



**As associações inter-religiosas  
na construção do pluralismo  
religioso escolar no Brasil**

*Paula Montero*

## resumo

Este artigo examina a construção de um modelo oficial de pluralismo escolar plasmado nas proposições hegemônicas de ensino religioso. Tendo como foco as atividades de uma organização inter-religiosa fundada em 1995, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), a análise busca retrazar sua trajetória, suas redes colaborativas e suas prescrições para a formação de professores sensíveis ao trato das diferenças. Trata-se de mapear as formas pelas quais os agentes do Fonaper imaginam o religioso e suas diferenças e o modo como enfrentam o problema da verdade de proposições heterogêneas e contrastantes. Para tanto, o artigo detalhará o contexto que favoreceu a criação desse tipo de organização, seus objetivos e redes de interação e os fundamentos de sua proposta de um ensino religioso pluralista.

**Palavras-chave:** pluralismo religioso; Fonaper; associações inter-religiosas; ensino religioso.

## abstract

*This article examines the construction of an official model of school pluralism embodied in hegemonic proposals for religious education. Focusing on the activities of an inter-religious organization founded in 1995, the Permanent Forum for Religious Education (Fonaper), the analysis seeks to retrace its trajectory, its collaborative networks, and its prescriptions for training teachers who are sensitive to dealing with differences. The aim is to map out the ways in which Fonaper's agents imagine religion and its differences and how they face the problem of the truth of heterogeneous and contrasting propositions. To this end, the article will detail the context that favored the creation of this type of organization, its objectives and networks of interaction and the foundations of its proposal for a pluralistic religious education.*

**Keywords:** *religious pluralism; Fonaper; inter-religious associations; religious education.*

**E**ste trabalho tem como foco o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fona-per), fundado em 1995. Trata-se de retratar sua trajetória, suas propostas e contribuições para a configuração de um modelo oficial de pluralismo religioso enquanto fundamento ético da democracia secular brasileira.

Talvez em função dos fantasmas associados ao fundamentalismo religioso e sua conexão com atos de violência, a doutrina política do pluralismo foi, em parte, imaginada, no debate mundial, como uma utopia para a paz. O reconhecimento e respeito pela pluralidade religiosa passaram a ser narrados como o caminho para a convivência pacífica entre diferentes credos. No entanto, a literatura recente tem demonstrado que aquilo que se entende por diferenças religiosas não é

unívoco: as diferenças e suas fronteiras são construídas no mesmo processo social e político que constitui o pluralismo como solução normativa para o convívio das diferenças (Bender; Klassen, 2010). Por isso, como sugerem autores como Bender e Klassen, nos parece interessante nos questionarmos a respeito dos diferentes modelos e invenções de pluralismo, sobre as configurações

---

Este trabalho é resultado do projeto temático "Pluralismo religioso e diversidades no Brasil pós-constituente", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – processo n. 2021/14038-6 –, cujo apoio agradecemos. Agradecemos também o apoio institucional oferecido pelo projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), financiado pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada – 895-2019-1004.

---

**PAULA MONTERO** é professora da FFLCH-USP e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cepap) e do projeto NCF, Canadá.

que esses modelos e invenções adquirem em determinados contextos, como funcionam na prática e que interações produzem.

Como projeto político, o pluralismo religioso implica um engajamento ético com as diferenças, compromisso este que se expressa ou performatiza de diversas maneiras e em diferentes espaços. Alguns autores, como Jean-Paul Willaime (2012, p. 128), formularam esse empenho em termos de “ecumenismos”, isto é, como uma reorganização das relações inter-religiosas de modo a que seus sujeitos estabeleçam diálogo entre si. Segundo Willaime, os poderes públicos têm cada vez mais mobilizado as tradições religiosas para que elas participem dessa educação ética para a coexistência pacífica. Instituições como a escola têm sido consideradas um espaço estratégico para reforçar, ao mesmo tempo, o ecumenismo ético entre as religiões e o senso de fraternidade e responsabilidade entre os jovens. Veremos, neste artigo, como, no caso brasileiro, as organizações inter-religiosas buscaram dar corpo a essa utopia.

Por promoverem formas específicas de relações entre religiões, nos parece que as organizações inter-religiosas são particularmente interessantes analiticamente para a observação das formas de produção das fronteiras religiosas, bem como de seus efeitos na modelagem do pluralismo religioso. No caso do Brasil, essas instituições têm atuado em diferentes áreas, tais como as da saúde, da justiça e da educação. Como já foi dito, privilegiaremos neste estudo a análise de uma organização que se apresenta como inter-religiosa, o Fonaper, que foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Paraná como interlocutora para o estabelecimento de uma política pluralista de ensino religioso em escolas públicas. Essa escolha é estratégica no sentido de que nos

permitirá observar, ao mesmo tempo, como (e até onde) este tipo de organização se pluraliza e como imagina e redefine o religioso a ser transmitido, de modo a enfrentar o problema da verdade de suas proposições e as tensões relativas a suas fronteiras.

A fim de realizar esse propósito, este artigo será dividido em três partes. Na primeira, detalharemos as características do ambiente político que ensejaram o surgimento de organizações inter-religiosas cujo escopo consiste em atuar junto à educação pública; na segunda, descreveremos a trajetória do Fonaper, seus objetivos e suas redes de interação, além de identificarmos seus atores e formas de atuação; na terceira, analisaremos a concepção e modelagem de um ensino religioso pluralista resultante dessas interações.

Apoiamos nossa análise tanto nos documentos oficiais de apresentação e posicionamento do Fonaper, quanto na produção escrita de alguns de seus principais ativistas, educadores e lideranças. Espera-se, a partir desta investigação, ir além da expectativa, talvez um pouco ingênua, mas perceptível nos debates acadêmicos e midiáticos brasileiros e internacionais, de que o “diálogo” entre os diferentes credos, se é que ele se dá enquanto tal, seja o caminho para o tratamento igualitário das religiões e para o reforço moral da cidadania secular.

