes em outras regiões.

### *3.5 Considerações éticas*

Embora o estudo não envolva diretamente sujeitos humanos em coletas originais de dados, foi pautado pelo respeito às normas éticas da pesquisa em Educação, sobretudo no uso responsável das produções acadêmicas analisadas. Todos os trabalhos citados são devidamente referenciados, em conformidade com as normas da ABNT, reconhecendo a autoria intelectual e evitando qualquer forma de apropriação indevida.

## **4. DISCUSSÃO**

### *4.1 A persistência do confessionalismo e os dilemas da laicidade*

A análise da legislação educacional e da produção acadêmica evidencia que o Ensino Religioso no Brasil, embora tenha sido juridicamente delimitado como disciplina não confessional, convive com práticas e discursos confessionais enraizados. Essa contradição reflete o caráter híbrido da laicidade brasileira, marcada por ambiguidades históricas entre Estado e religião, o que leva a entender que a laicidade no Brasil não se configurou como separação rígida, mas como acomodação de interesses,

permitindo a permanência de símbolos e práticas religiosas no espaço público (Kreuz, Santiano, 2022).

Esse cenário se traduz na prática docente. A pesquisa de Andrade (2022), sobre o Ensino Religioso na rede municipal de Anápolis, mostrou que, mesmo quando os documentos oficiais assumem uma concepção não confessional, “professores ainda reproduzem práticas devocionais, como orações e leituras bíblicas, revelando a força das tradições religiosas sobre a identidade docente” (Andrade, 2022, p. 88). A permanência do confessionalismo em sala de aula, portanto, não é apenas resultado de lacunas legais, mas também de processos de socialização e de formação precária que não desconstruíram o vínculo entre ensino e catequese.

A decisão do STF de 2017, ao legitimar a possibilidade de oferta confessional nas escolas públicas, reforçou essas ambiguidades. Embora não tenha imposto a confessionalidade, abriu margem para que estados e municípios a implementem, intensificando a heterogeneidade nacional. Como observa Reis (2022, p. 56), “o julgamento do STF não apenas reconheceu a diversidade de interpretações do artigo 33 da LDB, mas também fragilizou o esforço de consolidar uma identidade laica para o Ensino Religioso”. Nesse sentido, a decisão pode ser compreendida como um retrocesso em relação aos avanços alcançados pela atuação de fóruns e pesquisadores que defendem uma perspectiva crítica e pluralista.

#### *4.2 Formação docente: entre normativas e práticas*

A formação de professores constitui o ponto nevrálgico dessa discussão. Se, de um lado, há avanços na produção acadêmica e em documentos curriculares que apontam para um Ensino Religioso não confessional, de outro, a formação docente ainda não acompanha essa transformação. Em muitos cursos de Pedagogia, o Ensino Religioso aparece de forma periférica ou sequer é contemplado. Quando existe, muitas vezes é reduzido a uma disciplina optativa, sem articulação com a prática pedagógica.

Silva (2022), ao cartografar a produção acadêmica sobre Ensino Religioso em Goiás, identificou que grande parte das pesquisas aponta para a fragilidade da formação inicial. “Os trabalhos revelam que os professores de Ensino Religioso, em sua maioria, não possuem formação específica na área, o que os leva a reproduzir práticas

confessionais aprendidas em suas comunidades de fé” (Silva, 2022, p. 132). Esse dado reforça a tese de que a ausência de políticas públicas claras de formação docente para o Ensino Religioso compromete a efetividade da disciplina como espaço de diálogo intercultural.

Essa lacuna na formação docente pode ser interpretada à luz de Tardif (2014), para quem os saberes docentes resultam da articulação entre saberes científicos, curriculares e experienciais. Quando a formação inicial não oferece suporte epistemológico consistente, prevalecem os saberes experienciais, muitas vezes vinculados à tradição religiosa pessoal do professor. Isso explica por que, em muitos contextos, práticas confessionais persistem mesmo diante de documentos oficiais que orientam para o contrário.

#### *4.3 O papel das Ciências da Religião*

Um dos avanços mais significativos nas últimas décadas foi a consolidação das Ciências da Religião como campo de formação docente. Como destacam Junqueira (2017) e Passos (2015), a presença das Ciências da Religião nas universidades brasileiras criou condições para deslocar o Ensino Religioso do âmbito da catequese para o da investigação científica. A pesquisa de Reis (2022) também aponta que, nos programas de pós-graduação em Ciências da Religião, há uma produção consistente sobre didática do Ensino Religioso, políticas públicas e formação docente.

