

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Daniela de Paula Gonçalves

**Ensino Religioso e/no Currículo Referência de Minas Gerais: uma análise a partir dos
PCNER e da BNCC**

Juiz de Fora

2024

Daniela de Paula Gonçalves

**Ensino Religioso e/no Currículo Referência de Minas Gerais: uma análise a partir dos
PCNER e da BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Religião, Sociedade e Cultura, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Religião.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisa Rodrigues

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gonçalves, Daniela de Paula.

Ensino Religioso e/no Currículo de Minas Gerais : uma análise a partir dos PCNER e da BNCC / Daniela de Paula Gonçalves. -- 2024. 150 f.

Orientadora: Elisa Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2024.

1. Ensino Religioso. 2. Currículo Referência de Minas Gerais. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Ciência da Religião. 5. Laicidade. I. Rodrigues, Elisa, orient. II. Título.

Daniela de Paula Gonçalves

**Ensino Religioso e/no Currículo Referência de Minas Gerais: uma análise a partir dos
PCNER e da BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Religião, Sociedade e Cultura, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Religião.

Aprovada em 28 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elisa Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Arnaldo Huff Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª. Dr^ª. Simone Riske-Koch
Fundação Universidade Regional de Blumenau

AGRADECIMENTOS

Em sendo professora do ensino fundamental, inicio agradecendo aos meus(minhas) alunos(as) que, de certa forma, me instigaram a estudar esse assunto. Que com suas certezas religiosas abalaram as minhas convicções sobre o que seria afinal o papel de uma escola verdadeiramente laica e me fizeram sonhar com um espaço comprometido com a formação para a cidadania dentro de um Estado democrático.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional. Às minhas irmãs, pelos momentos de descontração que contribuíram para que eu estivesse inteira nos momentos de leitura e escrita da dissertação. Ao meu cunhado, pelo interesse demonstrado pelas etapas, as dificuldades e os progressos alcançados ao longo de todo o processo. Aos(às) meus(minhas) sobrinhos(as), por serem e estarem presentes na minha vida.

Aos meus(minhas) amigos(as), por entenderem quando precisei me ausentar para me dedicar à leitura e escrita deste trabalho e ouvirem meus desabafos diante dos desafios acadêmicos, das incertezas, da ansiedade, mas também partilhando as conquistas e as alegrias.

À minha orientadora, professora Elisa Rodrigues, por ter me apresentado uma proposta de decolonização do Ensino Religioso como jamais havia pensado, pela confiança depositada em mim, pelo incentivo a continuar e pela aposta no meu tema.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião (PPCIR) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelas profícuas contribuições oriundas das mais variadas epistemologias nos estudos sobre religião, com destaque para os professores Dario Paulo Barrera Rivera, Jonas Roos, André Sidnei Musskopf e, especialmente para o professor Arnaldo Érico Huff Júnior pelas considerações e apontamentos tecidos no exame de qualificação que me conduziram até aqui.

À professora Simone Riske-Koch da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e novamente ao professor Arnaldo Érico Huff Júnior por terem aceitado compor minha banca examinadora de dissertação de mestrado.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por ter permitido que eu ficasse cedida temporariamente em outra escola para cumprir o requisito referente aos créditos cursados e pelo incentivo ao professor que busca o aprimoramento profissional através do conhecimento acadêmico.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo nessa jornada, minha mais sincera gratidão!

Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender [...] A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – *religare* -, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta (Freire, 2021, p.56).

RESUMO

Este trabalho pretende verificar se o modelo de Ensino Religioso (ER) previsto no Currículo Referência de Minas Gérias (CRMG) se alinha ao ER não confessional que se orienta pelos estudos da Ciência da Religião (CR) e está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para este propósito foi realizada uma pesquisa teórico-documental, em conformidade com Davie e Wyatt, sobre a proposta curricular mineira que se baseia nos pressupostos do padre salesiano Wolfgang Gruen, inspirado pelo pastor protestante Paul Tillich. Nesse modelo de ER, a categoria religiosidade, é concebida enquanto dimensão humana e assumida como objeto de estudo. A importância da análise do CRMG se deve ao fato de que, para decolonizar o ER, deve-se atentar para o currículo enquanto território de disputa na formação da identidade do(a) educandos(a). Além do CRMG e da BNCC, foi analisado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) que, por ter sido um componente curricular negligenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi construído paralelamente ao referido documento de âmbito nacional. Visando atender às demandas da sociedade, o componente curricular passou por mudanças ao longo da história, apresentando-se nos modelos confessional, interconfessional e inter-religioso. Se por um lado há os defensores do ER, por outro lado há os defensores da laicidade. Nessa intersecção, encontram-se aqueles que defendem um ER sem a tutela religiosa nas escolas públicas, entre os quais estão Rodrigues, Cecchetti, Oliveira, Junqueira e Soares. A presente pesquisa se situa nesse campo, sendo possível observar a existência de algum direcionamento dos(as) educandos(as) para a busca por religiosidade, ainda que o CRMG possa garantir a não confessionalidade do componente curricular. Uma proposta de ER crítico e reflexivo sobre as diversas religiões se mostra mais apropriada para que o(a) educando(a) seja capaz de fazer suas próprias escolhas. A escola, enquanto lugar plural de pensamento a que todos deveriam ter acesso, seria o lugar por excelência para as discussões que envolvem a convivência em sociedade. Por esse motivo e por constituir modos de ser no mundo, a discussão sobre as religiões no ambiente escolar é relevante, desde que a abordagem seja realizada pelo ER reflexivo, não confessional e laico.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo Referência de Minas Gerais; Base Nacional Comum Curricular; Ciência da Religião; Laicidade.

ABSTRACT

This work aims to verify whether the Religious Education model provided for in the Reference Curriculum of Minas Gerais is aligned with non-confessional Religious Education that is Cthat is guided by studies in the Science of Religion and is provided for in the National Common Curricular Base. For this purpose, a theoretical-documentary research was carried out in accordance with Davie and Wyatt about in a the proposal prepared for the Minas Gerais curriculum, that is based on the assumptions of the Salesian priest Wolfgang Gruen, inspired by the Protestant pastor Paul Tillich. In this model of Religious Education, the religiosity category is conceived as a human dimension and assumed as an object of study. The importance of the Reference Curriculum of Minas Gerais analysis is due to the fact that, to decolonize Religious Education, attention must be paid to the curriculum as a territory of dispute in the formation of the student's identity. In addition to the Reference Curriculum of Minas Gerais and National Common Curricular Base, the document National Curricular Parameters for Religious Education was analyzed, because it was a curricular component neglected by the National Curricular Parameters for Religious Education, was constructed in parallel to the aforementioned document of national scope. Aiming to meet the demands of society, the curricular component has undergone changes throughout history, presenting itself in confessional, inter-confessional and inter-religious models. If on the one hand there are defenders of Religious Education, on the other hand there are defenders of secularism. At this intersection, there are those who defend Religious Education without religious guardianship in public schools, among which are Rodrigues, Cecchetti, Oliveira, Junqueira and Soares. This research is situated in this field, and it is possible to observe the existence of some orientation of students towards the Search for religiosity, even though the Reference Curriculum of Minas Gerais can guarantee the non-confessionality of the curricular componente. A proposal for critical and reflective Religious Education about the various religions is more appropriate for the student is able to make their own choices. School, as a plural place of thought that everyone should have access to, would be the place par excellence for discussions that involve coexistence in society. For this reason and because they constitute ways of being in the world, the discussion about religions in the school environment is relevant, as long as the approach is carried out by reflective, non-confessional and secular Religious Education.

Keywords: Religious Education; Minas Gerais Reference Curriculum; National Common Curricular Base; Science of Religion, Secularism.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBC – Currículo Básico Comum
CEE – Conselho de Educação do Estado de Minas Gerais
CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CR – Ciência da Religião
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ER – Ensino Religioso
ERE – Ensino Religioso Escolar
EREP – Ensino Religioso em Escolas Públicas
FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	22
2.1.	TRAJETÓRIA POLÍTICA E RELIGIOSA DO ENSINO RELIGIOSO EM MINAS GERAIS.....	23
2.1.1	O Ensino Religioso em Minas Gerais no Período Colonial.....	24
2.1.2	O Ensino Religioso em Minas Gerais no Período Republicano.....	26
2.2.	O PROTAGONISMO DE WOLFGANG GRUEN	31
2.2.1	Uma nova proposta para o Ensino Religioso.....	34
2.2.2	As fundamentações teóricas de Wolfgang Gruen.....	37
2.2.3	A influência de Paul Tillich na proposta de Wolfgang Gruen.....	40
2.3.	ENSINAR RELIGIÃO OU ENSINAR SOBRE RELIGIÃO?	44
2.3.1	Ensinar religião.....	46
2.3.2	Ensinar sobre religião.....	47
3.	O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO ENSINO RELIGIOSO: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	54
3.1	UMA MEMÓRIA DOS PARÂMETROS.....	57
3.1.1	Contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso.....	57
3.1.2	Uma breve apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso.....	61
3.1.3	A versão oficial.....	66
3.2	O DILEMA ENTRE OS LAICISTAS RESTRITIVOS E O ENSINO RELIGIOSO LAICO.....	70
3.2.1	A defesa dos laicistas restritivos.....	71
3.2.2	A defesa do Ensino Religioso laico.....	76
3.3	A HERANÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.....	85
3.3.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular.....	86

3.3.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais.....	89
3.3.3	O Ensino Religioso no Brasil: reflexos políticos e jurídicos.....	91
4.	POR UM ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL, REFLEXIVO E LAICO.....	99
4.1	O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: DO CONTEXTO AO TEXTO	100
4.1.1	A organização das unidades temáticas e sua distribuição nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	107
4.2	DA BNCC AO CRMG: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	111
4.2.1	Apresentação da área: Ensino Religioso.....	112
4.2.2	Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental e relação da área com as concepções de currículo	114
4.2.3	Especificidades da área de conhecimento Ensino Religioso	115
4.2.4	Diretrizes para a área de conhecimento Ensino Religioso	118
4.2.5	Avaliação	119
4.3	O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR NÃO CONFSSIONAL, REFLEXIVO E LAICO	120
4.3.1	A proposta de Ensino Religioso reflexivo e criativo	126
5.	CONCLUSÃO.....	133
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo em que é inegável a importância que a religião assume em nossas vidas. Senão enquanto crença partilhada, como forte atuação religiosa no cenário político atual, com destaque para a bancada evangélica nas votações dos projetos de lei no Congresso Nacional. Até mesmo quem nega qualquer pertença religiosa admite sua influência na vida em comunidade e, conseqüentemente, na política. De forma mais direta, a intolerância contra os centros e terreiros de religiões afro-brasileiras grassa por todos os cantos do nosso país. Nas favelas, há relatos de traficantes que depredam esses lugares que outrora frequentavam, dado o crescimento da população evangélica nas periferias. É possível constatar o fato de que alguns traficantes, ao passarem pelo sistema carcerário, convertem-se à religião evangélica e, ao saírem da prisão, profanam os lugares que outrora consideravam sagrados. A respeito desse tema, Pereira (2017) abordou a questão da religiosidade cristã no cárcere, constatando a importância da presença dos religiosos dessas confissões nas instituições penais e verificando as diferenças de comportamentos entre detentos não religiosos e detentos que professavam fé evangélica.

Na vivência cotidiana, crianças e adolescentes têm contato com vários tipos de religião pois passam em frente aos templos, veem televisão e acessam as notícias através da internet. Algumas pessoas do meu convívio, incluindo professores, se opõem ao Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas brasileiras. Talvez por falta de conhecimento, acreditam que sendo o Estado laico, não haveria motivo para abordar o assunto no ambiente escolar. Desconhecem o fato de que quanto mais laico o Estado, mais há necessidade de que o ER aborde a diversidade de credos.

Segundo Santos (2017, p. 350-351), a presença desse componente curricular na escola tem sido estigmatizada como uma ameaça a laicidade do Estado brasileiro quando, na verdade, poderia assegurar a liberdade religiosa enquanto direito humano e fundamental. Para tanto, deveria ser concebido na modalidade não confessional que não permite tutela de quaisquer denominações religiosas.

Na avaliação de Santos¹ (2017, p. 355-356), as objeções sobre a laicidade do Estado não devem se confundir com o Estado laicista, uma vez que cabe ao Estado a promoção do bem comum de todos. Isso inclui o direito de ter ou não uma religião e poder manifestá-la livremente.

Em conformidade com o entendimento de Camurça, Silveira e Andrade Júnior (2020, p. 981-982), a laicidade, enquanto categoria analítica, é um processo jurídico-político que visa a separação do estado em relação à Igreja, uma vez que o espaço público é o lugar onde a democracia se expressa.

Tendo em vista que Kadlubitski e Junqueira (2012, p. 180-181) reconhecem na educação escolar sistemática um instrumento para a socialização, tanto do conhecimento quanto do exercício da cidadania democrática, torna-se fundamental um debate sobre a diversidade das culturas na educação brasileira para que se possa respeitar a herança cultural de uma dada população. A Constituição da República Federativa do Brasil, os Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental e as Conferências Nacionais de Educação abordam o assunto, além de algumas políticas educacionais tais como a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Tais documentos ressaltam a importância de se considerar a sociedade em sua diversidade cultural através da criação de um espaço democrático em que seja possível uma convivência harmoniosa entre as várias culturas existentes.

Ao longo de anos atuando como professora da educação infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora, pude observar quão conturbada se mostra a relação das crianças com determinadas datas do nosso calendário eminentemente “cristão”. Percebo uma dificuldade por parte dos pais em aceitar a pluralidade de religiões inseridas no contexto de sua comunidade. Datas comemorativas como carnaval, dia de Cosme e Damião e festa de São João são tratadas como se “não fossem de Deus”. As crianças não comparecem às festas promovidas pela escola porque terão contato com “músicas do mundo”, nas palavras delas próprias. Além disso, gera-se um constrangimento em relação àquelas que participam livremente das comemorações.

O desconhecimento sobre as religiões contribui, em certa medida, para que o preconceito e a intolerância se perpetuem pelas gerações vindouras. Nesse sentido, o

¹ Além do autor citado, a questão pode ser aprofundada em RODRIGUES, Elisa. **A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública** (2012), MARIANO, Ricardo. **Laicidade à brasileira – Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública** (2011), ORO, Ari Pedro. **A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações** (2011), CECCHETTI, Élcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. **A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso?** MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa. **A diversidade religiosa e a laicidade no Brasil: questões sobre o ensino religioso escolar** (2017).

componente curricular ER se constitui como um espaço/fórum para o desenvolvimento de um debate esclarecedor sobre o fenômeno religioso e, juntamente com as demais áreas e componentes curriculares, deve fazer parte da formação básica do cidadão, desenvolvendo não só a leitura, a escrita, o cálculo, mas também a compreensão natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade (Brasil, 2018, p. 09). Nesse sentido, Soares (2015, p. 50) afirma que o objetivo último do componente curricular ER é a educação integral do cidadão.

Corroborando com essa perspectiva, Rodrigues (2015, p. 62) ressalta a importância que o espaço escolar assume quando destinado ao diálogo sobre as práticas religiosas. Descrevendo-as, é possível decompô-las, situá-las socialmente e explicitar seu sentido, tornando o fenômeno passível de aprendizado. Do contrário, seria proselitismo religioso.

Mas antes, Rodrigues (2015, p. 56) nos alerta para a necessidade de evidenciar a relação entre Ciência da Religião (CR) e ER. Embora tenham em comum o fenômeno religioso como objeto de estudo, o ER é o componente curricular que está sob orientação da área de conhecimento CR. Outra semelhança seria a base epistemológica da fenomenologia.

Para Rodrigues (2017, p. 122), a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), enquanto área de referência para o ER, reivindica(m) o saber sobre as religiões como um tipo de conhecimento fundamental para uma formação cidadã, uma vez que envolve aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, artísticos, culturais e psíquicos. Rodrigues (2021, p. 65) ressalta que o ER como campo de aplicação da CR fornece um conjunto de aportes teóricos e metodológicos fundamentais para a realização de um ensino sobre o fenômeno religioso, permitindo que os(as) educadores(as) e profissionais envolvidos com ER possam desenvolver na sala de aula os objetos de conhecimento e as habilidades desenhadas na BNCC.

A CR seria uma área de fundamentação dos conteúdos e da forma do ER. Como tal, não cabe discutir sobre ser ou não um direito à religiosidade. Até porque, o desenvolvimento da religiosidade é tema que cabe aos líderes religiosos nos espaços de celebração da fé, onde cada pessoa crente poderá exercer seu direito de celebrar, sem impedimento, sua modalidade de crença. Quanto ao ER, trata-se de um direito à educação de qualidade do(a) cidadão(ã), capaz de promover visões e opções conscientes e críticas do seu entorno (Soares, 2015, p. 46).

De acordo com Passos (2015, p. 28), o ensino de uma determinada área compreende a relevância pedagógica para a formação do cidadão, a pertinência epistemológica a partir da sua consistência como ciência, a formação docente através de cursos que habilitem o profissional e a organização escolar com a estruturação dos conteúdos dos componentes curriculares de

letramento religioso, capacidade de ler e interpretar o universo simbólico, sua linguagem e suas doutrinas.

Passos (2015, p. 37) segue argumentando que o isolamento epistemológico do ER acarreta algumas fragilidades. De forma concomitante, apresenta-se aberto a qualquer proposição que se mostre adequada ou obrigatória por autoridades políticas ou eclesiásticas, além de se mostrar vulnerável em relação à habilitação e formação de educadores(as) por não estar legislada. A solução seria o encaminhamento por critérios e sujeitos políticos, o que se torna notável ao longo da vigência da atual LDB. Por mais que entidades civis como o FONAPER² se façam presentes e atuantes, mediante esforços no sentido de construir parâmetros curriculares, continuam sem vínculos diretos com a formação de educadores(as). Em relação à pesquisa, o vínculo se efetiva por meio de seus(suas) associados(as). Para o autor, o que faltou efetivamente foram as condições culturais para amarrar as duas pontas do estudo da religião que são a CR e o ER. Também podemos considerar que faltou assumir o ER como objeto de pesquisa por parte dos programas de pós-graduação em CR, o que só recentemente começou a acontecer.

No que diz respeito a noção de pluralismo religioso trazida pelo processo colonizador como uma realidade histórica e social mais ampla, Rodrigues (2017, p. 121) assevera que, quando a religião extrapolou o campo da crença e foi introduzida nas universidades, tornando-se objeto de estudo, passou a ser entendida como algo que ocupa lugar na vida humana e, conseqüentemente, tornou o estudo sobre as religiões relevante, justificando o componente ER na escola. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] não se trataria de evangelizar, catequizar e fomentar a espiritualidade do educando ou da educanda, mas ensinar sobre as religiões, os lugares, as funções e os sentidos que cumprem na história da humanidade, de seu pensamento e da sua produção para contribuir para uma formação cidadã (Rodrigues, 2017, p. 121).

Numa perspectiva pluralista, tanto o cristianismo quanto qualquer outra religião não possuem o monopólio da salvação. Trata-se de questão favorecida pela modernidade que fez da religião uma opção entre outras formas de experiências religiosas mediadas ou não pelas instituições religiosas tradicionais, deixando o sagrado solto nas vivências pessoais e individuais. Sendo assim, a pluralidade é marcada pela concorrência de bens simbólicos entre

² Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

as religiões, não podendo ser imposta e criando condições em que o pluralismo religioso seja dinâmico e perceptível. Ao mesmo tempo em que cria uma crise, também oferece uma diversidade ainda maior de sentido no que diz respeito às experiências religiosas que cada vez mais vão se mostrando híbridas. Dessa forma, a religião, enquanto instituição, vem perdendo centralidade e função social, mas mantém sua função subjetiva que precisa ser levada em consideração quando se trata da multiplicidade de oferta de bens religiosos e pluralismo religioso. Além disso, o mapa religioso de várias pessoas é configurado com base em aspectos subjetivos e práticos, resultando no trânsito entre pertenças religiosas que termina por favorecer o pluralismo religioso e a dupla pertença (Gonçalves; Ribeiro, 2020, p. 149-151).

Diante desse cenário em que o pluralismo assume centralidade na sociedade, o modelo de ER que supera o impasse da confessionalidade pretende garantir o respeito à diversidade religiosa no cotidiano da escola através do estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais e inter-religiosas. A partir dessa mudança de perspectiva do ER para a modalidade não confessional e a profissionalização do(a) educador(a), fez-se necessário que fossem elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área que assegurem ao habilitado uma sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico (Brasil, 2018, p. 04-05).

Para Rodrigues (2017, p. 125), a inclusão do ER na BNCC³ responde a reivindicações no sentido de exigir do Estado mais precisão na sua implementação no ensino público para responder às demandas atuais na compreensão do fenômeno religioso e seus discursos no cotidiano da sociedade.

O componente curricular ER na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG⁴ objetiva proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, partindo das manifestações religiosas percebidas pelos(as) próprios(as) educandos(as); permitir acesso aos conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, tendo sempre em vista o propósito de promoção dos direitos humanos; desenvolver competências e habilidades que favoreçam o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, tornando possível o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, além

³ A Base Nacional Curricular (BNCC) é um documento que possui caráter normativo, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2017).

⁴ O Currículo Referência de Minas Gerais é o documento que, dentre outros componentes curriculares, define o Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais a partir da Base Nacional Comum Curricular.

de colaborar na construção dos sentidos pessoais de vida dos educandos, a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017, p. 437; Minas Gerais, 2018b, p. 875).

De acordo com os marcos normativos e conforme as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o conhecimento religioso, enquanto objeto da área de ER produzido pela(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), será investigado em diferentes culturas e sociedades como um dos bens simbólicos que buscam responder aos anseios humanos sobre os enigmas do mundo, da vida e da morte. Para tanto, cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais foram organizados para explicar distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s). Com isso, os(as) educandos(as) estarão aptos a construir sentidos pessoais de vida levando em consideração valores, princípios éticos e de cidadania (Brasil, 2017, p. 436; Minas Gerais, 2018b, p. 875).

Segundo entendimento do próprio CRMG, acompanhando a BNCC e, tendo em vista que os fenômenos religiosos integram o substrato de cultura da humanidade, o ER deverá partir de pressupostos éticos e científicos para tratar os conhecimentos religiosos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção e sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. Balizados pela pesquisa e o diálogo, estarão em curso a observação, a identificação, a análise, a apropriação e a ressignificação de saberes no Ensino Fundamental. Dessa forma, a superação da intolerância, da discriminação e da exclusão será empreendida através da problematização de representações sociais preconceituosas sobre o outro (Minas Gerais, 2018b, p. 875-876).

Assim entendido, Rodrigues (2017, p. 127) sustenta que o fenômeno religioso possibilitaria aos envolvidos no processo construir suas próprias opiniões sobre as religiões, seu papel e influência, bem como seus direitos e limites diante dos direitos fundamentais.

Rodrigues (2017, p. 119) afirma que os termos religião ou religioso expressam fenômenos, fatos e tradições ligados ao religioso, devendo estar relacionados com a cultura, com a sociedade, com as instituições/agências e com as esferas sociais. Do ponto de vista etimológico, Cury (2004, p. 187-188) verifica que o termo religião se refere ao verbo latino *religare* supondo um liame desfeito que poderá admitir nova ligação. A dimensão de religião preconiza o fim das desigualdades e das discriminações através do reconhecimento da essência universal igualitária da humanidade. Diante do distanciamento dos homens e mulheres entre si e com seu criador, a religião seria responsável por esse reencontro ou religação.

Contudo, não existe apenas uma religião, mas religiões que, segundo Cury (2004, p. 187), são constituídas pela pluralidade de caminhos para se alcançar o reconhecimento universal do parentesco humano e permitem que os homens busquem sua origem comum.

Outra característica da religião é que ela pode se mostrar ambígua. Corroborando com essa afirmação Aragão (2017, p. 18) afirma que as religiões tanto podem justificar explorações e dominações, como também podem ser interpretadas como “amor pelo ideal da vida harmoniosa em confronto com o real, em seus limites e violências”. Assim entendida, ele a assume como um “antídoto à loucura de existir em meio a tanta injustiça”.

Nesse sentido, Alves (1996, p. 64-65) acredita que Marx foi mal interpretado na frase que lhe é imputada sobre a religião ser o ópio do povo. Para Alves, fica claro que ópio se refere à “felicidade ilusória do povo” que, como tal, deveria ser abolida para que a verdadeira felicidade viesse a existir. Com isso, ele não quis dizer que a religião em si devesse ser combatida, mas sim a injustiça social, posto que somente em um mundo mais justo as pessoas demandariam menos salvação por uma ordem sobrenatural. Além disso, o autor declara que a religião aparece para iluminar as ilusões, consolando os fracos e legitimando os fortes.

Numa perspectiva de disputa de poder dentro do campo religioso, o ER não confessional e reflexivo, contando com o aporte da sua área de conhecimento – Ciência da Religião - poderá contribuir fornecendo instrumentos para uma avaliação crítica desse fenômeno histórico-social. Em contrapartida, a religião enquanto objeto de estudo, fenômeno humano e assunto de ciências deverá ser assumida como coisa pública, reconhecidamente produzida pela cultura e governada pela política, conforme salienta Passos (2015, p. 32). Somente assim, conquistará sua legitimidade, sendo estudada com a mesma laicidade de outros objetos e fenômenos humanos e como assunto das ciências humanas.

Dessa forma, Passos (2015, p. 27) afirma que o processo de institucionalização do ER foi feito pelo caminho político no Brasil, tornando legal a componente curricular. No Estado de Minas Gerais, o CRMG se baseia na divisão dos conteúdos em unidades temáticas proposta pela BNCC. Diante dos marcos normativos e das competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, torna-se possível verificar a necessidade de uma diretriz que estabeleça em que termos e como será conduzida a implementação do componente curricular ER nas escolas públicas. Isso implica em discorrer mais detalhadamente sobre como se apresenta o ER, quais seriam suas competências específicas para o ensino, bem como sua relação com as concepções de currículo, além de verificar quais seriam as especificidades e as diretrizes dessa área de conhecimento. Haveria também a necessidade de estabelecer como se dará o processo avaliativo do componente curricular.

Para tanto, recomenda-se uma adequação dos conteúdos abordados pelo componente curricular ao contexto em que se inserem. O(a) educador(a), por exemplo, poderia fazer um levantamento dos credos que serão representativos para aquela realidade, partindo-se deles para alcançar habilidades e competências específicas, alinhadas com os objetivos gerais do ER. Entretanto, Passos (2015, p. 36) nos alerta para o fato de que, embora o ER tenha sido institucionalizado do ponto de vista político como necessário e justificado por razões pedagógicas, seus conteúdos são tratados pela lei como “conteúdos a serem definidos”, ou seja, que não há uma definição elaborada, dispensando a necessidade de uma legitimação epistemológica. Esse era o entendimento até o advento da BNCC e dos currículos que a seguem. Desde então, esses contornos do que deveríamos trabalhar se tornaram mais nítidos.

Somente um profissional qualificado para tanto, devidamente habilitado através da licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões), poderá assumir esse papel de suma importância à frente do processo de ensino-aprendizagem. Alguém que tivesse o entendimento de que a religião, tal como concebe Rodrigues (2017, p. 128), precisa ser observada em sua diversidade. Pelo simples motivo que ela não se encontra singularizada numa forma. Além disso, deverá haver um entendimento de que o fenômeno religioso é conhecido através do estudo, da observação, da comparação e da análise para que se possa evidenciar as particularidades. Há também que se ter um olhar para a linguagem simbólica das expressões religiosas e a noção do quão são portadoras de discursos, orientando condutas individuais e coletivas.

Em conformidade com Pena-Ruiz (2004, p. 08), a laicidade não é antirreligiosa visto que não se impõe como ateísmo implícito ou explícito. Assim entendida, a laicidade é ao mesmo tempo neutralidade e promoção do bem comum, assumindo um projeto de emancipação de todos e de cada um. Para Pena-Ruiz (2004, p. 01), a laicidade se mostra no ambiente capaz de contemplar a manifestação da diversidade, ao mesmo tempo em que se preserva como fundamento e paz, mas também como horizonte da universalidade. Os princípios da laicidade podem ser expressos pela liberdade de consciência, pela igualdade de direitos sem discriminação ligada à opção espiritual e pela universalidade da lei comum. Trata-se, portanto, de conceber a diversidade na unidade, de forma que a diversidade não comprometa a unidade e tampouco a unidade oprima a diversidade.

A escola, enquanto lugar que acolhe crianças, deve acolher a todos, sem distinção de qualquer natureza com vistas a prepará-las para cidadania. A escola laica deve oferecer cultura que ultrapasse a demanda para se libertar dos seus limites. Para tanto, não pode promover proselitismo religioso nem propaganda ateia. Nesse sentido, a laicidade escolar é desprovida da

pretensão de fazer a crítica das crenças. Ao contrário disso, ela busca enfatizar a distinção entre crer e saber feita pelo(a) próprio(a) educando(a). Agindo assim, o ambiente escolar evitará o fanatismo e a intolerância, ao mesmo tempo em que promoverá uma relação esclarecedora e distanciada tanto dos fatores de construção de identidade quanto das inscrições em um horizonte de cultura universal. Nesse projeto de emancipação empreendido pela laicidade escolar, além da preocupação com o direito de manifestação das opiniões ou crenças, haverá também de atentar-se para a questão da construção do sujeito autônomo, da igualdade dos sexos e da independência da escola diante dos diversos tipos de pressão (Pena-Ruiz, 2004, p. 08-09).

Para Santos (2017, p. 356-357), a omissão do Estado brasileiro permitiu a negação desse direito e já é chegado o momento de reparação. Vários são os movimentos que reconhecem a importância da abordagem da nossa diversidade cultural religiosa pelo respectivo componente curricular. Caberá à escola a desconstrução de estereótipos e preconceitos que nutrem o desconhecimento e, conseqüentemente, as várias formas de discriminação.

Entendendo que a escola deve assumir essa função de desconstruir estereótipos e preconceitos, resolvi analisar como o CRMG conduz o ER. Antes de mais nada, precisamos reconhecer a importância que os documentos desempenham no nosso modo de agir, interagir e viver em qualquer contexto. O documento, enquanto um "produto situado", pode moldar a maneira como nos conduzimos e como entendemos nossas ações, mas também podem nos ajudar a comunicar nossos pensamentos e sentimentos. Trata-se também de um "produto social", na medida em que é incorporado à vida social e à ação social. Possui funções e é agente ativo que molda a forma como atravessamos o social. Sendo assim, a análise de documentos – históricos ou recentes - pode favorecer o estudo eficaz da religião, fornecendo percepções sobre a vida, o pensamento, as crenças e as práticas das pessoas. Além disso, os documentos servem à propósitos, devendo ser considerados quanto ao seu conteúdo, contexto, produção e função na sociedade. No entanto, a análise de documentos não é um recurso muito utilizado, sendo considerado frequentemente como um ponto de referência ou fonte secundária de informação. Mesmo assim, constitui recurso importante no estudo científico-social da religião. Por serem produzidos por indivíduos ou grupos em contextos sócio-históricos, os documentos têm contextos e são feitos para fins específicos, para um público-alvo e, muitas vezes, retratam a realidade de acordo com uma compreensão. Nesse sentido, o pesquisador deve estar ciente de como e por que os documentos que eles estão usando foram produzidos. Os documentos também devem estar situados em termos de tempo e lugar, constituindo sua “condição de existência”, uma vez que a linguagem não tem um caráter universal. Assim entendido, o trabalho com documentos requer análise de conteúdo ou documental e uma consideração

cuidadosa em relação à produção, uso e função a partir de um determinado contexto sócio-histórico. Assim, a análise de conteúdo pelo(a) pesquisador(a) pressupõe a ciência por parte dele(a) de como e por que os documentos utilizados foram produzidos (Grace; Wyatt, 2011, p. 151-153).

Diante disso, o capítulo 1 iniciará com a apresentação do componente curricular ER no Estado de Minas Gerais, dentro do contexto de colonização ocorrida no Brasil a partir do século XVI, dando origem à diversidade cultural presente até os dias atuais, uma vez que podemos identificar a matriz nativa ou indígena, a europeia, a africana e, mais recentemente, a oriental. Para cumprir esse intento, será traçada sua trajetória política e religiosa em Minas Gerais entre os períodos colonial e republicano.

Em termos de ER, o Estado mineiro se destaca pelo pioneirismo em várias frentes. Em particular, me deterei em esclarecer as influências do teólogo Paul Tillich contidas na proposta de ER do também teólogo Wolfgang Gruen e materializadas no CRMG. Trata-se de uma proposta de ER que se pretende não confessional e inovadora, sendo encampada pelo CRMG na medida em que toma a categoria religiosidade como objeto de estudo.

Ainda neste capítulo, será feita a distinção entre ensinar religião ou ensinar sobre religião, apontando para uma proposta da CR aplicada em sala de aula através do componente curricular ER⁵. Assim, a CR fornecerá a formação específica e qualificada para o(a) educador(a) de ER explorar e investigar melhor o conteúdo, sabendo onde buscar o material para fomentar a curiosidade do(a) educando(a).

Isto posto, no capítulo 2 me debruçarei sobre o processo de reconhecimento do ER que teve como marco a elaboração dos PCNER pela iniciativa corajosa do FONAPER, uma vez que foram excluídos da elaboração dos PCN pelo MEC. A memória dos PCNER foi remontada através da alteração da Lei nº 9.394/96 para a Lei nº 9.475/97, constituindo um marco histórico ao mudar a acepção do ER para uma releitura do fenômeno religioso dos diferentes contextos socioculturais. A pertinência de ser dedicado um capítulo ao documento do FONAPER se deve ao fato de ter sido responsável pela integração de diretrizes para o ensino do ER. A partir desse

⁵ Alguns autores da área de conhecimento da Ciência da Religião utilizam o termo transposição didática para se referirem ao conteúdo do ER ministrado pelo(a) educador(a) ao(à) educando(a). No campo da educação, o termo é rechaçado, não sendo bem recepcionado também pela BNCC. Corroborando com esse entendimento, Paulo Freire afirma que a utilização do termo se mostra inadequada. Isso porque para ele não existe uma docência sem uma discência. Sendo assim, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 2022a, p. 25). Nesse sentido é que o(a) educador(a) aprende quando ensina e o(a) educando(a) ensina quando aprende.

documento, uma nova forma de ER para acolher a diversidade cultural religiosa brasileira e socializar conhecimentos religiosos acumulados pela humanidade foi empreendida. Nos PCNER foi apresentada uma proposta de ER não proselitista, que levava em consideração que as religiões são criadas para tentar responder às expectativas existenciais.

O referido documento será apresentado tanto internamente e, portanto, do ponto de vista de autores que estiveram envolvidos com a redação do documento, quanto externamente e, portanto, a versão oficial sobre os mesmos acontecimentos através do relato da parecerista que o indeferiu, sendo apreciadas suas alegações para fazê-lo.

Nesse sentido é que foram incluídos (as) na pesquisa bibliográfica os(as) envolvidos(as) nesse processo de elaboração do documento PCNER, ou seja, para embasar uma discussão a partir do que escreveram sobre o documento produzido pelo FONAPER.

Ainda no 2º capítulo será tratado o embate entre os laicistas restritivos e os defensores do ER laico, por disputarem o solo comum da laicidade, tão almejada em um Estado democrático de direito. Essa discussão passa pelo que cada uma das partes entende que deva ser de interesse público ou se restringir à esfera pública. Diante disso, pretendemos verificar os reflexos, consequências dos PCNER nos documentos subsequentes que, entre outros assuntos, se dedicava à relação entre educação e religião na BNCC, em âmbito federal, e no CRMG, em âmbito estadual.

No capítulo 3, será realizada a análise propriamente dita do componente curricular ER no CRMG, abordando a organização das unidades temáticas, bem como procedendo uma comparação com a BNCC e verificando possíveis pontos de convergência e divergência entre os dois documentos. As convergências se devem ao fato de a BNCC ser um documento de âmbito federal e as divergências se devem às particularidades dos currículos estaduais e, no caso específico do CRMG, à inovação do currículo mineiro em relação ao objeto de estudo que seria a religiosidade enquanto dimensão humana. Torna-se, portanto, um questionamento mais amplo, na medida em que parte do pressuposto de que todo ser humano vive e busca sentido para a vida.

Por ser um instrumento de poder na relação entre educador(a) e educando(a), podendo reificar hierarquias ou flexibilizá-las, o currículo precisa ser analisado. Nesse sentido é que empreendi a tarefa de verificar se o modelo de ER previsto no CRMG é compatível com um ER não confessional, definido pelas leis e orientado pelos estudos de religião assim como propostos pelas DCN para a CR.

Ao final do terceiro capítulo, apresentarei a proposta de um ER como componente curricular não confessional, reflexivo e laico por se tratar de uma perspectiva de educação para

a autonomia que faz uso do diálogo como metodologia e da experiência do(a) educando(a) como matéria-prima. O conteúdo desse ER emancipado da tutela religiosa é a diversidade religiosa, a constituição de identidades sociais e subjetividades e a formação de um patrimônio histórico e cultural imaterial. Dessa forma, a abordagem do fenômeno religioso é conduzida de forma respeitosa, alinhando-se aos dispositivos jurídicos, às orientações da CR, bem como às conquistas do(a) educador(a) de ER.

Terminado este breve panorama acerca do que será desenvolvido ao longo dessa dissertação, encaminhamos a discussão para a ambientação do ER brasileiro desde seus primórdios até os dias atuais. Assim, pretendemos situar o leitor quanto ao que já foi discutido e feito para que a relação entre educação e religião seja a mais profícua possível em prol de uma sociedade mais democrática e equânime.

2. O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A religião está presente em todos os povos ao longo da história, fazendo parte da cultura humana e tentando atender a essa busca do ser humano por respostas para o mistério da existência, a criação do universo, o sentido da vida e o pós-morte (Kadlubitski; Junqueira, 2012, p. 184).

O ER, enquanto componente curricular das escolas públicas previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Currículo Referência de Minas Gerais (2018b), desempenha um importante papel na formação integral do cidadão. Segundo Martins (2022, p. 111-112), a escola é o lugar, por excelência, para abordar a experiência religiosa, tendo em vista que a educação escolar possui, como função precípua, a humanização. Além disso, é “o lugar de transmissão-assimilação dos saberes sistematizados pela ciência que constituem o mundo humano” (Martins, 2022, p. 111-112). Concomitantemente, a escola também pode assumir um lugar de construção de conhecimento e socialização de saberes.

Rodrigues (2021, p. 74-75) porém, admite que o ER é reconhecido historicamente por ser uma “educação religiosa” comprometida com a religião católica. Entre os séculos XVI e XVIII assumia-se como componente curricular confessional, catequética e ideológica. Num momento seguinte, entre os séculos XVIII e XX, foi marcado por uma suposta desconessionalização⁶ e pela ênfase nas liberdades individuais, assumindo uma atitude de neutralidade em relação ao direito de cada um escolher sua crença ou ideologia. A controvérsia entre laicistas e defensores do ER persistiu, originando uma terceira posição, por meio da qual o ER deveria se fazer presente nas escolas públicas livre de quaisquer tutelas religiosas.