## **O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTER-RELIGIOSAS VOLTADAS PARA O ENSINO RELIGIOSO**

O reconhecimento do pluralismo religioso como um valor normativo da cidadania é

um fato recente no Brasil. Sua formulação oficial aparece pela primeira vez no preâmbulo da Constituição de 1988, que, sob a “proteção de Deus”, se compromete com a construção de uma sociedade “pluralista e sem preconceitos”. Desde então, essa referência foi ganhando materialidade jurídica e institucional, constituindo novos agenciamentos na sociedade civil e desenhando políticas de Estado voltadas para a proteção da diversidade cultural e étnica do país.

O campo da diversidade religiosa é particularmente interessante para observar as tensões e disputas inerentes aos processos político-ideológicos de construção de uma sociedade plural. Embora a variedade religiosa presente na sociedade brasileira tenha sido há muito reconhecida, oficialmente (Montero, 2006; 2012; 2020), a histórica hegemonia política e cultural da Igreja Católica a manteve praticamente invisível na esfera pública, silenciando seus atores enquanto sujeitos políticos de direitos.

Muitos fatores contribuíram para a mudança desse estado de coisas. A partir das décadas de 1980-1990, o nítido crescimento da demografia evangélica fez deslocar o catolicismo de sua sinonimização automática com a nacionalidade brasileira. Mas esse não foi o único elemento importante para expor a variedade religiosa. Outra novidade consistiu na emergência das contradições inerentes às reivindicações de etnicidade: os movimentos identitários passaram a valorizar a preservação de suas diferenças, mas ao mesmo tempo exigiram ser reconhecidos como iguais. Essas mudanças de perspectiva se expressaram na reorganização do campo das organizações civis, como no caso da dessincretização do movimento negro, na incorporação das minorias na agenda dos direitos humanos pelo

Estado e na criação, pelo Parlamento, de uma comissão dedicada à agenda de defesa de minorias indígenas e raciais. Essas foram algumas das muitas iniciativas que desencadearam, naquele momento, diversas dinâmicas voltadas ao favorecimento das diferenças étnico-raciais e religiosas.

No caso da Igreja Católica, desde a primeira Declaração de Barbados, em 1971 – que conclamou os Estados, as missões religiosas e os antropólogos a colocarem fim às agressões, massacres e deslocamentos compulsórios das populações indígenas na América do Sul –, a instituição passou a reorientar sua estrutura teológica e eclesial para uma direção menos eurocêntrica. Acusada de impor, via catequese, padrões alheios às culturas indígenas, a hierarquia da Igreja começou a rever seus programas escolares missionários, de modo a promover um modelo de formação mais intercultural. O controle dos conteúdos escolares tornou-se, desde então, um campo de disputas e articulações que opôs e aglutinou Estados, igrejas e organizações indígenas pela definição de um ensino que incluísse a valorização da etnicidade.

A segunda lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB 5.692/71), ao levar em conta os interesses do governo militar de profissionalizar o ensino médio e introduzir/controlar os instrumentos de formação moral e cívica na escola, incluiu o ensino religioso, ao lado da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programa de saúde, nos currículos e horários regulares da grade escolar (Oliveira et al., 2007; Cury, 2010). Ao mesmo tempo, incumbiu ao Estado a habilitação e o ônus da remuneração dos professores dessas matérias. A decisão deslocou a responsabilidade de definição do

conteúdo dessa disciplina, até então sob a gestão das autoridades eclesiais, para as Secretarias Estaduais de Educação. Ainda assim, para adequar-se e implementar um currículo de acordo com a nova legislação, muitas secretarias foram buscar a colaboração de representantes de organizações religiosas. Naquela altura, as condições políticas e o próprio reposicionamento da Igreja Católica em direção à pluralidade já haviam tornado insustentável o formato catequético que, há mais de quatro décadas, dominara o ensino de religião nas escolas. Além disso, nesse novo contexto jurídico autoritário, em que o Estado tomou para si o controle do espaço tradicionalmente voltado para o ensino de religião na escola, a hierarquia católica, para se fazer ouvir, entendeu que precisava construir uma rede de interlocutores habilitados para estabelecer uma colaboração pedagógica e administrativa tecnicamente mais qualificada com os governos estaduais.

De modo a manter sua influência nos programas de ensino religioso na escola, rebatizados pelo sistema educacional de Educação Religiosa Escolar, a Igreja Católica passou a estimular a organização de associações civis paraeclesiais, capazes de interagir com o Estado no debate sobre currículos e metodologias pedagógicas em uma linguagem menos doutrinária e circunscrita ao catolicismo. Organizaram-se, desde então, inúmeras entidades interessadas em participar das definições sobre o conteúdo do ensino religioso, muitas das quais se apresentam pela primeira vez como interconfessionais ou ecumênicas, tais como o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (Cier), em 1970; a Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec), em 1973; a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (Cieres),

em 1975 (Junqueira, 2010). Incitadas pelos dispositivos legais que incluíram o ensino religioso nos horários normais da grade curricular (LDB 1971), outras iniciativas, como a criação dos “Encontros Nacionais de Ensino Religioso”, em 1974, já começaram a se antecipar ao problema de como formar professores para esse novo formato, não catequético, da disciplina.

Pode-se afirmar, no entanto, que nesta fase ainda predominava uma concepção ecumênica de diversidade religiosa, que incluía apenas denominações cristãs. As fronteiras que separavam essas organizações eram percebidas e formuladas na linguagem teológica e ritual; pretendia-se, pelo “diálogo”, superar as divergências em busca da construção de uma unidade. Essa característica ainda transparece na proposta curricular que, por solicitação da Secretaria de Educação de Santa Catarina, o Cier elaborou e aprovou em sua assembleia de 1997.

“O Cier tem testemunhado atitude de respeito e diálogo, demonstrando que é possível viver a unidade a partir de uma ação concreta. Para melhor alcançar seus objetivos na busca de unidade, o Cier tem princípios que o sustentam na busca constante de maior fraternidade. Procura respeitar a diversidade, as tradições, as normas, os cultos e as interpretações teológicas das igrejas que representa” (SED-Cier, 1997).