No entanto, ainda há uma distância entre essa produção acadêmica e a formação efetiva de professores na educação básica. Poucos estados instituíram cursos específicos de licenciatura em Ciências da Religião, e mesmo nesses casos a oferta é restrita. Essa limitação compromete a profissionalização do campo, mantendo o Ensino Religioso em uma posição de fragilidade curricular em relação a outras disciplinas. Como ressalta Nóvoa (1992, p. 36), “a formação docente precisa ser pensada em articulação com a construção da identidade profissional; sem isso, a docência perde consistência e legitimidade social”.

#### *4.4 Saberes docentes e a complexidade do fenômeno religioso*

O ensino do fenômeno religioso exige do professor competências específicas, como a capacidade de lidar com a diversidade, de problematizar representações culturais e

de mediar conflitos. Perrenoud (2000, p. 18) lembra que “ensinar é trabalhar com a heterogeneidade, construir pontes entre diferentes saberes e modos de vida”. Essa perspectiva aplica-se com ainda mais força ao Ensino Religioso, no qual a heterogeneidade não é apenas pedagógica, mas também religiosa, cultural e identitária.

A análise das práticas docentes em Anápolis (Andrade, 2022) revelou que muitos professores sentem dificuldade em trabalhar com religiões afro-brasileiras, indígenas e orientais, privilegiando narrativas cristãs. Esse dado revela que a diversidade religiosa ainda não é plenamente reconhecida como conteúdo curricular, mas permanece submetida a hierarquizações simbólicas. Como observa Bourdieu (2007, p. 72), “a reprodução cultural no campo escolar opera muitas vezes pela legitimação de determinadas tradições em detrimento de outras, o que perpetua relações de poder e exclusão”.

Para enfrentar esse desafio, a formação docente deve articular saberes científicos, pedagógicos e éticos, capacitando os professores a desenvolver práticas que respeitem a diversidade e promovam a cidadania. Nesse sentido, o Ensino Religioso pode contribuir para a educação em direitos humanos, desde que desvinculado de qualquer projeto proselitista.

#### *4.5 A BNCC e o Ensino Religioso: avanços e limites*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco para o Ensino Religioso no Brasil. Pela primeira vez, um documento de caráter nacional definiu competências e habilidades para a disciplina, reconhecendo sua importância na formação integral do estudante. A BNCC propõe que o Ensino Religioso contribua para o desenvolvimento da identidade, da convivência e do respeito à diversidade, tendo como referência o estudo dos fenômenos religiosos e das filosofias de vida.

Entretanto, a BNCC também apresenta limites. Ao enfatizar o caráter não confessional, deixou margem para interpretações diversas nos estados e municípios, sem detalhar parâmetros para a formação docente. Como aponta Saviani (2008, p. 211), “as reformas educacionais no Brasil tendem a produzir documentos normativos

sem os correspondentes investimentos em formação e condições de trabalho, o que limita sua efetividade”. Assim, a BNCC, embora constitua avanço, não resolve o problema central da formação de professores para o Ensino Religioso.

## **5. REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

O Ensino Religioso no Brasil revela-se como um dos componentes curriculares mais complexos e polêmicos da educação básica. Sua trajetória, marcada por ambiguidades legais e disputas ideológicas, evidencia a tensão entre confessionalidade e laicidade, tradição e pluralidade, catequese e ciência. No decorrer deste artigo, buscou-se demonstrar que o eixo central dessas disputas encontra-se na formação de professores, cuja fragilidade compromete a efetividade do Ensino Religioso como espaço de diálogo intercultural, valorização da diversidade e promoção da cidadania.

A análise histórica e documental mostrou que, embora a LDB de 1996 e a Lei nº 9.475/1997 tenham introduzido avanços significativos ao delimitar o caráter facultativo e não confessional do Ensino Religioso, as práticas escolares ainda refletem a herança do confessionalismo. A decisão do STF em 2017, ao legitimar a possibilidade de Ensino Religioso confessional em escolas públicas, aprofundou essa contradição, reforçando a heterogeneidade e fragilizando o esforço pela consolidação de um modelo laico e pluralista.