Sendo assim, historicamente, o ER no Brasil deu ênfase aos valores éticos e morais, visando à formação ética da pessoa. Tal característica pode ser notada principalmente no período pós-colonial em que a civilização dos nativos se fazia necessária (Rodrigues, 2021, p. 137).

Diante disso, faz-se necessário que nos debruçemos sobre o percurso realizado até aqui pelo ER para avançarmos no sentido da construção de um componente curricular comprometido com a diversidade religiosa⁷ dentro de um contexto mais amplo de diversidade cultural.

⁶ O ER seguiu sendo uma extensão da ICAR mesmo com a separação entre Estado e religião.

⁷ A diversidade religiosa da sociedade brasileira se deve à presença da diversidade cultural. Por ser uma manifestação cultural de natureza imaterial, considera-se a religiosidade como patrimônio cultural. Trata-se da identidade de grupos que se expressam das mais variadas formas e a tomam como princípio de vida (Kadlubitski; Junqueira, 2012, p. 185).

Seguimos rumo ao entendimento das concepções pelas quais passou o ER ao longo da história do Brasil e, em particular, de Minas Gerais.

2.1. TRAJETÓRIA POLÍTICA E RELIGIOSA DO ENSINO RELIGIOSO EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais, percebe-se fortemente a herança da colonização portuguesa. Durante a colonização, a evangelização ocorria entre os colonos, os nativos e na sociedade mineira, cumprindo o papel de ensinar os princípios religiosos (Silva, 2007, p. 15).

Silva (2007, p. 15-16) destaca que, desde os primórdios da colonização, Caminha já apontava para as funções da evangelização, quais sejam: coletar informações sobre a natureza e os costumes dos nativos e preparar o terreno religioso para a posterior chegada dos missionários. Dessa forma, podemos dizer que a religiosidade mineira é formada a partir da herança da religiosidade lusa. Para tanto, torna-se necessário vislumbrar as matrizes religiosas que sustentaram a formação dessa religiosidade.

Ainda segundo Silva (2007, p. 16), a religiosidade portuguesa influenciou a Colônia na arte, na literatura e nas concepções de valores éticos e religiosos, sendo o Catolicismo popular devocional mineiro seu reflexo. O sincretismo religioso desempenha papel central nesse processo quando esse catolicismo partilha, concomitantemente, o espaço da fé com enunciados religiosos do universo indígena e africano.

Costa (2017, p. 29-30) afirma que o Brasil é formado por várias culturas, sendo identificadas três grandes matrizes com suas respectivas fontes cultural-religiosas: 1) nativa ou indígena (com diversas etnias); 2) europeia (com o catolicismo luso-ibérico e mais tarde com outras referências) e 3) africana (com a cosmologia iorubá e uma variedade de culturas e ordens islâmicas). Recentemente considera-se mais uma quarta matriz religiosa na cultura brasileira que seria a asiática ou “oriental”. No Brasil, a que se considerar também o não religioso que, de acordo com o último censo do IBGE (2022) totaliza mais de 10% da população que se autodeclara sem religião.

De acordo com Silva (2007, p. 17), os indígenas encontrados em Minas Gerais pelos portugueses quando aqui chegaram já possuíam organização própria em nações e aldeias, apresentando cultura e religiosidade típicas. Como os portugueses, também acreditavam no sagrado, demonstravam esperança em algo divino e desejavam a cura para os males. As diferenças mais significativas estavam na celebração das missas e na vivência cotidiana dos valores. As pessoas negras sequestradas e escravizadas, por sua vez, utilizavam sua cultura

retirando dela recursos espirituais e morais para resistirem, celebrarem a vida e suportar a dor como forma de sobreviverem ao cativo.

Sendo assim, Silva (2007, p. 17) esclarece que o entrelaçamento das culturas do colonizador e do colonizado se deu a partir da imposição de uma religião com práticas e códigos de ética. Costa (2017, p. 30) adverte que, embora todas essas culturas sejam igualmente importantes para a formação social do Brasil, suas representações sociais e as relações entre elas se dão assimetricamente com o predomínio da visão da matriz europeia, caracterizando uma forma de colonização.

2.1.1. O Ensino Religioso em Minas Gerais no Período Colonial

Silva (2007, p. 17) esclarece que a evangelização ordenadora ocorreu entre 1693 e 1695, quando as matas mineiras estavam sendo desbravadas para a procura de pedras preciosas que veio a se concretizar entre 1700 e 1750 com a descoberta do ouro. Nesse primeiro momento da fase colonial o povo se manteve pobre e a Igreja cumpriu seu papel ao acompanhar a espiritualidade dessa população no sentido de controlar e manter a boa índole das famílias.

Segundo Silva (2007, p. 18), a vigilância por parte da Corte Portuguesa se devia ao fato de Minas Gerais encontrar-se no ciclo do ouro e, portanto, tornar mais seguro o destino dado ao ouro e às pedras preciosas. A religião cumpria então seu papel moralizante ao reforçar o controle. Nesse sentido, a história do ensino da religião na Colônia nos esclarecerá sobre como se deu a consolidação da religiosidade mineira e qual foi sua contribuição para a formação do povo mineiro.

No século XVI, o ensino consistia na alfabetização, catequese, estudo da gramática, botânica e latim, contando com os recursos da cartilha e da doutrina. As aulas eram públicas e os professores eram os padres que atuavam sob a direção da Igreja e esta era mantida pelo governo. O ER obedecia a acordos entre o Sumo Pontífice da Igreja Católica e o monarca de Portugal, de acordo com os princípios e critérios do Regime do Padroado (Silva, 2007, p. 18-19).

Para Rodrigues (2021, p. 43-45), a relação Estado-Religião pode ser dividida em duas fases. Na primeira, o ER seria catequético e confessional e sem distinção entre igreja e administração política. A língua indígena também era valorizada com certo esforço e os padres ensinariam a religião católica nas escolas preparando os cristãos. Na segunda fase da relação Estado-Religião, o caráter catequético do ensino da religião permaneceu nas escolas, inclusive com a aquiescência do imperador que, em seu juramento, mantinha a religião católica como

oficial através da Constituição de 1824. Não obstante, o Marquês de Pombal, no período entre 1750-1777, empreendeu transformações administrativas significativas tais como:

[...] a extinção do sistema de capitanias hereditárias, o estabelecimento de uma forma de Estado à parte da religião, a luta contra os jesuítas através do decreto de expulsão dessa ordem, a promoção inicial da ideia de liberdade de consciência e o incentivo ao espírito científico, com vistas ao desenvolvimento econômico e à atualização da cultura (Rodrigues, 2021, p. 44-45).

Silva (2007, p. 19) esclarece que, enquanto a educação era caracterizada por um humanismo de cunho individualista que valorizava as potencialidades artísticas do ser humano, o ensino de religião possuía um caráter doutrinador e disciplinar, obedecendo as normas do Concílio de Trento (1545- 1563) assim como era feito na Europa. Para exemplificar como ocorria esse ensino segue trecho abaixo:

Esse ensino recorre à memória para guardar breves sínteses e fórmulas doutrinárias. As primeiras *Constituições do Arcebispado da Bahia*, de 1707 traziam uma “Breve Instrução dos mystérios da fé”, fórmulas acomodadas ao modo de falar dos escravos do Brasil. As Constituições apresentam um pequeno catecismo intitulado, “Forma da Doutrina Cristã”, destinado a todos os cristãos católicos. Trazia, ainda, um Catecismo abreviado para os índios e escravos e um resumo do Catecismo Romano, com exposição de perguntas e respostas (Silva, 2007, p. 19).

No Período Imperial, o ensino de religião era mais doméstico do que institucional. Para Silva (2007, p. 20), isso se deve ao fato do comprometimento do clero com os serviços públicos. Nessa época, o sincretismo se fazia presente no cotidiano através do surgimento das confrarias entre as culturas africanas e europeias. As escolas mistas surgiram nessa época e caracterizavam-se pela má remuneração dos professores. Já o ER, primava pela formação cristã em colégios religiosos.

Segundo Rodrigues (2021, p. 45), ainda com a vigência do ensino da religião católica, a educação teve um salto qualitativo no final do século XVIII, mas as melhorias foram percebidas apenas pelos filhos das famílias nobres pois foram criadas instituições de ensino de nível superior e obras públicas na área da cultura e da arte, tais como teatros, bibliotecas, escolas especializadas e imprensa.

Silva (2007, p. 20-21) ressalta que a primeira fase da Monarquia Constitucional, em 1824, foi marcada pela forte restrição da liberdade religiosa, com a religião católica sendo oficializada como religião do Império, o que explica sua importância e suas regalias até os dias atuais. O ER, portanto, era naturalmente vinculado à Igreja Católica. Já a segunda fase da Monarquia, em 1827, é marcada pelo enfraquecimento das relações da Igreja com o governo do Império e o fortalecimento do ER com uma preocupação ordenadora imposta pela Igreja e

pelo governo português a índios, colonos e negros. Nessa época, em virtude da efetivação de tratados comerciais com a Inglaterra, também houve a entrada dos protestantes no território nacional.

Setores da maçonaria, do clero, dos quartéis, entre outras instâncias faziam circular ideias de liberdade e emancipação política. A maçonaria fez uso de sua força política para que se distinguisse catequese (tarefa da comunidade de fé) e instrução religiosa (realizada pela família e complementada pela escola). O objetivo era separar os papéis do Estado e da Religião, embora a religião católica tenha mantido seus privilégios, inclusive na escola (Silva, 2007, p. 22).

Em termos das relações entre Estado e Igreja Católica, o Período Republicano mostrou-se um tempo de grandes mudanças em relação ao ER e aos desafios educacionais como veremos a seguir.

2.1.2. O Ensino Religioso em Minas Gerais no Período Republicano

Em 1889, a República foi declarada no Brasil por militares e, até 1942, foi caracterizada fortemente pela corrente ideológica positivista que pensava a partir de um projeto político de país com uma nação independente. Em termos educacionais essa opção apontava para uma formação técnica de profissionais e mão-de-obra para o trabalho na indústria e na infraestrutura. Dessa forma, o desenvolvimento demandava um investimento na educação mais especializada que deixou de ser centralizada na Igreja Católica para adotar uma concepção mais secularizada. Para Rodrigues (2021, p.45-46), esse deslocamento da lógica religiosa para a racional resultou em um ER tolerado.

Silva (2007, p. 22-23) atenta para o fato de que o *decreto 119 “A” de 7 de janeiro de 1890* remonta ao primeiro ato oficial em matéria religiosa do Governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca. Mesmo com a implantação do Regime Republicano, o ER continuou em pauta, embora também houvesse espaço no setor jurídico para as discussões e debates sobre a questão da liberdade religiosa. Nesse contexto, “escola leiga” se refere aos estabelecimentos públicos que ministrarão o ensino leigo. No ano seguinte, foi promulgada a Constituição de 1891⁸, instituindo o ensino público leigo que, segundo Rodrigues (2021, p. 46), intentava

⁸ O artigo 72 da *Constituição Federal de 1891*, em seu parágrafo 6º confirma o *Decreto 119 “A” de 7 de janeiro de 1890* quando estabelece que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo (Silva, 2007, p. 25).

garantir o princípio da liberdade religiosa, interpretado pela jurisprudência francesa, embora tenha se baseado na lei americana.

De acordo com Silva (2007, p. 25), o ER que desfrutava de imensa liberdade, compreendido como ensino de religião, foi atingido pelas mudanças tanto no campo religioso quanto no campo do ensino, instaurando uma nova visão de mundo moderno e autônomo através da separação Igreja/Estado.

Entretanto, Rodrigues (2021, p. 46-47) ressalta que, diferentemente da laicidade brasileira, a francesa era rígida em relação à separação entre Estado e religião em consequência dos conflitos sangrentos entre o povo insatisfeito e o clero católico. No Brasil, a religião participou efetivamente da construção do Estado brasileiro, o que possibilitou às elites nobres ligadas à Igreja Católica a permanecerem no poder mesmo depois da proclamação da República. Apesar da perda de espaços de poder, a Igreja Católica serviu aos propósitos dessa elite. Como bem observa Silva (2007, p. 25), os reflexos da Revolução Francesa são sentidos no Brasil através de expressões como “uma Igreja livre em Estado livre” e pela proibição da inclusão do ER nos horários normais das escolas estatais em lei menores da Constituição da República.

No período da Primeira República, compreendido entre os anos 1889 e 1930, duas correntes tratavam da temática ER: os positivistas⁹ foram hegemônicos durante os últimos 30 anos desse período, defendendo a escola laica; e os católicos defendiam a permanência do ER como ensino da religião católica, sustentado pelo modelo da Igreja colonial (Silva, 2007, p. 25). Segundo Rodrigues (2021, p. 47-48), o ER leigo e não tutelado foi reconhecido pelo Estado no início da Primeira República para atender às reivindicações dos defensores da Escola Nova que, em 1932, lançou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” com os seguintes princípios:

- 1) permanência da laicidade na escola; 2) a expansão da escola pública para todos (obrigatoriedade do Estado de assumir a educação e a coeducação), assim como 3) a igualdade de direito para os dois sexos (Rodrigues, 2021, p. 48).

Silva (2007, p. 26) afirma que, sob o princípio de autonomia dos poderes estaduais, os Estados puderam permitir que a doutrinação religiosa ocorresse nas escolas fora dos horários regulares, sendo Minas Gerais o primeiro em território nacional a autorizar oficialmente, dentro do horário escolar, o ensino facultativo do catecismo nas escolas públicas.

⁹ Esse movimento alimentado por matrizes voluntaristas-idealistas, tornava perceptível um esforço no sentido de uma opção por um modelo de Igreja mais autônoma. O ER e a defesa dos privilégios do catolicismo estavam no epicentro dessa movimentação (Silva, 2007, p. 25-26).

Diante da necessidade de renovação do ER, Minas Gerais precisou enfrentar alguns desafios. Nesse sentido, Silva (2007, p. 26) cita a busca de solução para o problema do Ensino Leigo pelo jurista Mário de Lima que defendia o direito à liberdade religiosa de acordo com os princípios cristãos. Adotando essa perspectiva, também o Congresso Constituinte ocorrido em Minas Gerais em 1906 manifestou o desejo de que o ER fosse de natureza católica, sendo facultativo nos primeiros anos da República e, portanto, sem protestos e reclamações.

Além disso, o governador João Pinheiro, contrariando o *Decreto n° 1947, de 1906* que reconhecia que o homem precisava ter uma religião, proibiu em 1909 o ER tendo em vista um fato ocorrido no município de Pouso Alegre. Na ocasião, o inspetor escolar recomendou a retirada de imagens e emblemas religiosos das salas de aula. Em desagravo, a população de uma outra cidade próxima prometeu colocar o crucifixo em todas as salas de aula. O episódio deu início ao movimento pró-ensino religioso em Minas Gerais (Silva, 2007, p. 26-27).

Segundo Silva (2007, p. 27), a luta pela legalização do ER na legislação mineira logrou êxito apenas em 1925 através da administração de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, quando o ensino da religião nas escolas públicas mineiras passou a fazer parte oficialmente da programação do currículo escolar, observando-se a anuência dos pais. O pioneirismo de Minas Gerais consagrou as lutas dos católicos.

Curiosamente, Silva (2007, p. 32-33) revela que o laicismo na escola era considerado como algo que feria a liberdade de consciência. Minas Gerais se tornou o estado pioneiro a permitir o retorno do ER às escolas e essa conquista se estendeu ao território nacional após a revolução de 1930, com o *Decreto de 30 de abril de 1931* que previa a frequência facultativa do ensino religioso nos estabelecimentos públicos de ensino. A concessão foi incorporada ao texto da *Constituição de 1934*, em seu artigo 153.

Vale ressaltar que, somente em Minas Gerias, o ER não foi descontinuado. Isso se justifica pela insistência de juristas como Mário de Lima e Dom Joaquim Silvério de Souza. Nesse sentido, o estado mineiro vai inspirar a *Constituição de 1937* que trará de volta o ensino religioso no Brasil (Silva, 2007, p. 33).

As décadas seguintes foram marcadas pela busca da renovação de alguns setores da Igreja diante dos desafios de cunho eclesial e político. Silva (2007, p. 33-34) chama atenção para a compreensão que se tinha do ER como catecismo católico na escola. Essa visão começará a ser superada com a renovação e reformulação da metodologia do ER a partir do movimento

renovador pró Escola Nova¹⁰ responsável pela implementação da reforma educacional em alguns estados.

A igreja Católica, por sua vez, contou com o apoio de setores da hierarquia e intelectuais influentes que lutavam pela legislação e efetivação do ER. A Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI, lançada em 1929, em Roma apresentava sérias restrições em relação à escola mista, única, neutra e laica, tendo enorme repercussão no Brasil que, naquele momento, era palco de discussões acaloradas em torno da escola laica. Segundo Silva (2007, p. 37), reinava em Minas Gerais uma mentalidade compatível com o período pré-Republicano, enquanto na Europa havia questionamentos e transformações em relação ao ensino de religião. Na França, por exemplo, esse movimento foi iniciado em 1882 e, mais tarde, sustentou a defesa da neutralidade confessional do serviço público de ensino.

Com a modernidade, a religião foi afetada pela vida da sociedade e pelas relações sociais. Diante de um contexto de ordem mundial confusa e sociedade mundial sem rumos, o pensador polonês Paul Tillich contribuiria para uma nova maneira de pensar a Religião e a Vida. Para tanto, buscou inspiração na Escola Nova entre outros renovadores do campo educacional, com sua proposta de educação que partia da situação existencial única do ser humano (Silva, 2007, p. 37-38).

Assim, as fases históricas pelas quais passou o ER na educação brasileira explicam suas várias compreensões. Nesse sentido, Caron¹¹ (2017, p. 63) verifica que no período colonial, foi considerado ensino de religião e, portanto, confessional. Permaneceu confessional na década de 1970, passando a ecumênico, em seguida, interconfessional e depois simplesmente ensino religioso, sendo percebido como direito de toda pessoa cidadã.

Caron (2017, p. 63) acredita que o ER, assim como os demais componentes curriculares, contribui para a formação integral e integradora do ser humano e sua participação na sociedade como sujeito e autor de sua própria história. A sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural.

¹⁰ Esse movimento renovador pressupõe a autonomia do ser humano moderno ao assumir sua vida no tempo e no espaço, questionando a visão ultrapassada de ensino que privilegia o catolicismo e mostrando-se um dos grupos mais atuantes nas discussões promovidas pelos setores da Igreja Católica no que diz respeito ao Ensino da Religião na Escola (Silva, 2007, p. 35-36).

¹¹ Lourdes Caron, fez parte da equipe do ER de Santa Catarina que adotou uma perspectiva ecumênica em relação à Educação Religiosa e esteve presente no III Encontro Estadual de ER ocorrido em 1990, na capital mineira. No encontro, relatou sua experiência na congregação de diversas denominações religiosas cristãs. Diante disso, o Estado de Minas Gerais, inspirado pela experiência de Santa Catarina, ampliou sua prática de ER ao acolher a dimensão ecumênica. Antes dela, Terezinha Maria Mocellin foi uma das pioneiras no Estado de Santa Catarina para a efetivação do ER ecumênico (Silva, 2007, p. 81-82). É importante ressaltar que antes de ambas, muitas outras mulheres e homens católicas(os) e luteranos(as) trabalharam em prol do ER ecumênico.

Trazendo a discussão sobre o componente curricular ER em Minas Gerais para a atualidade, o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) se pretende inovador na elucidação e discussão sobre seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Adota-se a proposta de Wolfgang Gruen para o componente curricular que, a partir dos pressupostos do teólogo Paul Tillich, concebe a religiosidade, enquanto dimensão humana, como objeto de estudo. A questão antropológica dessa formação adquire amplitude, na medida em que busca atender aos anseios de todo ser humano que vive e busca sentido para sua vida (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

O ER, articulado a outros componentes, é previsto no Currículo Referência de Minas Gerais (2018b) com o intuito de proporcionar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, tendo-se em vista que o trabalho interdisciplinar é de suma importância para sua fundamentação antropológica. O objeto de estudo não se resumiu a uma ou a várias religiões, mas à categoria religiosidade em sua perspectiva antropológica. É uma educação do sentido da vida e, como tal, estará ancorada nos princípios de uma educação inclusiva, igualitária e democrática (Minas Gerais, 2018b, p. 877-888).

Brasil (2022, p. 191) afirma que a adaptação da proposta curricular do ER se deu diferentemente dos outros conteúdos. Isso porque o Ministério da Educação não permitiu a contratação de bolsistas para a formulação do currículo de ER, devido ao impasse em relação a sua permanência na BNCC. Por não contar com a contratação de bolsistas para redação da versão mineira do currículo nessa área de conhecimento, a tarefa foi assumida pelos pesquisadores e professores da PUC Minas, Dr^a. Giseli do Prado Siqueira e Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista¹² que defendem o modelo antropológico para o ER.

Em que pese a possibilidade de críticas e suspeitas ao fato de que os proponentes do currículo para o ER eram professores de uma universidade confessional, Brasil (2022, p.191) lembra que não houve manifestação para participar do processo de revisão do texto por parte de nenhum professor ou participante de projeto ligado à educação laica e à valorização da diversidade religiosa. As universidades públicas mineiras que oferecem curso de graduação em Ciência da Religião, entre elas UFJF e Unimontes, foram convidadas a participar na confecção do documento. No caso da UFJF, embora tenha enviado sua proposta, ela não foi considerada por ter sido construída a partir do antigo Currículo Básico Comum (Minas Gerais, 2018a) e a demanda era pela adaptação regional da BNCC (Brasil, 2017).

¹² A professora Giseli do Prado Siqueira e o professor Paulo Agostinho Nogueira Baptista foram consultados via e-mail no dia 25 de junho de 2024 sobre o processo de indicação para redigirem a parte referente ao componente curricular ER no CRMG, mas não foi recebida resposta em tempo para ser adicionada ao texto final.

Conforme entendimento de Rodrigues (2021, p. 140-141), o método de correlação de Paul Tillich inspirou fortemente o documento, sendo mal compreendido pelos pareceristas e outras pessoas que avaliaram o ER naquele momento. O mal-entendido sobre a redação do documento e o uso de termos teológicos imprecisos foram responsáveis pela confusão. Termos como “transcendente” e “fenômeno religioso”, por exemplo, embora sejam atinentes ao ER, não são sinônimos, mas são usados indiscriminadamente como se assim fossem, devendo ser diferenciados.

Segundo Rodrigues (2021, p. 87-89), os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (FONAPER, 1996) formulados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) apresentam uma linguagem bem próxima das ideias e noções contidas no pensamento do teólogo e filósofo da religião Paul Tillich, abordando a relação do ser humano com a sociedade, a cultura e o Transcendente para superar a finitude. O questionamento existencial seria comum a todas as culturas, suscitando conhecimentos que demandariam capacidade criadora e interventora no mundo por parte do ser humano. Nesse documento há um entendimento de que o objeto do ER é o fenômeno religioso que “corresponde ao movimento de busca do ser humano por respostas que o satisfaçam diante da incerteza de não-ser, isto é, diante da morte” (Rodrigues, 2021, p. 89).

Kadlubitsky e Junqueira (2012, p. 193) reiteram que, questionamentos quanto ao sentido da vida e da transcendência, sempre fizeram parte da história da humanidade e cada religião possui sua forma de acreditar, celebrar rezar e relacionar-se com a alteridade, simbolizando ao seu modo, suas experiências religiosas. Nesse sentido, os documentos oficiais e educacionais do Brasil apontam para a formação de cidadãos multiculturalistas e a superação da discriminação, do preconceito, da exclusão e da perseguição das religiões minoritárias a partir do compromisso, por parte da educação, com a diversidade religiosa, inserida num contexto mais amplo de diversidade cultural.

Esse é o ideal perseguido por todos aqueles que, ultimamente, têm se dedicado ao estudo dos temas afeitos ao ER. Em particular, por aqueles que, de alguma forma, estiveram envolvidos com a elaboração da BNCC e os currículos estaduais. Como veremos a seguir, o padre e educador Wolfgang Gruen articulou uma proposta de ER que acolheu as propostas tillichianas, aproximando-as sobremaneira dos ideais da Escola Nova.

2.2.O PROTAGONISMO DE WOLFGANG GRUEN

Segundo afirma Costa (2018, p. 306), nem sempre a associação entre ER e CR foi feita intencionalmente em textos, sejam eles acadêmicos ou não. Somente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente na década de 70, e em países cujo crescimento da pluralidade cultural religiosa foram incentivados debates seculares a respeito das novas formas de educação religiosa que se adequavam melhor à nova realidade social secular e plural.

De acordo com o entendimento do próprio Wolfgang Gruen¹³ (2005, p. 23) a respeito das Ciências da Religião, não se trata de qualquer forma de contestação à convicção dos fiéis quanto a sua religião, entendendo que um sistema religioso aponta para uma revelação divina e, portanto, algo no âmbito da fé. Nesse sentido, a Educação Religiosa ou Ensino Religioso, não só escolar, teria sua importância para todos. Diante da situação de pluralismo religioso que vivenciamos, essa educação se impõe na família, na comunidade de fé e também para formação nos pré-requisitos para a vivência de uma religião ou sua negação honesta.

Segundo Costa (2018, p. 307), Gruen se interessava particularmente pelo panorama multiforme da religião. Na entrevista concedida, afirmou ter alargado e aprofundado esses conhecimentos por ocasião do ministério assumido como padre em São João Del Rei, encontrando-se com pessoas dos mais variados credos que desejavam conhecer a religião católica. O bispo da diocese terminou por nomeá-lo como responsável pelo Departamento Diocesano de Defesa da Fé. Nesse tempo, não houve qualquer tipo de contato com o curso de Ciências da Religião.

Ainda em São João Del Rei, Gruen teve a oportunidade de testar suas ideias revolucionárias sobre o ER à frente da Delegacia Regional de Ensino, depois de constatar o desinteresse e a falta de motivação por parte dos alunos, além das falhas pedagógicas. Diante desse panorama, apresentou diretrizes que contrariavam a visão do ER nas escolas como Catequese. O ER deveria partir das necessidades dos(as) educandos(as). A mesma proposta apoiada pela Delegacia Regional de Ensino encontraria dificuldades no campo eclesiástico que

¹³ Nascido em uma família judia em 29 de abril de 1927 na cidade alemã Niederfinow Alemanha, Wolfgang Gruen vivenciou o nazismo e a Segunda Guerra Mundial, tendo sofrido as consequências em sua vida através das constantes mudanças de países: Itália, Inglaterra e Brasil onde passou a residir desde 1940. Ao chegar no Brasil, precisou lidar com as dificuldades financeiras do pai que era médico e precisava clinicar. Formado no Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia (Seminário Maior, Lorena - SP) entre 1940-1949 e no Instituto Teológico Pio XII (Seminário Maior, Lorena -SP), entre 1950-1953, cursando Licenciatura plena em Letras Anglo-Germânicas entre 1969-1972 e Filosofia pela Faculdade Dom Bosco em 1970-1971. Foi professor, na modalidade bacharelado, da primeira graduação em Ciência da Religião no Brasil na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) durante a década de 1970. Em 2006 foi agraciado com o título *honoris causa* em Teologia e Ciências Bíblicas pela Università Pontificia Salesiana de Roma (Costa, 2018, p. 306). As adversidades vivenciadas por Gruen em relação à pluralidade cultural e ao fato de ser católico em um país protestante e, portanto, minoria, seriam decisivas para sua proposta de ER (Silva, 2007, p. 44).

rejeitava a ideia de separação entre ER e Catequese. Lecionou em Belo Horizonte, o componente curricular Catequética na Universidade Católica e, aos poucos, suas ideias foram se disseminando pelas escolas da cidade até que, em 1976, seu projeto de ER passaria a ser estudado pelo Instituto Central de Filosofia e Teologia da Universidade e se espalharia pelo Brasil (Silva, 2007, p. 43-45).

Entre as décadas de 1960 e 1970, Wolfgang Gruen, considerado por Costa (2018, p. 306-307) o primeiro autor no Brasil e, quiçá, do mundo a direcionar seu olhar para uma nova visão e prática do ER dedicou seus estudos, em particular, para a profissionalização de cientistas das religiões no Brasil. Gruen acreditava que esses seriam os(as) educadores(as) adequados(as) a esse tipo de ERE distinto da catequese.

Visando esse propósito, Wolfgang Gruen participou da criação da licenciatura em Ciência das Religião¹⁴ na Universidade Federal de Juiz de Fora, atribuindo-lhe importância e sendo um dos professores do curso. Em um breve relato, Pieper (2018, p. 246) nos conta sobre a defesa de Gruen ao componente curricular “Introdução ao mundo bíblico” ministrada por ele pela primeira vez no Brasil. Era uma resposta às críticas ácidas e pessoais de Almir Oliveira que o acusava de fornecer, através desse componente curricular, uma maneira fácil para que os alunos conseguissem créditos para formar.

De acordo com Costa (2018, p. 310), Gruen almejava uma formação de professores para um ER não confessional e não proselitista. O componente curricular Apologética, cursado no 1º ano de Teologia, despertou seu interesse pelas abordagens antropológicas laicas e não confessionais da religião. Mais tarde, no final da década de 1960, diante da crítica de uma estudante universitária a respeito da linguagem da fé utilizada por ele, resolveu adotar um enfoque antropológico na Cultura Religiosa.

Para Gruen (2005, p. 24-25), as Ciências da Religião assumem sua importância na formação de professores(as) de Ensino Religioso Escolar (ERE), na medida em que constitui um lugar privilegiado para a habilitação desses(as) educadores(as). Gruen (1995, p. 93-94) ressalta que o(a) educador(a) de religião não é neutro(a), devendo estar enraizado(a) na própria tradição para demonstrar sensibilidade em relação às outras. Nesse sentido, deverá se abster de sectarismos e polêmicas religiosas, tornando-se necessário que esteja qualificado(a) por uma formação tanto quanto os outros professores. As autoridades religiosas, por sua vez,

¹⁴ Embora a nomenclatura adotada pelo curso da UFJF tenha sido Ciência da Religião, com ambos os termos no singular e, portanto, num sentido mais abrangente, Gruen demonstrava sua inequívoca preferência pela nomenclatura Ciências da Religião, justamente por contemplar a variedade dos enfoques do fenômeno religioso (Costa, 2018, p. 310).

permanecerão desempenhando a função de refletir sobre o ERE. Todavia, consonante com a Constituição Federal, Gruen defende a autonomia respeitosa da escola frente a essas autoridades, já que consideram que sua experiência multissecular não deve ser ignorada.

De acordo com Costa (2018, p. 314-315), Gruen foi membro do Conselho de Educação do Estado de Minas Gerais (CEE) de 1978 a 1981, tendo sido indicado pelo Secretário Estadual da Educação que mais tarde soube da sua proposta de ERE e quis submetê-la ao exame das autoridades estaduais de educação, autoridades religiosas do Estado e das entidades e pessoas particulares para que se pronunciassem a respeito. As autoridades educacionais aprovaram a proposta, inclusive colaborando através de observações. Uma estudante espírita egressa do ensino médio escreveu uma carta declarando apoio a esse modelo de ERE não confessional. Porém, a maioria dos bispos se mostraram contrários à proposta feita pela comissão, inviabilizando sua aprovação que sequer chegou a ser pauta porque o CEE a retirou antes. Apesar do acontecido, o bispo porta-voz do grupo foi ao CEE e explicou sua rejeição dizendo: “Sem dúvida, teremos que chegar a um ERE assim; mas, ainda não temos condições para aceitá-lo” (Costa, 2018, p. 315).

Mais tarde, por atribuírem a Gruen a responsabilidade pela virada paradigmática do ERE realizada a partir da sua distinção em relação à Catequese, Baptista; Siqueira (2021, p. 506-508), integrantes da equipe técnica como redatores do componente curricular ER no Currículo Referência de Minas Gerais, adotariam sua proposta. A substituição do termo catecismo por Ensino Religioso constitui um fundamento epistêmico importante, uma vez que define o lugar do componente na escola.

Dessa forma, o pensamento de Wolfgang Gruen foi incorporado à nova proposta de Ensino Religioso de Minas Gerais. Com o intuito de entender como Gruen concebeu sua proposta de ER, vejamos a ideia geral da nova proposta.

2.2.1. Uma nova proposta para o Ensino Religioso

A partir da crítica de sua aluna em relação à linguagem da fé utilizada em suas aulas, Gruen (2005, p. 17-18) começou a delinear um esboço de uma nova teoria, uma epistemologia para o ER que pudesse inspirar também uma nova epistemologia para as Ciências da Religião.

Para Gruen, a CR deveria abordar a religião, as religiões, o sagrado e, de forma profunda, a pessoa religiosa, possibilitando um encontro sereno e respeitoso com pessoas que não professam uma religião. Sendo assim, o sentido de religiosidade do teólogo luterano Paul Tillich deveria nortear o curso de Ciências da Religião (Costa, 2018, p. 313-314).

Para Paul Tillich (1886-1965), a religiosidade seria a mais profunda das funções da vida humana como totalidade. Para ele, as grandes perguntas existenciais sobre o sentido da vida: “de onde vim e para onde vou?”, “o que fazer, e devo fazer, no breve tempo entre o nascimento e a morte?” revelam uma atitude dinâmica de abertura da pessoa ao sentido radical de sua existência. Essa abertura ao que nos transcende é vista como um ideal que perdemos em nossa sociedade atual¹⁵ (Gruen, 2005, p. 21).

Costa (2018, p. 313) sugere que Gruen percebeu a necessidade de distinguir ERE e catequese em 1968 ao constatar que seria impossível uma nova face da catequese na escola para todos, mas seria fundamental para a Igreja. Dessa forma, sustentou a opinião de que o ERE deveria ser assumido pelos cientistas da religião e que a Teologia apresenta uma perspectiva e uma linguagem diferente da Ciência da Religião. Enquanto na escola a linguagem é horizontal porque é usada pelo observador de fora (do *out group*), na catequese a linguagem é “de dentro” (do *in group*).

Para Gruen (1995, p. 87), a linguagem diferencia o ERE e a catequese e não o conteúdo ou a *didática*. Dessa forma, mestre e educandos(as) podem até professar uma mesma religião, mas a linguagem será a de todo homem disponível à procura e coerente com as tradições e culturas do país. O alcance educativo da linguagem se deve ao fato de ser reveladora de uma mentalidade e instrumento de novas experiências.

Em conformidade com essa perspectiva, Gruen (1995, p. 81-82) pressupõe que o ER parte da atitude de busca e questionamento de pessoas que se empenham em ser reais e humanos. Nesse modelo, há um profundo respeito a fé dos(as) educandos(as), levando-os(as) a amadurecerem sua crença. Para tanto, o ponto de partida não é a fé, assim como também não se utiliza a linguagem da fé e não há sectarismo. Sendo assim, o autor evidencia o objetivo do ER da seguinte forma:

[...] proporcionar ao aluno experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade e a encaminhar, assim, a organização responsável do seu projeto de vida (Gruen, 1995, p. 82).

Com isso, o ER pretende auxiliar o(a) educando(a) na formulação existencial do questionamento religioso, bem como fornecer uma resposta informada, responsável e engajada (Gruen, 1995, p. 82).

¹⁵ Gruen (2005, p. 22) observa que a busca de sentido da vida é enfraquecida principalmente entre os jovens. Por outro lado, é possível vislumbrar com esperança novos traços de religiosidade tais como: relativização de falsos absolutos, respeito pelo diferente, transparência que não esconde os erros e os denuncia, autonomia adulta e responsabilidade pessoal, busca de autenticidade.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 88), as questões fundamentais ou “últimas” seriam o objeto da teologia e estariam ligadas à existência. Seriam questões sobre a ausência de sentido que impulsionaria o ser humano em direção ao Transcendente de forma corajosa.

No entendimento de Gruen (1995, p. 84), por ser a dimensão mais profunda das funções da existência humana, aquilo que constitui o universo do aluno faz parte do ERE, ou seja, alegria, dor, passado, presente e futuro, problemas sociais e psicológicos. Todo esse material pode servir para que o aluno formule o questionamento religioso e vá respondendo através das vivências.

Diante desse panorama, Gruen (1995, p. 90-92) acredita que somente o ERE é integrado à educação sistemática própria do sistema escolar ao mesmo tempo em que complementa a ação da família e da comunidade de fé. Haverá, portanto, respeito entre as tradições religiosas de tal forma que as religiões cristãs (católicos e protestantes) se respeitarão mutuamente e farão o mesmo com as outras matrizes. Para tanto, será necessário levar a sério os questionamentos para que as respostas de determinada religião se tornem relevantes. Dessa forma, uma convivência mais humana será difundida na sociedade pela religiosidade e pela fé de cada um. Caberá à escola como um todo ser educadora da religiosidade, tendo em vista que apenas o ERE não logrará êxito nessa tarefa.

Tendo em vista que o mundo religioso dos(as) educandos(as) envolve as diversas religiões com suas tradições, seus símbolos, doutrinas, normas e linguagens, Gruen (1995, p. 84) ressalta que o ERE deverá abordar os diversos aspectos do cristianismo por ser a tradição majoritária no Brasil¹⁶. No entanto, o teólogo adverte que não se deve privilegiar as manifestações religiosas dos socialmente privilegiados em detrimento dos cultos praticados pelas camadas inferiores da pirâmide social. Discriminações dessa ordem seriam um desserviço para a educação do senso religioso dos(as) educandos(as).

Em relação aos conteúdos, Gruen (1995, p. 84-85) salienta que o ERE frequentemente irá retomar o que os(as) educandos(as) estão estudando nas outras áreas ou componentes curriculares. Isso se deve ao fato de a abordagem religiosa possuir horizontes vastos e questionamentos profundos, servindo de instância crítica dos falsos absolutos criados pela sociedade. Além disso, os conteúdos não deverão ser pensados somente enquanto conhecimento, mas como prática vivida e deverá ser levada em consideração a esfera afetiva

¹⁶ No que diz respeito ao ER, Gruen (1995, p. 22) acredita ser oportuno que a reflexão se dê a partir de uma perspectiva cristã por uma questão metodológica, pressupondo que a maioria católica deveria ter interesse em um ER distinto da catequese eclesial.

de tal modo que, até os que não professam nenhuma religião, poderão conhecer sobre o simbolismo, a criatividade, a admiração e o senso do gratuito. Trata-se de uma educação para a responsabilidade social e política e, portanto, para a ação transformadora.

Sendo assim, educandos(as) de formação católica ou atea em casa seriam bem atendidos pelo ERE pois “a educação aos valores oferecida pela escola é tipicamente laica e respeitosa de toda e qualquer convicção sadia” (Costa, 2018, p. 314). Da mesma forma, a abordagem de outras religiões não cristãs no ERE seria feita também de forma respeitosa tendo em vista que:

Por pertencerem ao universo do aluno, tratar-se à de festas como Páscoa e Natal, da Bíblia, mas também do despacho, da festa de Iemanjá. Proceder-se-á assim, não para relativizar tudo, mas para educar as próprias motivações e respeitar serenamente as convicções dos outros; não segundo modelos químicos de mistura ou combinação, mas com o cuidado educativo de valorizar os elementos básicos, comuns a todos (Gruen, 1995, p. 88).