Quando o Estado brasileiro começou a reorganizar, já na década de 1990, uma nova política nacional de educação à luz da Constituição pluralista de 1988, a perspectiva pluricultural, que já estava bastante consolidada na agenda política dos movimentos latino-americanos, também passou a orientar

múltiplos setores das pastorais cristãs<sup>1</sup>. No entanto, a tradução dessa perspectiva pluralista para o ensino religioso foi um processo jurídico-político controverso que, desde a sua inclusão como cláusula pétrea na Carta Magna na qualidade de um direito fundamental, se prolongou em acirrados debates parlamentares na década de 1990: em um primeiro momento, em torno das diferentes versões de um projeto de lei sobre as diretrizes nacionais para a educação (LDBEN 1996-1997) e, em seguida, a respeito dos planos de aplicação dessa regulação nos currículos estaduais (PNCs 1997).

O ano de 1997, data da aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional, pode ser considerado um ponto de inflexão importante nessa controvérsia sobre o ensino religioso na escola pública. Depois de uma acirrada disputa sobre quem ficaria responsável pela escolha e remuneração dos professores, as hierarquias eclesiásticas ou as Secretarias de Educação, e sobretudo a respeito da modalidade desse ensino<sup>2</sup>, a aprovação da Lei 9.475 de 1997 finalmente transferiu para a esfera estadual essas atribuições. Paradoxalmente, essa decisão não alijou a influência da Igreja Católica sobre esse ensino. Isso porque a lei determinou que os estados ouvissem “as entidades civis, constitu-

ídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos”. Ainda assim, a norma foi determinante para a destituição da natureza clerical da disciplina, ao eliminar as qualificações “confessional”, “ecumênico” e “interconfessional” como modalidades de ensino e agregar à determinação constitucional de “respeito à diversidade” a proibição do proselitismo (Cunha, 2013).

No transcurso dessa controvérsia, associações inter-religiosas, como o Fonaper, tiveram um papel essencial. Como já foi dito, ele foi fundado em 1995, em Florianópolis, com a patronagem do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa – entidade que há mais de uma década buscava consolidar em Santa Catarina uma proposta de ensino religioso escolar pautado na união “dos valores comuns a todas as crenças” (Cier, 1980). O fórum se apresenta como porta-voz dos interesses dos professores de ensino religioso que até então mantinham vínculos trabalhistas precários com os estabelecimentos escolares em razão da posição instável dessa disciplina na grade. Seus representantes conseguiram sensibilizar o relator do PL 9.475/97, padre Roque Zimmermann, deputado federal pelo Paraná, de modo a garantir que as associações religiosas fossem ouvidas pelas Secretarias de Educação nas decisões que dissessem respeito aos conteúdos desse ensino e à habilitação de professores.

Para se constituir como uma associação civil passível de reconhecimento como interlocutora legítima junto ao Estado, o fórum foi obrigado a demonstrar seu comprometimento com as duas principais determinações contidas nas diretrizes: representar os interesses de diferentes religiões e abdicar da vocação evangelizadora das doutrinas religiosas. Não é preciso enfatizar o

---

1 O pós-Concílio Vaticano II estimula a emergência de organizações religiosas mais ecumênicas. Em 1981, a Igreja Metodista cria a Pastoral de Combate ao Racismo e em 1988, o “V Encontro dos Direitos Humanos” organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) qualifica a diferença como um direito a ser respeitado.

2 Em sua primeira versão, de 1996 (Lei 9.394, art. 33), a LDBEN previa que o ensino religioso seria ofertado sem ônus para o Estado. Além disso, seu conteúdo poderia permanecer confessional ou migrar para um modelo interconfessional.

quanto essas duas condições, em particular a exigência de falar em nome de diversas religiões, modificaram a natureza do que passou a ser tido como ensino religioso na escola. Mas é importante ressaltar que, para tanto, foi necessário que essas associações construíssem o pluralismo religioso como projeto político e experiência social.

Como se deu esse processo é o que passaremos a tratar a seguir. Percorreremos a trajetória dessa associação civil inter-religiosa de modo a compreender melhor as reconfigurações institucionais e heurísticas que deram forma à virtude cívica preconizada juridicamente em termos de “respeito à diversidade religiosa”. Concentraremos nossa atenção no Fonaper, que, embora de criação relativamente recente, desempenhou um papel unificador de destaque na orientação inter-religiosa do ensino religioso no plano nacional.

## **O FONAPER E SUAS REDES**

O fórum foi organizado no calor das disputas pela redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foi fundado na assembleia de celebração dos 25 anos do Cier, entidade ecumênica<sup>3</sup> que desde 1972

orientava a Secretaria de Educação de Santa Catarina quanto à nomeação de professores e definição de programas de ensino. Além da Igreja Católica, esse conselho reunia então a Igreja Ortodoxa Grega e cinco denominações evangélicas (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, O Brasil para Cristo, Assembleia de Deus e Igreja Presbiteriana do Brasil) sob uma perspectiva ecumênica de hegemonia católica (Dickie, 2003, p. 7).

Embora nascida no berço do ecumenismo clerical católico, o Fonaper teve o cuidado de se apresentar, em seu estatuto, como uma “associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos” (Fonaper, 2016). Ainda assim, na sua ata de instalação consta que a educação “deve também incluir o simbólico e o transcendental, além do racional e o físico”.

Uma observação atenta do perfil de suas lideranças, desde o momento de sua fundação, indica que essa rede guarda uma íntima ligação com setores influentes da Igreja Católica atuantes na área de educação, e também mantém relações de proximidade com as Secretarias de Educação dos governos regionais. Quando se leva em conta a trajetória dos seus dirigentes, é possível perceber como essas redes se entrelaçam. No campo das lideranças não religiosas, por exemplo, podemos citar Lizete Carmen Viesser e Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, professores de ensino religioso na rede pública de Curitiba e Brasília, respectivamente. Viesser colaborou com a elaboração da proposta curricular de Santa Catarina de 1981 e fez parte da equipe de redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, elaborados pelo Fonaper em 1997. Já Ribeiro graduou-se em

---

3 O ecumenismo é um movimento cristão que procura superar as grandes divisões teológicas da Igreja Católica ao longo de sua história: no século XI, com os cristãos latinos e gregos, no XVI, com os protestantes. O Conselho Mundial das Igrejas, fundado em 1948 na Holanda e que reúne protestantes e ortodoxos, é uma das principais expressões contemporâneas desse movimento. A Igreja Católica se incorpora oficialmente ao ecumenismo em 1960, no período do Vaticano II. Vários secretariados foram criados para o diálogo, como os “não crentes”, “não cristãos” e judeus. No Brasil, seu organismo mais importante é o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic), fundado em 1982 e que, além da Igreja Católica Apostólica Romana, reúne diversas denominações protestantes (Mendonça, 2008).