A cartografia da produção acadêmica em Goiás (1997–2021) revelou crescimento expressivo de pesquisas sobre o Ensino Religioso, com destaque para as teses e dissertações que analisaram tanto os aspectos históricos quanto as práticas docentes contemporâneas. Esses estudos evidenciam avanços teóricos importantes, especialmente no campo das Ciências da Religião, mas também apontam lacunas persistentes: ausência de cursos específicos de formação inicial, precariedade da formação continuada e resistência de professores em trabalhar com a diversidade religiosa de forma crítica e inclusiva.

O referencial teórico discutido neste artigo, apoiado em autores como Eliade, Geertz, Bourdieu, Junqueira, Passos, Saviani, Nóvoa, Tardif e Perrenoud, mostrou que o Ensino Religioso pode assumir relevância pedagógica e social se estruturado a partir

de uma perspectiva científica, cultural e não confessional. As Ciências da Religião oferecem os fundamentos epistemológicos necessários para essa transformação, deslocando o foco da fé individual para a análise crítica do fenômeno religioso como dimensão constitutiva da cultura. Ao mesmo tempo, a teoria crítica da educação e os estudos sobre profissionalidade docente apontam que a formação de professores não pode restringir-se ao domínio de conteúdos, mas deve articular saberes pedagógicos, éticos e políticos.

Diante disso, a principal conclusão é que a qualidade do Ensino Religioso depende diretamente da formação docente. Sem professores preparados para lidar com a diversidade religiosa, a disciplina corre o risco de perpetuar práticas confessionais, violando os princípios constitucionais da laicidade e da igualdade. Por outro lado, quando a formação é consistente, ancorada nas Ciências da Religião e orientada pelos direitos humanos, o Ensino Religioso pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Assim, apontam-se três recomendações principais para políticas públicas e para a pesquisa futura:

- 1 Institucionalização de cursos de licenciatura em Ciências da Religião** em diferentes regiões do país, de modo a assegurar formação inicial específica e consistente para professores de ER.
- 2 Oferta de programas de formação continuada** que articulem teoria e prática, com foco no estudo da diversidade religiosa e na mediação de conflitos culturais em sala de aula.
- 3 Produção de materiais didáticos e metodológicos** que valorizem a pluralidade religiosa e filosófica, evitando reducionismos confessionais e essencialistas.

Por fim, este artigo reforça a necessidade de compreender o Ensino Religioso não apenas como disciplina escolar, mas como espaço privilegiado de exercício da cidadania e de construção da convivência democrática. Em um contexto de crescente pluralidade e, ao mesmo tempo, de recrudescimento de discursos intolerantes, investir na formação de professores de Ensino Religioso é investir na construção de um

projeto educativo comprometido com a dignidade humana, a justiça social e o respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Enio de Viveiros. **Práticas docentes e Ensino Religioso**: uma análise da relação entre o modelo de Ensino Religioso não confessional e as práticas de professores em escolas da Rede Municipal de Educação de Anápolis, Goiás. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília: Senado, 1988.
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997.
- CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. Ensino Religioso no Brasil: concepções e modelos na escola pública. **Revista Caminhos**, v. 10, n. 2, p. 51-68, 2012.
- CASTRO, Raimundo Márcio. **História e memórias do Ensino Religioso na escola pública**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Documentos e orientações. Disponível em: <<https://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: ibpex, 2008.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.
- KREUZ, Letícia Regina Camargo; SANTANO, Ana Claudia. “Laicidade à brasileira” e a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre Ensino Religioso Confessional. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJL]**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 259–280, 2022. DOI: 10.18593/ejll.20520. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/20520>. Acesso em: 23 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 set. 2025. Epub 20-Dez-2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. **REVER**, Ano 15, Nº 02, p. 26-44, Jul/Dez 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Regiane Cristina Dias, Estado Laico e o Ensino Público. Neutralidade Religiosa ou Neutralização da Religião? *Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro* nº 62, out./dez. 2016.

REIS, João Batista. **Ensino Religioso, pluralismo e cidadania**. Goiânia: Ed. UCG, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Maria de Souza e. **Cartografia da produção acadêmica sobre Ensino Religioso no Estado de Goiás (1997–2021): o estado do conhecimento em teses e dissertações**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

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