De acordo com Gruen (1995, p. 85-86), o ERE não poderia ser comparado a uma passarela, na qual cada aluno escolheria a sua religião dentre as várias que desfilam. Por outro lado, admite que:

[...] o ER escolar pode, isto sim, descortinar horizontes, firmar disposições, despertar simpatia e compreensão, remover obstáculos, favorecer experiências, encaminhar à catequese da respectiva comunidade de fé (Gruen, 1995, p. 86).

Assim, Gruen acreditava que sua proposta de ERE promoveria importantes ganhos tanto para a comunidade de fé quanto para a sociedade em geral. Vejamos como foi construída sua proposta em termos teóricos.

2.2.2. As fundamentações teóricas de Wolfgang Gruen

As reflexões de Gruen giram em torno do que consiste o ER e se ele se identifica com a catequese de um dado grupo religioso. Os termos religiosidade e religião são considerados cruciais para o entendimento da sua proposta de ER (Silva, 2007, p. 52). Assim, Gruen (1995, p. 24-25) conceitua religiosidade da seguinte forma:

Chamamos então religiosidade a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência. Não se trata de “mais uma” atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – ou melhor, da totalidade da vida humana (cf. Paul Tillich). Essa abertura ao sentido radical da existência humana será, por isso mesmo, abertura ao transcendente. O mesmo Tillich lembra, porém, que isto é um ideal: na realidade, o homem está tragicamente alienado do sentido e da profundidade de sua existência; eis por que, de fato, a religiosidade se tornou

uma função entre outras, e muitas vezes em desacordo com elas (Gruen, 1995, p. 24-25).

Gruen inspirou-se em Paul Tillich que concebia essa abertura ao transcendente como um ideal já que, no seu entendimento, as pessoas encontram-se alienadas do sentido e da profundidade de sua existência (Silva, 2007, p. 52).

Em um sentido mais amplo, Gruen (1995, p. 76) concebia a religiosidade como sinônimo de fé, tendo em vista a disponibilidade básica, comum às religiões e cosmovisões, das pessoas que se empenham para serem reais e profundamente humanas. Assim entendida, a religiosidade se torna indispensável para a autenticidade da religião e da crença.

Segundo Gruen, a religião seria a maneira pela qual o homem viveria sua religiosidade de forma concreta. Silva (2007, p. 53) explica que, por ser geralmente vivenciada em comunidade, terá implicações relativas às contingências históricas, o que justifica a existência das diversas religiões. Nas palavras de Gruen:

A religião – Será a maneira concreta de o homem viver sua religiosidade; normalmente isto se dará em continuidade e, portanto, com todas as contingências históricas (mudanças, expressões culturais) que isto implica. Daí as diversas religiões (Gruen, 1995, p. 25).

Para Gruen (1995, p. 24), toda pessoa consciente apresenta uma atitude de busca. Um enfoque ontológico do fator “religioso”, seguindo uma linha mais antropológica, pressupõe sua busca também fora das religiões, “naquilo que é comum a todos os homens seriamente empenhados em realizar o sentido último da sua existência”. Diante disso, Gruen (1995, p. 75) afirma que:

[...] o religioso é uma categoria que supõe alguma relação entre o homem e o sagrado; ou, mais genericamente, entre o homem e o sentido radical mais profundo de sua existência. Religioso, nesta acepção, será o homem que leva a sério tal relação; que faz dela a orientação básica de seu projeto de vida (Gruen, 1995, p. 75).

No que diz respeito à distinção entre Catequese e ERE, Gruen delimita as tarefas educativas correspondentes. Partindo-se do pressuposto de que todos nós buscamos transcendência, o ERE trabalhará a educação da religiosidade a partir da experiência e da reflexão, de acordo com as possibilidades do(a) educando(a). A Catequese se dedicará à fé explícita como fez durante a história, constituindo-se no primeiro passo para a distinção em relação ao ERE. Em outras palavras, embora possuam papéis e funções diferentes, a Catequese e o ERE são importantes e cada um tem seu lugar e vários pontos de integração (Silva, 2007, p. 54).

Conforme o entendimento de Gruen (1995, p. 37), a diferença entre catequese e ER reside no enfoque. A catequese toma por base a fé do interlocutor, seja uma pessoa ou a comunidade, visando educar e aprofundar essa fé. O ERE, por sua vez, não tem a fé como ponto de partida, nem de chegada. O ERE tem, por objetivo, auxiliar para que o(a) educando(a) formule o questionamento religioso com profundidade e possa respondê-lo com as informações que dispõe de forma responsável e engajada. Assim, a preocupação de Gruen em preparar o(a) educando(a) para seu projeto de vida pode ser expressa pelo trecho abaixo:

Proporcionar ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida, que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da sua existência em comunidade, e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida (Gruen, 1995, p. 37).

Por entender que o ER e a Catequese são complementares, Gruen acredita que educar a religiosidade implica em educar à abertura para a graça¹⁷. A religiosidade seria uma condição para que a pessoa possa viver sua fé em profundidade. Nesse ponto, os pensamentos de Gruen e Tillich convergem pois tomam a religiosidade como uma forma de resgate do sentido da vida (Silva, 2007, p. 55-56).

De acordo com essa concepção, Silva (2007, p. 56) sugere que uma educação verdadeira será aquela que contribui para uma vivência da fé, sendo capaz de trabalhar com a riqueza dos símbolos. Nesse sentido, Gruen (1995, p. 33) adverte que, sem uma educação ao senso do simbólico, corremos o risco de esvaziar o símbolo de sua abertura ao transcendente como retrata o provérbio chinês: “Quando o dedo aponta para a lua, o tolo olha para o dedo”.

A missão da escola, portanto, seria iniciar lenta e sistematicamente, a criança no simbolismo para que ela “seja capaz de sentir a vida e ver seu sentido, mesmo nos aparentes absurdos do viver humano, para que seja capaz de celebrar, de festejar” (Gruen, 1995, p. 33). Para Gruen (1995, p. 33-34), a educação ao simbolismo, gradualmente, possibilitará à criança a “abrir-se àquilo (Àquele) que a transcende”. Sendo assim, essa educação contribuirá para a vivência sadia da fé dessa criança na sua própria religião e em relação às demais, pois a liturgia é toda feita de simbolismo que, em geral, também será vivenciado através da dimensão religiosa global mais profunda que é a religiosidade.

¹⁷ Para Gruen (1995, p. 32), o ER nada mais é do que uma educação à abertura e ao questionamento relacionada a uma descoberta existencial da vida. Nesse ponto, o teólogo exemplifica com a fé cristã, colocando a religiosidade como condição indispensável para se viver profundamente a fé, abrindo-se ao dom da fé de maneira adulta. Para tanto, Gruen adverte que não podemos transmitir ou comunicar a fé, cabendo-nos unicamente educar à abertura para a graça.

Dessa forma, Silva (2007, p. 56) acredita que uma educação para a admiração permitirá que a criança procure mais alegrias do que prazeres, possa refletir o problema do bem e do mal, estará voltada para o otimismo e a esperança cristã e não procurará uma religião pelos aspectos milagreiros. A criatividade vai facilitar uma vivência religiosa mais profunda na medida em que ajudará a superar as ambiguidades¹⁸ que caracterizam as religiões nos âmbitos cultural, sócio-político e psicológico.

Gruen (1995, p. 43) é categórico ao afirmar que o ER confessional, a longo prazo, não beneficia ao aluno por ser antieducativo, nem à Igreja porque debilita sua capacidade de agir e nem ao Estado, por tornar o ensino alvo de suspeitas.

Diante dessa constatação, Gruen não hesitou em despende esforços na direção do que viria a ser considerada a virada paradigmática do ER, tentando descobrir qual seria afinal seu papel. Vejamos, então, as contribuições do pensamento de Paul Tillich contidos na proposta de Wolfgang Gruen a respeito do ER.

2.2.3. A influência de Paul Tillich na proposta de Ensino Religioso de Wolfgang Gruen

A Primeira Guerra Mundial marcou profundamente a vida de Paul Tillich¹⁹, influenciando sua obra através da experiência de socialismo religioso e, conseqüentemente, fazendo com que fosse mal compreendido na Alemanha. Entretanto, também é notável sua construção teológica formada rapidamente pela maturação de ideias, princípios e doutrinas. Para Silva (2007, p. 38), no século XIX, a mudança de paradigma se fez sentir no pós-guerra, quando ganham força os questionamentos feitos na era das “luzes” ou “iluminismo” e Paul Tillich percebe que a modernidade traz consigo uma espécie de perda de valores, priorizando-se o imediato, o aqui e o agora.

¹⁸ Conforme nos assevera Gruen (1995, p. 41), essas ambiguidades podem manter a pessoa no infantilismo e na ingenuidade, podem ser fonte de obscurantismo ou de progresso, podem anestesiar um povo ou sacudi-lo, como também podem frear a caminhada na fé através de preconceitos ou estimular de várias formas. Assim, um trabalho educativo deve ser realizado para que a religião seja vivenciada de modo sadio pelas pessoas ou comunidades.

¹⁹ Paul Oskar Johannes Tillich foi um filósofo e teólogo que nasceu na Alemanha em 1886 em uma família luterana e morreu em 1965 nos Estados Unidos, tendo sido considerado um dos mais expressivos pensadores do século XX. Ele seguiu os estudos na área da teologia, tornando-se pastor e professor. O fato de ter sido capelão militar durante a Primeira Guerra Mundial foi um evento que marcou profundamente seu pensamento, tendo sido responsável pelo sepultamento de várias pessoas que morreram durante a guerra. Isso o levou a refletir sobre a morte, trazendo reflexos para sua vida pessoal e teológica, levando-o a desenvolver algumas ideias essenciais para sua teologia nos anos que se seguiram. Depois da primeira guerra mundial e antes da segunda, foi deposto pelo regime nacionalista socialista e forçado a imigrar para os Estados Unidos, sendo convidado a lecionar na Columbia University e na Union Theological Seminary de Nova York, permanecendo por lá até sua morte. Em sua fase Americana, o pensamento de Tillich mostrou-se amadurecido, ganhando novas perspectivas.

Para Silva (2007, p. 40), a proposta de Paul Tillich seria analisar as pessoas na contemporaneidade e o mundo moderno a partir do diagnóstico do fato. E o fato é que o homem e a mulher ocidental perderam a dimensão da profundidade, ou seja, a vida do espírito. Por conseguinte, perderam também as respostas para as questões fundamentais como o sentido da vida porque é nessa dimensão que se encontram os símbolos que organizam a vida humana.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 87-88), no método de correlação²⁰ de Paul Tillich, a cultura formularia as perguntas de cunho existencial e a religião teria as respostas. No entendimento de Tillich, havia uma tensão entre as duas realidades correlacionadas: imanência e transcendência. A possibilidade de apaziguamento viria através do mistério que seria solucionado pela teologia de matriz cristã, dando sentido para a história.

Silva (2007, p. 40-41) afirma que a filosofia existencial tillichiana trata do problema da existência humana, sendo a existência da religião uma das questões fundamentais para Tillich. No entendimento do teólogo, a religião se manifestaria no ser humano de forma vertical²¹, indicando o eterno e, de forma horizontal, indicando o sentido temporal. Trata-se de uma compreensão da religião que ajuda a pensá-la no mundo moderno e repensar o ensino religioso que possa responder a esses desafios atuais.

Segundo Tillich, é na religião que deve ir nossa preocupação última²². Não se trata, portanto, de uma referência institucional, mas de algo anterior a qualquer confissão religiosa. O teólogo ainda apontou as crises pelas quais estamos passando, particularmente em relação ao ER. Nessa perspectiva, o ER não deveria partir da prática de uma religião específica, mas da religiosidade como um todo por se tratar de algo mais profundo no homem, remetendo a sua relação com o transcendente (Silva, 2007, p. 41).

Por outro lado, Gross (2013, p. 11-12) salienta a constante relação entre religião e cultura²³ atribuída a Tillich. Quando fala de religião, Tillich se refere à capacidade do espírito

²⁰ O termo correlação é utilizado para estabelecer uma relação entre conceitos, ideias e pensamentos que podem ser diferentes, embora as motivações sejam comuns.

²¹ Para Tillich, o sentido vertical representado pela religião possibilita a sobrevivência da alma humana pois lhe oferece esperança. A esperança reúne ambas as linhas (vertical e horizontal).

²² A definição de fé para Paul Tillich como *preocupação última ou suprema* possui uma dimensão psicológica e uma dimensão ontológica. A dimensão psicológica se refere à tradução para o português da palavra preocupação, denotando uma atitude subjetiva e psicológica. Nesse sentido, uma preocupação última demonstra uma prioridade fundamental. A dimensão ontológica diz respeito à possibilidade de interpretação da situação humana e à polaridade entre os aspectos subjetivos e objetivos da fé (Gross, 2013, p. 08-09). Enquanto estado de preocupação em que a pessoa se encontra, revela um caráter subjetivista da concepção tillichiana. A fé como preocupação última possui uma dimensão ontológica sendo, portanto, “algo em relação a que não possa haver na verdade uma preocupação maior” (Gross, 2013, p. 13).

²³ Gross (2013, p. 22) assevera que a realização do sentido do espírito humano ocorre na cultura. A fé é necessária para que se reconheça uma dimensão de sentido (dimensão religiosa), permitindo o reconhecimento do infinito no finito. A cultura humana, enquanto realidade finita, também visa a “perfeita unidade das formas de sentido”.

humano de perceber o sentido incondicional. Para ele, religião e cultura se complementam, se conjugam, se interpenetram na medida em que é possível reconhecer nos bens culturais a manifestação da unidade de sentido proporcionada pelo incondicional. Esse reconhecimento recebe o nome de religião, sendo a fé sua essência e ambas são direcionadas para o incondicional.

Sendo assim, podemos inferir que a totalidade do ser humano está no cerne da questão do conceito de fé. Segundo Tillich, o conhecimento do que é religião passa necessariamente pelo entendimento do que seja a fé (Roos, 2022, p. 25). Nos termos de Tillich (1974, p. 05-06), “fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”²⁴. Os seres vivos, em geral, possuem preocupações necessárias que garantem sua sobrevivência, mas os seres humanos, em particular, possuem também preocupações espirituais (estética, social, política e cognitiva) que podem demandar urgência tanto quanto as outras mostrando-se, por vezes, imprescindíveis para a vida do indivíduo.

Nesse sentido, Roos (2022, p. 24) afirma que a preocupação última é incondicional e infinita. Por ser centro de sentido não há como viver sem ela, mostrando-se universal. Ela transforma as outras preocupações em preliminares, transcendendo-as sem eliminá-las e atribuindo-lhes sentido.

Conforme afirma Tillich (1974, p. 69), a manifestação da preocupação incondicional na pessoa se dá em todas as áreas da realidade, bem como em todas as suas expressões, demonstrando que o incondicional é a base e origem de todo ser. Em outras palavras, alguém sem uma preocupação incondicional estaria sem um centro e deixaria de ser humano, sendo inconcebível para Tillich alguém sem fé.

O teólogo (1974, p. 07-08) considera que o estado de estar possuída por aquilo que a toca incondicionalmente é um ato da pessoa como um todo (inteira), constituindo um centro em torno do qual todos os elementos da vida participam. Segundo Roos (2019, p. 21-22), a fé é concebida como aquilo que dá unidade ao ser humano, não podendo se restringir a formas de resignação que implicariam no abandono de esferas constitutivas da vida humana (a paixão, o histórico, o finito, o corpo). Desse modo, a fé não nega a existência humana, mas a ressignifica como um todo.

²⁴ Trata-se de uma expressão central para o pensamento de Tillich. Na tradução alemã para o português fica: “Fé aqui é o ser/estar tomado/agarrado/possuído por aquilo que nos toca/atinge/concerne/importa de modo incondicional” (Gross, 2013, p. 14-15).

Destarte, as funções dos seres humanos se conjugam no ato de fé, embora a fé não seja somente a soma das funções individuais, ultrapassando cada uma dessas áreas da vida humana e sendo sentida em cada uma delas. Corroborando com esse entendimento, Roos (2022, p. 31) acredita ser possível que a fé possa atuar na recuperação do si-mesmo.

Pensar a fé ou a religião como possibilidade de reestruturação é possível porque o estar possuído por algo que toca o ser humano incondicionalmente é entendido como um ato da pessoa inteira. Trata-se daquele que é simultaneamente o ato mais íntimo e mais global do ser humano (Roos, 2022, p. 31).

De acordo com Roos (2022, p. 33), por ser expressa por aquilo que toca o ser humano incondicionalmente, a religião é articulada em símbolos, relacionando finito e infinito. Para Tillich (1974, p. 32) só simbolicamente é possível expressar aquilo que nos toca incondicionalmente, justamente pela impossibilidade de expressão direta dos símbolos religiosos.

Gross (2013, p. 21) adverte que, por ser expressa por símbolos, a fé se mostra ambígua. Ao se dirigir a objetos concretos, há sempre o risco de elevar o condicionado à incondicionalidade, promovendo a absolutização de objetos condicionados e tornando-se demoníaca.

Para Tillich, a fé tradicional de muitos cristãos de igreja é, “um resquício morto de antigas experiências vivas do incondicional” (Tillich, 1974, p. 66-67). A fé está morta, mas pode ser ressuscitada e ser de novo fé viva. Sendo assim, a educação pode se ocupar da familiarização dos símbolos da fé por crianças e jovens, mesmo incorrendo no risco de ficar presa à tradição, sem atingir a fé como tal. Diante da hesitação de alguns professores em transmitir os símbolos da fé viva de gerações anteriores para as seguintes, Tillich admite duas possíveis consequências:

O reconhecimento desse perigo levou a que alguns educadores hesitassem em transmitir a jovens quaisquer símbolos tradicionais que fossem, de modo a preferirem esperar até que surjam por si perguntas pelo sentido da vida. Semelhante orientação pode levar a uma pujante vida de fé; mas ela também pode fazer com que surjam o vazio e o cinismo, sendo que, em reação, o vazio surgido é depois preenchido por símbolos concretos, mas demoníacos (Tillich, 1974, p. 67).

Isso porque, no entendimento de Tillich, o perigo da fé é a idolatria²⁵. Sendo assim, “o sagrado permanece sagrado, também em sua forma demoníaca” (Tillich, 1974, p. 15). Dessa

²⁵ Embora Gross (2013, p. 21) ressalte que Tillich não fez tal afirmação, é possível inferir que toda fé humana na prática implica algum nível de idolatria.

forma, aquilo que nos toca incondicionalmente pode nos destruir ou nos curar, mas o fato é que não vivemos sem uma preocupação última²⁶.

Debruçando-se sobre a questão relativa ao poder de cura da fé que se estende à pessoa inteira, Tillich se deparou com os problemas que atingem o ser humano, quais sejam: a finitude e a alienação. Temas que podem e devem ser amplamente abordados pelo ER. Nesse momento, encaminhamos a discussão para a reflexão a respeito do que seria ensinar religião e/ou ensinar sobre religião.

2.3. ENSINAR RELIGIÃO OU ENSINAR SOBRE RELIGIÃO?

Por ocasião do processo de criação do curso de graduação em Ciência da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Huff Júnior (2020, p. 10) foi indagado pelo “chão da escola” sobre a pertinência do ER ser ensino de religião na escola. A resposta veio em tom de ponderação sobre o problema relativo à comunidade escolar e ao conservadorismo no Brasil e no mundo. Para ele, a religião cria um mundo de sentido e, quando nos detemos em conhecer única e profundamente apenas o nosso, os outros mundos de sentido nos parecem assombrosos. O conservadorismo é responsável pelos inúmeros casos de intolerância religiosa, principalmente dos evangélicos em relação às religiões de matriz africana através da demonização dessas tradições.

Para Junqueira (2013, p. 608), é na escola que o(a) educando(a) tem contato com os valores que orientam para a vida, sistematiza o conhecimento científico e é capacitado para atuar como cidadão, cabendo ao Estado proporcionar a educação de todas as dimensões do ser humano. Na escola, o ser humano é convidado a assumir seu engajamento na história e fortalecer seu caráter de cidadão.

Segundo Junqueira (2013, p. 608-609), as propostas para o ER levam em consideração o papel da escola na sociedade e foram autorizadas diante da mobilização de várias confissões religiosas que o consideravam como parte integrante e essencial da formação do ser humano. Dessa forma, o componente curricular se apresenta em três concepções no contexto brasileiro: o ER confessional, o ER interconfessional e o ER inter-religioso.

²⁶ Na acepção de Tillich (1974, p. 70), a preocupação última pode se expressar consciente ou inconscientemente na vida intelectual do ser humano, nas obras de um artista, na pesquisa científica, na atuação ética ou política. A fé representa a força integradora, dando forma e unindo os elementos intelectuais, emocionais e corporais da pessoa. Essa força unificadora da fé produz um efeito terapêutico que se distingue da “cura pela fé”.

O modelo de ER confessional tem sua origem histórica na catequese escolar, sendo reconhecido oficialmente pelo Estado. Nessa modalidade de ER adota-se o entendimento do verbo *religio* como *reeligere* ou reescolher. A religião alimentaria uma relação íntima entre a criatura e o Criador, promovendo uma “reescolha” dentro da confissão religiosa. O professor assume o papel de missionário, fazendo novos fiéis (Junqueira, 2013, p. 609-610).

O modelo de ER interconfessional seria uma proposta de ensino confessional plural, abordando a religião católica e todas as outras. Nessa modalidade de ER adota-se o entendimento do verbo *religio* como *religare*, ligando “criatura e Criador”. Esse tipo de ER não é visto como ensino de religião ou catequese, mas como “uma evangelização ampla e rica de valores existenciais, da pessoa humana, que, por sua vez, é sujeito e agente inserido em uma comunidade de fé e dela participa” (Junqueira, 2013, p. 610). A religiosidade desse ser humano é o objeto a ser trabalhado por ser compreendida como a atitude dinâmica mais profunda de abertura ao sentido radical da existência humana em sua totalidade. O conteúdo do ER teria como base o princípio da correlação ou relação recíproca na medida em que parte das questões relativas ao contexto do(a) educando(a) para posteriormente serem confrontadas com os elementos oferecidos e uma nova ação se dê mediante essa reflexão.

A partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o modelo inter-religioso foi organizado visando a estruturação das “diretrizes curriculares”, sendo formalizado pelos PCNER através do FONAPER. Nessa modalidade de ER, adota-se o entendimento do verbo *religio* como *relegere* que, na definição de Cícero, seria reler. Para o filósofo, *religio* era o culto aos deuses conforme os costumes dos ancestrais e a religião mais antiga seria a melhor por estar mais próxima dos deuses. Sendo assim, o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias de uma sociedade que honra seus deuses merece respeito das demais comunidades. A formação básica do(a) cidadão(ã), portanto, é um princípio estruturante para esse modelo de ER que está alicerçado nos princípios da cidadania, da alteridade e da formação integral do(a) educando(a). Um componente curricular dessa natureza prima pelo diálogo e pela reverência ao Transcendente presente no outro, não fazendo prosélitos de qualquer que seja a tradição religiosa. Os conteúdos partem da relação entre culturas e tradições religiosas, proporcionando o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso numa sequência cognitiva que respeite as características dos educandos em cada ano (Junqueira, 2013, p. 611-612).

Para Huff Júnior (2020, p. 17), o ER oferece um vasto conhecimento sobre a religião enquanto fenômeno humano de sentido e enquanto resultado histórico sobre as diversas religiões, sendo a linguagem simbólico-religiosa responsável pela estruturação de um lugar em que o mundo é visto e imaginado como ele é e como deveria ser. Dessa forma, a visão de mundo

ordena o caos da existência, criando um lugar para se viver e capacitando para a renovação da vida e para a transformação social.

A seguir, faremos a diferenciação entre o que vem a ser ensino “de” e “sobre” religião. Essa distinção fomenta uma discussão pertinente sobre a nomenclatura do componente curricular, uma vez que na Constituição de 1988 se apresenta como Ensino Religioso e não como Ensino sobre Religião como prefeririam alguns estudiosos da área.

2.3.1. Ensinar religião

Martins (2022, p. 107) considera tanto a religião quanto a educação um processo educativo dos seres humanos, mobilizando saberes para alcançar horizontes. Ambas podem ser empregadas a serviço de projetos humano-sociais, sejam eles de redenção, de reprodução ou de transformação.

Nesse encontro entre religião e educação Freire (2021, p. 56) considera que somente o ser humano é capaz de transcender e alerta quanto à instrumentalização da religião para a alienação. Para ele, essa forma de transcendência do ser inacabado que somos e o fato de termos a consciência da nossa finitude deverá nos possibilitar a libertação.

Na realidade educacional brasileira observa-se de um lado, a instrumentalização da religião por parte da política para legitimar um ideal de sociedade e de ser humano, e do outro lado, a instrumentalização da religião pelas próprias instituições religiosas que o fazem também com finalidade política. Isso se dá mediante a atuação de caráter missionário das religiões cristãs²⁷ (católica e protestante) no âmbito da educação (Martins, 2022, p. 108).

Para Martins (2022, p. 110-111), os pressupostos missionários das igrejas cristãs na educação permitem que o conhecimento científico, cedendo lugar ao conhecimento religioso, seja suplantado em alguns casos e instrumentalizado por ele. Com isso, os conhecimentos das humanidades perdem poder e autoridade diante dos(as) educandos(as) que poderiam instrumentalizá-los para construir uma experiência religiosa democrática.

²⁷ A Igreja Católica, no seu afã proselitista, busca justificar seu interesse pela educação atribuindo, a si própria, a suposta primazia de aliar o plano físico, intelectual, moral e religioso. Por sua vez, a Igreja Protestante também explica seu interesse pela área por apresentar historicamente duas vertentes de protestantismo – de imigração e de missão – buscando a conversão do(a) discente. Dessa forma, a atuação das Igrejas Cristãs na educação se justificaria pela promoção de uma redenção da sociedade (Martins, 2022, p. 109).

Ainda segundo Martins (2022, p. 111), o caráter proselitista está na base da experiência religiosa e sugere que essa instrumentalização da experiência religiosa pode, inclusive, ser responsável pelo afastamento dos pesquisadores da educação em relação ao ER.

A educação religiosa no Brasil, durante o período colonial e imperial compreendida entre os séculos XV e XIX se dá através da cristianização por delegação pontifícia para justificar o poder estabelecido. Os jesuítas implantaram e ministraram uma educação humanística, individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e visando favorecer a ideologia reinante com a utilização de métodos tradicionais. Nesse sentido, o ensino de religião consistia na evangelização dos gentios e servia para cumprir os acordos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a reforma pombalina implantou o modelo de educação racionalista do Iluminismo, mas permaneceu elitista. O ensino da religião passou pelo crivo da Inquisição como catequese de índios, escravos e colonos, visto que a elite brasileira recorria às escolas da Coroa Portuguesa (Junqueira, 2013, p. 605-606).

Sendo assim, é possível verificar que o ensino de religião possui raízes históricas que remontam à época em que o Brasil não podia ser considerado Estado autônomo pois estava sob autoridade de Portugal, sendo explorado pela metrópole. Segundo Rodrigues (2021, p. 42-43), o projeto era colonizar e civilizar a população nativa, evangelizando-a para torná-la católica. Para o Estado, a evangelização cumpria o papel de disciplinar os corpos e mentes, favorecendo uma política predatória de extração das riquezas. Isso ocorreu devido aos acordos entre a Igreja católica e o monarca de Portugal, o regime de padroado e o método de doutrinação que tinha o ER catequético e disciplinador como instrumento do projeto colonizador.

Diante disso, Huff Júnior (2020, p. 11) sugere que o ER, ainda hoje, pode assumir duas naturezas para evitar conflitos: 1) como catequese ou 2) como ensino de valores. No primeiro caso, o ER se apresenta catequético proselitista até a Constituição Federal de 1988, podendo ainda o ser em alguns lugares que precisam manter a ordem e o status quo. Opondo-se à catequese, mas apresentando-se também como uma outra forma de evitar conflito pode ser a estratégia de ensinar valores, na tentativa de encontrar um terreno neutro, extraindo das religiões (principalmente do cristianismo) respostas moralistas, prontas e prescritivas, sem a intenção de fazer pensar. Esse tipo de abordagem do ER pelos valores reduz o fenômeno religioso ao campo da ética e a religião não é unidimensional. Agindo assim, Huff Júnior acredita que se retira sua natureza e força, favorecendo a entrada de um moralismo danoso à educação.

2.3.2. Ensinar sobre religião

Conforme Rodrigues (2021, p. 131), a educação para a autonomia, proposta por Freire²⁸, busca oportunizar aos(as) educandos(as) condições para que possam fazer suas próprias escolhas a partir de conhecimentos significativos adquiridos pelas experiências pessoais.

Rodrigues (2021, p. 131) diferencia educação religiosa e ER. A primeira educa para a religiosidade, determinando os caminhos pelos quais se desenvolverá, enquanto o segundo volta-se para o ensino das várias e diferentes formas de crer como apontamentos de caminhos que cada um poderá escolher trilhar ou não. Martins (2022, p. 130) argumenta que a verdade absoluta nas religiões precisa ser provocada para que novos pontos de vista emerjam e, conseqüentemente, o olhar simbólico sobre a realidade seja educado. Isso seria o equivalente a educar a experiência religiosa do indivíduo.

Uma educação que se pretenda transformadora precisa extrapolar a sala de aula através da prática social dos(as) educandos(as) que deverão estar dispostos(as) a mudarem suas próprias práticas e condutas. Para concluir o aprendizado, o(a) educando(a) deve estar disposto(a) a mudar práticas e condutas. Só assim, o processo de ensino–aprendizagem se completará (Martins, 2022, p. 128).

Martins (2022, p. 125) acredita que o papel humanizador da educação se deve ao fato de a escola ser o lugar em que o conjunto de saberes da produção humana e, portanto, da cultura, pode ser apreendido. Nesse sentido, a autora sugere que o ER humanizador poderia contribuir para a formação do ser humano na medida em que considera a experiência religiosa como um fenômeno humano, histórico-social e influencia as relações humanas. Dessa forma, a educação seria incompleta se não abordasse essa parte do ser humano, ou seja, a religião.

O modelo humanizador proposto por Martins (2022, p. 124) leva em consideração a instrumentalização dos saberes oriundos das ciências pelos indivíduos e parte do pressuposto ético e democrático de que a busca pela humanização já é religião em si. Trata-se, portanto, de um fenômeno humano. Sendo assim, não se partiria da revelação, mas da religião em si.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 184), a compreensão de que a religião é um fenômeno diverso, sendo histórica, social e cultural em suas diversas formas e assumindo funções sociais e ontológicas diferentes é central para entendermos a natureza do ER escolar. Esse entendimento fará com que educandos(as) elaborem critérios para a formulação de opiniões e tomada de decisões de forma autônoma.

²⁸ Freire (2022a, p. 105) deixa claro que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”.

Em se tratando do ER, Martins (2022, p. 128) admite que a transformação do indivíduo começa no campo da experiência religiosa, seja a própria ou do seu entorno. Isso se deve ao fato de que a mudança na prática social do indivíduo religioso precisa passar antes pelo aspecto subjetivo da sua própria experiência para alterar efetivamente sua compreensão de religião. Dessa forma, as expressões teóricas, práticas e sociais das experiências dos(as) educandos(as) que sejam antidemocráticas poderão se transformar, modificando-se primeiro internamente para depois empreender uma transformação social.

Sendo assim, o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos precisa ser significativo para os(as) educandos(as), demonstrando ressonância em suas vidas. Para tanto, deve-se partir das suas próprias experiências que, embora não sejam verdades factuais, revelam-se significativas para depois confrontá-las com os saberes elaborados pela ciência (Martins, 2022, p. 128).

A religião como fenômeno é o objeto do ER que, ao promover o conhecimento e a compreensão dos discursos religiosos, possibilitará tanto o reconhecimento dos pontos positivos quanto das críticas. A natureza desse tipo de ER favorecerá a construção de um conhecimento sobre a diversidade religiosa brasileira para, posteriormente, fomentar o respeito e o reconhecimento das alteridades religiosas, atitudes de repúdio e combate à intolerância violência religiosa. Nesse ponto, torna-se necessária a distinção entre religião e ER. A religião é parte do Estado democrático, mas não deve ser subvencionada por ele sob nenhuma hipótese, conforme preconiza o artigo 19 da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Já o ER, por ser um componente curricular previsto na LDB, deverá proporcionar formação plena ao(à) cidadão(ã) auxiliando-o(a) na constituição de consciências críticas e autônomas. Sendo assim, o ER não terá por objetivo educar a religiosidade dos educandos(as) para que sejam religiosos(as), mas deverá propiciar condições para que construam seu conhecimento acerca do tema. Em outras palavras, embora o ER na escola pública esteja relacionado ao saber religioso, não lhe caberá promover ou privilegiar quaisquer discursos religiosos (Rodrigues, 2021, p. 66-68).

Rodrigues (2021, p. 93) entende que a proposta da CR responde tanto às demandas sociais do Estado quanto os defensores do Estado e da escola laica quando estabelece uma diferenciação entre a “educação religiosa” e o ensino (do ou sobre) religioso. Ao fazê-lo, reivindica:

[...] um tipo de ensino que respeite a “livre expressão de convicções religiosas e político-ideológicas” e não tolha os educandos de manifestarem-se positiva ou negativamente no que concerne aos assuntos abordados em sala de aula, quaisquer que sejam” (Rodrigues, 2021, p. 93).

Destarte, Rodrigues (2021, p. 62) acredita que o ER, assim como os demais componentes curriculares, cumpre a função de formar cidadãos(ãs) plenos(as) e, como tal, cabe aos especialistas e não aos diletantes, à classe educadora e não às lideranças religiosas. Ao Estado, cabe a função de garantir que os(as) cidadãos(ãs) tenham uma formação plena, mas também devem propiciar espaços de interação para debater racionalmente sobre religião, ou seja, um fórum não tutelado pelas religiões para promover conhecimento histórico-social, cultural e fenomenológico sobre as religiões.

Para Rodrigues (2021, p. 62), o ER pode ser esse espaço para auxiliar os(as) jovens cidadãos(ãs) na elaboração de opiniões e nas suas escolhas. Trata-se de:

[...] mais uma oportunidade de pensarmos e aprendermos sobre nós mesmos, uma chance de debatermos acordos e desacordos, uma ocasião para avaliarmos os tipos de interferência da religião que são admissíveis na esfera pública moderna, do que uma matéria disciplinadora que ameaça as liberdades individuais e a modernidade do nosso país (Rodrigues, 2021, p. 62-63).

Para exemplificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem que leva à transformação da realidade, Rodrigues (2021, p. 181) menciona a elaboração de um quadro compreensivo da religião pelos(as) educandos(as), ressaltando os benefícios da intervenção dos(as) educadores(as) de ER. Nessa direção, Freire (2022b, 95-96) afirma que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Assim concebido de forma colaborativa, o ER é chamado ensino sobre religião em perspectiva fenomenológica. Além disso, um recurso dessa natureza se justifica na medida em que:

A prática de ensino de religião atenta às similaridades entre as religiões pode ensinar a partir das recorrências simbólicas (ou temas) e das estruturas convergentes das religiões, dentre os quais destaco o tema da criação do mundo e da humanidade. A produtividade dessa prática está no fato de que ela aproveita os dados da experiência e do repertório prévios já disponíveis no ambiente social dos(as) sujeitos(as) da aprendizagem (Rodrigues, 2021, p. 192).

Conforme nos adverte Rodrigues (2021, p. 20-21), o tema religião na escola é sensível e complexo, devendo se considerar as demandas dos educandos(as), das gestões e das comunidades escolares. Além disso, deve-se atentar para como, por quem serão preparados os conteúdos e como essas pessoas serão preparadas para abordarem o ensino sobre religião.

Nesse contexto, Martins (2022, p. 129) considera que o(a) educador(a) adequado(a) para lecionar ER é o(a) licenciado(a) em CR por apresentar uma compreensão fenomenológica da experiência religiosa. Além das bases pedagógicas, esse(a) profissional entenderá a experiência religiosa por seus próprios termos, atentando para as particularidades e sentidos interiores e compreendendo a inter-relação com outras esferas sociais de modo interdisciplinar. Em uma relação dialógica, o(a) educador(a) seria o(a) mediador(a) entre os saberes elaborados pelo(a) educando(a) e os saberes elaborados pela ciência. Ambos seriam mediados pela realidade, através do diálogo com a cultura e de uma relação de colaboração mútua.

Segundo Huff Júnior (2020, p. 18), por se tratar de um fenômeno humano, cientistas da religião e professores de ER devem saber sobre as religiões de forma ampla e sólida para levar para a sala de aula esse conhecimento sobre a diversidade das religiões no Brasil e no mundo. Essas pessoas devem estar preparadas para auxiliar a saída da comunidade escolar do senso comum sobre a religião, abrindo novas oportunidades de entendimento sobre o mundo das religiões, toda a sabedoria religiosa que a humanidade acumulou, além das novas formas de entendimento da vida.

Não obstante, Martins (2022, p. 125) acredita ser insuficiente que a docência se preocupe com a descrição da pluralidade de conhecimentos religiosos que os(as) educandos(as) vão assimilar e/ou decorar. Na verdade, o que se pretende é que se dê a aprendizagem significativa através das próprias experiências dos(as) educandos(as) e de suas práticas sociais para que se percebam sujeitos ativos do processo. Quando são oferecidos os instrumentais para a compreensão da experiência religiosa, os(as) educandos(as) podem transformar seus saberes, suas experiências e práticas sociais a fim de transformar a sociedade.

Dessa forma, Rodrigues (2021, p. 193-194) reitera que a formação específica e qualificada de “quem ensina” esses conteúdos na sala de aula permitirão melhores condições de exploração, investigação e fomento da curiosidade de “quem aprende”. Isso se deve ao fato da pessoa habilitada para o ER saber onde buscar os instrumentos teóricos sobre as religiões e quais os recursos metodológicos que poderão orientar a descoberta do conhecimento religioso. O(a) educador(a) com essa formação se reconheceria como mediador(a) nesse “processo de construção da aprendizagem significativa sobre o fenômeno religioso” (Rodrigues, 2021, p. 194).

Nesse sentido, Martins (2022, p. 129-130) aponta para um consenso sobre objetivo do ER no currículo escolar. Por se tratar de um estado laico e democrático, o componente curricular disponibilizaria o conteúdo científico sobre a diversidade religiosa, visando a promoção e o exercício da liberdade de concepções, bem como a construção da autonomia e da cidadania. Ao

promover o respeito à diversidade religiosa na escola e fora dela, o ER estaria promovendo os direitos humanos.