Teologia e Educação Física pela Faculdade Dom Bosco e integrou como tesoureiro a primeira diretoria do fórum. A tesoureira nas gestões de 2000-2004 e 2006-2008, Ângela Maria Ribeiro Holanda, também trazia em sua bagagem a experiência de colaboração com o grupo de pesquisa sobre ensino religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Graduada em Pedagogia, Holanda trabalhava como técnica na Secretaria de Educação de Alagoas.

No campo das lideranças religiosas, destaca-se a figura do frei Vicente Volker Egon Bohne, um dos primeiros apoiadores da iniciativa de criação do fórum. Muito respeitado na área das iniciativas educacionais, ele estava inserido em uma ampla rede de relações institucionais católicas e governamentais. Membro da Ordem de Malta, sucedeu ao frei Arcângelo Buzzi no comando da editora franciscana Vozes (1991-1995) (Reis, 2014), foi coordenador do Fonaper na gestão 2000-2002 e secretário de Ensino e Pesquisa da Escola Superior do Ministério Público da União até 2008. Já a religiosa Lurdes Caron, irmã da Província Imaculado Coração de Maria, foi vogal na primeira e terceira equipe diretora da entidade, e eleita coordenadora na gestão de 2004 a 2006. Caron fazia igualmente parte do Grupo de Assessoria e Pesquisa do Setor de Ensino Religioso da CNBB. Quanto ao pastor luterano Raul Wagner, formado em Teologia em São Leopoldo, verifica-se que ele foi secretário e vice-presidente do Cier de Santa Catarina e também secretário do Fonaper na sua primeira diretoria (1996-2000).

Esses exemplos demonstram que, ao menos nesse período inicial, as redes eclesiais católicas que trabalhavam com educação tiveram forte influência na cúpula da

organização da entidade. O fórum se estabeleceu com o apoio e a chancela da agenda ecumênica dos setores da Igreja Católica que trabalhavam nessa área. Ainda assim, é preciso enfatizar que, desde o início, sua condução se pautou por uma afirmação pública reiterada de autonomia com relação às estruturas clericais. Na verdade, embora associados às redes de influência católicas, os representantes da nova entidade foram sendo escolhidos, não entre os clérigos, mas sim entre os professores de ensino religioso e os docentes da rede de ensino superior católica que, àquela altura, já constituía uma base político-institucional relativamente sólida. Seu esforço político maior foi reconstituir o campo do ensino religioso como relativamente autônomo com relação ao campo da catequese católica.

Quando observamos a composição da diretoria do Fórum nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, percebe-se que a maioria formou-se, no primeiro caso, em pedagogia ou ciências da educação e, no segundo caso, em teologia ou ciências da religião. Tampouco é irrelevante o fato de que a formação acadêmica dessa liderança (e certamente de suas bases) se realizou majoritariamente em cursos de pós-graduação em ciências da religião com licenciatura em ensino religioso.

A construção da infraestrutura acadêmica católica nessa área é muito recente, data da virada dos anos 1990 para o ano 2000. Um dos cursos considerados pioneiros é a licenciatura em ensino religioso da Universidade Católica de Blumenau/Santa Catarina, iniciado em 1997. Sua legitimidade nesse campo dependeu de seu reconhecimento oficial pelo governo estadual três anos depois (decreto n. 1.607/2000). Segundo o site da instituição, o

governo do estado de Santa Catarina oferece bolsas para subsidiar o sustento dos alunos.

A articulação desse sistema acadêmico com a rede de associações civis, por um lado, e com governos estaduais, por outro, é evidente. Em 2023, por exemplo, a coordenadora do curso de Ciências da Religião era a professora Simone Riske Koch, que foi secretária do Fonaper em duas gestões (2006-2008 e 2012-2014), coordenadora da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (Reler) e atuou como especialista na comissão do Ministério da Educação que redigiu a Base Nacional Comum Curricular de 1997.

Outro centro que se tornou referência nesse campo foi a Universidade Comunitária da Religião de Chapecó, também em Santa Catarina, credenciada em 2015 (*DOU*, n. 104). Ela oferece licenciatura em ensino religioso na modalidade de ensino a distância. O professor Leonel Piovezana tomou posse como pró-reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação da instituição ao deixar o cargo de coordenador do Fonaper, que ocupou por dois mandatos (2014 a 2018). Outro personagem importante na trajetória institucional do Fonaper foi Élcio Cechetti, coordenador e secretário do fórum entre 2008 e 2010. Ele redigiu o programa de licenciatura em Ciências da Religião da Unochapecó, tornando-se posteriormente seu coordenador. Essas duas instituições acadêmicas catarinenses tiveram um papel fundamental no desenho e na concepção de inter-religiosidade que prevaleceu no Fonaper e na formação propriamente dita oferecida aos docentes de ensino religioso. É de se notar, no entanto, a ausência de lideranças de formação não cristã à frente da gestão do fórum.

O formato de fórum – uma assembleia que tem como propósito debater temas de

interesse comum na área de educação religiosa – foi o caminho escolhido pela organização para o esforço de integrar a rede escolar ao sistema acadêmico católico. Essa disposição propositiva já aparece nos dizeres da “Carta de Princípios” lançada pelo Fórum no momento de sua criação. Nela, o Fonaper é apresentado como um “espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao ensino religioso, sem discriminação de qualquer natureza”<sup>4</sup>. Os signatários do documento, pertencentes a organizações de ensino católicas, reconhecem “o contexto sociopolítico-cultural e pluralista” daquele momento e entendem que ele “aponta para mudanças de paradigma” no modo de conceber o ensino religioso. Transparece no documento sua preocupação em garantir a preservação desse espaço disciplinar na grade escolar, bem como a autonomia das associações religiosas para definir os conteúdos de ensino e da formação dos professores, como mostram os quatro compromissos éticos que estão ali listados:

- 1) garantia de que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ensino religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
- 2) definição junto ao Estado do conteúdo programático do ensino religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
- 3) contribuição para que o ensino religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;

---

4 Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/#cartadepincipios>. Acesso: 28/3/2023.

4) exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o ensino religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como garantindo-lhes condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.

Essa formulação indica a preocupação dos associados com a permanência desse espaço de formação ética na grade curricular da escola pública, com a manutenção do controle de seus conteúdos programáticos e com o desenvolvimento de um programa autônomo de formação e qualificação de professores pautado pela agenda do fórum. Foi, com efeito, nessa direção que o órgão desenvolveu suas atividades nas décadas que se seguiram. Reuniu professores de ensino religioso e, a partir de 2000, pesquisadores em ciências da religião e teologia em congressos, simpósios, seminários e outros eventos; produziu material pedagógico; divulgou livros de caráter acadêmico e, sobretudo, funcionou como um portal de uma rede nacional de comunicação que uniu seus participantes a outras redes católicas latino-americanas, via circulação de propostas, categorias, eventos e ideias. A organização, ao colocar em relação extensas redes de professores, pesquisadores, agentes públicos e religiosos, engajando-os em uma agenda comum, também consolidou-se como a principal porta-voz dos interesses de um desenho particular de ensino religioso pluralista diante das instâncias governamentais.

O espaço desses encontros e as conexões promovidas pelo fórum permitiram a estabilização da hegemonia dos circuitos acadêmicos católicos na formação do campo do pluralismo religioso escolar e no desenho de sua configuração. Sua modelagem

foi engendrada no processo de interações acadêmicas desse circuito, em que ideias, opiniões e projetos são não apenas apresentados e debatidos em eventos, mas também incorporados aos manuais de formação de professores e às propostas de regulamentação de currículos lançadas pela associação. O modo como participantes de religiões não cristãs contribuíram para esse processo (se é que contribuíram) não está muito claro na literatura. O que se pode examinar a partir da documentação existente é como as diferenças religiosas foram imaginadas, descritas e alocadas na constelação pluralista.

De qualquer modo, pode-se afirmar que, vista dessa perspectiva, essa acepção de pluralismo religioso resulta mais das pressões políticas advindas das normas que converteram o ensino da doutrina religiosa em componente escolar, do que de conflitos decorrentes do convívio face a face entre estudantes de diversas religiões na escola. Diversamente de casos relatados na literatura internacional, como o uso de véu na escola pública francesa ou da adaga ritual *sikh* no Quebec, a padronização da vestimenta escolar nunca foi objeto de conflito. Ao invés disso, a distribuição gratuita desse material é percebida positivamente como uma política de inclusão social. Assim, foram as controvérsias suscitadas em torno da nova configuração não confessional do ensino religioso que, ao fabricarem as vozes, os gestos, os lugares e os ritos da diversidade religiosa, deram vazão e visibilidade aos conflitos religiosos como um problema ético, ao mesmo tempo em que propuseram modos de administrá-los via treinamento dos professores.

As interações promovidas pelo Fonaper, esse espaço coletivo no qual os atores se comunicam e apresentam suas teses, opiniões

e propostas pedagógicas e normativas, foram fundamentais no processo de modelagem, refinamento e estabilização desse topos que estamos designando aqui de “pluralismo religioso escolar”. O trabalho político de regulação desse campo, mas também o debate teológico ou hermenêutico entre lideranças religiosas, professores e pesquisadores em torno do modo de apresentar/ensinar a diversidade religiosa, foram essenciais na produção de um paradigma discursivo de pluralismo religioso ajustado às exigências curriculares nacionais. Segundo Cunha, o modelo vai ganhando capilaridade uma vez que os sistemas educacionais regionais vêm progressivamente aprovando leis e normas curriculares sensíveis à diversidade e apoiadas nesse paradigma (Cunha, 2009).

Passemos então à análise dessa modelagem, destacando os repertórios verbais, cognitivos e imagéticos que serviram de parâmetros para a organização do conteúdo e da forma do paradigma pluralista que informa o ensino religioso escolar. Interessa-nos analisar nesses atos de comunicação não apenas as informações e significados transmitidos nesses eventos, mas também seus agenciamentos discursivos e seus suportes midiáticos.

## **O MODELO DE PLURALISMO RELIGIOSO ESCOLAR DO FONAPER**

### **A diversidade como objeto de aprendizado**

No seu estatuto, apresentado no momento de sua fundação, em 1995, e revisto em 2005, o Fonaper faz apenas três referências ao pluralismo. Nesse instrumento, que rege sua estrutura social coletiva, o documento

afirma que “obedece aos dispositivos jurídicos vigentes” sobre o ensino religioso e propõe em seu artigo 3º:

- “subsidiar a oferta do ensino religioso [...] assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (item I);
- “contribuir para a consolidação do ensino religioso como área de conhecimento responsável por propiciar aos estudantes o acesso aos saberes e conhecimentos religiosos e não religiosos a partir de pressupostos científicos, éticos, sociais e culturais” (item II);
- “induzir a definição de diretrizes curriculares ao ensino religioso, tendo em vista a necessidade de salvaguardar a liberdade de expressão religiosa e não religiosa e de assegurar a promoção e defesa da dignidade humana” (item III).

Esses preceitos, pontuados pelos verbos “subsidiar”, “contribuir” e “induzir”, indicam a preocupação maior da organização de se manter como guardiã das diretrizes curriculares do ensino religioso na sua transição para componente escolar. Entre as inovações propostas nesse texto, está a de reconhecer uma diversidade designada como “cultural” (antes de religiosa) nas religiões, acompanhada da assertiva de que as religiões são iguais enquanto portadoras de “saberes” (e não enquanto veículos de crenças). Chama também nossa atenção a inclusão de liberdade de expressão qualificada como “não religiosas” no rol do ensino e das salvaguardas das diretrizes curriculares. Finalmente, não surpreende que, em decorrência de sua forte inserção nas redes universitárias mencionadas acima, o documento se compro-

meta com o que designa de “pressupostos científicos” como forma de aceder e dar acesso às relatadas “formas de conhecimento” religiosas.