No entendimento de Rodrigues (2021, p. 65-66), o ER enquanto campo de aplicação da CR, se beneficia de seu aporte teórico e metodológico para o ensino sobre o fenômeno religioso que abrange tanto as referências da dimensão objetiva (histórico-social) quanto da dimensão subjetiva (ontológico) da vivência humana. Destarte, educadores(as) e outros profissionais envolvidos com ER poderão desenvolver os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC.

Na mesma direção, Soares (2015, p. 46-47) acrescenta que o ER, enquanto prática da CR, deve se servir cotidianamente do conhecimento acumulado por ela. Sendo assim, é preciso garantir o acesso dos(as) educandos(as) ao ER, respeitando o princípio da liberdade religiosa e preservando a laicidade do Estado, não admitindo a tutela de quaisquer instituições religiosas. Depreende-se daí que ensinar sobre religião requer um modelo de ER que supere o impasse da confessionalidade.

Junqueira (2013, p. 609) reitera que a CR subsidia o ER no “estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade”. Os(as) educandos(as) da educação básica serão favorecidos através da compreensão da cultura das diferentes comunidades presentes no país. A CR se constitui como área do ER na medida em que fornecerá seus fundamentos, orientando seu conteúdo e sua forma no processo educativo.

A proposta de Martins (2022, p. 111), a partir da abordagem de Wach²⁹, pressupõe que a CR, enquanto área de conhecimento do ER, trataria os dados sobrenaturais como manifestações ou expressões da experiência religiosa dos sujeitos religiosos. E, como tal, não seriam tomados como expressão da realidade concreta, mas como relevantes para aqueles(as) que acreditam, uma vez que a veracidade dessas experiências não é uma questão para a CR. Isso porque, “o objeto da CR para Wach não é a realidade última, mas sim a experiência religiosa como uma manifestação dos indivíduos religiosos da sua relação com aquilo que compreendem como realidade última” (Martins, 2022, p. 111).

²⁹ A noção de compreensão empática de Wach possibilita que a experiência religiosa seja compreendida em sua totalidade a partir de aspectos objetivos e subjetivos. Trata-se de metodologia que, através de uma pedagogia humanizadora, transforma os modos de experienciar ao tratar temas relativos à existência e ao sentido, fazendo uso também da aprendizagem descritivo-racional para dar conta da complexidade do fenômeno religioso (Martins, 2022, p. 129).

A seguir, trataremos da trajetória de reconhecimento do ER enquanto componente curricular vinculado à área de conhecimento da CR e a conseqüente necessidade de formação docente para atuar em sala de aula com o ER.

3. O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO ENSINO RELIGIOSO: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Não podemos deixar de nos reconhecermos enquanto seres sociais, sob pena de negarmos nossa própria humanidade. Vivemos em sociedade e a convivência com nossos pares requer a observância de certas regras, sem as quais seria praticamente impossível estabelecer relações de alteridade marcadas pela diferença, sobretudo, quando se trata de crenças religiosas que é o que buscamos focar no presente estudo. Nesse sentido, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma a necessidade de se respeitar a diversidade religiosa:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular (UNESCO, 1948, art. 18).

De acordo com Rodrigues; Sarto (2023, p. 33), o Estado democrático de direito assegura que os(as) cidadãos(ãs) formulem e expressem publicamente suas opiniões e preferências com liberdade segundo suas consciências sem, no entanto, se absterem dos direitos individuais e dos deveres sociais. Partindo desse pressuposto, a escola pública que está sob a responsabilidade do Estado, seria um espaço para a vivência dessas oportunidades.

Corroborando com esse ponto de vista, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948, art. 26) reitera que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da pessoa humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”.

Isso porque um Estado Democrático de Direito pressupõe respeito aos direitos humanos fundamentais entre os quais figuram os direitos individuais, coletivos, sociais e políticos que são garantidos através do direito constitucional. A Constituição Federal Brasileira detalha cada um desses direitos para que, de posse deles, possamos exercer nossa cidadania plenamente. A título de exemplificação, o art. 5º em seus incisos VI, VII, VIII, XVII e XLI tratam, direta ou indiretamente, de questões afeitas à religião.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção

filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...] XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar; [...] XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais [...] (Brasil, 1988, recurso *online*).

Em outro momento da Carta Magna, a temática sobre religião é tratada ao se referir ao único componente curricular contemplado no texto constitucional. Trata-se do ER que, historicamente, garantiu sua presença desde os primórdios do período colonial, contribuindo para a catequização/dominação dos povos originários e dos negros escravizados que aportaram em território brasileiro. O ER aparece na Constituição Federal de 1988 no art. 210, § 1º conforme consta no trecho abaixo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. [...] (Brasil, 1988, recurso *online*).

Diante da alusão ao componente curricular ER na Carta Maior e mediante à associação com a outra área envolvida - a educação - surgiu a necessidade da elaboração de uma legislação específica tratando desse assunto.

Assim, na redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e em sua alteração através da Lei 9.475/97, o ER é considerado um componente curricular dos horários normais das escolas de Ensino Fundamental, sendo sua matrícula de caráter facultativo. A Lei 9.394/96, em virtude desse caráter facultativo, prevê a manifestação de vontade pelos(as) educandos(as) ou seus responsáveis. Além disso, afirma que o ER poderá adotar uma perspectiva confessional ou interconfessional e sua oferta não acarretará ônus para os cofres públicos. A nova redação do referido artigo da Lei 9.475/97³⁰ se diferencia significativamente da anterior, na medida em que reconhece o ER como parte integrante da formação do cidadão, garante o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e proíbe qualquer forma de proselitismo. O acréscimo do artigo citado ficaria por conta da definição dos conteúdos do ER que ficariam a cargo dos sistemas de ensino que os regulamentarão, bem como se responsabilizariam pelas normas para a habilitação e admissão dos(as) educadores(as). Sendo assim, os conteúdos do ER seriam definidos pelos sistemas de ensino após ouvir entidade civil constituída por diversas denominações religiosas. Isso se deve ao fato de que, até então, as turmas de CR estavam iniciando e, portanto, a formação inexistia no Brasil.

³⁰ O contexto em que se deu a nova redação do artigo 33 será abordado no subitem 3.1.1.

Ainda na LDB nº 9.394/96, seu artigo 62 especifica a formação em nível superior de educadores(as) para atuar na Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Nessa direção é que a Resolução 05/2018 institui as DCN para o curso de licenciatura em CR, constituindo-se como habilitação em nível de formação inicial para docência do ER na Educação Básica. Com essa habilitação, o(a) licenciado(a) ainda poderá atuar como pesquisador(a), consultor(a) e assessor(a) tanto em espaços não formais de ensino, quanto em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais.

O ER nas escolas públicas de Ensino Fundamental, ainda é respaldado na Resolução CEB/CNE nº 04 e 07 de 2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirmando o ER enquanto área de conhecimento que integra a base comum nacional da Educação Básica.

Na Resolução CNE/CP nº 5/ 2018, o artigo 3º versa sobre a atuação dos profissionais de educação que ministram aulas de ER e são munidos de instrumentos teóricos e metodológicos para abordar o fenômeno religioso em uma perspectiva compreensiva. De acordo com Rodrigues (2022, p. 57), esse processo de ensino-aprendizagem poderá conduzir à “compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade dos fenômenos religiosos”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução nº 7, o art. 15 elenca o ER entre os componentes curriculares obrigatórios desse nível de ensino. Em relação ao § 6º deste mesmo artigo, Rodrigues (2015, p. 23) atenta para o fato de que o caráter facultativo do ER se deve à opção do(a) cidadão(ã) ou seus responsáveis pelo componente curricular no ato da matrícula, mas cabe aos municípios ou à escola oferecer o ER para a comunidade escolar, assegurando assim que a diversidade cultural e religiosa seja respeitada e qualquer forma de proselitismo seja proibida.

Cecchetti (2015, p. 162) adverte que, mesmo com toda essa legislação específica sobre o componente curricular, o ER foi excluído pelo Ministério da Educação (MEC) da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais³¹ (PCN), cabendo ao FONAPER a proposição histórica de um currículo não-confessional para esse componente curricular específico – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso³² (PCNER).

³¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram documentos elaborados pelo Ministério da Educação com o intuito de compor o currículo da escola, servindo como ponto de partida para o trabalho docente, nos diferentes componentes curriculares da educação básica.

³² Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso foram elaborados coletivamente pelo FONAPER para suprir a exclusão do componente curricular nos documentos oficiais do MEC, ou seja, nos PCN, de âmbito nacional.

Diante desse panorama, nas páginas seguintes analisaremos os pormenores desse processo de construção do documento que foi publicado de forma paralela aos documentos de âmbito federal. Torna-se necessária a contextualização de como se deu a elaboração do PCNER que constitui a base para a manutenção do componente curricular ER tanto na Base Nacional Comum Curricular como no Currículo Referência de Minas Gerais.

3.1. UMA MEMÓRIA DOS PARÂMETROS

O campo educacional brasileiro passou por várias transformações na década de 1990, tais como a reformulação do currículo da Educação Básica Nacional e o movimento para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC que excluiu o ER, tendo o FONAPER tomado a iniciativa de elaborar um currículo específico para o ER – os PCNER – na perspectiva da Lei nº 9.475/97 que alterava o art. 33 da Lei 9.394/96 (Pozzer, 2010, p. 87).

Holanda (2010, p. 51) considera que a mobilização nacional dos educadores que ministram o ER se deu a partir da Lei nº 9.394/96 que prevê, em seu artigo 33, o componente curricular como “parte integrante da formação básica do cidadão”. Desde então, tornou-se necessário caracterizá-lo de forma pedagógica.

Diante da concepção de relegere (reler), implícita na LDB 9.394/96 alterada pela Lei nº 9.475/97, a função precípua do ER passa a ser a (re)leitura do fenômeno religioso dos diferentes contextos SOCIOCULTURAIS (Pozzer, 2010, p. 91). Segundo Holanda (2010, p. 51), uma nova visão passa a vigorar sobre esse ensino que deverá se pautar pelos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura e pensamento e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Holanda (2010, p. 51) assegura que os PCNER são responsáveis pela integração e pelas diretrizes curriculares para o ensino desse componente. É nesse sentido que nos guiaremos a partir de agora para contextualizar como surgiu a ideia sobre os parâmetros curriculares, sua função pedagógica e a lógica para a discussão do currículo do ER.

3.1.1. Contexto de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

De 1946 a 1964, o ER passou a ser responsabilidade do Estado que deveria garantir a liberdade religiosa, mas teve seu espaço restringido pela LDB nº4024/61 que deixou o componente fora do sistema escolar e, portanto, eximiu o Estado de responsabilidades em

relação aos professores e seus direitos trabalhistas, bem como colocou em dúvida sua legitimidade em termos de relevância acadêmica (Rodrigues, 2021, p. 49).

No período entre 1964 a 1984, caracterizado pelo autoritarismo do governo militar, houve o retorno da obrigatoriedade do ER na escola pública com a opção do(a) educando(a) pela matrícula no componente curricular. O ER deixou de ser catequético e doutrinador para ser confessional e proselitista em relação às tradições cristãs, especialmente a católica romana (Rodrigues, 2021, p. 49).

A década de 1980, no entanto, foi marcada por discussões afeitas à elaboração da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao respeito e à acolhida da diversidade religiosa na sociedade e na escola, à busca de um lugar no currículo escolar integrado para o ER, bem como às demandas e à função social da escola (Oliveira; Cecchetti, 2010, p. 105).

Segundo Rodrigues (2021, p. 50), com a abertura política à democracia e à economia liberal, as mudanças no campo religioso brasileiro quanto à pluralidade de tradições religiosas ocorridas entre 1985 e na década de 1990 trouxeram a discussão sobre a natureza e a função do ER nas escolas públicas. Isso porque o projeto colonizador de ER se opunha à perspectiva inter-religiosa que contou com experiências de acolhimento, respeito e trabalho coletivo de várias denominações cristãs. De acordo com Oliveira; Cecchetti (2010, p. 105-106), surgiu a necessidade do encaminhamento de uma nova forma de ER que pudesse acolher a diversidade cultural religiosa brasileira e conseguisse socializar os conhecimentos religiosos acumulados pela humanidade ao longo da história, contribuindo para a erradicação de invisibilizações, violações de direitos e perseguições por motivos religiosos na sociedade e na escola.

Holanda (2010, p. 51) acredita que, em 1997, a alteração do artigo 33 da Lei 9.394/96 pela Lei 9.475/97 constituiu um marco histórico devido ao fato de ter sido o primeiro artigo da LDB a ser modificado e a primeira lei que assegurava que o ensino deveria primar pelo respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Dessa forma, a efetivação do ER no contexto escolar encontra respaldo na legislação educacional, sendo incluído por constar como componente curricular dos horários normais e área de conhecimento das escolas públicas do ensino fundamental (Brasil, 1988, recurso *online*), excluído por ser de matrícula facultativa na Constituição Federal de 1988. Apesar de figurar como incluído e excluído, Holanda (2010, p. 58) admite que o ER é mantido como área de conhecimento em diálogo permanente com as demais, recebendo contribuições para enriquecer seu fazer pedagógico.

Segundo Pozzer (2010, p. 98), a concepção de ER contida na legislação e nos documentos do FONAPER marca positivamente a história da educação brasileira e o ER, em

especial, por conceder um melhor tratamento em relação às diferentes identidades culturais e religiosas no cotidiano da escola. Oliveira; Cecchetti (2010, p. 106) sustentam, inclusive, que foi com esse intento que se deu a criação do FONAPER em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, ou seja, visando o debate sobre uma nova forma de ER. Tanto que, na sequência de sua fundação, seus membros já se debruçaram sobre a redação da primeira versão dos PCNER, apresentando os referenciais para o ER. No ato de sua instalação, o FONAPER já declara a que veio ao elaborar uma carta de princípios orientadores de suas ações e atividades. Nela, a entidade se caracteriza como:

[...] um espaço pedagógico que visa a garantir o direito do educando em conhecer e valorizar a diversidade do fenômeno religioso enquanto substrato cultural e patrimônio da humanidade, bem como dar lugar para reflexões e propostas de encaminhamentos para a implementação do ER sem discriminação de qualquer natureza (Pozzer, 2010, p. 86-87).

Segundo Pozzer (2010, p. 90), quando a Resolução nº 2/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - é publicada pelo CNE, define-se o ER como componente curricular da área de Educação Religiosa, contribuindo também para a definição do fenômeno religioso como seu objeto de estudo, do conhecimento religioso como conteúdo, da didática do fenômeno religioso como tratamento didático, dos objetivos, da metodologia e do sistema de avaliação.

A elaboração do documento PCNER³³ foi realizada através de colegiados, reunindo educadores(as) de todo o Brasil para participarem de sua construção e serem assessorados por pessoas capacitadas na área das ciências humanas, representantes de religiões e/ou movimentos das mais variadas matrizes, entre as quais, africana, semita, indígena e oriental, organizações não governamentais e governamentais (Oliveira; Cecchetti, 2010, p. 106-107).

Dessa forma, o ER foi se deslocando da Teologia para a Ciência da Religião, na medida em que é percebido como qualquer outro componente presente nos currículos das escolas públicas. Nesse sentido, Cecchetti (2015, p. 162) destaca a importância do FONAPER³⁴, tendo sido a entidade a qual foi confiada à relevante tarefa de fazer a proposição histórica de um

³³ O documento - PCNER - foi entregue pela Coordenação do FONAPER pouco mais de um ano após sua instalação, em 5 de novembro de 1996, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que solicitou a indicação de pareceristas para procederem a avaliação do mesmo (Oliveira; Cecchetti, 2010, p. 107).

³⁴ O FONAPER surgiu na década de 1990 como organização de professores de ER nas escolas sem vinculação ao Estado, atuando de forma independente e tendo como preocupação os rumos desse componente curricular. Além dos professores, o grupo contava com estudiosos de religião, religiosos e lideranças religiosas que, voluntariamente, se reuniram para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do ER, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) não tomou a iniciativa de designar comissão para discutir especificamente sobre esse componente do currículo escolar (Rodrigues, 2015, p. 24).

currículo não-confessional para esse componente curricular específico através da publicação dos PCNER, uma vez que o MEC excluiu o ER da publicação dos PCN.

Trata-se de um documento com uma proposta de ensino religioso não-proselitista nas escolas públicas, atentando para a diversidade religiosa do contexto brasileiro e partindo do pressuposto de que as religiões são criadas pelas pessoas para tentar responder as suas expectativas existenciais. Diante disso, Rodrigues (2021, p. 85) sugere que estudar religião auxiliaria na compreensão das trajetórias de sentido dos diferentes grupos, respondendo perguntas relativas à vida, à morte e à razão da existência.

O indeferimento³⁵ pelo MEC à proposta do FONAPER não foi submetido a uma comissão ou colegiado. Para a autora, o parecer de Fischmann³⁶ não levou em consideração outra modalidade de ER que não fosse aquela de ordem proselitista, confessional e/ou interconfessional. Acreditou, portanto, que o vínculo entre o ensino de religião e as instituições religiosas e seus discursos poderiam ameaçar a laicidade do Estado.

Para compatibilizar o ER com a realidade de uma escola pública em um Estado laico, é de suma importância estabelecer a distinção entre a histórica visão catequética ligada aos princípios das religiões majoritárias (cristãs) e uma nova visão de ensino a partir de um ponto de vista histórico-cultural e compreensivo, tendo como objeto as religiões, suas tradições, narrativas, práticas, costumes e orientações. A mencionada parecerista designada pelo MEC avaliou o texto em questão, assinalando que essa inclinação multidisciplinar conflitava com alguma influência religiosa de predomínio cristão. Por esse motivo e por algumas lacunas conceituais encontradas, o documento foi indeferido pelo MEC. Como não havia nenhuma comissão para discutir sobre o ER e Fischmann já integrava uma equipe que ficou responsável pelo tema transversal pluralidade cultural, o MEC a convidou para proceder o exame de um documento que mimetizava o aspecto formal, a estrutura e a redação dos PCN (Rodrigues, 2015, p. 25-27).

Entre as justificativas para o indeferimento apresentadas pelo FONAPER, Rodrigues (2015, p. 28) destaca o tempo insuficiente para elaboração do documento, a falta de apoio oficial

³⁵ O contexto em que se deu o indeferimento do MEC à proposta do FONAPER será abordado no subitem 3.1.3.

³⁶ Roseli Fischmann entende que o componente curricular é inconstitucional por tratar o tema religião no contexto da escola pública enquanto deveria estar circunscrito ao âmbito familiar ou ao espaço religioso e, portanto, na esfera da vida privada. Fischmann é docente na Universidade Metodista de São Paulo desde 2009, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2011. É livre-docente do Departamento de Administração Escolar da USP. Atuou como integrante da Comissão Especial do Governo do Estado de São Paulo sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas no período de 1995 a 1996 também na equipe do MEC que redigiu os PCN, ficando responsável pelo tema transversal pluralidade cultural no período de 1995 a 1997 (Rodrigues, 2015, p. 26).

do Estado e o fato da convocação em regime de urgência de professores e pesquisadores envolvidos com o ER, entendendo a necessidade da produção desse documento para o qual não havia sido designada nenhuma comissão. De acordo com Rodrigues (2015, p. 29), um conjunto de saberes ou conhecimentos legítimos que mereçam um lugar junto aos currículos escolares não serão reconhecidos como “objeto” de estudo e pesquisa se forem tomados na qualidade de tema transversal.

Até o presente momento nos preocupamos em contextualizar como se deu a construção do documento PCNER pelo FONAPER, remontando a história do ER no Brasil desde a República, passando pela ditadura, a redemocratização, até chegar à contemporaneidade. Em seguida, apresentamos como de fato o ER foi organizado pelos PCNER enquanto componente curricular.

3.1.2. Uma breve apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

Conforme mencionado anteriormente, o documento PCNER foi uma iniciativa do FONAPER que, diante da exclusão do componente curricular ER do processo de elaboração dos PCN por parte do MEC, resolveu elaborar um currículo para essa área do conhecimento (Holanda, 2010, p. 52).

De acordo com Pozzer (2010, p. 89-90), os PCNER apontam para uma proposta desafiadora em meio a uma realidade educacional, cultural e social do Brasil, avançando para o (re)conhecimento da diversidade cultural e religiosa. Trata-se de um momento histórico que contou com o protagonismo de muitos(as) educadores(as) que se comprometeram com essa proposta do ER partindo de novos olhares e divisando “outro(s) mundo(s): melhor(es), diferente(s) e possíveis”.

Nesse sentido, Holanda (2010, p. 53) afirma que a educação se mostra decisiva no processo e na construção da cidadania ao tratar do direcionamento do componente curricular pelos PCNER às escolas brasileiras, visando o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas inseridas numa sociedade múltipla, estratificada e complexa, isso se dá na medida em que o ideal de igualdade de direitos entre os cidadãos cresce, tomando por base os princípios democráticos.

Para Pozzer (2010, p. 89), os PCNER representam uma proposta inovadora diante de um panorama marcado por processos monoculturais, eurocêntricos e cristãos. O autor

reconhece que tal tarefa empreendida pela escola é de médio e longo prazo, perpassando tempos, espaços e lugares, conforme a seguinte explicação:

[...] romper com uma estrutura que perpassou e perpassa historicamente a base de todos os segmentos sociais requer ações duradouras, significativas e processuais, para gradualmente assumir uma postura de efetiva transformação que atinja as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e que, por meio delas, surjam outros olhares, outras abordagens, outras interações e inter-relações em uma perspectiva inter-religiosa (Pozzer, 2010, p. 89).

O desafio dos PCNER, segundo Holanda (2010, p. 53) está na construção de um currículo que pudesse responder às exigências legais para o ER. Para tanto, deveria existir uma área de conhecimento que fundamentasse o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil relativa às tradições religiosas de matriz africana, indígena, ocidental e oriental.

Corroborando com esse ponto de vista, Rodrigues (2021, p. 91) destaca a contribuição da CR como área de conhecimento para o ER ao construir o conhecimento religioso em perspectiva comparada, considerando diferentes saberes religiosos produzidos por outras tradições religiosas além da cristã.

Diante dessa mudança de abordagem do conhecimento religioso, o FONAPER e outras instituições congêneres modificaram seu posicionamento em relação ao ER com referência cristã para uma abordagem do fenômeno religioso tal qual é apontado pela CR e por outras áreas de conhecimento das humanidades. Essa mudança de enfoque se deve à necessidade de embasamento epistemológico para o ER, independentemente de qualquer matriz de pensamento orientada pelas religiões. As discussões políticas e ideológicas sobre a legitimidade do componente impulsionaram a mudança de paradigma (Rodrigues, 2021, p. 91).

Em relação à concepção dos PCNER acerca do trato pedagógico da diversidade cultural religiosa na escola, Pozzer (2010, p. 88) afirma que há significativos avanços, mesmo reconhecendo sua limitação diante da família e da comunidade religiosa que constituem lugares privilegiados para a experiência de fé e opção religiosa. Holanda (2010, p. 58) ratifica esse posicionamento frente ao ER na escola e sugere que ele deve ser estabelecido através do viés pedagógico e não pelo religioso. É nesse sentido que se dá a atuação política do FONAPER: vitalizando a ação pedagógica deste ensino.

Seguindo nessa direção, Holanda (2010, p. 53-54), assegura que a função dos parâmetros é apoiar especialmente na formação e na atualização profissional, mas também auxiliar nas discussões e no desenvolvimento do projeto educativo da escola, na reflexão sobre a prática pedagógica, no planejamento das aulas, na análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos. Dessa forma, os PCNER norteariam o trabalho do professor em sala

de aula, uma espécie de base nacional comum curricular e formativa para os professores, envolvendo tanto o estudo sobre o Transcendental quanto o estudo do fenômeno religioso.

De acordo com Holanda (2010, p. 54), o currículo é explicitamente abordado nos PCNER através do que se ensina, das aprendizagens básicas e das contribuições das áreas afins (antropologia, psicologia, pedagogia, sociologia, ciências da religião, teologias etc.). Além disso, ele também tratava da busca permanente do sentido da vida, da superação da fragmentação das experiências e da realidade, do pluralismo religioso e da compreensão do campo simbólico.

Em se tratando da formação básica do cidadão, Holanda (2010, p. 55) considera que o currículo para a formação de professores(as) do ER conta com conhecimentos de outras linguagens inseridos em múltiplos sistemas e tradições religiosas. Ao valorizar o pluralismo e a diversidade cultural da sociedade brasileira, o ER auxilia a compreender as formas que expressam a transcendência na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade. Para tanto, o ER nos PCNER precisa:

[...] proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o significado da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 2009, p. 47).

No que diz respeito à formação docente prevista nos PCNER, frente a ausência de políticas por parte do CNE/MEC, o FONAPER em 1988 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para o ER e entregou em mãos tanto do MEC, quanto no CNE. Segundo Holanda (2010, p. 56), as discussões para a construção dessas diretrizes se deram ao longo de 15 anos, visando a compreensão do eixo epistemológico desse ensino que consta nos PCNER. De acordo com seu entendimento:

Essas diretrizes determinam e traçam princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam a estruturação curricular da formação inicial e continuada que desenvolva nos docentes a capacidade de compreender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo; comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e cidadã, vivenciando a ética e a sensibilidade social e cultural frente à alteridade que permitam perceber o ensino pela dimensão humana e social (Holanda, 2010, p. 56).

Conforme Holanda (2010, p. 57), os PCNER e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para professores do ER guardam muitas semelhanças ao serem rememorados, dadas as temáticas discutidas nos seminários e seus efeitos na implementação do currículo nos cursos de licenciaturas plenas em ER nos estados da federação. Não obstante, Holanda (2010, p. 57) afirma que questionamentos sobre o currículo e o fazer pedagógico do ER permanecem mesmo que as DCN para o ER e os PCNER já tenham apresentado suas definições. Para a efetivação do ER indaga-se o que estaria envolvido: questões curriculares, aspectos de natureza pedagógica ou algo da ordem institucional referente à oferta de cursos de formação docente.

Ao se referir aos PCNER propriamente ditos, Pozzer (2010, p. 89) afirma que eles postulam cinco eixos organizadores dos conteúdos invariantes com seus respectivos conhecimentos que apontam para os conteúdos programáticos de cada ciclo ou série: 1) Culturas e Tradições Religiosas tratando da filosofia, da história, da sociologia e da psicologia da tradição religiosa; 2) Textos e Livros Sagrados: Oraís e Escritos versando sobre a revelação, da história das narrativas sagradas, do contexto cultural e da exegese; 3) Teologias abordando as divindades, as verdades da fé e da vida além da morte; 4) Ritos tratando dos rituais, dos símbolos e das espiritualidades; 5) Ethos versando sobre alteridade, valores e limites.

No que diz respeito ao desenvolvimento desses conteúdos³⁷, Holanda (2010, p. 53) aponta que as orientações pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem se dão a partir do aspecto didático e dos pressupostos para avaliação em cada série/ano do ensino fundamental. Nesse caso, tanto a prática pedagógica, quanto a compreensão epistemológica devem se associar.

Analisando os PCNER propriamente ditos, Rodrigues (2021, p. 85-86) chama atenção para a utilização dos termos *fenômeno religioso* e *transcendente*³⁸, apontando para uma tensão entre finito (da ordem histórica e cultural) e infinito (da ordem da metafísica e espiritual). O fenômeno religioso foi descrito no documento como resultado de um conhecimento elaborado por seres humanos que formulavam perguntas sobre questões existenciais. Esse ser humano inconcluso seria um projeto aberto ao infinito que se fecha à invasão do mundo, temendo ser destruído. Assim, nos PCNER (FONAPER, 2009, p. 41), o fenômeno religioso se estabelece

³⁷ Holanda (2010, p. 54) afirma que os conteúdos dos eixos temáticos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar articulando-se com saberes que se dividem em três categorias: 1) conteúdos conceituais, envolvendo fatos e princípios, além da capacidade de compreensão dos símbolos, imagens e representações; 2) conteúdos procedimentais, que dizem respeito a um saber fazer, permitindo a construção de instrumentos de análise pelos(as) alunos(as); 3) conteúdos atitudinais dizem respeito a um saber ser para a construção de sua própria identidade através de conhecimentos dos valores da vida cristã propostos no ER das DCN.

³⁸ No subitem 3.3.1 e 3.3.2 deste capítulo analisaremos mais detidamente a utilização do termo transcendente na redação dos PCNER.

no limite entre a insegurança e a liberdade, tendo em vista que o ser humano – finito – buscaria fora de si o desconhecido para transcender. Dessa forma, a situação de incompletude do ser humano nos PCNER (FONAPER, 2009, p. 42) é transposta para a relação entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a) que, percebendo-se enquanto seres finitos, permitiriam que os conhecimentos antropológicos (culturais), históricos e, portanto, falíveis abrissem caminho para o mistério do transcendente.

Rodrigues (2021, p. 87) subentende a religião nos PCNER “como movimento do ser humano (finito) em direção a deus (infinito)”, ressaltando que, nesse caso, Deus indicaria uma “certa grandeza que excede a natureza humana”. Rodrigues (2021, p. 87-89) constata ainda que os PCN formulados pelo FONAPER apresentam uma linguagem bem próxima das ideias e noções contidas no pensamento do teólogo e filósofo da religião Paul Tillich, abordando a relação do ser humano com a sociedade, a cultura e o Transcendente para superar a finitude³⁹.

Rodrigues (2021, p. 89-90) salienta que na redação dos PCNER pelo FONAPER, a escolha pelos termos ser, não-ser, ameaça, finitude e transcendente revelou uma concepção de ER inspirada em um pensamento filosófico que era influenciado pelos valores da teologia cristã. As críticas ao documento⁴⁰ se devem ao essencialismo, ou seja, ao nivelamento da relação entre os seres humanos e a religião, como se todos(as) a buscassem.

No que diz respeito à falta de reconhecimento do lugar e da função do ER no sistema educacional, Rodrigues (2015, p. 28-29) atribui à falta de determinações mais específicas. Isso porque o ER não figura entre os sete componentes institucionalizados pelos PCN. Segundo a autora, os termos religião(ões), religioso(a) aparecem com uma frequência maior no documento *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. O tema religião aparece como um item do texto dedicado à pluralidade cultural que é enquadrada como tema transversal. O religioso aparece como um tipo de conhecimento do âmbito da formulação humana, refletindo diferentes formas de interpretar a vida.

Diante do exposto, Rodrigues (2015, p. 25) enfatiza que a proposta do documento PCNER pelo FONAPER se caracteriza por ser multidisciplinar e pela busca de que o

³⁹ O questionamento existencial seria comum a todas as culturas, suscitando conhecimentos que demandariam capacidade criadora e interventora no mundo por parte do ser humano. Nesse documento, há um entendimento de que o objeto do ER é o fenômeno religioso que “corresponde ao movimento de busca do ser humano por respostas que o satisfaçam diante da incerteza de não-ser, isto é, diante da morte” (Rodrigues, 2021, p. 88-89).

⁴⁰ Nesse sentido, haveria a necessidade comum a toda a espécie humana de buscar um sentimento de completude, somente preenchido no encontro com deus. Uma outra crítica pertinente feita pela autora ao documento diz respeito à concepção de Deus/Transcendente que toma por base o entendimento cristão e pressupõe que o Deus cristão é o verdadeiro. Além disso, o teólogo fala sobre o religioso do ponto de vista da fé cristã e o componente curricular ER deveria falar de “religião” ou do “religioso” a partir do referencial teórico e metodológico que busca esse conhecimento em perspectiva comparada (Rodrigues, 2021, p. 89-90).

conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso seja assegurado, sem intuito proselitista e com a salvaguarda da liberdade de expressão religiosa do(a) educando(a).

Até aqui nos detivemos em esclarecer o contexto de elaboração do documento PCNER, bem como de seus fundamentos, a partir do ponto de vista do FONAPER e, portanto, interno. As páginas seguintes serão dedicadas ao ponto de vista da parecerista que o indeferiu e suas motivações.

3.1.3. A versão oficial

Em 1996, quando integrava a equipe responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tratando especificamente da parte dedicada ao tema transversal Pluralidade Cultural, Fischmann recebeu um processo aberto no Ministério da Educação que mimetizava os documentos dos PCN em seu aspecto formal e estrutural. Assim, não só a capa era semelhante como o título oficial adotado pelo MEC “Parâmetros Curriculares Nacionais” acrescentado ao título “Ensino Religioso” com cabeçalho do Ministério e da Secretaria de Educação Fundamental. A esse respeito Fischmann (2006, p. 226) foi taxativa ao afirmar que:

[...] ficava claro que o conceito de democracia e respeito à ordem jurídica era bem relativizado, tanto pelas pessoas que elaboraram aquele texto, quanto por aquelas que o fizeram chegar diretamente às mãos do Ministro, com explícita pressão presente no requerimento que abria o processo, cortando o caminho do respeito ao interesse público (Fischmann, 2006, p. 226).

A autora prossegue com suas impressões pessoais acerca do assunto, relatando como procedeu diante da proposta, considerada por ela como descabida, de decidir sobre questões religiosas, sendo ela agente do Estado brasileiro laico:

Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considereei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCN e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir da colaboração que fazia com o MEC, de dentro do Ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas (Fischmann, 2006, p. 226-227).

Em suas alegações quanto ao parecer do MEC, Fischmann (2006) se declarou impedida de analisar com isenção um texto que apontava para questões religiosas. Nas próprias palavras, a autora e também parecerista resume seus motivos no trecho abaixo:

Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado

manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença (Fischmann, 2006, p. 227).

Fischmann (2006, p. 227) informa que foi anexado o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz da Faculdade de Direito da USP, quando integrava a Comissão do Estado de São Paulo e a solicitou a respeito da matéria. Rodrigues (2015, p. 27) esclarece que, nessa ocasião, Fischmann demandara a Ferraz um parecer sobre o mesmo tema quando era integrante da Comissão Especial do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo. O conteúdo do parecer partia do pressuposto de que “o conjunto de preceitos da Constituinte deve ser interpretado de maneira complementar, a fim de que o exame das normas considere os princípios nela implícitos”. Para tanto, dois polos sobre a matéria ER deveriam ser analisados, a saber: a liberdade de religião e o direito à educação.

De acordo com Fischmann (2006, p. 227), a concepção original dos PCNs foi mantida e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - sem onerar os cofres públicos - foi aprovada, mantendo-se o texto aprovado pelo Congresso Nacional. Na sequência dos acontecimentos, teve início uma movimentação para substituir tal dispositivo da lei, tendo em vista a proximidade da visita do Papa João Paulo II ao Brasil.

Toledo; Amaral (2007, p. 02-03) afirmam que a polêmica foi novamente despertada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e sua posterior alteração pela Lei nº 9.475/97 do artigo 33 apenas sete meses depois, dando tratamento ao ER como um componente curricular integrante do currículo do Ensino Básico e de caráter científico.

No meio educacional, Toledo; Amaral (2007, p. 03) acreditam que as discussões giravam em torno da estratégia política da Igreja Católica Apostólica Romana para manter sua hegemonia em termos religiosos e educacionais no país através do ER e sobre sua manutenção pelos cofres públicos. Na mesma direção, Fischmann (2008, p. 20) acredita que o legislador “simplificou a solução para a pressão que recebia da hierarquia eclesiástica ao pedir uma nova redação para o artigo 33 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Dessa forma, a proposta da LDB aprovada passou a constar nos PCNER, modificando o caráter religioso do ER para “científico”. Decorre disso que, sendo o governo responsável

pela educação básica, deveria custeá-la, bem como ao ER⁴¹. O ER, inicialmente com caráter catequético passando à inter-religioso a partir da Lei 9.475/97, é assumido pelos PCNER enquanto pressuposto fundamental de formação básica do cidadão. Cria-se para o ER, nos PCNER, uma identidade pedagógica, configurando-o como área de conhecimento como os demais componentes curriculares do currículo básico da educação nacional (Toledo; Amaral, 2007, p. 03). Nesse sentido, os autores sustentam que:

O PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo (Toledo; Amaral, 2007, p. 04).

A partir do anúncio de que o papa teria como temas centrais da sua visita ao Brasil o MST e o ensino religioso nas escolas públicas, a imprensa deu visibilidade a debates importantes, indicando os problemas jurídicos e pedagógicos implicados na questão. Foi noticiado, à época, que o Ministro da Educação, pressionado a responder ao possível questionamento do papa, teria solicitado ao deputado Nelson Marchezan⁴² uma emenda à LDB sobre o artigo que versava sobre o assunto a fim de superar os problemas apontados. A emenda foi aprovada⁴³ e, segundo o entendimento de Fischmann (2006, p. 227), a despeito da “tentativa de manter uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação coerente em seus princípios democráticos”.

Uma nova questão se apresenta quanto à garantia dos pais em poder escolher dentre as alternativas que foram disponibilizadas na iniciativa privada. No entendimento dos legisladores, surge a necessidade de oferecer bolsas nas escolas particulares, criando-se um dos

⁴¹ Toledo e Amaral (2007, p. 04) sugerem que, o que de fato se pretendia mudar era a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, uma vez que a remuneração do(a) educador(a) de ER poderia ser entendida como subvenção da igreja pelo Estado, contrariando a Carta Magna Brasileira. Para tanto, era preciso que o perfil do ER deixasse de ser proselitista e o FONAPER cumpriu esse papel prontamente ao elaborar os PCNER. O problema da inconstitucionalidade seria resolvido com a retirada da referida expressão, com a desvinculação do ER em relação às concepções anteriores e posterior vinculação ao Sistema Nacional de Ensino como componente curricular portador de característica próprias.

⁴² Fischmann (2006, p. 228) classifica como pitoresco o fato da entrega do projeto de lei de Nelson Marchezan pelo Congresso a um relator sabidamente religioso da confissão historicamente dominante, aprovado às vésperas de um recesso parlamentar, nas férias escolares de julho. O tema retornaria nove anos depois às vésperas de outra visita papal.

⁴³ Fischmann (2006, p. 228) considera como erro e ilegalidade a afirmativa de que a lei atribui ao Estado o dever de cuidar da remuneração dos(as) educadores(as) do ER. Isso porque seria inconstitucional a manutenção ou subvenção de qualquer religião pelo Estado brasileiro e o pagamento do ensino religioso constituiria uma forma de subvencionar o proselitismo até mesmo para os que acreditam no ecumenismo. Nesse caso, é assegurado o direito de crença e de culto em espaço próprio a cada religião, sem a utilização de espaço e recurso público.

pilares de sustentação da concessão de certificado de filantropia, garantindo isenção de impostos a instituições. Fischmann (2008, p. 17-18) acredita que a escola pública deveria se manter laica, tal qual é o Estado que a sustenta e que garante, por diversas formas de subsídio, o direito à liberdade de crença e de culto. Entretanto, não foi assim que os acontecimentos se deram.

Fischmann (2006, p. 228) enfatiza que, para que os educandos(as) venham a ser cidadãos(ãs) livres e críticos(as), capazes de fazerem suas próprias escolhas, inclusive em relação à religião, é necessário que exista uma proteção para a formação das suas consciências. A autora reitera sua posição amparando-se em um dos direitos humanos ao se referir ao acesso à informação científica.