Ao se comprometer com o “respeito à diversidade cultural religiosa” levando em conta seus pressupostos “éticos, sociais e culturais” (art. 3º, itens I e II), o fórum anuncia alguns pilares-chave de seu projeto de pluralismo. Ao usar a noção de “respeito” ao invés de “tolerância”, por exemplo, anuncia o reconhecimento da presença de valores éticos em todas as religiões. Mas, como veremos adiante, esse reconhecimento implica a produção de fórmulas narrativas que separam os valores religiosos de seu contexto prático.

De qualquer modo, essa maneira oficial de formular discursivamente as diferenças já designa o caminho de seu acomodamento: ela vai na direção da produção de um “metasaber” que, por meio dos instrumentos eruditos das ciências da religião, extrairia os saberes e sentidos contidos nas religiões, colocando-os, lado a lado, em todo tipo de suporte textual, visual ou mesmo performático produzido pelo Fonaper.

Quanto aos preceitos éticos assumidos na “Carta de Princípios” lançada pelo fórum no momento de sua fundação, seus subscreventes assinalam a necessidade de mudança do paradigma vigente até então de ensino religioso, “considerando [a exigência de levar em conta] o contexto sociocultural e pluralista” daquele momento (Pozzer et al., 2015, p. 336). Seus signatários, que se apresentam como “representantes de entidades e organismos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil”, definem o fórum como “um espaço pedagógico [...] que visa garantir uma educação para o Transcendente”, cujo acesso é narrado como

um direito do aluno. A religião, reduzida no documento ao denominador comum da “busca individual do Transcendente”, itera uma ressonância clara ao ecumenismo católico. Essa fórmula se mantém na versão final do texto sobre o currículo do ensino religioso incluído na Base Nacional Curricular Comum (1997), elaborado por lideranças acadêmicas associadas à direção do Fonaper. Nesse documento, a diversidade religiosa é apresentada como um “objeto de aprendizagem” que tem como propósito “contribuir para o diálogo [...] entre perspectivas religiosas e seculares de vida”<sup>5</sup>.

Essa formulação promove uma sutil torção na ideia de diversidade religiosa, que a transfigura de dado da experiência comum em um recurso técnico de apoio ao aprendizado. Essa perspectiva atravessa a maior parte da textualidade dos autores mais influentes na rede do Fórum e revela como se produz o nexo entre as diferenças nessas comunicações inter-religiosas: isso é feito por meio da produção de pequenos e contidos conteúdos educacionais de diferenças passíveis de serem combinadas. Esses conteúdos são escolhidos nos repertórios teológicos, éticos e rituais de diversos credos, e permeados por um tratamento de roupagem fenomenológica que se propõe a investigar os sentidos humanos e universais da “vida além da morte”<sup>6</sup>. Esses sentidos se organizam em sistemas de pensamentos (“culturas” ou “religiões”) dotados de uma

---

5 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28/mar./2023.

6 Segundo o documento, a humanidade teria quatro respostas possíveis para o sentido da vida além da morte: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

estrutura que lhes seria comum. As diferenças são, portanto, alocadas nessa estrutura e passam a ser tratadas como “blocos de conteúdo”, tais como: escrituras sagradas, teologias, ritos e éthos<sup>7</sup>.

O próprio modo de operação da plataforma do fórum via encontros, congressos e seminários, que apresentam debates coletivos e resultados de pesquisa, sustenta e reproduz ativamente esse dispositivo de elaborar o pluralismo como “objeto de aprendizado” escolar. Junqueira et al. (2017, p. 85) observam que a Editora Vozes, por meio de seu departamento editorial, promoveu esse modelo ao apoiar as reuniões do fórum e a publicação de duas coleções de subsídios para a formação de professores. O mesmo fenômeno se verifica na agenda das pesquisas acadêmicas que ganham impulso a partir da década de 2000<sup>8</sup>. Em seu levantamento de quase duas décadas de dissertações e teses sobre esse tema, defendidas nos programas de pós-graduação em Educação (1997-2016), Andrade e Santos (2021, p. 167) mostram a apropriação textual desses operadores linguísticos produzidos pelos principais protagonistas do fórum, e a sua iteração como discurso normativo

de referência na pesquisa acadêmica sobre o pluralismo religioso na escola.

Vejamos então, a partir do documento *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*, lançado pelo Fonaper em 1997, como opera esse modelo pluralista quando se trata de fazer ver e interpretar a diversidade religiosa e cultural no aprendizado que tem como propósito o diálogo entre distintas perspectivas religiosas e não religiosas.

## **A diversidade religiosa mediada**

A partir da documentação oficial existente, que, como mencionamos, não explicita a contribuição dos participantes de religiões não cristãs, examinaremos a seguir como as diferenças religiosas são apresentadas e descritas e como se imagina a operação de imbricamento que dá coesão a esse modelo de pluralismo escolar.

Nos parâmetros curriculares propostos pelo Fonaper, a articulação entre as diferenças religiosas é apresentada pela mediação da própria figura do docente: “Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadoras, conseguiram juntas encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente” (Fonaper, 1997, p. 5).

Essa redação indica que a interação entre as diferenças nomeadas não sobrevém da convivência entre lideranças de distintas religiões, mas sim dos próprios docentes, descritos no documento como “profissional(is) sensível(is) à pluralidade”. Eles são, portanto, instituídos como mediadores de “tradições religiosas” às quais não necessariamente pertencem, mas cujos conteúdos aprendem em cursos de formação. Além disso, ao designar as religiões como “tradições”, os autores do

---

7 De maneira bastante franca, um dos nomes de referência nesse campo, Sérgio Junqueira, reconhece que esses “saberes da formação são exteriores aos professores. Esses são constituídos em instâncias às quais os professores não têm acesso como produtores, portanto, são conhecimentos impostos por seus produtores oficiais, como os cientistas, os pedagogos, os governos etc. Os professores são desautorizados, neste sistema, para selecionar os saberes, agindo como meros transmissores ou técnicos instrumentados pelas instituições formativas para perpetuarem alguns conhecimentos selecionados na cultura acadêmica” (Junqueira, 2020, p. 160).

8 A área de Ciências da Religião e Teologia do Sistema Nacional de Pós-Graduação implantada pela Capes em 2016 conta com nove programas em Teologia e oito em Ciências da Religião (Junqueira et al., 2017).

documento deixam entrever uma outra operação mental que desloca o religioso da esfera das convicções individuais para o campo da experiência sensível ou dos eventos observáveis: “[...] por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas [...]” (Fonaper, 1997, p. 5). Esta redação esclarece que essa operação diferencialista é oferecida aos docentes já sistematizada por um corpo de especialistas não nomeados e ausentes no texto. Também indica que ela consiste em um sistema de classificação que estabelece diferenças entre as tradições, tendo como referente a ideia de um começo ou princípio de tudo corporificado na metáfora das “raízes”.

Se as tradições se diferenciam em função de suas raízes históricas, o assim chamado “fenômeno religioso”, por outro lado, é considerado universal e a-histórico, “presente em todas as culturas e em todas as épocas”. Essa concepção se apoia em uma visão genérica do “ser humano” como um ente que “faz perguntas [...] a si e ao mundo [...] para saber quem ele é, para onde vai e de onde veio” (Fonaper, 1997, p. 6). Partindo dessa imaginação do religioso como promotor dos “sentidos da vida e da morte”, os autores do documento designam de “cosmologias” ou “concepções de mundo” as diferentes respostas oferecidas a essas perguntas tidas como universais. Nesta formulação, as ideias de mundo se materializariam, por sua vez, em formas culturais históricas caracterizadas como “tradições religiosas”<sup>9</sup>.

---

9 Essas formulações põem em circulação elementos conceituais desenvolvidos em algumas abordagens de matriz fenomenológico nas áreas de Teologia e Ciências ou Filosofia das Religiões.

Quanto à veracidade das proposições contidas nessas tradições, ela seria devedora, para os autores do documento, da legitimidade daqueles que as comunicam. Concebidos como formas de conhecimento, os conteúdos dessas tradições serão considerados verdadeiros quando as autoridades dessas “fontes transmissoras” forem tidas como legítimas. O reconhecimento dessa autoridade pode realizar-se de duas maneiras: a primeira se “enraíza na autoridade [...] carismática”. Neste nível estão os “sábios” e as “lideranças instituídas”, nas quais se deposita um “ato de confiança” (Fonaper, 1997, p. 7). A segunda procede da razão e do “rigor do método”, como no caso da filosofia, da teologia e outras ciências.

Nesse sistema de autoridades sobrepostas, as tensões quanto à veracidade das proposições emerge quando uma confissão religiosa aspira ao “monopólio da própria fé”. Com redação ambígua, talvez para não ferir suscetibilidades carismáticas, o texto propõe delegar ao ensino religioso a tarefa de fazer ver que “em cada cultura existe algo que é relevante para os demais” e que pretender “ser o dono exclusivo da verdade” (Fonaper, 1997, p. 5) não levaria à paz.

Os autores desse programa de ensino pensam, pois, que caberia ao ensino religioso oferecer os instrumentos para “purificar [...] as tradições religiosas de suas contradições” (Fonaper, 1997, p. 7). Pela razão e pelo método, aquilo que o ensino religioso ensina é “romper com a dogmatização dos conhecimentos [...]” (p. 40), ajudando o educando “a se liberar de estruturas opressoras [...]” e a “romper com as prisões que o prendem à segurança ilusória oferecida por [...] autoridades não legítimas” (p. 27).

Não é possível saber quem, além dos professores à frente da coordenação do Fona-

per<sup>10</sup>, subscreveu esse documento. Mas não é difícil imaginar que esses sujeitos ocultos que o texto chama de “autoridades não legítimas” constituem, em sua maioria, lideranças religiosas (ou talvez familiares). Nesse gesto, elas são afastadas do processo de produção do pluralismo enquanto modelo teórico e prática. O documento afirma que cabe ao ensino religioso “construir explicações (unificadoras)” (Fonaper, 1997, p. 9) que promovam o desenvolvimento da “comunidade entre educador e educando” (p. 8) e que “escapem do uso ideológico, doutrinal ou catequético” (p. 9); enquanto prática, cabe ao educador “escutar, facilitar o diálogo e mediar os conflitos” (p. 8), que, na versão dos autores, estariam situados entre “a escola e a comunidade [aqui subentendida como a família e a igreja]” (p. 8).

Ainda que, segundo o documento da Base Nacional Curricular, o ensino religioso se proponha a ensinar os “conhecimentos religiosos” a partir das “manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos”, o que se vê é uma ênfase do Fonaper na “formação de docentes abertos à diversidade cultural e religiosa [...] didaticamente preparados para o

tratamento das culturas e das religiosidades em sala de aula” (Cecchetti, 2018, p. 48).

O docente é visto, portanto, como elemento-chave nessa engrenagem que deseja transmutar o pluralismo epistemológico em uma experiência escolar concreta de diversidade. Partindo do suposto que conhecer é “construir significados”, o documento propõe que se capacite o aluno para a “leitura da linguagem mítico-simbólica” (Fonaper, 1997, p. 12). O tratamento didático proposto para que ele adquira essa habilidade consiste em indicar atividades que materializam, que emprestem formas palpáveis ao sagrado na sala de aula. Ao fazê-lo, deslocam para o plano da sensorialidade a operação intelectual da comparação entre diferentes. O diálogo inter-religioso decorreria, pois, dessa prática pedagógica da comparação que, ao mesmo tempo, define e torna visíveis as heterogeneidades, subsumindo-as nesse encontro artificioso e controlado do pluralismo religioso em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades inter-religiosas são normalmente pensadas como espaços virtuosos de interação nas fronteiras dos grupos religiosos. Para Lamine (2004, p. 10), por exemplo, seriam teatros da *mise en scène* do pluralismo onde se “desenham os processos de reconhecimento e suas resistências”. No caso da organização inter-religiosa aqui analisada, no entanto, as interações entre as diferenças são deslocadas para o plano das técnicas pedagógicas.