Em meio a questionamentos diversos sobre a dimensão da escolha religiosa, Fischmann (2006, p. 229) se concentra na reflexão sobre a relação Estado-cidadão, ou seja, no papel que a escolha religiosa assume na vida política fazendo as seguintes indagações:

[...] Por que participantes da mesma religião pensam de forma diversa sobre as mesmas questões políticas da vida nacional? Por que, no momento de eleições, nem sempre são os mesmos os candidatos escolhidos pelos adeptos de uma mesma fé? Haveria o perigo dos grupos religiosos tornarem-se sucedâneos para os partidos políticos? Para as minorias religiosas seria o caso de encontrar uma forma de agregar-se politicamente em torno de um mesmo partido, coligação ou candidato? (Fischmann, 2006, p. 229).

Diante desses questionamentos, conclui-se pela importância de um Estado brasileiro laico, politicamente plural e, tendo por base, a livre escolha política segundo a consciência de cada cidadão. Assim, seria uma perversão da religião e da política que as instituições religiosas ocupem o lugar do partido. Da mesma forma que o Estado, se identificando com uma outra fé, fará com que os demais grupos optem por escolhas “bairristas”, visando garantir representação, vez e voz. Diante disso, em um Estado pluralista, a representação pública também deveria sê-lo. Nesse caso, a escolha não seria feita por causa da religião, mas sim pela representatividade da competência pública, marcada pelo pluralismo. De acordo com a autora, a qualidade da educação nas escolas será medida pelo discernimento entre os valores nacionais em construção, os que possuem origem cultural e os que possuem origem religiosa. Os valores professados pelas escolas devem ser universais, éticos e laicos, assim como o Estado que as provê com o dinheiro oriundo das contribuições de todos os cidadãos-contribuintes. Dessa forma, a escolha de cada um por uma ética de fundo religioso será individual, a depender da própria consciência, não devendo ser abordada pelo Estado que, sendo laico, deverá ignorar os assuntos de fé para proteger a liberdade de consciência, de crença e de culto (Fischmann, 2006, p. 229-230).

Nesse ponto da discussão, nos deparamos com um tema comum e caro aos dois grupos com perspectivas distintas acerca do componente curricular ER nas escolas públicas. A saber: a laicidade do Estado.

3.2. O DILEMA ENTRE OS LAICISTAS RESTRITIVOS E O ER LAICO

Ainda que atual, Pieper (2014, p. 142) afirma que a discussão a respeito do ER na escola pública ganha novo fôlego, principalmente nos momentos de transição dos regimes políticos, quando se reavalia projetos de Estado e suas compreensões de laicidade.

Rodrigues; Sarto (2023, p. 31) ressaltam que várias nuances, interesses e dimensões estão envolvidas quando se pretende realizar uma reflexão sobre o ER e o princípio constitucional de laicidade do Estado. Isso porque não se pode negar a relação histórica entre o ER e a Igreja Católica materializada por um currículo que garantia uma prática de ensino catequética, visando o ensino da fé e dos dogmas católicos.

De acordo com Pieper (2014, p. 145), as revoluções burguesas nos países europeus auxiliaram no processo de laicização. Assim, a formação histórica⁴⁴ de cada Estado-nação determinará como vão encontrar seus próprios caminhos para articular religião e Estado. Na visão de Rodrigues (2012, p. 168), isso explica, por exemplo, porque a laicidade na França é vivenciada segundo o regime rígido, recusando-se a religião. Nos Estados Unidos vivencia-se plenamente a liberdade religiosa, enquanto no Brasil, a laicidade se enquadra em um regime flexível⁴⁵, reconhecendo-se o fato religioso.

A formação do Estado brasileiro teve início com a catequização e as missões católicas que teriam o condão de moralizar os povos nativos. Nesse caso, a religião seria normativa, tal como ocorre com a noção de moralidade do Estado norte-americano. Assim, os valores passados precisam ser superados ao mesmo tempo em que a instituição de valores novos é percebida como impossibilidade e dificuldade (Pieper, 2014, p. 149).

⁴⁴ Corroborando com essa perspectiva, Rodrigues (2012, p. 157) afirma que os processos de secularização acontecem de formas variadas ao redor do mundo, assim como também os modelos de laicidade podem variar de acordo com as peculiaridades dos processos históricos e políticos da formação dos Estados.

⁴⁵ A laicidade que toma, em regime flexível, a separação entre Estado e religião não só reconhece o fato religioso como também admite seu papel público complementar de serviço ao Estado no que diz respeito à construção das identidades e, por conseguinte, como elemento cultural. Nesse sentido, Rodrigues (2012, p. 159) sustenta que a religião é convocada tanto a inserir-se no público, como também a contribuir para a coesão social, uma vez que a ideia de coletivo se integra ao projeto comum do Estado sem, no entanto, negar os enraizamentos regionais, culturais e étnicos.

No Brasil, temas afeitos à religião estão na agenda pública, nos fazendo atentar para o sentido da nossa laicidade. Rodrigues (2012, p. 154) acredita que isso se deve ao reconhecimento da presença do fato religioso por parte do Estado brasileiro através das instituições que o representam - católicos, protestantes, espíritas, religiões afro e outras - ou através da vivência da religião pelos cidadãos-crentes.

Como visto no capítulo anterior, o Decreto 119A de 7 de janeiro de 1890 implementou a separação entre estado e religião na Primeira República que veio a se consolidar na Carta Constituinte de 1891, fixando-se como um marco de ordenação jurídica da religião na República.

Na Constituição de 1988⁴⁶, o assunto religião é abordado através da garantia para o(a) cidadão(ã) da liberdade de culto, de consciência e de engajamento filosófico-ideológico. Rodrigues (2021, p. 53) ressalta que, a despeito de ser um Estado laico e democrático, o Brasil não é indiferente às religiões, reconhecendo-as, permitindo-lhes existência, garantindo-lhes direitos e prerrogativas sem, no entanto, realizar interferências em suas dinâmicas internas ou realizar manifestações favoráveis a alguma em particular.

Conforme constata Rodrigues (2021, p. 74-76) no capítulo anterior, o ER é historicamente considerado como uma “educação religiosa” comprometida com a religião católica. Inicialmente assumido como componente curricular confessional, catequética e ideológica, posteriormente passou pela desconfessionalização e pela ênfase nas liberdades individuais. Do embate entre “laicistas-restritivos” e os defensores do ER, surge um terceiro grupo que defende um ER nas escolas públicas livre de tutela religiosa, conseguindo, de certa forma, responder às críticas em relação ao fato de o ER contrariar a liberdade de culto e crença. Por entendermos que existe um solo comum entre os defensores do “laicismo restritivo” e do ER laico nos deteremos em suas alegações na sequência.

3.2.1. A defesa dos laicistas restritivos

Fischmann (2008, p. 12) lembra que a Proclamação da República rompeu com quatrocentos anos de estreita ligação entre religião e Estado para que fosse respeitado o

⁴⁶ Rodrigues (2012, p. 151) observa que, diferentemente da Carta Constituinte francesa em que a palavra *laïque* aparece, na brasileira, embora a palavra laica(o) ou até mesmo a definição de laicidade não conste expressamente na Constituição, há uma compreensão que surge da interpretação da lei e do que é sugerido como separação entre Estado e religião.

princípio da laicidade. No governo provisório de Getúlio Vargas⁴⁷, em 1931, ocorreu novamente uma ruptura, só que dessa vez para refazer a ligação desfeita entre religião e Estado. Segundo Cunha (2009, p. 268), o componente fascista da Revolução de 1930 se efetivou no campo educacional, retornando o ER ao currículo nas escolas públicas.

Fishmann (2008, p. 09) acredita que a temática referente ao ER nas escolas públicas é uma questão sensível à defesa da laicidade do Estado brasileiro, aos direitos fundamentais da cidadania e aos direitos humanos por envolver a formação da consciência de crianças e adolescentes, além do exercício desse direito entre outros. Nesse sentido, Fischmann (2008, p. 21) esclarece que pretende focar a discussão em torno da educação nas escolas públicas “como base da democracia e espaço de formação de autonomia e de respeito à dignidade humana; e o caráter intransponível do direito de cada um(a) e de cada outro(a), de definir sua vida e seu destino”.

Em seu entendimento, o ensino religioso em escolas públicas é um dos temas que aflige a população pois seus defensores sempre o retomam como se fosse novidade, deixando de considerar todo o debate acumulado e os danos que causou à cidadania ao longo de sua história. Trata-se de um tema cuja resolução possível virá da conquista da mobilização cidadã, segundo Fischmann (2006, p. 223).

O processo de pressão sobre a escola pública para que ela assuma o papel de formadora religiosa que, na opinião de Fischmann (2008, p. 12) não lhe deve, possui bases muito antigas que remontam ao período colonial e imperial, quando a educação era fortemente atravessada pela presença da Igreja Católica Apostólica Romana. Nesse sentido, Fishmann (2008, p. 16-17) afirma que o debate relativo ao ER nas escolas públicas, sempre que retomado pelos processos constituintes no Brasil, ensejam conflitos. No entanto, isso não se reflete na redação das Constituições que variam pouco entre si. Para a autora, não se trata de uma atitude “religiosa, mas política, de cunho anti-laico, anti-republicano e antidemocrático”.

⁴⁷ Assim, após pouco mais de 40 anos da vigência de plena laicidade da escola pública, a Igreja Católica permaneceu resistindo em se retirar da cena educacional republicana. O Governo Provisório de Getúlio Vargas atendeu ao movimento de retomada de hegemonia do espaço público da educação pública através do componente curricular “Moral” às vezes acrescida da palavra “Cívica”, embora não tenha obtido sucesso (Fischmann, 2008, p. 14).

De acordo com Monteiro⁴⁸ (2008, p. 89), a Constituição de 1988 é moderna, explicitando direitos e garantias individuais, além de direitos sociais e princípios, apartando-a das constituições anteriores feitas no contexto do liberalismo político. Monteiro (2008, p. 90) afirma que o constitucionalismo moderno trabalha com as regras que estabelecem determinadas condutas e com os “princípios” jurídicos que definirão os “valores”. Por esse motivo, o artigo 3º da Constituição atual elenca, entre os objetivos fundamentais da República, a promoção do bem de todos sem que haja preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 se apresenta como um avanço social, tendo eficácia seu conjunto de normas e princípios. Segundo Monteiro (2008, p. 104), o ensino religioso deve ser encarado como um direito fundamental de liberdade de crença e de igualdade, bem como deve ser interpretado como exceção ao princípio da laicidade. Isso porque a separação entre Estado e religião, ou seja, o princípio da laicidade é uma garantia constitucional que protege a liberdade de crença, especificamente a minoritária e o direito de mudar de opinião sobre determinado credo.

Monteiro (2008, p. 105) explica que, por serem facultativas, as aulas de ER dependem da opção dos(as) educandos(as) ou de seus pais e não podem tornar-se obrigatórias através da exigência de frequência e avaliação. No que diz respeito ao caráter facultativo do ensino religioso para as crianças, Fischmann (2008, p. 213-214) aponta para uma contradição gerada pela má formulação do Art. 33 da Lei 9394/96 dada pela Lei 9475/97 que pode ser entendida como inconstitucionalidade. A Constituição prevê o caráter facultativo do ensino religioso para as crianças, mas deixa a entender que aquele que não recebesse ensino religioso na escola pública seria menos íntegro, já que há referência à “formação básica do cidadão”. Além disso, parte-se do pressuposto de que a cidadania é revestida de uma “dimensão religiosa”.

Em se tratando de educação, Fischmann (2008, p. 214) alerta para a percepção de discriminação em relação àqueles que não recebem qualquer tipo de educação religiosa por escolha legítima dos pais ou em relação àqueles que não queiram receber o ensino religioso do

⁴⁸ Nilton de Freitas Monteiro foi indicado pelo Procurador Geral do Estado Dr. Marcio Sotelo Felipe para atuar como membro junto à Comissão (de Ensino Religioso), representando a Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. Para Nilton de Freitas Monteiro, a verdadeira pauta se refere à incrementação ao incentivo, à ênfase e à efetividade do EREP. No capítulo de sua autoria intitulado “Parâmetros Constitucionais do Ensino Religioso nas Escolas Públicas” do livro “Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico”, ele esclarece que suas conclusões jurídicas não vinculam as conclusões da Comissão e nem as do Governo do Estado (Fischmann, 2008).

estado através das escolas públicas. Dessa forma, desaparece o direito à liberdade de consciência, tanto em relação à educação das crianças, quanto em relação às famílias.

Nesse sentido, Toledo; Amaral (2007, p. 16) acreditam que o Brasil precisa superar o padrão histórico de identificação irreal entre liberdade e privatismo, deixando para trás traços personalistas e interesses particularistas. De acordo com os autores, essa identificação equivocada entre liberdade e privatismo tem garantido a permanência do ER nas escolas públicas brasileiras, pois a Igreja justifica sua defesa do componente curricular na escola através do princípio da liberdade religiosa⁴⁹.

O “Guia Curricular para o Ensino Religioso”⁵⁰ elaborado pela Arquidiocese de São Paulo (1977) foi um dos primeiros documentos que enfatizam a proposta ecumênica para o EREP⁵¹, contando com a autoridade do cardeal Arns⁵² para exercer pressão sobre o Executivo e o Legislativo vinte anos depois no art. 33 da LDB dada pela lei nº 9475/97. Por outro lado, também foi a primeira manifestação utilizada como estratégia de mimetismo⁵³ pelos documentos oficiais para facilitar que se tivesse uma compreensão errônea do público usuário ou leitores, validando oficialmente a proposta. A estratégia se repete no final dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN do MEC, mimetizando o nome oficial e a forma do texto para o EREP, na tentativa de aparentar que era oficial o que não teria condições para ser (Fischmann, 2008, p. 203-204).

Para Fischmann (2008, p. 204), o mimetismo foi responsável pela compreensão errônea disseminada entre professores e a opinião pública. Cabe ressaltar que a referida publicação mimetizada pela editora foi a solução encontrada pelo FONAPER para sanar a supressão nas DCN e, portanto, de âmbito nacional, do único componente curricular que consta na

⁴⁹ Para Toledo; Amaral (2007, p. 16), esse princípio garantiria apenas que cada indivíduo possa realizar seus interesses religiosos sem, no entanto, ser impelido coercitivamente a seguir regras de conduta expressas por visões de mundo religiosas particulares, o que seria a própria negação do princípio constitucional.

⁵⁰ Um exemplo desse mimetismo foi a publicação dos Guias Curriculares do Ensino de 1º Grau pela Secretaria de Educação de São Paulo que receberam a alcunha de “verdão” e “verdinho”, aludindo às capas e dimensões dos documentos sobre as séries iniciais e finais, que tinham a mesma cor que o documento da Arquidiocese.

⁵¹ Por entender que o ensino religioso proposto nas escolas públicas não se refere ao ensino religioso proporcionado pelas famílias, pelas comunidades religiosas e pelas escolas confessionais, Fischmann (2008, p. 21) propõe a utilização da abreviação “EREP” (ensino religioso em escolas públicas) ao invés de simplesmente “ER” (Ensino Religioso) para diferenciá-lo das demais formas.

⁵² O cardeal Paulo Evaristo Arns, à frente da Arquidiocese de São Paulo, exerceu um papel importante contra as forças violentas da repressão. O cardeal Arns liderou um protesto público inter-religioso com o pastor presbiteriano Jaime Write e o rabino Henry Sobel contra o assassinato de Vladimir Herzog, refutando a versão de suicídio. A “caminhada ecumênica” para os cristãos ou o “diálogo inter-religioso” para os não-cristãos foi realizado por esses três religiosos que foram considerados como a presença ativa contra a ditadura (Fischmann, 2008, p. 201-202).

⁵³ A mimetização de documentos oficiais é uma questão sensível devido ao fato de os órgãos oficiais do governo, imbuídos do princípio da laicidade do Estado, não poderem elaborar documentos de cunho religioso, lançando mão de certos expedientes como se fizessem parte dos documentos originais.

Constituição Federal de 1988. A escolha da editora se deu em virtude do apoio e da rede de contatos. Enquanto a editora tratava a publicação como “um passo histórico da educação brasileira”, Fischmann criticava a colocação afirmando que se tratava de “uma avaliação católica segundo a visão católica do problema”.

Por um lado, Toledo; Amaral (2007, p. 05) admitem a importância do documento PCNER elaborado em 1997 pelo FONAPER e acreditam que ela se deve ao fato de não ser apenas um mero referencial curricular, determinando a constituição da identidade do componente curricular ao tornar-se o modelo para o ER na escola pública. Por outro lado, Toledo; Amaral (2007, p. 06) advertem sobre a insistência, no PCNER, de que a religião é algo inerente ao ser humano e que a escola possui a tarefa de explicitar o fenômeno religioso em sua diversidade de manifestações, favorecendo o diálogo entre as religiões. Além disso, a crítica dos autores recai também sobre o caráter científico assumido pelo ER no Brasil.

Para a superação de práticas discriminatórias através da educação, Fischmann (2008, p. 218-219) acredita não ser possível defender um ensino “ecumênico” ou “religioso científico”⁵⁴ considerado por ela como uma impossibilidade ontológica e metodológica. Para superá-las pela educação é necessário respeitar a diversidade e a pluralidade garantidas pelo Estado em prol do cidadão e suas liberdades fundamentais.

Para Toledo; Amaral (2007, p. 14-15), especificamente em relação ao ER na escola pública, essa ação se mostra destituída de intenções particulares, adotando a mesma estratégia da ICAR diante da modernidade. Dessa forma, os autores acreditam que o ER na escola pública está longe de empobrecer a estratégia de confronto ou acomodação da Igreja à nova realidade, mostrando-se, por vezes como um canal de divulgação e sustentação. Nesse sentido, os autores indagam se o espaço público seria um espaço legítimo para travar essa luta.

Diante disso, os detentores do poder político brasileiro percebem na religião, um importante elemento de legitimação e integração social, mesmo que isso possa significar um retrocesso em relação aos ideais republicanos, abrindo espaço para determinações das diversas denominações religiosas. Toledo; Amaral (2007, p. 16-17) entendem que o regime republicano laico não comporta esse tipo de atitude, mesmo que se leve em consideração a pluralidade

⁵⁴ Fischmann (2008, p. 219) contrapõe o universo religioso - sensível, matizado, pleno de sentido e peculiar para cada pessoa que o assume - à busca universal da ciência - linguagem que faz referência ao tangível e compreensível, à pesquisa sistemática, com critérios claros que podem ser submetidos ao escrutínio da comunidade científica. Para a autora, a escola falha em sua missão ao misturar ciência e fé. Isso porque as religiões não católicas são tratadas como resultado humano e agrupadas na única percepção de se trata da consequência de séculos de movimentos migratórios, enquanto a religião hegemônica é mantida como “tradição”, supostamente para se preservar o caráter laico.

cultural e religiosa do Brasil. Por isso, os autores concluem que não deve haver prevalência do interesse privado sobre o coletivo no mundo em que vivemos. Assim, as instituições religiosas não deverão se valer de valores culturais particulares de origem dogmática para elaborar propostas de políticas públicas, tampouco a escola pública deve ensinar religião. Corroborando com esse ponto de vista, Monteiro (2008, p. 106) afirma que os agentes públicos, por exigência do ofício, devem ser laicos, preservando sua atuação. Essa separação é válida tanto para as religiões quanto para o poder público.

Por vezes, a delimitação dessa separação entre religião e Estado brasileiro é muito complexa, envolvendo uma vasta pluralidade cultural e religiosa. Toledo; Amaral (2007, p. 12) reconhecem que o mundo cosmopolita e plural encontra dificuldades para preservar tradições herméticas. Isso porque as pessoas entram em contato e estabelecem relação umas com as outras, percebendo a pluralidade de formas de pensamento e ação, levando-as à reflexão. No entanto, Toledo; Amaral (2007, p. 15) acreditam que no caso do ER na escola pública, a questão é delicada por ser um ambiente de socialização e convívio de diversas formas de cultura e o universo de crença estar distribuído em todas as formas culturais da sociedade.

É nesse sentido que Fischmann (2008) afirma que o Estado deveria se responsabilizar pela proteção da formação das consciências dos(as) educandos(as) que poderiam se desenvolver em direção à cidadania livre, plena e crítica. Caberia à escola, tão somente, oferecer os componentes curriculares de conteúdo científico, uma vez que a natureza obscura da religião não permitiria uma abordagem científica satisfatória no contexto de uma escola pública laica (Rodrigues, 2021, p. 76).

Vejamos, a seguir, o contraponto feito pelos defensores do ER laico a esse ponto de vista, levando-se em consideração a existência de um solo comum entre ambos, uma vez que entendem que o Estado brasileiro é laico e deve se comportar como tal. A diferença está justamente em como o Estado deverá se comportar diante da religião: se omitindo diante desse assunto de relevância social ou buscando agir na base da formação do cidadão provendo-lhe conhecimento científico para formar seu próprio entendimento sobre esse tema que atravessa a sociedade.

3.2.2. A defesa do Ensino Religioso laico

Como vimos anteriormente, Roseli Fischmann se opõe às proposições proselitistas que percebem o espaço escolar como um lugar de pregação de uma determinada denominação religiosa. A autora está entre aqueles que acreditam que existe uma pressão constante para a

escola assumir-se enquanto formadora religiosa. Pieper (2014, p. 142-143), no entanto, considera sintomático que Fischmann não tenha contemplado nenhuma alternativa ao modelo proselitista, ao mesmo tempo em que parte de conceitos de laicidade e religião bastante discutíveis.

A noção de laicidade⁵⁵ é considerada por Pieper (2014, p. 143) como controversa e plurívoca. Etimologicamente, Rodrigues (2012, p. 167) sugere que a palavra laicidade presume um regime de separação rígida. Contudo, no Brasil essa separação será flexível⁵⁶, permanecendo o privilégio histórico-cultural para favorecer a presença da religião na esfera pública, uma vez que a cultura se mostra religiosa.

Isso porque a laicidade deve ser compreendida como um valor comum e necessário para o bem-estar social, sendo constituída por três princípios. A saber: 1) princípio da separação preconizando o não envolvimento do Estado nas opções espirituais e religiosas individuais, mas proporcionando condições para que a religião possa se expressar renunciando à dimensão política; 2) princípio da igualdade, exigindo a isonomia do Estado para as religiões não imponham demandas particularistas e 3) princípio da liberdade de consciência, sendo afirmado pela laicidade brasileira, mas limitado através das regras estabelecidas pela ordem pública para proteger a sociedade de imposições legais (Giumbelli, 2004, p. 50)

Pieper (2014, p. 144) adverte que, a laicidade, quando articulada com o Estado, passa a ter um sentido de abstenção em relação à religião. Na sociedade, a palavra laicidade adquire outras interpretações, envolvendo inclusive convicções religiosas. Segundo o autor, a dificuldade existente em torno do tema ER nas escolas públicas se deve ao fato dele figurar na encruzilhada entre Estado, sociedade e suas respectivas concepções de laicidade. Ocupando esse entrelugar, a laicidade assume um terceiro tipo para Ricoeur⁵⁷ cuja abordagem evita os

⁵⁵ A noção de laicidade não diz respeito à simples abstenção da discussão sobre religião. Pieper (2014, p. 166) acredita que os(as) educandos(as) precisam *re-conhecer* o outro e serem capazes de se comportarem em sociedade, convivendo e se constituindo como indivíduos. Nesse sentido, Pieper (2014, p. 165) indaga se o fundamentalismo, caracterizado por fazer emergir a violência antes do diálogo, não estaria associado à negligência da educação em relação à dimensão fundamental da vida social, tendo em vista que a ausência do ER nas escolas não implica que a religião também esteja ausente.

⁵⁶ Nesse contexto, Rodrigues (2012, p. 167) afirma que laicidade e separação dizem respeito à proibição constitucional do Estado se pronunciar sobre qualquer confissão religiosa sem, no entanto, fazer com que a religião se retire da esfera pública. Dessa forma, se não se mostrarem nocivas, as religiões poderão debater no âmbito público, demandando, respondendo e opinando. Nessas condições, a presença da religião será garantida pelo Estado, sendo-lhe interdito subvencionar uma determinada instituição religiosa, assumindo seu discurso.

⁵⁷ Pieper (2014, p. 143-144) objetiva, através de seu ensaio, promover o diálogo entre Paul Ricoeur e a questão da laicidade, da escola e do ER. Ao longo de sua obra, o filósofo francês se debruçou sob o tema da religião, embora seja possível pensar sobre laicidade e educação a partir das aberturas concedidas pela filosofia. Trata-se de um autor que demonstra compreender a relação entre a laicidade e a escola de forma pertinente, fornecendo elementos para que não se pense em uma abordagem de religião proselitista ou reducionista.

dois extremos, seja a eliminação do debate sobre religião no ambiente escolar, seja o proselitismo da religião em espaços públicos.

Rodrigues (2021, p. 53), no entanto, salienta que o não favorecimento da religião pelo Estado não implica diretamente em sua exclusão dos currículos escolares, visto que o ER não privilegiaria uma religião em detrimento das demais ou, ao menos, não deveria fazê-lo. Dessa forma, uma vez verificado o favorecimento de alguma religião pelo ER seria mais por conta do seu passado catequético e proselitista e das investidas de algumas instituições religiosas que anseiam por divulgação e expansão de seus domínios do que pelo que legisla o Estado.

No Brasil, é possível observar a presença de posicionamentos aguerridos contrários a qualquer forma de ER por acreditarem que a religião deve se manter restrita à esfera do privado. Na visão de Pieper (2014, p. 163), quando a religião não é submetida ao debate público, incorre-se no risco de que afirmações de visões de mundo totalizantes tenham espaço. Isso porque a religião não está restrita à esfera privada, apresentando consequências para a dimensão pública. O autor alerta que a falta de embate com outras interpretações leva ao não reconhecimento de posições discordantes. Dessa forma, se não tiver sua dimensão pública reconhecida, o tema perde seu caráter de debate.

Se por um lado, ao Estado laico não é permitida a subvenção de culto religioso na escola, por outro lado, a alternativa secularista de abstenção total do fenômeno religioso produz ignorância, medo, superstição, subserviência e fanatismo. Daí a necessidade que se faça conhecer a cultura, a religião do outro ou sua ausência através de um ER que tenha a CR como área de referência, oferecendo conhecimentos sobre religião, resgatando experiências humanas e mostrando sua relevância. Com isso, estaria promovendo a superação de intolerâncias religiosas e o respeito à diversidade (Martins, N.; Martins, G. 2020, p. 121-122).

Para Pieper (2014, p. 166), a problemática que envolve a admissão do tema religião no ambiente escolar se relaciona com a vocação hegemônica das religiões do eixo judaico-islâmico-cristão que arrogam para si o *status* de legisladoras. A “vontade de poder” justificaria as tentativas empreendidas para que a religião seja banida da esfera privada. Acontece que, por ser portadora de sentido, a religião, na qualidade de agente, participa da esfera pública. Assim, a repulsa à religião poderia ser melhor traduzida pela repulsa à pluralidade de religiões. Nesse contexto, uma explicação plausível poderia ser encontrada historicamente, remontando ao fato da participação da religião na formação e implementação do Estado brasileiro.

Rodrigues (2021, p. 77-78) atribui, em parte, a resistência ao ER nas escolas públicas à existência de modelos de ensino que demonstram um certo grau de dependência em relação às confissões religiosas. A despeito dessa resistência, Rodrigues (2021, p. 53-54) observa que, no

texto da lei, o ER é garantido pelo Estado sem qualquer definição sobre sua natureza e caracterização pedagógica da matéria, ressaltando-se o direito dos(as) educandos(as) a terem a opção de matrícula no componente curricular. Rodrigues (2012, p. 169) ainda questiona se, ao evitar ensinar o fato religioso nas escolas, não existiria uma tendência protecionista, típica de um Estado paternalista, em infantilizar a sociedade impedindo seu verdadeiro direito de escolha.

Tanto os princípios que regem a Constituição quanto os da LDB, preveem um ER escolar público que promova o ensino “sobre” religião em oposição ao ensino “de” religião que seria o ensino de uma tradição religiosa específica. As escolas privadas e/ou religiosas possuem tal prerrogativa, desde que seja acordado com os pais e responsáveis no ato da matrícula que o modelo de ER será confessional. Nas escolas públicas, o ER confessional se torna proselitista quando tematiza apenas uma confissão religiosa, contradizendo as leis acima citadas (Rodrigues, 2021, p. 56).

Segundo Pozzer (2010, p. 85-86), a ênfase da concepção de ER do FONAPER, fomentada pela Lei nº 9.475/97, recai na oferta de oportunidade aos(às) educandos(as) para acessar os conhecimentos religiosos, uma vez que as formas institucionalizadas de religião são da estrita competência das confissões e tradições religiosas. Assim entendido, o ER promoveria uma ruptura histórica com as concepções confessionais e interconfessionais.

Cecchetti (2015, p. 162) destaca que o trabalho histórico do FONAPER tem sido para desarmar o ER confessional que, em última análise, se põe a serviço das confissões religiosas em detrimento dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o FONAPER pretende colaborar para a construção de um componente curricular que ofereça conhecimentos elaborados e em permanente elaboração pela humanidade. Corroborando com esse ponto de vista, Pozzer (2010, p. 97) reitera a posição do Fórum:

Com isso, o FONAPER defende que o estudo do fenômeno religioso em um Estado laico, a partir de pressupostos científicos, tem por objetivo a formação de cidadãos críticos e corresponsáveis, com capacidade de discernimento em relação à dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e global (Pozzer, 2010, p. 97).

Assim, tanto o ER quanto as demais áreas do conhecimento demandam um tratamento didático-pedagógico apropriado, organizando conteúdos para que sejam trabalhados em prol da construção de conhecimentos, tomando-se o devido cuidado de assegurar a liberdade de expressão religiosa do(a) educando(a) (Pozzer, 2010, p. 97).

Para que o ER na escola pública assuma um lugar distinto daquele anteriormente ocupado pela catequese e pelo proselitismo, constitui-se como tarefa imprescindível repensar sua natureza e seus fundamentos teóricos e epistemológicos (Rodrigues, 2021, p. 71). De acordo

com Rodrigues (2021, p. 81-82), o modelo fundamentado pela CR⁵⁸ “é novidade no cenário histórico contemporâneo”. Nesse tipo de estudo da religião há uma perspectiva etnográfica quando se descreve usos e costumes, mas também há uma preocupação em relacionar religião à cultura, à sociedade e à mídia, na esfera pública e enquanto sentido, além de outros eixos temáticos. Isso porque:

[...] as religiões são sistemas de referências de dimensão objetiva e subjetiva que de formas diferentes (eis o tema da alteridade) subsidiam a humanidade na formulação de respostas para questões que excedem os recortes de classe social, de gênero, de etnicidade e outros (Rodrigues, 2021, p. 82).

Oliveira; Cecchetti (2010, p. 117) acreditam que a contribuição das Ciências da Religião se dá na medida em que, ao proporcionar o estudo do fenômeno religioso a partir de pressupostos científicos, favorecem a compreensão da busca do ser humano pela transcendência, estando situado histórico-culturalmente no interior das referências religiosas, sendo influenciado por elas de várias formas e, inclusive, agindo a partir delas.

A CR não pretende atestar a veracidade da fé ou das experiências religiosas relatadas pelos fiéis ou mesmo verificar qual seria a religião mais verdadeira. Importa à CR, sobretudo, a construção de um conhecimento sobre as tradições religiosas que constituem o campo religioso da comunidade escolar, resultando em uma formação para a cidadania e produzindo respeito pelas alteridades e distintos pontos de vista e formas de ser-no-mundo (Martins; Rodrigues, 2018, p. 149)

Rodrigues; Sarto (2023, p. 34) prescrevem que o ER, enquanto projeto de educação para a cidadania, cumprindo sua vocação humanista e humanizadora, precisa ser caracterizado por uma abordagem de religião reflexiva e não-prescritiva. Adquire, portanto, uma carga de significado político ao objetivar uma formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que sejam capazes de exercer responsabilmente suas liberdades, bem como cumprir suas obrigações.

De acordo com Pieper (2014, p. 162-164), Ricoeur segue na mesma direção, sugerindo que a educação possui uma dimensão política ao preparar cidadãos(ãs) para participarem de embates e discussões⁵⁹ em que há um conflito de interpretações, característico da esfera pública

⁵⁸ A Ciência da Religião, enquanto área de conhecimento, poderia subsidiar o ensino religioso reflexivo e escolar através da abordagem das implicações práticas do fenômeno religioso na conduta do ser no-mundo (histórica, política e cultural) e do ponto de vista ontológico (atribuindo sentidos à existência e às formas de interpretação de si mesmo e do outro).

⁵⁹ Ricoeur acredita que finalidade da escola não deveria ser somente fornecer informação, mas “ensinar a discutir”, garantindo acesso ao passado, ao patrimônio cultural do qual faz parte e outras heranças. Levando-se em consideração o aspecto da laicidade, a religião na escola deve ser um conteúdo abordado com o intuito de “ensinar a discutir”. Ricoeur sugere que a escola deve abordar o assunto pela problemática pluralista das sociedades contemporâneas (Martins, N.; Martins, G. 2020, p. 120).

de sociedades democráticas. No entendimento de Ricoeur, o si-mesmo se forma a partir da relação de afirmação ou negação com o outro, havendo uma certa dependência do elemento intersubjetivo. Nesse sentido, o esforço de demarcação de fronteiras entre quem eu sou e quem é o outro faz parte da formação da pessoa que, mesmo pela negação, termina por dialogar e incorporar o outro. Além disso, quando um fiel estuda sua própria religião, pode concluir que se trata de uma tradição mais rica e plural do que supunha, chegando inclusive a relativizá-la como depositária da verdade.

Segundo Pozzer (2010, p. 93), o ER se constitui como componente curricular agregador quando é oportunizado aos professores das mais variadas denominações religiosas, mas também aos que não professam qualquer crença, estarem lado a lado para o estudo, a pesquisa, a socialização, a busca de conhecimento, sem que se sintam discriminados, invisibilizados, minimizados e/ou excluídos. Por isso, Martins N.; Martins G. (2020, p. 121) sustentam que o ER na escola é um espaço privilegiado de negociação de acordos e respeito mútuo entre diferentes através do movimento de exposição de credos e a possibilidade de recuar em suas posições diante do outro.

Para Rodrigues (2022, p. 42), falar sobre religião na escola não é confortável porque, quando não se é tutelado por partidos, autoridades políticas e comunidades de fé, busca-se esclarecê-la, compreendê-la e, até mesmo, criticá-la se esse for o caso. Rodrigues (2022, p. 43) explica que quem não se interessa em abordar o tema na escola é justamente aquele que considera a religião como meio para manipulação de pessoas, bem como aquele que não compreende que as religiões, com suas tradições orais e escritas, suas ideias e crenças são modos de ser no mundo, dando-se a conhecer pelas filosofias, ideologias e/ou expressões de cultura de grupos sociais de uma determinada sociedade. É nesse sentido que faz a afirmação de que:

[...] ensinar sobre religião na perspectiva reflexiva requer formação qualificada que conduza tanto docentes quanto discentes ao caminho do esclarecimento e da compressão do fenômeno religioso, não para promovê-lo, mas com a finalidade de construir condições para o respeito pelas diversidades e múltiplas lógicas religiosas (Rodrigues, 2022, p. 43).

Nesse sentido, Pieper (2014, p. 151) pondera que, uma vez que a religião se coloca como uma questão de conhecimento, caberia questionamentos referentes a quem estaria habilitado para ensinar e qual seria o tipo de abordagem requerida para o fenômeno religioso. Ao que Rodrigues (2015, p. 33) responde afirmando que a formação do(a) educador(a) de ER para atuar nas escolas públicas deve atentar não só para a descrição do sagrado ou do transcendente, ilustrando as diversidades religiosas através da comida, da veste, dos lugares sagrados, das

narrativas e rituais, mas também para as linguagens da religião e seus campos de sentido e para as possíveis construções de pontes que facilitem o diálogo entre religiosos e não religiosos. Dessa forma, Rodrigues (2015, p. 34) pressupõe que uma formação para a docência de um ER reflexivo constituído em um Estado moderno e laico deveria primar pela problematização da religião, dos discursos religiosos e das cosmologias. Independentemente de professarem ou não uma crença, a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e autônomos(as) estaria em curso a partir dessa construção cognitiva sobre a religião.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2015, p. 40) considera que promoção da religiosidade no ambiente escolar não deve ser encarada como tarefa docente pelas formações, pois se trata de uma escolha individual. Por ser uma instituição laica e democrática, a escola deve ser um espaço para religiosos e não-religiosos. A formação docente teria a incumbência de construir pontes de entendimento no que diz respeito ao que seriam as religiões, os lugares que teriam o direito a ocupar, quais são esses direitos e os deveres, quais seriam as possibilidades de contribuição para que a democracia fosse consolidada no Brasil e seus limites na esfera pública.

Holanda (2010, p. 59) afirma que a formação desses(as) educadores(as) deverão primar por uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo subsídios para que um pensamento autônomo favoreça as dinâmicas de autoformação. Isto porque na formação existe um investimento pessoal para a construção de uma identidade que também é profissional.

De acordo com Pozzer (2010, p. 93-94), nos PCNER, é requerido do profissional de ER o desenvolvimento de sua sensibilidade para tratar de assuntos afeitos à pluralidade e à consciência da complexidade sociocultural da questão religiosa, visando garantir a liberdade dos(as) educandos(as) em relação à opção religiosa para que sejam educados para o diálogo em um ambiente sem proselitismo. Nesse caso, o(a) educador(a) seria uma espécie de interlocutor entre a escola e a comunidade ao mediar os conflitos, despertando a consciência diante do diferente e das diferenças religiosas.

Segundo Pozzer (2010, p. 98), novos paradigmas⁶⁰ foram buscados pelo FONAPER e instituições congêneres que têm como foco a pesquisa e a formação de educadores(as) para o ER. Oliveira; Cecchetti (2010, p. 103) asseguram que, até a década de 1990, o processo de formação de educadores(as) para ministrar aulas de religião, Educação Religiosa e ER estava

⁶⁰ Pozzer (2010, p. 99) destaca a ousadia do FONAPER na busca por outros olhares, perspectivas e desafios no encaminhamento dessa concepção de ER que tem a pretensão de integrar a diversidade cultural religiosa presente tanto na sociedade quanto na escola. Para aprofundar as discussões em torno das exigências do mundo atual, o autor sugere que a valorização da diversidade cultural precisa ser o ponto de partida para que se dê a aproximação entre as culturas e as diferenças religiosas sejam respeitadas, reconhecidas e, conseqüentemente, não se tornem motivos de discriminações e preconceitos.

associado ao processo de formação de agentes pastorais das instituições religiosas cristãs contando, por vezes, com a parceria dos sistemas de ensino. Segundo Oliveira; Cecchetti (2010, p. 112), em 1997, tomando por base os PCNER, o FONAPER encaminhou às universidades brasileiras uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, cursos de pós-graduação, além de outras modalidades de formação continuada.