O modelo de pluralismo escolar colocado em circulação pela plataforma do Fonaper não resulta, pois, da moderação dos conflitos advindos da experiência das diferenças dos alunos na sala de aula. Tampouco advém

---

10 A equipe de redação do documento foi composta com: Lizete Carmen Viesser, docente e redatora do Currículo de Santa Catarina 1981; Raul Wagner, pastor luterano e consultor da proposta de Santa Catarina; Vicente V. E. Bohne, jesuíta e diretor da Vozes. Como consultores participaram os professores de ensino religioso Anísia de Paula Figueiredo (formada em Teologia) e Carmencita de Araújo Costa Seffrin (formada em Teologia); Cleide Rita S. de Almeida (socióloga e professora da Uninove); Danilo Romeu Streck (professor de Letras e Teologia em Caxias do Sul); Lúciola L. de C. Paixão Santos (professora de Didática da UFMG); e Luís Alberto Souza Alves (doutor em Ciências da Religião e Teologia). Também colaboraram Luiz Basílio Rossi (doutor em História pela USP), o padre Elli Benincá (formado em Teologia e Filosofia) e o rabino Henri Söbel.



da convivência direta entre lideranças de diversas religiões. A solução encontrada pelo fórum para estabelecer um ensino religioso não confessional, isto é, sem fins catequéticos, foi a privatização das crenças pessoais tanto dos professores quanto dos alunos. Isso resultou em um ambiente escolar orientado para a padronização dos corpos e atitudes dos docentes e dos discentes.

Ao mesmo tempo em que invisibilizam as diferenças entre os alunos e têm suas próprias diferenças silenciadas, os educadores são chamados a se tornarem verdadeiros demiurgos da diversidade. A eles cabe a tarefa de expor e dar corpo às diferenças religiosas e, ao mesmo tempo, de reduzi-las à dimensão de um Transcendente que supostamente as atravessaria. A produção dessa tecnologia pedagógica se propõe a superar

os conflitos entre as religiões, deslocando-as do campo da fé pessoal para o campo do conhecimento escolarizado. Com essa operação, o pluralismo escolar aspira custodiar o respeito e o diálogo. Porém, ainda que se proponham a romper com a dogmatização e se atribuam um papel gerencial acima do reino das religiões, as ferramentas do pluralismo escolar acabam por reiterar a hegemonia da imaginação pluralista do “diálogo ecumênico” cristão. Ao se propor a oferecer “explicações unificadoras” e a “purificar [...] as tradições religiosas de suas contradições”, os instrumentos do pluralismo escolar têm como um de seus principais efeitos produzir arbitrariamente as fronteiras das diferenças, à luz de uma noção cristã de transcendência que não é submetida ao debate, porque imaginada, ela mesma, como sua superação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. B. M.; SANTOS, E. P. “Currículo em disputa: o debate sobre ensino religioso em escolas públicas”. *Revista Teias*, v. 22. 2021, pp. 163-74.
- BENDER, C.; KLASSEN, P. E. *After pluralism: re-imagining religious engagement*. Nova York, Columbia University, 2010.
- BRASIL, T. “Ensino religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade?”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 31, n. 119. Rio de Janeiro, 2023, pp. 1-13.
- CECCHETTI, E.; SIMONI, J. C. (orgs.). *Ensino religioso não confessional. Múltiplos olhares*. São Leopoldo, Oikos, 2019.
- CUNHA, L. A. “A educação na concordata Brasil-Vaticano”. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106. Campinas, 2009, pp. 263-80.
- CUNHA, L. A. “O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas”. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, 2013.

- CURY, C. R. J. "Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente". *Revista Brasileira de Educação*, v. 27. Campinas, 2004, pp. 183-91.
- CURY, C. R. J. "Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica", in C. H. Carvalho; W. Gonçalves Neto (orgs.). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas, Alínea, 2010, pp. 11-50.
- DICKIE, M. A. S. *Todos os caminhos levam a Deus: o Coner e o ensino religioso em Santa Catarina*. Trabalho apresentado no 27º Encontro Nacional da Anpocs. Caxambu, 2003.
- FONAPER. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo, Ave-Maria, 1997.
- FONAPER. *Estatuto do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)*. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomum/curricular.php>.
- JUNQUEIRA, S. R. A. "Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro". *Rever*, v. 2. São Paulo, 2010, pp. 62-84. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/>. Acesso em: 16/ago./2023.
- JUNQUEIRA, S. R. A. et al. *Socialização do saber e produção científica do ensino religioso* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, Editora Fi, 2017.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F. "Saberes docentes e concepções do ensino religioso". *Estudos de Religião*, v. 34, n. 1, 2020, pp. 155-76.
- LAMINE, A.-S. *La cohabitation des dieux: pluralité religieuse et laïcité*. Paris, PUF, 2004.
- MENDONÇA, A. G. *O movimento ecumênico no século XX – Algumas observações sobre suas origens e contradições*. Publicação virtual de Koinonia, ano 3, n. 12, 2008.
- MONTERO, P. "Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil". *Novos Estudos do Cebrap*, n. 74, mar./2006, pp. 47-66.
- MONTERO, P. "Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público". *Sociologia e Antropologia*, v. 2, n. 4, 2012, pp. 81-102.
- MONTERO, P.; ANTUNES, H. "A diversidade religiosa e não religiosa nas categorias censitárias do IBGE e suas leituras na mídia e produção acadêmica". *Debates do NER*, v. 2, n. 38. Porto Alegre, 2020, pp. 339-73.
- OLIVEIRA, L. B. et al. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo, Cortez, 2007.
- POZZER, A. et al. (orgs.). *Ensino religioso na educação básica. Fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, Saberes em Diálogo, 2015.
- POZZER, A. et al. (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010.
- REIS, E. P. dos. *Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo: uma leitura gramsciana da Revista Eclesiástica Brasileira (REB) (1972-1986)*. Tese de doutorado. Programa de Educação de São Carlos, São Paulo, 2014.
- SED-CIER. "Educação religiosa escolar", 1997. Disponível em: [https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/SC/Santa\\_Catarina\\_Proposta\\_Curricular\\_Educacao\\_Religiosa.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/SC/Santa_Catarina_Proposta_Curricular_Educacao_Religiosa.pdf).
- WILLAIME, J.-P. *Sociologia das religiões*. São Paulo, Editora Unesp, 2012 [1995].