Apesar da relevância do ER como área de conhecimento, Pieper (2014, p. 149-150) lembra que há uma busca frequente por sua legitimação moral através de sua função primária referente ao desenvolvimento de habilidades éticas nos(as) educandos(as), incitando-os(as) à tolerância. Assim, a questão do conhecimento que é tão cara às outras áreas do saber não é atribuída ao ER, terminando por se justificar a partir de sua função prática. Necessário se faz o reconhecer que o ER envolve questões de ordem moral ou de valor, mas não deve se contentar unicamente com elas, reivindicando para si o estatuto de conhecimento. Compartilhando desse mesmo ponto de vista, Rodrigues; Sarto (2023, p. 34) acreditam que religião:

[...] não é apenas fé ou moral. É também conjunto de crenças e práticas religiosas, sistema de doutrina que organiza simbólica e materialmente a vida das pessoas. É discurso de sentido, mas é também ideologia e poder que orienta as condutas das pessoas religiosas e as constitui identitariamente. Isto posto, religião é conhecimento, é patrimônio histórico e cultural, material e imaterial. Ao mencionarmos religião no singular, não estamos supondo uma forma genérica de religião, tampouco referindo-nos às variedades de religião como se fossem folclore (Rodrigues; Sarto, 2023, p. 34).

Partindo dessa concepção de religião, Pieper (2014, p. 152) afirma que o fenômeno religioso deve ser considerado enquanto fenômeno histórico, social, econômico, entre outros, mas sobretudo em sua especificidade de fenômeno religioso.

De acordo com Holanda (2010, p. 60), permitindo que os educandos acessem o conjunto dos conhecimentos religiosos que fazem parte do substrato das culturas, a escola se comprometerá com a promoção do respeito e da tolerância religiosa dentro de uma diversidade cultural. Isso porque a convivência entre os diferentes faz com que o diálogo e a construção de uma sociedade pluralista sejam incentivados. Para a autora, somente assim as diferenças serão reconhecidas e respeitadas.

A escola é um espaço de convivência de crianças de origens e nível socioeconômico diferentes que podem apresentar costumes e dogmas religiosos diferentes bem como visões de mundo diversas da compartilhada em família. Além disso, é um dos lugares em que as regras do espaço público são ensinadas possibilitando um convívio democrático com a diferença. É na escola que os conhecimentos sobre o país e o mundo são sistematizados para a criança. No caso

do Brasil, a realidade plural fornece subsídios para debates e discussões acerca de questões sociais. Rodrigues (2015, p. 40-41) resume alguns pontos importantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual (Brasil, 1997) sobre diversidade religiosa na escola:

A escola constitui um espaço privilegiado para o debate livre e reflexivo sobre o fato religioso, porque promove a convivência entre pessoas oriundas de diferentes realidades que talvez não tenham oportunidade em outros lugares para conhecer diferentes formas de crer ou não crer. O conhecimento sobre a diversidade religiosa tem potencial para promover o respeito pelas diferenças, a consciência de igualdade de direitos e deveres, e a disposição em não tolerar atitudes discriminatórias e violentas. A desejável mudança de mentalidade deve ser assumida como tarefa não apenas do ER, mas também por ele juntamente com os outros componentes curriculares e em parceria com a sociedade civil (Rodrigues, 2015, p. 41).

No entanto, Pozzer (2010, p. 88) assegura que a escola não pode assumir a tarefa de doutrinar em relação a uma ou mais denominações religiosas, mas deve contribuir para a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. O documento PCNER (FONAPER, 2009, p. 34-35) preconiza que a escola é:

[...] o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso (FONAPER, 2009, p. 34-35).

De fato, o modelo proselitista corresponde a uma tentativa de retomada de seu antigo lugar por parte das instituições religiosas. Contudo, Pieper (2014, p. 164-165) assevera que a abordagem de ER aqui defendida não se opõe à laicidade, mas antes é parte do processo de laicização. Ao fornecer um quadro de compreensão da religião mais amplo do que as abordagens reducionistas e funcionalistas da religião, tal abordagem possibilita o despertar do “re-conhecimento” do outro⁶¹ em sua legitimidade.

Rodrigues (2012, p. 170) acredita que o Estado deve proporcionar uma educação em que ciência e religião são complementares e, portanto, compatíveis. A escola seria um dos lugares considerados apropriados para a realização de fóruns de discussão em que esses conteúdos seriam ministrados de forma autônoma e sem a tutela das confissões religiosas. O

⁶¹ A ênfase dos que defendem o ER não-confessional no Brasil recai sobre o contato do(a) educando(a) com tradições distintas da sua. Ao abordar as diversas religiões comparativamente, os(as) estudantes poderão compreender as “razões” do outro, assim como também poderão vislumbrar a limitação de determinado horizonte hermenêutico. Crítica e convicção poderão conviver porque não se trata de “assumir os pressupostos do outro, mas adotar uma postura de compreensão de horizontes de constituição de sentidos diferentes daquele ao qual se pertence” (Pieper, 2014, p. 164).

binômio Estado-religião, enfim, poderia ser explicado a partir da compreensão de que a religião é um dos elementos fundantes do Estado, cuja responsabilidade seria promover condições para que os cidadãos(ãs) possam entender essa relação no processo histórico-político-social e cultural.

De acordo com Pieper (2014, p. 165), o problema de a religião ser rejeitada na escola não implica na sua inexistência, haja vista as diversas manifestações de fundamentalismos. A escola tem sido palco de flagrantes casos de intolerância religiosa e a tendência é atribuir responsabilidade aos personagens individuais envolvidos, ao invés de pensar que se trata de um dos reflexos de encarar a religião como algo privado e, portanto, não cabendo discuti-la. Nesse sentido, o autor pondera que:

É preciso considerar que o ensino religioso, entendido de maneira não proselitista, e a partir dos aportes teóricos da Ciência da Religião, pode ser uma rara oportunidade de o educando entrar em contato com a religião do outro de maneira não estereotipada (Pieper, 2014, p. 165).

Pieper (2014, p. 165) segue indagando se o fundamentalismo, caracterizado por fazer emergir a violência antes do diálogo, não estaria associado à negligência da educação em relação à dimensão fundamental da vida social, tendo em vista que a ausência do ER nas escolas não implica que a religião também esteja ausente.

Rodrigues; Sarto (2023, p. 34) defendem que os sistemas públicos de educação devem ofertar, em seus currículos, o ER emancipado da tutela das instituições religiosas e sob a regência de educadores(as) qualificados(as). Somente nessas condições seria garantido o direito de acesso ao conhecimento sobre a diversidade da experiência religiosa.

Nessa perspectiva, trataremos dos desdobramentos do documento PCNER para o componente curricular tanto em âmbito nacional quanto estadual.

3.3. A HERANÇA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRCULAR E NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Conforme visto anteriormente, o documento PCNER foi uma iniciativa do FONAPER que, percebendo que o único componente curricular presente na Carta Magna estava ausente nas discussões e na elaboração dos PCN do MEC, encabeçou um grupo de pessoas envolvidas com o ER, entre as quais destaca-se a participação de profissionais de educação, pesquisadores, religiosos e não-religiosos, com o intuito de sanar tal problema.

Vale ressaltar que, além de constar na Constituição Federal, o componente curricular fez parte da história da constituição do Estado brasileiro conforme verificam Martins, N.; Martins, G. (2020, p. 120) ao constatarem que a ligação da religião com a educação remonta aos primórdios desse Estado. No entendimento desses autores deveria haver, portanto, um entendimento de que esse tipo de conhecimento deve ser parte da educação geral do cidadão em formação e, por consequência, que os sistemas de ensino possam se responsabilizar por ele, assim como já é feito com as demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.

Segundo Pozzer (2010, p. 90), a concepção de ER que norteia a elaboração dos PCNER pelo FONAPER não está relacionada com a fé explícita, mas com os elementos cotidianos do fenômeno religioso, visando a compreensão sobre a busca do Transcendente e do sentido da vida⁶² e oferecendo critérios e segurança para que valores universais da cidadania sejam exercidos com responsabilidade.

Pozzer (2010, p. 91) esclarece que se trata da concepção de relegere (reler) concebida pela alteração provocada na LDB 9.394/96 através da Lei nº 9.475/97. Diante dessa concepção, a função precípua do ER passa a ser a (re)leitura do fenômeno religioso dos diferentes contextos socioculturais.

Por entender a importância que o documento PCNER assumiu na inserção do componente curricular em âmbito nacional (BNCC) e em âmbito estadual (CRMG), evocaremos semelhanças e diferenças na terminologia utilizada nos documentos mencionados, além de outros desdobramentos fomentados pelas discussões acerca do tema.

3.3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular

Rodrigues (2015) considera um ponto nevrálgico que inspira críticas, o uso da palavra transcendente nos PCNER do FONAPER. Para a autora, quando evocada, não há uma preocupação em esclarecer lembrando “uma entidade unívoca, próxima da compreensão teológica monoteísta oriunda do judaísmo antigo e do cristianismo” (Rodrigues, 2015, p. 30). Nessa concepção, o transcendente seria um “lugar” para onde as perguntas existenciais se dirigem:

⁶² Nesse tópico, serão apresentados dois quadros comparativos com os termos e expressões que frequentemente aparecem nos documentos PCNER, BNCC e CRMG, quais sejam: transcendente/ transcendência e sentido da vida/ sentido da vida além da morte.

“Quem sou?”, “De onde vim?”, “Para onde vou?”, “Qual o sentido da existência?”. Seriam, portanto, questões que atravessam a humanidade, como se verifica no trecho que se segue:

Assim, o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade Transcendental está ao lado de outros que, articulados, explicam o significado da existência humana (FONAPER, 2009, p .46).

Para Rodrigues (2015, p. 30), ao mesmo tempo em que há um reconhecimento de que o conhecimento religioso constitui um saber “ao lado de outros” que pode responder às questões existenciais, há também uma afirmação de cunho essencialista de que essas questões sobrevivem de uma estrutura de pensamento comum aos seres humanos, sem que seja levado em consideração o contexto histórico-sociocultural.

Ao redigir os PCNER, o FONAPER revelou uma concepção de ER inspirada no pensamento filosófico cristão, escolhendo entre outros, o termo transcendente⁶³. Segundo Rodrigues (2021, p. 89-90), as críticas ao documento se devem principalmente ao seu caráter essencialista, nivelando a relação dos seres humanos com a religião como se todos(as) a buscassem. Nesse sentido, haveria a necessidade comum a toda a espécie humana de buscar um sentimento de completude, somente preenchido no encontro com deus.

No documento PCNER utiliza-se indiscriminadamente os termos transcendência e transcendente grafados sempre com a letra inicial maiúscula. Uma peculiaridade do termo transcendente é que sempre aparece precedido pelo artigo definido masculino – o Transcendente. No entendimento de Rodrigues (2015, p. 31), a noção de sagrado suscitaria a mesma crítica, remetendo a uma tendência teológica ligada às religiões monoteístas que dizem respeito à “memória de uma entidade indivisível e masculina” e à “compreensão de que essa entidade imaterial se revelaria para a humanidade” de formas diferentes numa dimensão que não abarca a racionalidade por completo.

Na elaboração da BNCC optou-se pelo uso da palavra transcendência com letra inicial minúscula, sem qualquer menção à palavra transcendente. Essa escolha aponta para uma visão mais ampla do termo, caracterizado como uma dimensão subjetiva e simbólica que, muitas vezes, aparece associada ao termo imanência, referindo-se à dimensão concreta e biológica. Vejamos o quadro abaixo com a utilização dos termos nos dois documentos mencionados⁶⁴:

⁶³ É notável a influência do documento produzido pelo FONAPER na BNCC devido aos princípios orientadores da concepção de ensino religioso que permaneceram. Vários poderiam ser apontados, mas me deterei nos termos transcendência/transcendente.

⁶⁴ Torna-se necessário reconhecer uma limitação da presente pesquisa, uma vez que não serão empreendidos esforços no sentido de realizar uma análise teológica dos termos. Isso porque ela se dará no âmbito da Ciência da Religião e não da Teologia.

Quadro 1 – Comparação da redação de trechos selecionados dos PCNER e da BNCC

PCNER	BNCC
O conjunto dessas suas atividades e conhecimentos representa um ser humano dotado de outro nível de relações: a Transcendência (FONAPER, 2009, p.31).	Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica) (Brasil, 2017, p.438).
Desse modo, a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira de todas as etapas de aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade (FONAPER, 2009, p.32).	Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (Brasil, 2017, p.438).
Na busca de sobreviver e dar significado para sua existência ao longo da história, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente (FONAPER, 2009, p.31).	A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte (Brasil, 2017, p.438).
Como o Transcendente é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades da fé (FONAPER, 2009, p.53).	O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos) (Brasil, 2017, p.440).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao longo do texto dos PCNER é possível verificar uma preferência, por parte do FONAPER, pelo emprego da palavra transcendente em relação à palavra transcendência. Isso se deve à concepção de ER que o FONAPER tinha à época da elaboração dos PCNER. Esse

entendimento foi se modificando ao longo dos anos. Conforme afirma Rodrigues (2021, p. 91), o FONAPER e outras instituições congêneres mudaram seu posicionamento em relação ao ER com referência cristã para uma abordagem do fenômeno religioso tal qual é apontado pela CR e por outras áreas de conhecimento das humanidades. A mudança de enfoque foi devido à necessidade de embasamento epistemológico para o ER, independentemente de qualquer matriz de pensamento orientada pelas religiões. Segundo Rodrigues (2021, p. 91), as discussões políticas e ideológicas sobre a legitimidade do componente curricular impulsionaram a mudança de paradigma.

3.3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais

Tanto a BNCC quanto o CRMG fazem uso da palavra transcendência da mesma forma, optando por não utilizar a palavra transcendente conforme utilização do FONAPER ao elaborar os PCNER. É preciso reiterar que o próprio FONAPER modificou sua concepção de ER, o que certamente acarretaria mudanças na forma como outrora utilizava os termos para se referir a essa dimensão simbólica enquanto entidade indivisível e masculina.

Como dito anteriormente a respeito do uso da palavra transcendência na BNCC, também no CRMG o termo aparece associado à imanência. Porém, no CRMG, a transcendência assume além da dimensão subjetiva e simbólica, a capacidade de superação e resiliência. O mesmo sucede com a palavra imanência que, além da dimensão concreta e biológica, assume também uma dimensão histórica. Isto se deve às especificidades que o currículo mineiro adquire ao adotar a proposta de Gruen para o componente curricular.

Nesse sentido, é possível observar uma maior aproximação do CRMG com os PCNER. O documento elaborado pelo FONAPER menciona o pensamento dos teólogos Wolfgang Gruen e Paul Tillich sobre a dimensão antropológica da religiosidade, mas o CRMG o faz de forma explícita, fazendo clara menção à proposta de Gruen inspirada em Tillich. O seguinte trecho do documento PCNER trata do retorno das discussões e polêmicas sobre o ER:

[...] recuperam-se argumentos e propostas em vista de sua permanência no currículo, como disciplina a permitir ao educando ter, na escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido da sua busca, na convivência com as diferenças (FONAPER, 2009, p.30).

Gruen (2005, p. 21-22) afirma que a religiosidade para Tillich seria a mais profunda das funções da vida humana como totalidade, sendo as grandes perguntas existenciais sobre o sentido da vida uma atitude dinâmica de abertura da pessoa ao sentido radical de sua existência. No entendimento de ambos, a abertura ao que nos transcende seria percebida como um ideal perdido na sociedade em que vivemos. A dimensão da religiosidade promoveria a busca de sentido da vida. No CRMG, o ER é apresentado como uma proposta de Gruen inspirado pela teologia de Tillich nos seguintes termos:

[...] Trata-se da proposta de Wolfgang Gruen que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura [...] ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas [...] a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade”. Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

Para Gruen, ao fazer com que o(a) educando(a) tenha acesso a experiências, informações e reflexões relacionadas à dimensão religiosa, o ERE cultiva nele(a) uma “atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoal e comunitária”, preparando-o para uma opção responsável do seu projeto de vida (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

Nesse ponto, é possível verificar um resgate do CRMG ao documento PCNER. Na BNCC há uma menção pontual aos projetos de vida nas habilidades almeçadas para os(as) educandos(as) do 9º ano. No CRMG, o assunto assume centralidade ao ser abordado logo na apresentação do componente curricular, contribuindo para sua organização.

Nos PCNER e no CRMG, o tema projeto de vida se relaciona particularmente com a expressão sentido da/para a vida ou simplesmente busca de sentido⁶⁵. Algumas vezes, no documento PCNER a expressão “sentido da vida” é acrescida de outra “além da morte”. Vejamos um quadro mostrando como a expressão aparece nos dois documentos:

Quadro 2 – Comparação da redação de trechos selecionados dos PCNER e do CRMG

PCNER	CRMG
Desta forma, é necessário que, ao se tratar do sentido da vida para além da morte e das verdades de fé, se estabeleça um	O ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido , articulando-se com os demais

⁶⁵ É notável a influência do documento produzido pelo FONAPER no CRMG devido aos princípios orientadores da concepção de ensino religioso que permaneceram. Vários poderiam ser apontados, mas me deterei nos termos sentido de vida/sentido da vida além da morte.

diálogo que capacite a leitura mítico-simbólica das determinações da tradição religiosa para a vida da pessoa (FONAPER, 2009, p. 80).	componentes e ampliando a integração do currículo escolar (Minas Gerais, 2018b, p. 876)
Basicamente a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além da morte : a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral; o Nada (FONAPER, 2009, p. 49).	No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores (Minas Gerais, 2018b, p. 882).
Também se espera que, ao entender o sentido da vida além da morte , a partir das respostas elaboradas pelas tradições religiosas, o educando possa desenvolver o diálogo com segurança e sem proselitismo (FONAPER, 2009, p. 49).	Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes culturas e tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes (Minas Gerais, 2018b, p. 904)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por entender que todo esforço empreendido para conceber os PCNER gerou impactos na inserção do componente curricular ER nos documentos BNCC e CRMG, passamos a descrever seus desdobramentos.

3.3.3. O Ensino Religioso no Brasil: reflexos políticos e jurídicos

Conforme mencionado por Fischmann (2006, p. 227) anteriormente⁶⁶, na época da elaboração do documento PCNER pelo FONAPER, as questões ventiladas pela mídia quanto aos reais motivos da possível visita do Papa João Paulo II ao Brasil se referiam ao MST e ao ER, o que veio a se confirmar pela divulgação da CNBB de um texto para o ER nas escolas públicas. Apesar do assunto ter sido resolvido anos mais tarde com a assinatura da Concordata, naquele momento serviu para substituir o dispositivo de lei sobre onerar os cofres públicos. Assim, a Lei 9.394/96 teve seu artigo 33 alterado pela Lei 9.475/97. Segundo Cunha (2009, p. 266), num momento posterior em que a Concordata estava em vias de se concretizar,

⁶⁶ Ver subitem 3.1.3 sobre a versão oficial dos PCNER.

duas questões sensíveis estavam em discussão: a descriminalização do aborto e a pesquisa científica com células-tronco embrionárias. Diante disso, os defensores da descriminalização do aborto e da pesquisa científica sem a tutela religiosa se afligiam com a possibilidade de interferência da Concordata nesses assuntos já tão complexos.

Para tanto, a opinião pública foi mobilizada no final de 2006 quando o Ministério da Educação (MEC) chamou uma reunião para tratar de um seminário sobre ensino religioso, enquanto área e conhecimento, em escolas públicas. A ocasião se mostrou oportuna para debater a informação de que o Presidente da República estava em vias de assinar uma concordata quando o papa Bento XVI viesse ao Brasil em maio de 2007, ameaçando gravemente os direitos dos cidadãos no que diz respeito aos direitos de liberdade de consciência, de crença e de culto, sexuais e reprodutivos, acesso à ciência e seus resultados, entre outros (Fischmann, 2008, p. 09).

Tanto o Presidente Lula quanto o governo brasileiro se encontravam divididos pela defesa de uma democracia laica calcada na liberdade religiosa, de um lado e, por outro, pela defesa de uma laicidade adjetivada de “verdadeira” por reivindicar privilégios de uma religião sobre as demais ao ser majoritária entre os brasileiros (Cunha, 2009, p. 267). O lado confessional, católico e vaticanista prevaleceu e Cunha (2009, p. 267) acredita que a amizade de Lula com o cardeal Cláudio Hummes possa ter colaborado para tanto. O cardeal que pode ter sido o articulador da Concordata foi nomeado pelo Papa Bento XVI para assumir o cargo estratégico de “realinhamento doutrinário” de Prefeito da Congregação para o Clero. Na época em que Lula era presidente do Sindicato dos Metalúrgicos, Claudio Hummes fora bispo de São Bernardo, prestando apoio aos movimentos grevistas dos trabalhadores ao proteger várias lideranças perseguidas pela polícia política. Era improvável que Lula negasse um pedido de um antigo amigo.

Embora o Presidente da República possuísse certas prerrogativas que incluíam a assinatura de tratados, convenções e atos internacionais, o Acordo se deu sem qualquer diálogo com a opinião pública e com os cidadãos brasileiros que o elegeram democrática e constitucionalmente (Cecchetti, 2015, p. 160).

Entre os diversos assuntos tratados nos 20 artigos estão a organização e personalidade jurídica das instituições eclesiais, imunidades, isenções e benefícios fiscais, patrimônio cultural, casamento e regime trabalhista de religiosos. Os temas educacionais são abordados em três artigos, sendo dois deles inócuos versando sobre o reconhecimento de títulos acadêmicos

e as instituições de ensino católicas e o último⁶⁷ com consequências deletérias para a educação relacionado ao ensino religioso nas escolas públicas (Cunha, 2009, p. 270).

O referido artigo da Concordata com a Santa Sé, assinada pelo governo brasileiro em 13 de novembro de 2008, versava sobre o ER ser “católico e de outras confissões religiosas” e ser ministrado sem “discriminação”. De acordo com Rodrigues (2021, p. 56-57), a retirada do termo proselitismo trouxe de volta a controvérsia entre defensores e adversários do ER que se mobilizavam diante da possibilidade de legalização do ER confessional em um Estado laico. Embora diversas agências civis, IES e o FONAPER tenham se posicionado contrariamente à aprovação da Concordata no Congresso, este a aprovou contando com o apoio das instituições religiosas que sempre arrogaram para si o direito de ministrarem o ER. A sanção presidencial foi feita a partir do Decreto 7.107/2010.

Cunha (2009, p. 271-272) salienta que, diferentemente dos outros artigos em que a Igreja nada tem a perder, o artigo 11 trata especificamente de algo que a Igreja precisa manter, isto é, o ER contra o qual existe um amplo movimento para retirar sua obrigatoriedade de ser oferecido. Vejamos a redação do referido artigo no Ofício n.00471 do Ministério das Relações Exteriores (BRASIL-SANTA SÉ, 2008, p. 18).

Art. 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 18).

Cecchetti (2015, p. 159) aponta que, com esse artigo, o ofício do MRE (Ministério das Relações Exteriores) pretendia consolidar no mesmo instrumento jurídico os diversos aspectos da relação entre Brasil e Santa Sé, bem como a presença no país da Igreja Católica. Além disso,

⁶⁷ Diante do exposto, Cunha (2009, p. 274) não acredita ser possível aceitar que a Concordata tenha apenas reiterado a legislação brasileira. De fato, os artigos 9º e 10 podem ser considerados reiterativos, mas o mesmo não ocorre com o 11 que além de se mostrar totalmente em desacordo com a LDB e a própria Constituição, termina por se posicionar em disputas que dividem o campo religioso brasileiro e nas quais o Estado brasileiro não poderia intervir. A explicação para o autor pode ser a de que os artigos 9º e 10 que garantiriam direito líquido e certo foram utilizados para dissimular o artigo 11 que seria totalmente inconstitucional.

ressaltou-se a ideia de o Acordo só ter sido firmado com a Santa Sé devido à personalidade jurídica de Direito Internacional Público da Igreja Católica⁶⁸.

Cunha (2009, p. 274) observa que no artigo 11, o parágrafo 1º na verdade deveria ser único já que não há outro, atribuindo o equívoco à suposta existência de um parágrafo 2º suprimido no último momento pela parte brasileira, em virtude de as negociações terem sido feitas em segredo. O autor acredita que os diplomatas do Itamaraty e do Vaticano não deixariam escapar um erro tão elementar.

Além disso, Cunha (2009, p. 272) sugere que o conteúdo do artigo 11 da Concordata contraria o artigo 33 reformado da LDB quando determina que o estabelecimento do conteúdo do ER se dará através dos sistemas de ensino, mas somente depois da manifestação das entidades civis constituídas pelas várias confissões religiosas. Em outras palavras, a depender da composição das entidades civis, o conteúdo se mostrará histórico, sociológico, antropológico, ou uma mescla das doutrinas religiosas conveniadas. Cunha (2009, p. 273) também faz referência a uma argumentação sorrateira utilizada em defesa da Concordata sugerindo que o artigo 33 da LDB reconhece o ER como “parte integrante da formação do cidadão”. A Concordata, no entanto, se refere à “formação integral da pessoa”. Para o autor, “tornar as expressões equivalentes por causa do termo integral, que está nas duas, é de um primarismo que não pode ser endossado pelo Congresso Nacional”.

Quanto ao posicionamento do FONAPER, Cecchetti (2015, p. 160-161) assevera que, mesmo com a reprovação total da Concordata ou de algum artigo por parte de algumas pessoas ou instituições, houve uma restrição da sua análise ao Artigo 11 que tratava especificamente do ER. Houve quem quisesse assumir o papel convencional de Davi⁶⁹, mas esse não foi o caso do FONAPER que preferiu reivindicar o diálogo e o debate público. Assim, em seu Manifesto, o

⁶⁸ Cunha (2009, p. 277) encaminha a questão nesse sentido quando se refere ao pronunciamento do advogado da CNBB, Hugo Sarubbi Cysneiros, minimizando a importância da Concordata ao tratá-la como tratado e naturalizar seus efeitos, dizendo que só fez “dar um estatuto jurídico à Igreja Católica no Brasil”. Para ele, só foi possível firmar o documento devido ao fato de a Santa Sé ser um Estado soberano, permitindo à Igreja Católica personalidade jurídica no direito internacional público. Por fim, o advogado afirma que, independentemente das razões históricas, políticas ou circunstanciais que não permitiram às outras religiões obterem as mesmas condições da Igreja Católica, não houve privilégio algum por parte da mesma no que ele chama de tratado.

⁶⁹ Cecchetti (2015, p. 155-158) utiliza o épico duelo entre o israelita pastor de ovelhas Davi e o guerreiro filisteu Golias para comparar a luta travada entre o FONAPER contra o artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé firmado em 13 de novembro de 2008. Trata-se de um embate que faz parte do mundo mítico religioso, demonstrando que os “fracos” podem levar os “poderosos” à derrota, desde que façam bom uso de inteligência e estratégia. Por entender que não há vencedores em guerras e disputas, sendo que todos são vencidos, o autor propõe um “desarme cultural” que inclui um desarme religioso. Isso implica em abandonar as trincheiras das verdades e dos valores inegociáveis porque os problemas que envolvem desigualdade, violência e exploração da natureza e do trabalho humano não podem ser solucionados monoculturalmente. Um diálogo eficaz pressupõe que, em condições de igualdade, diferentes culturas e religiões possam considerar legítimas suas práticas, saberes e diferenças. Diante desse panorama, o FONAPER optou por evitar o binarismo vitória-derrota, guerra-paz, vencedores-derrotados e preferiu o desarme à luta e o diálogo ao invés do embate.

FONAPER, denunciou o mesmo artigo quando afirmou que ele se contrapõe ao princípio da laicidade, ao respeito em relação ao conhecimento da diversidade cultural religiosa e à manifestação pública de não participação em relação a qualquer crença. Ao questionar as intenções da Concordata no que diz respeito ao Ensino “católico e de outras confissões religiosas”, o próprio FONAPER responde perguntando se as aulas de ER seriam transformadas em aulas de religião e, portanto, em espaços destinados ao proselitismo.

De acordo com Pozzer (2010, p. 95), o FONAPER, através do Ofício nº 108 de 5 de agosto de 2009 enviado à Comissão de Educação e Cultura/CEC da Câmara dos Deputados, lançou questionamentos⁷⁰ acerca da motivação de se incluir o ER na pauta do Acordo que versa sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Além disso, questiona o interesse de um outro Estado Federativo (Santa Sé) interferir nas concepções educacionais de um outro Estado (Brasil). Pozzer (2010, p. 96) salienta que, desde sua criação, o FONAPER defende que o ER não deva ser considerado como um ensino de religião(ões) no ambiente escolar, mas um componente curricular que tem a Ciência da Religião e da Educação como base. Dessa forma, poderia ser fonte de conhecimentos para as diferentes gerações, proporcionando a liberdade de expressão religiosa.

Diante dos acontecimentos, Cecchetti (2015, p. 176) assegura que o FONAPER, enquanto representante dos seus associados, educadores(as) e educandos(as), agiu no sentido de coibir a possibilidade de retorno do ER confessional e, na esteira da função social da escola pública, proporcionar a oferta dos conhecimentos religiosos que fazem parte da diversidade cultural brasileira e mundial.

Rodrigues; Sarto (2023, p. 32) afirmam que, nesse acordo buscou-se a retomada do modelo confessional de ER nas escolas públicas, estendendo o privilégio às outras confissões religiosas sob a alegação de que esse modelo de ER não seria contrário ao caráter laico do Estado, nem mesmo ao artigo 210 da Constituição ou ao artigo 33 da LDB. Rodrigues; Sarto (2023, p. 32-33) acreditam que a argumentação do documento aponta para uma abordagem aconfessional do fenômeno religioso, reduzindo a religião a um “vago sentimento sem consistência alguma, de modo que um ensino religioso aconfessional seria a negação e a desmoralização de todas as religiões, reduzidas a folclore” (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 30).

⁷⁰ Esses questionamentos são pertinentes na medida em que o FONAPER compreende o ER enquanto componente curricular do Ensino Fundamental que, através da Lei nº 9.475/97, veio a ser considerado parte integrante da base nacional comum. Nesse sentido, houve uma ratificação da importância e da necessidade de que a escola disponibilizasse aos(às) educandos(as) conteúdos sobre a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro através da promoção e do exercício de aspectos basilares de um Estado que se pretende laico e democrático tais como a liberdade de concepções, a construção da autonomia e da cidadania (Pozzer, 2010, p. 95-96).

Sendo assim, o documento sustenta a impossibilidade de um ER desconessionalizado, feito a partir de uma “religião genérica”⁷¹. Rodrigues; Sarto (2023, p. 33) salientam a contradição existente na defesa de um ER confessional a partir do argumento de que esse modelo de ER se mostra favorável à laicidade do Estado quando afirma em relação ao ER não-confessional que “[...] se o Estado quisesse administrar esta forma de ensino genérica estaria indo de encontro à sadia laicidade do próprio Estado porque ele não possui uma religião própria, mas deve respeitar as formas religiosas que se encontram na sociedade” (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 30).

Rodrigues; Sarto (2023, p. 33) apontam que, com o acordo, há uma inversão do princípio da lei em relação à laicidade do Estado, pois se ele não pode subvencionar nenhuma religião, também não poderá autorizar qualquer religião a utilizar o espaço público para promover crenças e doutrinas. A permissão faz com que as religiões beneficiadas retomem o ER para fins catequéticos.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 57), em julho de 2010, a Procuradoria Geral da República (PGR) impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439) solicitando ao Supremo Tribunal Federal (STF) sua interpretação, uma vez que a sanção presidencial não significou acordo quanto à matéria: era necessário compatibilizar os dispositivos da LDB e o Acordo com o Vaticano com a modalidade não confessional de ER. A ADI 4439 foi julgada pelo STF que, por votação dos ministros de 6 votos contra 5, decidiu que seria possível e não seria inconstitucional oferecer um ER confessional.

Para Huff Júnior (2020, p. 12), a pertinência de um ER entendido como parte de um projeto educacional amplo precisa contar com a colaboração da legislação e das práticas jurídicas, o que nem sempre ocorre, revelando conflitos políticos ainda em curso. Ao contrário do que prevê a Constituição Federal, no município de Juiz de Fora, por exemplo, o ER não é oferecido e, quando é, a matrícula facultativa não funciona tão bem. Os conflitos políticos são considerados por Huff Júnior como inacabados, podendo ser assim resumidos:

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, delega a regulação dos conteúdos e a formação dos professores aos sistemas de ensino (municipais e estaduais) a regulação dos conteúdos e a formação dos professores; ao passo que a 4ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece conteúdos e diretrizes para o ER em nível nacional, e que a Resolução nº5 do CNE, de 28 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes curriculares nacionais para os cursos

⁷¹ Diferentemente da Teologia que preconiza a promoção de uma determinada religião, a abordagem do fenômeno religioso viabilizada pela vinculação entre o componente curricular e a área de conhecimento da Ciência da Religião tem como preocupação a compreensão da religião, concebendo-a como fenômeno histórico, político e cultural. Tal abordagem é um estudo científico e analítico, não sendo possível equipará-la a uma “religião genérica” sem correspondência no campo empírico (Rodrigues; Sarto, 2023, p. 34).

de Licenciatura em Ciências da Religião. A LDB indica, ainda, que estão vedadas quaisquer formas de proselitismo no ER, ao passo que o STF em 2017 atestou a constitucionalidade do ER de molde confessional, o que ratifica a legitimidade do acordo Brasil-Santa Sé, feito em 2008, que ganhou forma de lei no decreto 7107/10 (Huff Júnior, 2020, p. 12).

Em 21 de junho de 2017, o Ministro Alexandre de Moraes publicou o controverso Acórdão, preconizando o ER confessional das diversas crenças em claro desacordo com a BNCC⁷² que seria homologada no mesmo ano pela Portaria MEC nº 1.570, de 22 de dezembro de 2017, sendo sucedida pela Resolução CNE/CP nº 2. De 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação (Rodrigues, 2021, p. 58).

De acordo com Rodrigues (2021, p. 59-60), embora o consenso sobre esse conflito jurídico estivesse longe de se resolver, a questão da especificidade de formação do(a) educador(a) ganhava relevância. A União, seus estados e municípios seriam responsáveis pelas diretrizes curriculares específicas para o ER com as respectivas adequações aos contextos culturais e locais de cada região.

Holanda (2010, p. 57) sugere que os PCNER e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para professores do ER⁷³ guardam muitas semelhanças ao serem rememorados, dada as temáticas discutidas nos seminários e seus efeitos na implementação do currículo nos cursos de licenciaturas plenas em ER nos estados da federação.

No entendimento de Rodrigues (2021, p. 60), a manutenção do ER até os dias atuais se deve tanto à obrigatoriedade da lei, quanto a sua relevância para a agenda pública. As leis e dispositivos jurídicos são necessários para regular o cotidiano das relações sociais para que funcionem de forma coordenada. Nesse sentido, Holanda (2010, p. 52) destaca que a obrigatoriedade do estudo da história da África e dos africanos, a luta e cultura dos negros e dos povos indígenas é garantido pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, buscando resgatar as contribuições sociais, econômicas e políticas contidas na história do Brasil.

Sendo assim, Rodrigues (2021, p. 69) entende que a relação entre Estado e as religiões será orientada pelo cenário político e pelas configurações históricas que anteriormente privilegiavam a igreja Católica e atualmente passaram a abranger um complexo maior de tradições religiosas e religiosidades.

⁷² As instituições religiosas, especialmente cristãs, exerceram pressão sobre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que a redação da BNCC fosse revista. O fato é que o ER se manteve na BNCC na perspectiva não confessional e não proselitista (Rodrigues, 2021, p. 58-59).

⁷³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião (DCN-CRE) foram publicadas em 28 de dezembro de 2018, sendo reconhecida como área de referência para a formação docente em ER (Rodrigues, 2021, p. 60).

Diante do exposto até aqui, nos resta abordar diretamente as semelhanças e diferenças entre a BNCC e o CRMG, verificando a compatibilidade do currículo mineiro com o documento de âmbito nacional, bem como viabilizar uma proposta de ER não-confessional, laico e crítico.

4. POR UM ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL, REFLEXIVO E LAICO

Historicamente, conforme nos relata Costa (2017, p. 29), o ER tem se mostrado como um componente curricular marcado pela disputa entre visões laicas e tradições religiosas mais ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Foi criado como estratégia para a conservação da tradição cristã católica, tornando-se evidente uma disputa em relação à colonialidade eurocêntrica e o descolonialismo pluralista.

No contexto do ER confessional, Reis (2017, p. 367) destaca que os estudos sobre as religiões de matriz africana são as mais afetadas pela intolerância, sendo associadas com algo demoníaco. Além da intolerância religiosa entre as próprias tradições religiosas, Reis alerta para o estudo sobre a sexualidade dentro do componente curricular. Os professores “cristãos” se referem à homossexualidade como uma doença física e psicológica. Os alunos que se enquadram no perfil passam pelo constrangimento, pelo conflito e, em alguns casos, buscam ajuda para reorientação de sua sexualidade.

Para Reis (2017, p. 366), a intolerância religiosa “é toda forma de preconceito, ofensa e desqualificação a diferentes crenças e religiões [...] é a tentativa de apagamento ou exclusão da vivência religiosa do outro”. De um lado, o intolerado se sente inferior e, do outro, o intolerante se julga superior.

De acordo com Costa (2017, p. 29), a implementação do novo modelo de ER escolar que toma por base a área de conhecimento da CR poderia representar uma ruptura com esse projeto eurocêntrico, servindo como agente transformador ao promover o respeito à diversidade religiosa e a formação cidadã dos(as) educandos(as).

Quando pensamos em um ER não confessional, reflexivo e laico estamos nos referindo a um componente curricular previsto legalmente que se pretende instrumento para a democracia. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, a convivência com uma diversidade étnica, sexual e sociocultural é inevitável e um componente curricular dessa natureza poderia contribuir de forma significativa para que a intolerância diminua e, quem sabe um dia, possa se extinguir.

Para que possamos pensar em um ER reflexivo torna-se necessário nos dedicarmos à forma como são concebidos os currículos. Na sequência, nos deteremos no contexto de elaboração do texto apresentado no Currículo Referência de Minas Gerais para o componente curricular ER.

4.1. O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: DO CONTEXTO AO TEXTO

Conforme nos esclarece Rodrigues (2021, p. 126-127), os componentes curriculares escolares são organizados em propostas previstas no currículo programático que, por sua vez, segue um programa educacional que planeja as matérias, estabelecendo tema de estudo, propósitos, objetivos gerais e específicos com suas competências e habilidades, estratégias, recursos, procedimentos ou técnicas de ensino e processos de avaliação. Essas etapas são elaboradas previamente e são responsáveis pela afirmação do projeto-político pedagógico-geral de cada escola. Caberá ao(à) educador(a), responsável por cada componente ministrado, ressaltar a relevância prática desses conteúdos para que não sejam apenas dados informativos, bem como colocar em prática esse planejamento conforme a proposta elaborada, promovendo a formação do(a) educando(a) e da pessoa.

Para Rodrigues (2021, p. 127-128), a formação ética, política, social, cultural e acadêmica ministrada ao(à) educando(a) terá consequências para sua vida profissional e para seu comportamento social, posto que os saberes sistematizados guardam significativa importância prática em suas vidas para além da obtenção do título propriamente dito. Diante disso, os conhecimentos escolares precisam ser convertidos de lentes que veem e interpretam o passado para lentes que vejam o futuro de forma mais clara. O currículo escolar cumpriria esse papel através da escolha dos caminhos trilhados, podendo tolher ou incentivar a caminhada do(a) educando(a). Isto porque, a construção de um currículo envolve uma intenção por parte dos(as) educadores(as) que selecionarão os conteúdos, definirão as abordagens teórico-pedagógicas e os procedimentos estratégicos, levando-se em consideração o que acreditam ser necessário para a formação discente.

É nesse sentido que Rodrigues (2021, p. 128) afirma que o currículo nada mais é do que um instrumento de poder na relação entre educador(a) e educando(a), servindo para reificar hierarquias ou flexibilizá-las. Dessa forma, os programas de ensino podem assumir caráter político, filosófico, religioso, entre outros, indicando o que deverá ser ensinado de acordo com a necessidade dos(as) educandos(as). A formação cidadã, enquanto ideal a ser perseguido por uma sociedade democrática e plural, pressupõe que os(as) educandos(as) consigam se posicionar no debate público.

Diante dessa perspectiva, o CRMG cumpre papel fundamental na elaboração de propostas programáticas seguindo um programa educacional para cada componente curricular.

Em seguida, buscaremos contextualizar qual foi a abordagem do componente curricular ER no referido documento.

Historicamente, o ER produziu muita disputa na educação brasileira até a década em que se deu a virada paradigmática de Wolfgang Gruen em Minas Gerais, ocorrendo outras inovações em outros estados (Santa Catarina e Paraná) e com a criação do FONAPER em 1995 (Baptista; Siqueira, 2021, p. 498-499)⁷⁴.

Pieper (2018, p. 260) teve acesso às atas e evidenciou que, coube a Wolfgang Gruen, em Minas Gerais, a defesa da implementação de um ER não confessional durante a década de 1970. Em 1975 defendeu a diferenciação entre o ER e a catequese através da necessidade de uma teoria do ER no Brasil, para em 1980, oferecer um esboço de como seria um componente curricular de Metodologia do Ensino Religioso para uma licenciatura em Ciência das Religiões. Consta também que tenha desenvolvido um estudo sobre ER nas escolas, visando pautar o pedido dessa licenciatura em 1973. Além disso, atuou em instâncias do estado de Minas Gerais e também junto ao governo federal. Por ocasião de sua aposentadoria em 1981, as ações em relação ao ER tornaram-se mais locais, restringindo-se a Juiz de Fora e à atuação em cursos de formação para professores.

Wolfgang Gruen cunhou a expressão Ensino Religioso na Escola Pública, protagonizando essa virada paradigmática em Minas Gerais quando fez a distinção entre ER e Catequese, fornecendo ao componente curricular uma base epistemológica. Desde 1967 já vinha se debruçando sobre essa temática do ERE, tendo participado em 1969, enquanto professor, da criação do primeiro curso de Ciência da Religião no Brasil sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora. Com a aplicação da 2ª lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71), publicou em 1974 essa base epistemológica fundamental atribuindo importância e “oportunidade” à criação de uma licenciatura em “Ciência das Religiões”. O processo completo pensado por Gruen incluía o componente, a definição do objeto, uma proposta programática e a formação dos(as) educadores(as) em ER (Baptista; Siqueira, 2021, p. 505-506).

Baptista; Siqueira (2021, p. 497) afirmam que a mudança desse paradigma responsável por distinguir a Catequese do Ensino Religioso Escolar (ERE) se deu em 1970 quando Wolfgang Gruen adotou a categoria antropológica religiosidade para educar a dimensão do sentido da vida. Além de histórica, trata-se de uma virada epistemológica significativa em face da elaboração da BNCC e dos currículos estaduais.

⁷⁴ Baptista e Siqueira integraram a equipe técnica de redatores(as) do componente curricular Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais. Baptista é doutor em Ciência da Religião e Siqueira é doutora em Ciência da Religião. Ambos são professores(as) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Baptista; Siqueira (2021, p. 507-508) consideram que um fundamento epistêmico importante de Gruen foi a substituição do termo catecismo pela expressão Ensino Religioso Escolar – ERE – definindo a escola como o lugar do componente curricular.

Em entrevista concedida por Gruen à Siqueira, ele aborda como se deu os esforços para empreender essa virada. Entre 1967 e 1969 teve “encontros” importantes que o auxiliaram a mudar sua percepção em relação ao ER que não deveria ser catequético. A questão era descobrir então qual seria o papel do ER. Esteve presente, juntamente com mais dez colegas, a um encontro com Paulo Freire, exilado no Chile, abordando o assunto “Evangelização pelo método de conscientização” destinado para os agentes de catequese da América Latina. E teve contato com o referencial teórico de Hubertus Halbfas que o introduziu no conceito de “religiosidade” de Paul Tillich. Mais tarde surgiria a distinção entre linguagem de dentro (catequese) e linguagem de fora (ER) (Baptista; Siqueira, 2021, p .507).

O conceito de religiosidade de Paul Tillich fez com que Gruen percebesse que o objeto do ER deveria ser mais amplo e inclusivo, atendendo ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como incluindo os desprovidos de fé religiosa. Trata-se do sentido da vida que passa a ser objeto do ER, embora não descarte que religião e fenômeno façam parte do currículo do componente curricular (Baptista; Siqueira, 2021, p.508). Os autores prosseguem afirmando que a religiosidade para Gruen expressa uma dimensão humana, assim como outras categorias antropológicas tais como sociabilidade, afetividade, sexualidade e historicidade.

Segundo Gruen (2005, p. 21), o conceito de religiosidade concebido por Tillich diz respeito a uma atitude dinâmica de abertura do ser humano ao sentido radical de sua existência. Não se trata de ‘mais uma’ atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – ou melhor, da totalidade da vida humana. Trata-se, portanto, de uma categoria antropológica da dimensão humana.

Nesse ponto, Baptista; Siqueira (2021, p. 508) acreditam que a BNCC restringe o objeto do ER, oferecendo somente a formação cultural sobre as religiões, o fenômeno ou o conhecimento religioso. No entendimento dos autores, a inovação se dá a partir de como Gruen concebe o ER, ou seja, a partir da religiosidade que poderia promover uma descoberta existencial da vida. Entretanto, reconhecem que a formação sobre religião e fenômeno religioso devem ser abordados no ER, tendo-se em vista que:

[...] crianças e adolescentes precisam se situar no mundo e na cultura, saber os fundamentos e as implicações das crenças e não-crenças, dos valores religiosos e não religiosos, das tolerâncias e intolerâncias religiosas, conhecer a pluralidade das formas de viver e respeitá-las, bem como à diversidade religiosa, e se posicionar sobre todas as violências colonizadoras, inclusive as

religiosas, contribuindo para uma atitude dialogal (Baptista; Siqueira, 2021, p. 508).

Diante desse contexto, Baptista; Siqueira (2021, p. 509) alegam que a ignorância religiosa constitui “um atentado à vida, à cultura e ao exercício da cidadania”. Entretanto, permanecem confiantes em considerar que a questão educacional básica deve ser a construção de sentidos de vida (no plural) que orientarão projetos de vida, passando por temas afeitos ao autoconhecimento, às famílias em sua diversidade, à afetividade, ao corpo e suas expressões no modo de ser e de viver, às comunidades e sociedades, às territorialidades, à ética, à moral e seus pressupostos e implicações, aos direitos humanos e da natureza, às questões ambientais e sociopolíticas, etc. Essas possibilidades são discutidas nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Tendo-se em vista que os currículos estaduais e municipais só podem ampliar aquilo que está na BNCC, Baptista; Siqueira (2021, p. 512) destacam a contribuição histórica de Wolfgang Gruen ao ER em Minas Gerais que se deu através de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, além de sua definição do objeto do ER como religiosidade e, portanto, entendida na sua dimensão humana. A influência de Gruen no CRMG é assim descrita no documento:

Esse componente curricular tem o papel significativo no processo de formação integral dos educandos e a experiência de Minas Gerais pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta de Wolfgang Gruen que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana [...] (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

Baptista; Siqueira (2021, p. 512) sugerem que o ER, concebido dessa forma, proporcionaria ao(à) educando(a) um sentido de existência pessoal e comunitária, preparando-o para uma opção responsável de projeto de vida. A partir da experiência do(a) educando(a) é que se daria o ponto de partida para sua busca de sentido, articulando o ER aos demais componentes e ampliando a integração do currículo escolar.

Para pensar a relação educador-educando a partir da BNCC e do CRMG, Baptista; Siqueira (2021, p. 499) discutem a concepção de educação, ensino e aprendizagem do ER através da expressão usada por Wolfgang Gruen - Ensino Religioso Escolar (ERE) - com a finalidade de verificar tanto as razões históricas, quanto epistemológicas do componente curricular.

Baptista; Siqueira (2021, p. 500) ponderam que o processo educativo é um desafio exatamente porque não seguimos um “programa” biológico⁷⁵, uma vez que não nascemos prontos e precisamos nos tornar humanos. Essa humanização causa angústia, mas também alegria da descoberta.

Baptista; Siqueira (2021, p. 500-501) ressaltam que educar é um processo constante de ser conduzido para fora de si mesmo, envolvendo a fabricação-criação da pessoa humana e seu respectivo projeto de vida. Nesse processo de aprendizagem e, portanto, de empoderamento do conhecimento, somos conduzidos por pais, familiares, amigos e educadores e incitados a crescer e desenvolver, sendo autônomos e livres.

Conforme bem observam Baptista; Siqueira (2021, p. 502), a educação, enquanto tempo e espaço de hominização, envolve tanto a construção do ser humano quanto a transformação da sua humanidade, iniciando-se com as relações familiares na socialização primária, espalhando-se pelos demais espaços sociais e ganhando relevância com a escola. Os autores enfatizam que, nesse processo educativo, “a ambivalência vital é a amorosidade, a solidariedade. A vida querida e amada é esse valor fundamental que nos impulsiona a sobreviver, lutar, buscar, superar, resistir e querer”.

Para tanto, contamos com um impulso vital dos seres humanos: a curiosidade. Trata-se de um processo que, em condições favoráveis, nos leva à sobrevivência. Aliado ao conhecimento, a curiosidade deve estar presente em uma escola que se pretende para todas e todos, garantindo condições dignas de vida. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem não pode aprisionar a curiosidade no currículo. Enquanto referência fundamental, não deve ser confundido com algo que prende a curiosidade - grade curricular -, negando o envolvimento e a criatividade dos sujeitos (Baptista; Siqueira, 2021, p. 502-503).

Baptista; Siqueira (2021, p. 504) lembram que a palavra significativa ou palavra geradora (de vida, libertada) para Paulo Freire seria o caminho pelo qual se daria a transformação, pois implica na relação entre sujeitos. Num contexto em que não se deve temer o debate e, portanto, a discussão criadora, Freire (2021, p. 127) acredita que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”.

⁷⁵ Alves (1996, p. 12-13) faz considerações pertinentes ao fato de a programação biológica dos animais ser diferente da programação do ser humano. Entre os animais, mostra-se fechada e perfeita, não havendo brecha para que algo seja inventado e, portanto, sem liberdade. O ser humano, embora geneticamente determinado, goza de liberdade para escolher porque faz seu próprio corpo e o possui. Nele, a programação biológica continua a ocorrer, mas não será capaz de determinar suas escolhas vida afora.

Baptista; Siqueira (2021, p. 504) lembram que a comunicação autêntica é construída com autonomia e liberdade. Decorre daí a educação que Paulo Freire descreveu como sendo dialógica:

Não há diálogo, porém, se há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire, 2022b, p. 110).

Conforme salientam Baptista; Siqueira (2021, p. 505), aprendemos primeiro a viver internamente através do autoconhecimento, da autoanálise e da autocrítica para depois aprendermos externamente com a cultura e a ambiência eco-humana. O conhecimento, por sua vez, deve ser articulado e conectado, conforme a própria vida o é.

Para Baptista; Siqueira (2021, p. 509-510), com a atuação de Gruen, o Ensino Religioso Escolar muda de perspectiva, inserido numa concepção de educação e ensino-aprendizagem que coloca o(a) educando(a) no centro do processo educativo, respeitando seu desenvolvimento psicopedagógico.

Nesse sentido, Baptista; Siqueira (2021, p. 518) acreditam que Wolfgang Gruen demonstrou a importância da inclusão da centralidade do(a) educando(a) e que a educação teria por objetivo, a construção de sentidos e projetos de vida. Dessa forma, o ERE de Gruen está inserido em uma concepção antropológica integral, pensando o ser humano nas suas várias dimensões e desejando que possam construir seus projetos de vida.

Ao aceitarem o desafio de elaboração do componente curricular ER no CRMG, Baptista e Siqueira se basearam na BNCC com o intuito de ampliá-la devido às especificidades estaduais. Diante desse panorama, Baptista; Siqueira (2021, p. 510) buscaram responder à indagação: a BNCC e o CRMG abordam educação, ensino e aprendizagem da mesma forma?

Ambos os documentos concordam que a BNCC pretende superar a fragmentação das políticas educacionais, bem como proporcionar a cooperação das três esferas de governo, através da acessibilidade e permanência na escola (Brasil, 2017, p. 08; Minas Gerais, 2018b, p. 09-10). Ao que Baptista; Siqueira (2021, p. 511) concordam, sugerindo que o CRMG ambiciona o mesmo objetivo que a BNCC.

Tanto a BNCC quanto o CRMG adotam o mesmo conceito de competência que consiste na:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, de pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 08).

Segundo Baptista; Siqueira (2021, p. 511), a concepção de “educação integral” é compartilhada pela BNCC e pelo CRMG, compreendendo a escola como o lugar de aprendizagem e de democracia inclusiva, rompendo com práticas de discriminação, preconceito e colonização, ao mesmo tempo em que promove o respeito às diferenças e às diversidades.

Baptista; Siqueira (2021, p. 511-512) sustentam que o CRMG também se alinha à BNCC no que diz respeito à Educação Básica que teria por objetivo a formação e o desenvolvimento global em toda sua complexidade através de uma visão plural, singular e integral do sujeito. Conforme consta no próprio documento, a educação básica:

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Com a BNCC, tornou-se necessário que as diretrizes pedagógicas para a educação básica fossem estabelecidas e, mesmo sendo a escola um local privilegiado, não seria o único a garantir direitos e servir de formação básica do cidadão, tendo que responder a sua função social ao privilegiar a centralidade do(a) educando(a), considerando-o(a) como pessoa e como sujeito em formação (Baptista; Siqueira, 2021, p. 513).

Nesse contexto, Baptista; Siqueira (2021, p. 513-514) acreditam que o ER, entre outros componentes curriculares, exerceria um papel importante na formação do cidadão, contribuindo para sua integridade, autonomia, responsabilidade, sensibilidade e solidariedade. Cumpriria também o importante papel de contextualizar a relação cultural e resgatar nossa memória ancestral. Além disso, com o retorno da postura colonialista e dominadora que postula a utilização da religião para manipular, Baptista; Siqueira (2021, p. 517) defendem um ER que não compactue com essa mentalidade.

Numa perspectiva antropológica do ser humano, o(a) educando(a) deve ser visto como totalidade, sendo a escola um dos lugares em que se dá a reconstrução do mundo através da reflexão sobre as diferenças e desigualdades sociais e a partir da relação educador-educando. Reconhecer o papel significativo dessa relação (educador-educando) traz implicações para a valorização da formação humana, alvo de preocupações inclusive da ONU. Ao ER poderia ser delegada a tarefa de cuidar da formação humana através da relação dialógica entre educador(a) e educando(a). Como encontra-se em processo contínuo de desenvolvimento, as possibilidades

oferecidas são múltiplas, começando pela descoberta, passando pelo autoconhecimento e terminando por conhecer os diversos sentidos da vida (Baptista; Siqueira, 2021, p. 515-516).

Baptista; Siqueira (2021, p. 517) consideram de suma importância que o processo educativo conduza à percepção de que o ser humano compreende a si mesmo através da relação com o outro. Sendo assim, o(a) educador(a) deverá assumir a tarefa de desenvolver no(a) educando(a) as possibilidades naturais, tanto daquele que crê, quanto daquele que não crê. E, para tanto, deverá atuar com ternura, amorosidade, prazer, curiosidade, respeito e escuta mútua.

No entendimento de Baptista; Siqueira (2021, p. 517-518), a escola cuida e preserva o que é universal, captando os valores da cultura e refletindo sobre eles, contribuindo para a transformação social a partir do relacionamento mútuo e recíproco entre educandos(as) e educadores(as). Nesse sentido, o ER deveria se nortear por esse tipo de relação educador-educando preconizado por Paulo Freire, em que o educador aprende e o educando ensina.

Baptista; Siqueira (2021, p. 512) ressaltam a igualdade e a equidade como valores importantes da BNCC/CRMG em meio à diversidade cultural, religiosa, econômica e social e afirmam que a proposta de ER de Gruen parte dos interesses e demandas dos educandos, de suas identidades, sejam elas linguísticas, étnicas, culturais e religiosas ou não religiosas. Dessa forma, os autores justificam o ER nas escolas na perspectiva de Gruen, ou seja, fornecendo um sentido de vida e não como ensino sobre religião.

Tanto na BNCC, quanto no CRMG, o ER busca a construção de perspectivas de sentido além do reconhecimento e respeito às alteridades (Brasil, 2017, p. 437; Minas Gerais, 2018b, p. 876). Entretanto, Baptista; Siqueira (2021, p. 513) ressaltam uma significativa ampliação da estrutura curricular em relação à BNCC que conta com 63 habilidades, enquanto o CRMG ampliou para 115, manteve 12 originais, alterou 51 e criou mais 52 habilidades, respondendo em consulta pública a mais de 300 sugestões.

Por entender ser necessário verificar como as unidades temáticas são distribuídas ao longo do Ensino Fundamental, passaremos à descrição de cada uma delas e sua aplicação nos anos iniciais e finais.

4.1.1. A organização das unidades temáticas e sua distribuição no Ensino Fundamental

Até o presente momento, tratamos do contexto de elaboração do componente curricular ER. A partir daqui nos deteremos no texto e, particularmente, na descrição das unidades temáticas e seu tratamento nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, as unidades temáticas são assim distribuídas no CRMG:

A unidade temática *Identidades e alteridades* assume grande importância nos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental, aparecendo também no 5º, 6º, 8º e 9º anos. Tem, por objetivo, proporcionar aos(as) educandos(as) o reconhecimento, a valorização e o acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano através da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

A unidade temática *Manifestações culturais e religiosas* também está presente nos três primeiros anos, mas aparece também no 4º ano, sendo responsável pela concentração da maior parte das habilidades e no 7º ano. Nessa unidade temática objetiva-se o conhecimento, a valorização e o respeito às diferentes experiências e manifestações culturais e religiosas, além de proporcionar a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as diferentes esferas sociais (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* é introduzida a partir do 4º e vai até o 9º ano. Nela, serão tratados aspectos estruturantes das diversas tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, especialmente no que diz respeito aos objetos de conhecimento: mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade e princípios éticos (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No que diz respeito à inovação por parte do CRMG, Baptista; Siqueira (2021, p. 513) destacam a estruturação das unidades temáticas que serão oferecidas duas a cada ano, ampliando a de “Manifestações religiosas” para “Manifestações culturais e religiosas”. Além disso, criou novo objeto - Relações e narrativas pessoais – e incluiu expressões como “culturais” e “socioculturais” em alguns objetos de conhecimento, alegando-se que a ampliação da abordagem passou a incluir manifestações outras além das religiosas.

Assim, ficou: “Símbolos culturais e religiosos”, “Espaços e territórios religiosos e socioculturais”, “Indumentárias religiosas e socioculturais”, “Ritos religiosos e socioculturais”, “Símbolos, ritos e mitos culturais e religiosos” (Baptista; Siqueira, 2021, p. 513).

Brasil (2022, p. 194) ressalta que, apesar de serem pequenas alterações, elas apontam para a presença de religiosidades não ligadas a fé no CRMG, possibilitando a ampliação de discussões a respeito de ideias diversas de espiritualidade, transcendência não religiosa e ritos de fundo cultural e reforçando que o ER em Minas Gerais se distinguirá dos demais por considerar “todos os elementos, relacionados ou não à fé religiosa, passíveis de conduzir o educando à reflexão sobre o sentido que atribui à sua existência. Além disso, reforçam o caráter laico do conteúdo, ao incluir a diversidade de perspectivas e sentidos”.

Segue abaixo a distribuição e organização das unidades temáticas ao longo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

As unidades temáticas a serem trabalhadas no 1º ano estarão presentes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A unidade temática *Identidades e alteridades* terá como objeto de conhecimento “O eu, o outro e o nós” e “Imanência e transcendência”. A unidade temática *Manifestações culturais e religiosas* tratará como objeto de conhecimento “Sentimentos, lembranças, memórias e saberes” (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No 2º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática *Identidades e alteridades* abordará, enquanto objetos de conhecimento “O eu, a família e o ambiente de convivência”, “Memórias e símbolos” e “Símbolos religiosos”. Já a unidade temática *Manifestações culturais e religiosas* tratará da temática “Alimentos sagrados” (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No 3º ano do Ensino Fundamental e dentro da unidade temática *Identidades e alteridades* serão tratados como objeto de conhecimento “Espaços e territórios religiosos”. Na unidade temática *Manifestações culturais e religiosas* serão trabalhadas como objeto de conhecimento “Práticas celebrativas” e “Indumentárias religiosas” (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No 4º ano do Ensino Fundamental, conforme dito anteriormente, a maior parte das habilidades estão concentradas na unidade temática *Manifestações culturais e religiosas*, com destaque para as questões dos rituais cotidianos das pessoas, os momentos de comemoração e celebração e as representações culturais e religiosas presentes nas artes. A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* é introduzida, tendo por objeto de conhecimento “Ideia(s) de divindades de sentidos de vida” (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No 5º ano do Ensino Fundamental, último dos anos iniciais, a unidade temática *Identidades e alteridades* é trabalhada a partir do objeto de conhecimento “Relações e narrativas pessoais”. A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* abordará, enquanto objetos de conhecimento “Narrativas Religiosas”, “Mitos nas tradições religiosas” e “Ancestralidade e tradição oral” (Minas Gerais, 2018b, p. 886-888).

No 6º ano do Ensino Fundamental, primeiro dos anos finais, a unidade temática *Identidades e alteridades*, dará continuidade ao objeto de conhecimento “Relações e narrativas pessoais”. A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* será trabalhada a partir dos objetos de conhecimento “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados”, “Ensinamentos da tradição escrita” e “Símbolos, ritos e mitos religiosos (Minas Gerais, 2018b, p. 887-888).

No 7º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática *Manifestações culturais e religiosas* terá como objetos de conhecimento “Místicas e espiritualidades” e “Lideranças religiosas”. Na unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida*, os objetos de conhecimento serão “Princípios éticos e valores religiosos” e “Liderança e direitos humanos” (Minas Gerais, 2018b, p. 887-888).

No 8º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática *Identidades e alteridades* retoma o objeto de conhecimento “Relações e narrativas pessoais”. Na unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* os objetos de conhecimento são “Crenças, convicções e atitudes”, “Doutrinas religiosas”, “Crenças, filosofias de vida e esfera pública” e “Tradições religiosas, mídias e tecnologias” (Minas Gerais, 2018b, p. 887-888).

No 9º ano do Ensino Fundamental, a unidade temática *Identidades e alteridades*, retoma o objeto de conhecimento “Relações e narrativas pessoais”. A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* terá como objeto de conhecimento “Imanência e transcendência”, “Vida e morte” e “Princípios e valores éticos” (Minas Gerais, 2018b, p. 887-888).

A seguir, um quadro das habilidades almeçadas para o componente curricular ER nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2018b, p. 886-887):

Quadro 3. Habilidades a serem alcançadas no processo de progressão

HABILIDADES	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Identificar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Acolher	1º								
Reconhecer	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º		9º
Respeitar	1º	2º	3º	4º	5º		7º		
Valorizar	1º		3º		5º	6º			
Localizar		2º	3º						9º
Listar		2º		4º		6º	7º	8º	9º
Desenvolver		2º							
Preservar		2º							
Distinguir		2º	3º					8º	
Exemplificar		2º					7º		
Descrever		2º							9º
Caracterizar			3º	4º					
Definir				4º					
Registrar					5º				
Resgatar					5º			8º	
Decifrar					5º				
Partilhar					5º				
Apontar						6º			
Pesquisar						6º			
Diferenciar						6º			
Descobrir						6º			

Discutir						6°	7°	8°	9°
Relatar						6°			
Estabelecer						6°			
Exemplificar						6°		8°	
Conceituar							7°	8°	9°
Elencar							7°		
Inventariar								8°	
Analisar								8°	9°
Explicitar								8°	
Investigar									9°
Examinar									9°
Formular									9°
Traçar									9°
Planejar									9°

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.2. DA BNCC AO CRMG: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

De acordo com Baptista; Siqueira (2021, p. 499), a inclusão do ER na BNCC em 2017 ocorreu com a participação ativa do FONAPER que forneceu uma base curricular nacional e já havia contribuído em 1997 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) diante da ausência de referência do Conselho Nacional de Educação (CNE) que então, cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião, destinadas à formação inicial dos(as) professores(as) de ER.

A LDB 9.394/96, considerada uma referência legal importante, referenda no artigo 33 o ER como parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1997). Baptista; Siqueira (2021, p. 509) sustentam que um componente curricular como o ER pode contribuir significativamente para essa formação cidadã em meio à manipulação e ao uso político da religião na atualidade.

Baptista; Siqueira (2021, p. 510) consideram que os educadores(as) do ER já avançaram, contando com a liderança do FONAPER, mas ainda vislumbram outros desafios pela frente tais como a avaliação da aplicação da BNCC e dos currículos de referências dos sistemas de ensino, bem como precisam avançar mais quando for feita sua revisão.

Neste tópico, ainda pretendo fazer um paralelo entre os dois documentos que me propus a analisar: a BNCC e o CRMG. O primeiro trata dos componentes curriculares no âmbito federal e, portanto, de forma mais ampla, enquanto o segundo ambiciona fazer o mesmo no

âmbito estadual e, portanto, de forma mais específica para atender a particularidades regionais e locais. Para tanto, veremos como ambos os documentos apresentam a área do componente curricular ER.

4.2.1. Apresentação da área: Ensino Religioso

O ER foi assumindo perspectivas teórico-metodológicas diversas ao longo de sua história na educação brasileira, com predomínio do viés confessional ou interconfessional. Esse cenário começou a sofrer transformações a partir da década de 1980, quando foram promulgadas ideias de democracia, inclusão social e educação integral. As mudanças no campo educacional atingiram também o ER, quando setores da sociedade civil reivindicaram que o conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa fossem contemplados nos currículos escolares (Brasil, 2017, p. 435; Minas Gerais, 2018b, p. 874).

Nesse contexto, princípios e fundamentos para alicerçar epistemologias e pedagogias do ER foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e na LDB 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei 9.475/1997). O ER seria reconhecido como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental através da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (Brasil, 2017, p. 435; Minas Gerais, 2018b, p. 874).

Conforme foi estabelecido nesses marcos legais, o ER é um “componente curricular, de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa”, tendo sido elaborada diferentes propostas curriculares para cada estado federativo, bem como cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos voltados para um ER não confessional em termos de natureza e finalidades pedagógicas (Brasil, 2017, p. 435; Minas Gerais, 2018b, p. 874).

Como não poderia ser diferente, os objetivos do ER, tanto na BNCC como no CRMG são os mesmos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017, p. 436; Minas Gerais, 2018b, p. 875).

Diante disso, o objeto do componente curricular ER é o conhecimento religioso produzido pelas diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais e, particularmente, das Ciências da Religião. A manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades já é investigada por essas Ciências como um bem simbólico humano na busca de respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte, posto que sustentam sentidos e significados de vida, além de ideias diversas de espiritualidade e divindade. Dessa forma, organizam cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, práticas e princípios éticos e morais. Em sua variedade de manifestações, os fenômenos religiosos constituem o substrato cultural da humanidade (Brasil, 2017, p. 436; Minas Gerais, 2018b, p. 875).

Nessa perspectiva, o ER deverá tratar os conhecimentos religiosos ética e cientificamente, sem qualquer privilégio de crença ou convicção, abordando-os de acordo com as várias culturas e tradições religiosas, sem ignorar a presença das filosofias seculares de vida (Brasil, 2017, p. 436; Minas Gerais, 2018b, p. 875).

Esses conhecimentos ensinados e aprendidos no Ensino Fundamental com a mediação da pesquisa e do diálogo contribuem para os processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes. Com isso, as competências específicas vão se desenvolvendo, as representações sociais vão sendo problematizadas para que a intolerância, a discriminação e a exclusão sejam combatidas (Brasil, 2017, p. 436; Minas Gerais, 2018b, p. 875-876). Com o intuito de enfatizar o compromisso assumido pelo ER, o CRMG foi acrescido de um trecho sobre o fomento ao diálogo, ao respeito, à convivência e à cultura de paz.

Os fundamentos teóricos e pedagógicos do ER que favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida são a interculturalidade e a ética da alteridade (Brasil, 2017, p. 437; Minas Gerais, 2018b, p. 876).

O CRMG se distingue da BNCC quando se alinha à proposta de Wolfgang Gruen, inspirada em Paul Tillich, enfatizando a questão antropológica da formação, compreendendo a religiosidade como uma busca de sentido para a existência e, portanto, numa dimensão humana. Nesse contexto em que o ER se destaca pelo papel significativo no processo de formação integral dos educandos, a experiência de Minas Gerais pode contribuir na elucidação dos seus fundamentos epistemológicos e metodológicos (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

Para Wolfgang Gruen, em contato com esse modelo de ER, o(a) educando(a) teria acesso a experiências, informações e reflexões no âmbito religioso da vida produzindo reflexos no sentido da existência pessoal e comunitária, sendo preparado para optar, de forma

responsável, por um projeto de vida. Partindo da própria experiência do educando, o ER se articularia com os outros componentes curriculares e ampliaria a integração do currículo escolar (Minas Gerais, 2018b, p. 876).

A partir dos estudos dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, o ER pretende construir perspectivas de sentido, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades com a finalidade de acolher identidades culturais na perspectiva da interculturalidade, dos direitos humanos e da cultura da paz. Dessa forma, a educação integral dos(as) educandos(as) articula-se com a aprendizagem da convivência democrática e cidadã que é o princípio básico da vida em sociedade (Brasil, 2017, p. 437; Minas Gerais, 2018b, p. 876-877).

4.2.2. Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino e a relação da área com as concepções de currículo

Em consonância com os objetivos e pressupostos gerais e articulados com as competências gerais para a área de ER, tanto a BNCC quanto o CRMG, preconizam que as competências específicas do componente curricular ER para o Ensino Fundamental devem garantir aos educandos:

- 1) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; 2) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; 3) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; 4) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; 5) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; 6) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, especialmente de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2017, p. 437; Minas Gerais, 2018b, p. 877).

Para que os(as) educandos(as) possam colher os benefícios através da aquisição dessas competências específicas é necessário estabelecer uma relação da área com as concepções do currículo. A seguir, trataremos mais detidamente do CRMG.

Articulado aos outros componentes curriculares, o ER no CRMG deverá promover a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, tendo-se em vista a importância do trabalho interdisciplinar. O objeto de estudo do ER não se restringe a uma ou várias religiões, mas ao conhecimento religioso em sentido amplo. Para tanto, a categoria antropológica

“religiosidade” é utilizada como educação do sentido da vida (Minas Gerais, 2018b, p. 877-888).

A diversidade religiosa e não religiosa da sociedade precisa ser acolhida pela escola pública e laica, sem qualquer tipo de privilégio ou discriminação. É o que se espera de uma educação inclusiva, igualitária e democrática que seja capaz de garantir os direitos de aprendizagem a todos(as) por meio de princípios éticos, político-pedagógicos e estéticos. Sendo assim, o ER pressupõe que a educação possa contribuir para que o(a) educando(a) e a comunidade educativa aprenda a ser, conviver, conhecer e fazer (Minas Gerais, 2018b, p. 878).

O educando é o centro do processo formativo expresso pelo Projeto Pedagógico da escola, devendo ser respeitado em sua singularidade. As escolas e suas comunidades educativas, a partir da elaboração do CRMG para o componente ER, poderão refletir sobre o planejamento e execução das aulas levando em consideração seu território, buscando adequar e ressignificar o currículo a sua realidade local e aos sujeitos do processo educativo (Minas Gerais, 2018b, p. 878).

A realidade e o ambiente em que está situada a escola devem ser observados no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ER. No caso específico do componente curricular no currículo mineiro, é notável a diversidade regional e local que deverá ser contemplada no Projeto Pedagógico. Valores como respeito e diálogo são necessários diante dessa temática sensível e que pode suscitar posicionamentos diversos e até mesmo intolerantes. Educandos(as) e seus familiares serão convocados a participar da construção da cultura, da fraternidade e da solidariedade (Minas Gerais, 2018b, p. 878).

A ação-reflexão docente é muito importante para que o componente curricular do CRMG seja implementado, por exigir uma atualização constante e uma formação continuada dos(as) professores(as). O processo formativo abrange desde as Unidades Temáticas, os Objetos do conhecimento e as Habilidades, passa pelo conhecimento sobre o desenvolvimento biológico, psicológico, pedagógico e social dos(as) educandos(as) e termina pela formação e atualização didático-metodológica e dos processos pedagógico-avaliativos (Minas Gerais, 2018b, p. 879).

A partir da dimensão da religiosidade, o componente ER assume um compromisso com uma educação capaz de promover isonomia e equidade e, conseqüentemente, a inclusão e o reconhecimento da necessidade de respeitar o outro, convivendo com a diversidade cultural e religiosa (Minas Gerais, 2018b, p. 879).

4.2.3. Especificidades da área de conhecimento Ensino Religioso

Embora a área de conhecimento do ER apresente algumas especificidades, não há qualquer impeditivo quanto ao diálogo com as outras áreas do conhecimento. Ao contrário, esse intercâmbio deverá ser estimulado como sugere o CRMG (Minas Gerais, 2018b, p. 879).

O sujeito se constitui como ser de imanência (dimensão concreta, biológica e histórica) e transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e resiliência), mediante um conjunto de relações, em um determinado contexto histórico-social e em um movimento constante de apropriação e produção cultural (Brasil, 2017, p. 438; Minas Gerais, 2018b, p. 879). Neste ponto, o CRMG se refere à dimensão da imanência como sendo também histórica e à dimensão da transcendência como sendo também portadora da capacidade de superação e resiliência. Essas dimensões permitem que os seres humanos se relacionem consigo mesmo, entre si, com a natureza e com a divindade e, além disso, consigam se perceber como iguais ou diferentes (Brasil, 2017, p. 438; Minas Gerais, 2018b, p. 879).

As identidades são construídas a partir da percepção das alteridades, na distinção entre o “eu”/”outro”, “nós”/”eles” através da mediação dos referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores). A unidade temática *Identidades e alteridades* trabalha com esses elementos (Brasil, 2017, p. 438; Minas Gerais, 2018b, p. 879). Na BNCC (Brasil, 2017, p. 438), ressalta-se que a abordagem dessa unidade temática se estende ao longo de todo Ensino Fundamental, mas principalmente nos anos iniciais para que os(as) educandos(as) possam reconhecer, valorizar e acolher o caráter singular e diverso do ser humano.

Quando os sujeitos e as coletividades se deparam com a finitude e são desafiados a atribuir sentidos aos problemas, à vida e à morte, buscam respostas e conferem sacralidade a objetos, coisas, pessoas e forças, transcendendo assim a realidade concreta. Trata-se da dimensão da transcendência, onde se encontram os fenômenos e as experiências culturais e religiosas, bem como da superação das dificuldades (Brasil, 2017, p. 438; Minas Gerais, 2018b, p. 880).

As linguagens específicas (símbolo, mito e rito) mediam essa dimensão e integram a unidade temática *Manifestações culturais e religiosas*. Na BNCC, o termo *culturais* se referindo às manifestações religiosas não aparece. O símbolo é formado por dois sentidos distintos e complementares. Dessa forma, uma flor tanto pode ser apenas uma flor – sentido primeiro - como também pode mediar outra realidade e ser ressignificada, dependendo da emoção ou lembrança despertada. Os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos culturais e religiosos e, assim como o símbolo significa outra coisa, os ritos apontam para outra realidade através da realização de cerimônias, orações, festividades, peregrinações entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos podem ser realizados

coletivamente em espaços e territórios considerados sagrados, distinguindo-se dos demais pelo caráter simbólico que assumem ao reunir sujeitos que se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam identidades culturais e religiosas. Pessoas que prestam serviços religiosos, tais como sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas desempenham funções específicas, difundindo crenças e doutrinas, organizando os ritos, interpretando textos e narrativas, entre outras atividades. Sendo assim, desempenham função pública que podem interferir em outras esferas sociais (Brasil, 2017, p. 438-439; Minas Gerais, 2018b, p. 880-881).

A unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida* trata de aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos de filosofias de vida, sendo os mitos outro elemento estruturante dessas tradições. Na tentativa de explicar como e porque foram criados a vida, a natureza e o cosmos, as histórias dos deuses ou heróis divinos são contadas em uma linguagem repleta de simbolismo em que as divindades se manifestam. Trata-se de um texto ou narrativa que se apresenta como verdadeiro, embora com vários elementos imaginários. Além disso, relaciona imanência e transcendência, situando o mito no tempo e no lugar (Brasil, 2017, p. 439-440; Minas Gerais, 2018b, p. 881).

As divindades, seres, entes ou energias transcendentais são representadas de formas distintas, com nomes e sentidos diferentes de acordo com o grupo social, cultural ou tradição religiosa. Cabe ressaltar que a BNCC não faz menção ao grupo cultural. As crenças alicerçadas pelo mito, o rito, o símbolo e as divindades fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes. Narrativas culturais e religiosas foram preservadas e transmitidas de geração em geração pela oralidade, constituindo tradições específicas, sendo que algumas culturas registraram em textos escritos o conteúdo da tradição. Também aqui o termo *culturais* para se referir às narrativas religiosas foi acrescentado pelo CRMG. Nesse processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, alguns grupos definiram as doutrinas religiosas ou valorativas que formam a base do sistema religioso e são transmitidas aos seus adeptos de forma sistemática, assegurando uma compreensão dos conteúdos relativamente unitária e homogênea. Sendo assim, as doutrinas reúnem afirmações, dogmas e verdades, atribuindo sentidos e finalidades à existência, além de orientar as formas de relacionamento comunitário, com a(s) divindade(s) e a natureza (Brasil, 2017, p. 440; Minas Gerais, 2018b, p. 881-882).

As ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras) pertencem ao conjunto de crenças e doutrinas, norteando o sentido da vida dos seguidores e oferecendo referenciais para a vida e o pós-morte. Dessa forma, as condutas individuais e sociais são direcionadas através de códigos éticos e morais que definirão o que é

certo ou errado, balizando comportamentos nos ritos, mas também na vida social (Brasil, 2017, p. 440-441; Minas Gerais, 2018b, p. 882).

As filosofias de vida nem sempre estão baseadas em princípios do universo religioso. Isso explica porque pessoas sem religião podem adotar princípios éticos e morais decorrentes de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Trata-se de um conjunto de valores seculares de mundo e de bem. A saber: respeito à vida e à dignidade humana, tratamento igualitário das pessoas, liberdade de consciência, crença e convicções e direitos individuais e coletivos (Brasil, 2017, p. 441; Minas Gerais, 2018b, p. 882).

No que diz respeito aos critérios de organização das habilidades, é importante notar que, tanto a BNCC quanto o CRMG demonstram um arranjo possível, servindo como referência básica e jamais como modelo fixo e obrigatório. Sendo assim, é possível que ocorra a adaptação e o atendimento de realidades locais e regionais (Brasil, 2017, p. 441; Minas Gerais, 2018b, p. 885).

4.2.4. Diretrizes para a área de conhecimento Ensino Religioso

As diretrizes para a área de conhecimento ER foram elaboradas no currículo mineiro conforme as especificidades estaduais, mas também em consonância com as concepções de educação no âmbito federal.

A base pedagógica do ER precisa estar em consonância com as teorias e concepções dos processos de ensino e aprendizagem, destacando-se a versão piagetiana, a sócio-histórica de Vygotsky, Luria e Leontiev, assim como teóricos atuais que desenvolvem estudos dessa corrente sobre a epistemologia da complexidade (Minas Gerais, 2018b, p. 882).

Por ser um fenômeno complexo e envolver múltiplas representações, como a concepção do(a) educando(a), do(a) educador(a), a construção do conhecimento e a formação holística (atinentes às Ciências da Religião), os componentes curriculares podem e devem se integrar e interagir no processo educativo (Minas Gerais, 2018b, p. 882).

Os(as) educandos(as) são crianças e adolescentes na faixa etária de seis aos quatorze/quinze anos que pensam, agem, sentem e possuem uma identidade própria. Como sujeitos sócio-históricos e, portanto, sujeitos ativos do processo, constroem aprendizagem quando bem conduzidos por uma prática docente organizada (Minas Gerais, 2018b, p. 883).

Dessa forma, o educando constrói, de forma relacional, o processo educacional, exigindo uma mudança no trabalho do professor que age por motivações legítimas em prol da

organização de tempos e espaços escolares ao estimular o(a) educando(a) na interação com seus pares, com a cultura, com os saberes e consigo próprio (Minas Gerais, 2018b, p. 883).

Sendo assim, a construção do conhecimento não é unilateral, uma vez que alguém ensina para alguém que aprende. Trata-se de “um processo de interação entre sujeitos – professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor - e um diálogo entre saberes, numa perspectiva interdisciplinar e cooperativa” (Minas Gerais, 2018b, p. 883-884).

O aspecto da formação humana assume contornos particulares em se tratando do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular ER, tendo-se em vista que os seres sócio-históricos – educador(a) e educando(a) – necessitam de uma formação holística que lhes propicie a compreensão da sociedade como espaço de produção de saberes e também como lugar de construção de identidades, tanto coletiva como individual. A prática da reflexão permite desenvolver as noções de alteridade, reciprocidade e de solidariedade. Uma visão ecológica do conhecimento pressupõe acolhimento crítico dos saberes universalmente acumulados nas ciências e discussão sobre a ética das relações entre as pessoas. Com o intuito de superar a concepção de educação fragmentada, o processo deverá ser interdisciplinar (Minas Gerais, 2018b, p. 884).

O processo de formação inclui o constante exercício de reflexão crítica por parte a ação docente, permitindo que conceitos, preconceitos e valores aflorem e sejam discutidos. É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem depende da interação de todos no processo educativo e não somente do(a) educando(a) ou do educador(a) ou dos métodos, ou das atividades propostas ou da organização escolar (Minas Gerais, 2018b, p. 884-885).

Tendo-se em vista que o(a) educando(a) é o principal sujeito desse processo, o ER deverá demonstrar um profundo respeito às suas crenças e da sua família para que não haja desrespeito e proselitismo religioso. Para tanto, o professor deverá atentar para a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, a realidade local e regional quando for trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades (Minas Gerais, 2018b, p. 885).

Esse componente curricular não pretende ensinar uma ou diversas religiões, mas permitir que os(as) educandos(as) reflitam sobre experiências, vivências, culturas e tradições religiosas. Com isso, estarão aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, visando uma cultura solidária e de paz (Minas Gerais, 2018b, p. 885).

4.2.5. Avaliação

No CRMG, a avaliação proposta para esse componente curricular é no sentido de regular a aprendizagem do(a) educando(a) através de observações e produções sistematizadas ao longo do processo para auxiliar e conduzi-lo(a) a construir conhecimentos socialmente relevantes (Minas Gerais, 2018b, p. 889).

Por ser considerada um ambiente rico, tanto em características, quanto em visões de mundo diferentes, a escola deverá contribuir na construção de habilidades propostas pelo ER em sua formação. Caberá ao professor, o acompanhamento constante e sistemático do processo de aprendizagem do(a) educando(a), através de avaliação que inclui a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, a elaboração de hipóteses e a elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo (Minas Gerais, 2018b, p. 889).

A formação integral do(a) educando(a) pressupõe que o(a) mesmo(a) tenha consciência tanto do seu desenvolvimento, quanto do seu percurso de aprendizagem. Sendo processual, a avaliação deve constar de todas as etapas da aprendizagem, fazendo-se os devidos ajustes à concepção pedagógica formativa e aos aspectos metodológicos (Minas Gerais, 2018b, p. 889).

Nesse sentido, as unidades temáticas devem dialogar com os outros componentes curriculares a partir da realização de um levantamento do que se sabe sobre o tema e o que se espera conhecer. Assim, o acompanhamento do ritmo da aprendizagem será feito pelas experiências dos próprios educandos (Minas Gerais, 2018b, p. 890).

Por ser mensurado pelas informações apresentadas e pelo número de questionamentos suscitados, o conhecimento pode ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos(as) educandos(as). Além do registro e da avaliação criteriosa de cada passo, as relações estabelecidas também subsidiarão o planejamento do processo educacional (Minas Gerais, 2018b, p. 890).

A avaliação processual formativa é baseada em procedimentos qualitativos que podem ampliar consideravelmente a capacidade de compreensão e a estruturação das unidades temáticas, dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades e ao seu envolvimento com os conteúdos trabalhados. Por se tratar de uma proposta de avaliação para uma proposta de formação emancipatória e integral do ser humano, demanda-se esforço e superação de uma visão disciplinar (Minas Gerais, 2018b, p. 890).

4.3. O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR NÃO CONFSSIONAL, REFLEXIVO E LAICO

Para Cecchetti (2019, p. 41), o ER confessional, ao subalternizar as crenças dos grupos não cristãos, das pessoas ateias, agnósticas e sem religião, produziu negação ao invés de reconhecimento da diversidade religiosa. O autor (Cecchetti, 2019, p. 45) acredita que a superação da natureza confessional envolve um movimento a favor da decolonização religiosa da escola, sendo o ER um dos caminhos para garantir o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. Assim, os direitos humanos serão promovidos na medida em que haverá um estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais, inter-religiosas e interpessoais. Trata-se de uma contribuição no sentido de fazer com que pessoas e grupos com convicções religiosas diferentes possam conviver democraticamente, se respeitando reciprocamente.

Holmes; Palheta (2015, p. 267) verificam que, do ponto de vista pedagógico, a legalidade do ER no âmbito educacional ocasionou avanços. Apesar disso, trata-se ainda de um componente curricular mal interpretado e polemizado por parte da sociedade.

A superação do modelo de ER confessional implica em sua substituição por um modelo de ER emancipado da tutela religiosa cuja preocupação precípua deveria ser com a formação integral do cidadão para atuar em uma sociedade que se pretende equânime e democrática. Essa formação permitiria ao sujeito exercer autônoma e ativamente sua cidadania, retornando para a própria sociedade o fruto de seu investimento.

A educação é responsável pela formação das pessoas, sendo atribuído ao ensino um caráter transformador, capaz de proporcionar oportunidades de compreensão de como ser, existir e coexistir com outras pessoas. Dessa forma, Rodrigues (2021, p. 123-124) acredita que seria mais exitoso se a educação fosse encarada como um processo contínuo, contribuindo para a formação de pessoas reflexivas e não como prática social, restringindo-se a uma transmissão de conhecimentos.

Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 180) consideram que a educação nada mais é do que “uma ação social que materializa a dimensão humana”, enquanto a educação escolar é uma modalidade mais sistematizada que está na base da formação do homem moderno para socialização do conhecimento e do exercício da cidadania democrática.

O ER está previsto formalmente nos currículos e, como qualquer outro componente curricular, deve estar voltado para esse tipo de formação, promovendo a reflexão sobre o que é ser humano, o seu lugar no mundo, alteridade, como se relacionar com ela e como fazer para que possamos coexistir com dignidade, justiça e respeito (Rodrigues, 2021, p. 124). Para Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 187) o fato de o ER integrar o currículo das escolas oficiais de ensino fundamental e ser visto pelo viés pedagógico se deve à perspectiva da diversidade

religiosa. Cada componente curricular está inserido em uma área de conhecimento, possuindo sua linguagem própria, enquanto os conteúdos são elaborados socialmente para fins específicos, fazendo parte da cultura escolar e, portanto, relacionado à vida dos(as) educandos(as), fazendo sentido para os(as) mesmos(as). A reorientação do ER no currículo escolar foi impulsionada pela busca de uma formação de um cidadão comprometido.

Para cumprir esse intento, o sujeito pleno e consciente de seus direitos e deveres deverá possuir autonomia para governar a si próprio, agindo com liberdade moral e intelectual para tomar decisões. Para Freire (2022b, p. 244), “toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser em circunstâncias especiais (e em níveis existenciais diferentes), autoridade”. Sendo assim, a pedagogia que tem por objetivo a autonomia deverá primar por experiências respeitadas de liberdade, estimulando a decisão e a reponsabilidade.

Rodrigues (2021, p. 131-132) assevera que a educação precisa fazer sentido para os(as) educandos(as) e, para tanto, a informação além de ser útil, terá que os conduzir à crítica e à consciência de sua historicidade para que sejam inseridos no espaço público. Nesse caso, a educação deixaria de ser “bancária” para ser libertadora.

A oposição entre educação bancária e educação libertadora para Freire⁷⁶ (2022b, p. 82) é crucial em sua obra. A educação bancária pode ser resumida no ato de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos sem que isso implique uma superação da contradição educador-educando para que ambos sejam simultaneamente educadores(as) e educandos(as) como se pretende a educação libertadora. Enquanto a educação bancária reforça a dominação através da ideologia da opressão dos que se julgam sábios em relação aos que nada sabem, a educação libertadora, por ser problematizadora, afirma-se na dialogicidade.

No que diz respeito à efetivação das condições de paridade do ER com as demais áreas do conhecimento que são componentes do currículo da educação básica, Oliveira; Riske-Koch; Berg (2015, p. 197) apontam para uma luta. Isso porque, se por um lado o ER se assemelha aos outros componentes curriculares pelo fato de também ter previsão formal nos currículos, por outro lado, o ER se diferencia dos mesmos por se basear nas experiências religiosas de educandos(as) e educadores(as), mesmo que não professem qualquer religião e, conseqüentemente, a neguem. Nesse sentido é que Rodrigues (2021, p. 124) afirma haver um lugar para a religião no mundo contemporâneo.

⁷⁶ Paulo Freire é patrono da Educação Brasileira, sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos e por desenvolver um pensamento pedagógico que defende a conscientização do estudante como maior objetivo da educação.

Como bem observa Rodrigues (2021, p. 132-133), não existe somente um modelo de educação e nem sempre essa relação pode ser reduzida à dominados (educandos(as)) versus dominadores (educadores(as)). Em se tratando da relação entre religião e educação, os(as) educandos(as) são portadores de sabedoria acumulada nas vivências dos grupos sociais aos quais pertencem e carregam consigo para a escola.

Corroborando com esse ponto de vista, Freire (2022a, p. 68) afirma que em toda prática educativa, há dois sujeitos do processo: um sujeito que ensinando, aprende e outro que aprendendo, ensina. Para Rodrigues (2021, p. 133), nesse tipo de relação ocorre a humanização do processo educativo e a desarticulação do imperativo de autoridade inquestionável estabelecido entre educador(a) e educando(a). Nesse sentido, Freire (2022b, p. 95-96) reitera que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo [...] em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2022b, p. 95-96).

Rodrigues (2021, p. 132) afirma que, numa perspectiva libertadora de educação aplicada ao ER, é preciso considerar que a religião está inserida em um ambiente histórico e social e conceituando-a podemos entendê-la melhor em suas variadas formas e linguagens. A partir daí, torna-se possível desenvolver meios e estratégias para lidar com elas nas dimensões da vida em que se apresentam.

Segundo Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 187-188), o ER precisa promover o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso partindo do contexto de experiências religiosas dos(as) educandos(as). Para tanto, faz-se necessário fornecer subsídio para que o(a) educando(a) formule seu questionamento existencial e possa respondê-lo(a) devidamente informado(a). O papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais deve ser analisado pelo ER, bem como deve ser facilitada a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas. Há que ser feita uma reflexão sobre o sentido da atitude moral, enquanto consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano. O ER deve esclarecer sobre o direito à diferença no que diz respeito à liberdade das estruturas religiosas

Por outro lado, Freire (2022a, p. 50-54) nos adverte que a inconclusão do sujeito o insere num processo social de busca. Dessa forma, ensinar exige consciência do inacabamento do ser humano, ou seja, sua inconclusão. Para ele, “onde há vida, há inacabamento”, sendo próprio da

experiência vital humana essa necessidade de conscientização, posto que, em sendo inacabado, o sujeito precisa se saber inacabado.

Essa consciência do ser humano saber-se inacabado leva Freire (2021, p. 56) a considerar que a religião deve ser um instrumento de libertação e não de alienação. A capacidade de transcender do homem ao se reconhecer finito e buscar sua plenitude, liga-o ao Criador para libertá-lo. Nas próprias palavras:

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – *religare* -, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta (Freire, 2021, p. 56).

Rodrigues (2021, p. 131) sugere que a experiência de crer do ER, enquanto processo de ensino-aprendizagem que nos leva à transformação da realidade, permite que a interação dos cidadãos e cidadãs educandos(as) se dê em três níveis: pela compreensão do ambiente social; pela capacidade de conceituá-lo; e pela habilidade de desenvolver práticas de intervenção.

Para Rodrigues (2021, p. 133), a educação para a autonomia pretendida também para o ER reflexivo pressupõe o diálogo como metodologia e a experiência do(a) educando(a) como matéria-prima e, portanto, ponto de partida para que o conteúdo se desenvolva.

Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 188) admitem que, através do diálogo entre discursos opostos, o ER na escola tem a capacidade de desencadear a tolerância em relação ao diferente. Nessa perspectiva, Freire (2022b, p. 22) salienta que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana”. Por ser relacional, não há uma iniciativa absoluta de nenhum dos dialogantes e, não sendo produto histórico, constitui-se como a própria historicização.

Sobre essa relação dialógica, Freire (2022a, p. 133) acrescenta que, ao se abrir para o mundo e para os outros, o sujeito revela-se inquieto e curioso diante da inconclusão em permanente movimento na história. Para ele, seria inconcebível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros em busca de uma explicação.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 134), assumindo-se problematizadora e dialógica, a prática de ensino reflexiva faz com que a religião seja mais do que uma mera descrição para se tornar matéria de investigação. Isso porque, cientificamente, a religião é objeto de estudo por ser fenômeno, mas no ER reflexivo, a religião é experiência e vida antes mesmo de ser

institucionalizada. Enquanto tal (vida), é dinâmica e realizada nas ações e relações sociais, sendo entendida através da compreensão (e não pela fragmentação).

Nesse sentido, Cecchetti (2019, p. 43) admite que a constituição do ER enquanto área de conhecimento pressupõe a disponibilização de conteúdos científicos sobre a diversidade religiosa no currículo escolar, tanto para promover quanto para exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania.

Corroborando com esse ponto de vista Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 190-191) reconhecem que não se pode ignorar que o trabalho com a diversidade nas escolas garante a igualdade sem aniquilar as diferenças. Sendo assim, o acesso a uma educação de qualidade para todos num país marcado pela desigualdade em seus vários aspectos pode assegurar que todos tenham seus direitos inerentes às necessidades básicas assegurados.

O fenômeno religioso, segundo Rodrigues (2021, p. 135-136), é conhecimento de crenças e não-crenças adquirido pela sociedade, já que vivenciado de forma diversa na experiência das pessoas. Os currículos escolares, referentes ao ensino desse fenômeno, deverão ter por intento restituir seu caráter humano e social, mostrando-se cognoscível e passível de ser abordado de forma científica, investigativa, criativa e problematizadora. Trata-se de uma prática intencionada e reflexiva.

No que diz respeito ao currículo, Junqueira (2015, p. 20) adverte que se trata de um território de disputas culturais onde acontecem lutas entre distintos significados do indivíduo, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades. O autor faz alguns apontamentos ao questionar sobre as identidades que estão produzindo e as que deveriam ser produzidas, bem como se estão em sintonia com padrões dominantes ou plurais, ou ainda se estão comprometidas com o arranjo social existente ou representam identidades questionadoras e críticas.

Tendo em vista que a abordagem do fenômeno religioso é feita pelas suas formas de manifestação, um caminho profícuo para o ER reflexivo e escolar é pela linguagem religiosa cotidiana expressa através dos símbolos, mitos, ritos, doutrinas e códigos de usos e costumes (Rodrigues, 2021, p. 144).

Cabe aqui fazermos uma distinção entre o conceito de religiosidade apresentado por Wolfgang Gruen no capítulo 1 quando tratamos de sua fundamentação teórica e o que será adotado nessa proposta de ER não confessional, reflexivo e laico.

De acordo com Rodrigues (2023, p. 49), a palavra religiosidade transmite a ideia de “vivência de uma experiência de relação entre alguém e o transcendente”. Trata-se de um sentimento que denota, ao mesmo tempo, devoção, temor e admiração desse alguém por uma

entidade superior através da linguagem, da cultura e da religião. Além disso, religiosidade nos remete à ideia de disciplinarização. Não à toa, quando queremos nos referir a algo feito com alguma regularidade usamos a expressão “fazer algo religiosamente”, permitindo a rotinização do conteúdo revelado pelo fiel. Assim, um repertório de signos, símbolos e imagens serão compartilhados num mesmo grupo para serem minimamente entendidos.

A diferença entre religiosidade e espiritualidade é estabelecida na medida em que a religiosidade é expressa em termos de religião e espiritualidade independe dos cânones da religião formal. Na religiosidade, portanto, a religião seria o meio para a experimentação subjetiva das pessoas para encontrar com o transcendente. Enquanto o conceito de espiritualidade ou experiência religiosa, remonta a um modo de agir com base em conteúdos espirituais divinatórios revelados no encontro entre a pessoa e a transcendência. Em outras palavras, as atitudes da pessoa espiritualizada serão guiadas pelos princípios inspirados por uma revelação divina que lhe foi concedida (Rodrigues, 2023, p. 49-50).

Isto posto, partimos agora para os esclarecimentos de como se dará a proposta de ER reflexivo pela autora.

4.3.1. A proposta de Ensino Religioso reflexivo e criativo

A proposta de Rodrigues parte da constatação de que a experiência religiosa é algo determinante na existência dos indivíduos, influenciando suas escolhas. Por acreditar que a escola é um dos poucos lugares em que a experiência religiosa pode ser explorada com distanciamento, a autora defende sua tematização na escola pública para que outros temas correlatos sejam suscitados. Além de interferir nas escolhas, a experiência religiosa também poderá contribuir na formação de um:

[...] sistema de disposições dinâmico e constantemente atualizado que terá influência sobre o que a pessoa consumirá ou rejeitará. Sobre sua participação ou não em determinados grupos, ainda, como se expressará e discernirá sobre beleza, bondade e, coerência, justiça, solidariedade e etc. (Rodrigues, 2021, p. 156-157).

Rodrigues (2021, p. 206-207) afirma que o ER reflexivo e criativo atenta para as formas e a variedade com que o fenômeno religioso se manifesta, tanto histórica quanto socialmente. Nesse sentido, os relatos de experiências religiosas podem revelar como o fenômeno religioso interfere, influencia ou determina as outras esferas da vida (histórica, social, econômica, cultural, sexual/afetiva). Com isso, é possível distinguir duas dimensões do fenômeno religioso:

a subjetiva e a objetiva. A manifestação do fenômeno religioso se daria nas interseções entre sentido e vontade de poder, linguagens simbólicas e corporais, experiências e instituições.

Rodrigues (2021, p. 207) afirma que a experiência da religião é uma linguagem que, para além de significar vida, atribuindo sentidos, também se materializa em relações de poder, ordenando a realidade social. Diante disso, Rodrigues (2021, p. 160) acredita que o ER e seu(sua) educador(a), devem se ocupar da linguagem religiosa e das diversidades de forma e conteúdo das experiências religiosas. O ER que se pretende reflexivo deve se interessar pela descrição e explicação do fenômeno religioso para que este possa ser compreendido, não cabendo a quem quer que seja opinar sobre a existência ou não de uma realidade transcendente.

Partindo desse pressuposto, Rodrigues (2021, p. 160-161) assevera que o ER reflexivo deverá respeitar os lugares onde os discursos religiosos serão construídos. Dessa forma, educadores(as) de ER e estudiosos(as) da religião deverão partir do estudo sobre crença ou a fé religiosa para que ocorra de fato o estudo do fenômeno religioso. Em relação ao(à) educando(a), seja ele(a) criança, adolescente ou adulto, as fases do seu desenvolvimento precisam ser consideradas para que as propostas de ensino sejam adequadas. Quanto ao ensino do/sobre o religioso na escola, este deverá ser autônomo em relação às instituições. Ao fim e ao cabo, a preocupação deverá ser a instrução dos jovens cidadãos para exercerem consciente e livremente sua cidadania e para a construção de condutas sociais respeitadas frente à diversidade étnico-cultural-ideológica e religiosa.

Para concretizar sua proposta, a autora propõe a pedagogia da experiência como a ponte para que o(a) educando(a), a partir das suas vivências em relação à religião, construa seu conhecimento e consiga elaborar sua própria opinião sobre os temas afeitos. Isso porque, para Rodrigues (2021, p.134), a religião tomada como experiência, ocupa posição simétrica em relação a quem estuda, podendo ser observada e analisada para ser compreendida, embora como experiência que pulsa, nos escape pelos dedos.

Segundo Rodrigues (2021, p. 173-174), a “pedagogia da experiência” foi pensada primeiramente por John Dewey como um aspecto orgânico do conhecimento. Embora não a tenha nomeado dessa forma, acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deveria fazer sentido para as partes envolvidas, permitindo-lhes condições e oportunidades para perceber tanto os significados das experiências prévias, quanto dos conhecimentos a serem construídos.

Nesse sentido, a experiência prévia dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem torna-se central para a construção do conhecimento, estruturando toda a prática pedagógica. Particularmente em relação ao ER, Rodrigues (2021, p. 174) acredita que a experiência religiosa

enquanto narrativa é uma ponte entre o sujeito e o fenômeno religioso. O ensino desse fenômeno seria, portanto, da religião vivida e conhecida pela comunidade escolar.

Hooks⁷⁷ (2017, p. 34-36), inspirada pela obra de Paulo Freire, propõe algo nessa direção quando discorre sobre aquilo que chama de pedagogia engajada. Trata-se de uma pedagogia que se caracteriza pela valorização da expressão do aluno através do pensamento crítico. Na educação para a prática da liberdade, educandos(as) e educadores(as) serão beneficiados à medida em que se fortalecerão e se capacitarão pelo processo. Para tanto, o professor deverá encorajar o(a) educando(a) não se omitindo ou recusando-se a falar de si. Os professores da pedagogia engajada são progressistas e seu trabalho é considerado um foco de resistência ao transformar o currículo para que não reforce os sistemas de dominação e não reflita parcialidade.

Rodrigues (2021, p. 130) corrobora com esse argumento quando afirma que a prática de ensino que considera o currículo como mapa, ao invés de um destino em si, seria aquela comprometida com a educação para a autonomia, preocupando-se com a formação de cidadãos e cidadãs em sua plenitude e envolvidos(as) com a transformação das realidades sociais. Assim entendida, essa prática não determinaria caminhos, mas os apontaria para serem escolhidos pelos(as) educandos(as).

Isso porque no processo de aprendizagem é preciso refletir sobre quem aprende e quem ensina, a fim de que a natureza do objeto de conhecimento que está envolvido nessa aprendizagem seja melhor compreendida. A criança ocupa o polo de quem aprende e, para tanto, necessita de maturidade e prontidão para trazer suas referências de religião tanto na vivência doméstica quanto nas observações da comunidade, das TVs, da internet, etc. O(a) educador(a) de ER, enquanto ocupante do lugar de quem ensina, deveria ser capaz de assumir a presença da religião na vida particular e na sua identificação no ambiente social, fazendo uso do repertório de informações dos(as) educandos(as) segundo as características cognitivas de sua faixa etária para abordagem do ensino sobre religião (Rodrigues, 2021, p. 181-182).

De acordo com Rodrigues (2021, p. 183-184), as práticas pedagógicas definem a forma e o caminho pelo qual o conhecimento percorrerá para ser construído e serão decisivas na durabilidade dele a longo prazo. Portanto, não são neutras, uma vez que revelam o modo como

⁷⁷ Bell Hooks, escritora, professora, intelectual feminista negra norte-americana ensinou seus(suas) alunos(as) a “transgredir” as fronteiras raciais, sexuais e de classe, tendo a liberdade por objetivo. Vivenciou a segregação racial nas escolas dos Estados Unidos e frequentou a escola integrada, vivendo a discriminação por ser minoria em meio a professores e alunos majoritariamente brancos. Embora inspirada por Paulo Freire, Hooks olha para a transgressão sob um ponto de vista positivo, enquanto Freire enxerga a transgressão sob o ponto de vista negativo. Para Freire, a transgressão da eticidade nunca poderá ser vista como virtude, mas sim como uma ruptura da decência.

o processo e o objeto da aprendizagem são concebidos. Particularmente em relação ao ER será necessário que o(a) educador(a) atente para o tipo de prática que poderá introduzir a criança no universo da linguagem religiosa e como tais conhecimentos estão disponíveis nos contextos escolares.

Nos anos iniciais, os jogos simbólicos possuem a função de fazer com a criança vá se apropriando da realidade gradualmente e desenvolvendo sua capacidade de simbolizar para, posteriormente, conseguir representar e compreender o mundo. Porém, Rodrigues (2021, p. 185) adverte que, no ER, o “faz de conta” em relação à religião pode gerar problemas para o(a) educador(a) junto à coordenação pedagógica e aos responsáveis pela criança, mesmo levando-se em conta que a performance em sala de aula não poderia ser considerada equivalente à performance nos espaços sagrados destinados aos rituais religiosos. Isso porque uma característica marcante da experiência religiosa é ser vivenciada a partir de um sentido e uma motivação religiosa prévios.

Para Rodrigues (2021, p. 187-188), o ER cumpre sua função semiótica, na medida em que permite que os(as) educandos(as) adquiram o conhecimento de como o mundo é lido pelas religiões. Caberá aos(as) educadores(as) do componente curricular fornecer as lentes de cada tradição religiosa para que cada educando(a) faça essa leitura.

Rodrigues (2021, p. 188-189) elenca duas dificuldades para o tratamento da questão epistemológica. Uma delas seria “a confusão entre estudar “sobre” religião e promover religião na sala de aula”, referindo-se à questão do “faz de conta” no ER. A outra diz respeito à “visão da pessoa adulta alfabetizada e mediadora dessa construção de conhecimento e aprendizagem significativa sobre religião”. Trata-se aqui da visão do(a) educador(a) sobre o que seja o conteúdo do ER, sendo o perfil ideal, o(a) educador(a) que possui habilitação específica para o ensino e mantém independência de qualquer instituição religiosa. Embora a neutralidade, tanto religiosa, quanto ao que se refere às práticas de ensino não seja possível, espera-se que o(a) educador(a) de ER possa exercer sua autonomia de pensamento e de crítica à religião no ambiente escolar. Não lhe caberá discutir a verdade da religião ou existência de determinada divindade e sim, orientar os(as) educandos(as) no processo gradual de construção das suas experiências de aprendizagem-significativa.

Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 189) reiteram que a formação do(a) educador(a) será de suma importância para sua própria compreensão do fenômeno religioso e da experiência religiosa das diferentes tradições religiosas. Na prática escolar, essa formação poderá contribuir para a superação do proselitismo religioso e para a construção de um novo cidadão que irá interferir positivamente na sociedade, atuando respeitosa e inteligentemente.

Holmes; Palheta (2015, p. 267) esclarecem que a legislação educacional preconiza um(a) educador(a) habilitado(a) na área específica de atuação para assumir uma cadeira acadêmica, constituindo-se também uma exigência para o ER. Segundo Cecchetti (2019, p. 44), os cursos de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em ER foram criados para que houvesse um tratamento pedagógico da diversidade religiosa no ambiente escolar, garantindo uma sólida formação nas Ciências da Religião e na Educação.

Por isso, Cecchetti (2019, p. 46) aponta que a consolidação de políticas públicas nas instituições escolares na direção de um ER não confessional como área de conhecimento da educação básica deve se orientar no sentido de subsidiar programas de formação inicial e continuada desses(as) educadores(as), com incentivo e fomento para elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, além de projetos de pesquisas específicos na área.

Cecchetti (2019, p. 48) acredita que os objetivos para o ER na BNCC serão atingidos a depender se a formação dos(as) educadores(as) abordará a diversidade cultural e religiosa, abrangendo a dinâmica complexa dos fenômenos religiosos e se os preparará didaticamente para o tratamento das culturas e religiosidades na sala de aula.

Segundo Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 191), há um grande esforço para que o tema diversidade cultural seja incorporado à prática educacional e os(as) educadores(as) são fundamentais nesse processo. Para tanto, necessitam de uma formação efetiva que leve em consideração os saberes sobre diversidade religiosa, ampliando o campo de visão para outras formas de cultura, religião e religiosidade. Assim, o(a) educador(a) poderá dispor dos saberes oriundos da sociologia, da geografia, da política, da pedagogia, entre outros. Além disso, a aquisição de estratégias pedagógicas específicas por eles(as) é imprescindível para que possam selecionar os conteúdos e elaborar a melhor maneira de abordar a diversidade que se constitui na identidade do grupo.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 164-165), os fundamentos para o conhecimento sobre religião são as condições preexistentes a esse conhecimento, constituindo saberes basilares que sempre podem ser acionados para a compreensão das suas variedades. No que diz respeito ao ER nas escolas, esse conhecimento está disponível na área de conhecimento da Ciência da Religião e mostra-se necessário à compreensão do fenômeno religioso em relação com a sociedade, a cultura, a economia e as outras dimensões da vida social. Os fundamentos do ER, enquanto “instrumentos” teóricos e práticos, orientam o desenvolvimento das competências que os(as) educadores(as) deverão empreender para promover um conhecimento significativo e comprometido na direção de um processo educativo transformador para si próprios e para os educandos(as). Como bem observa Rodrigues (2021, p. 180), o conhecimento

religioso, enquanto objeto, requer a construção do processo de aprendizagem significativa sobre a experiência religiosa através dos mitos, das narrativas de milagres, dos relatos de cura e dos depoimentos religiosos na esfera privada e pública.

Além disso, Rodrigues (2021, p. 169-170) ressalta que, o encantamento pelo seu objeto no ER requer do educador(a) um interesse genuíno pela religião, conhecendo-a para construir bases reflexivas e permitir a formulação de uma opinião informada por parte do(a) educando(a)-cidadão(ã). A dupla função do educador(a) está em mostrar o encanto na compreensão do fenômeno religioso e seu impacto na realidade, ao mesmo tempo em que o assume como objeto a ser estudado a partir da razão, sendo necessário trata-lo com certa “objetividade” (distanciamento) no espaço escolar.

Holmes; Palheta (2015, p. 266) salientam que todo(a) educador(a) deve se guiar pelos pressupostos de Freire (2022a, p. 31) de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Contudo, verificam que o conhecimento elaborado pelas culturas e tradições religiosas e contidos nos PCNER devem ser levados em consideração.

Cecchetti (2019, p. 39) observa que a diversidade cultural e religiosa das sociedades contemporâneas se manifesta em todos os espaços socioculturais, entre eles a escola. Isso se dá pela variedade de sentidos, significados, princípios, valores que estão inseridos nos acontecimentos cotidianos. Para Kadlubitski; Junqueira (2012, p. 180), a escola seria a instituição cultural responsável pela transmissão da cultura e pela socialização dos saberes produzidos e acumulados no tempo pelos diferentes povos. A organização da instituição escolar se presta ao intento de produzir a homogeneização cultural a partir da difusão e consolidação de uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica. Uma educação homogeneizadora, portanto, deixa à margem as particularidades culturais das diferentes sociedades e os grupos minoritários.

É interessante notar que, em suas origens, as diferentes culturas apresentam características próprias, sendo avaliadas como inferiores por outros grupos culturais ao longo do processo histórico e, conseqüentemente, excluídas e marginalizadas. Assim, as diferenças são construídas por certos grupos humanos nas relações sociais e de poder para tornar o diferente seu inimigo e assim dominá-lo. Para a construção de uma escola democrática que pretenda promover o convívio harmonioso dessa multiplicidade cultural, torna-se necessária a incorporação de temas afeitos à variedade cultural e, particularmente à diversidade religiosa (Kadlubitski; Junqueira, 2012, p. 182-183).

Segundo Rodrigues (2021, p. 204), o interesse central do ER está no fenômeno religioso e em suas formas de manifestação, individuais ou coletivas, sendo relevante seu estudo na

medida em que nos possibilita alcançar uma compreensão maior sobre a humanidade em épocas e lugares diversos. Em se tratando particularmente do ER no Brasil, paralelamente a sua gradual secularização ocorreu também sua emancipação em relação a tradição cristã presente historicamente nos seus primórdios. O conteúdo desse ER emancipado diz respeito à diversidade religiosa brasileira e à constituição de identidades sociais e subjetividades a partir dela, bem como da formação de um patrimônio histórico e cultural imaterial.

Dessa forma, Cecchetti (2019, p. 39-40) acredita que, científica e respeitosamente, os espaços formais de ensino são convocados a integrar, discutir e estudar os fenômenos religiosos a fim de contribuir para a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos em relação aos adeptos de determinadas religiões e até mesmo dos sem religião. Nessa mesma direção, Holmes; Palheta (2015, p. 267-268) apontam que no ambiente escolar, o ER não confessional garante a laicidade que o legitima para ser oferecido nas escolas públicas do Brasil como uma possibilidade de educação multicultural. Através do aprendizado de um conjunto de conhecimentos sobre diversidade religiosa, os(as) educandos(as) seriam capazes de reconhecê-la e respeitá-la.

A proposta de construção de um ER reflexivo feita por Rodrigues (2021, p. 207-208) visa, tão somente, a compreensão das verdades religiosas sem reificá-las. Dessa forma, as narrativas religiosas deverão ser tematizadas, descritas, discutidas e compreendidas pelos(as) educadores(as) para que um tipo de conhecimento seja construído pelo(a) educando(a), possibilitando que ele(a) mesmo(a) seja capaz de elaborar suas próprias opiniões. A pedagogia da experiência faria essa ponte, enfatizando a qualidade dos assuntos debatidos e o significado que virá a ter nas vidas e relações sociais. Trata-se de uma proposta de ER escolar alinhada aos dispositivos jurídicos que o regulam, às orientações das Ciências da Religião e às conquistas da prática docente em relação ao componente curricular. Como assinala Rodrigues (2021, p. 161-162), trata-se de uma abordagem respeitosa do fenômeno religioso que passa pela prática de ensino do ER de forma reflexiva e voltada para a autonomia, partindo-se dos diferentes relatos das experiências religiosas das pessoas religiosas sobre o que acreditam ser o religioso.

5. CONCLUSÃO

Na atualidade, quando dizemos que uma frase foi retirada do seu contexto parece que estamos querendo ser condescendentes. Pois bem... O que diriam nossos leitores se afirmássemos que a frase imputada a Marx sobre a religião ser o ópio do povo está descontextualizada?

O trecho tão conhecido é precedido por outro que diz que a religião seria, concomitantemente, “expressão de sofrimento real, protesto contra um sofrimento real, suspiro da criatura oprimida [...]”. Em outras palavras, as ideias religiosas seriam a felicidade ilusória do povo, resultado de uma situação que assim as exige. Uma vez mudada a situação, as ilusões desapareceriam.

Dessa forma, a vontade de Deus tanto poderia justificar as injustiças vivenciadas pelo pobre oprimido que deverá encará-las como provação a ser suportada pacientemente, quanto para reconhecer os poderes divinos dos poderosos. A religião, assim entendida, é revestida de um manancial de forças que as pessoas lançam mão para sobreviver às condições mais adversas com vistas a um porvir mais próspero ou simplesmente para manter seu *status quo*.

Nesse ponto é que acredito que ela merece ser problematizada no meio escolar, levada para ser detalhadamente discutida. A escola, como espaço destinado ao conhecimento, não deverá se furtar a essa missão a pretexto de ser laica, sob pena de ser omissa em relação a um tema tão caro a nossa sociedade como um todo, inclusive àqueles que não professam qualquer crença.

Há uma necessidade premente de descolonizar o ER, devido ao fato de as matrizes europeias, principalmente cristãs, ainda serem muito trabalhadas pelos professores em detrimento de outras matrizes religiosas. Partindo do pressuposto de que toda cultura possui seu substrato religioso, precisamos fazer uma leitura respeitosa das diferentes crenças religiosas.

Por entender que o caminho da institucionalização do ER no Brasil se deu pela via política, resolvi elaborar uma análise sobre o novo CRMG que implementa o ER conforme a BNCC. Acredito que os Estados deverão se comprometer com a implementação deste componente nas escolas públicas. Em comum, os documentos mencionados pressupõem o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições, prevendo os temas que serão abordados em cada etapa do ensino.

Com esse propósito, busquei identificar o conceito de religião e termos afins como religiosidade e experiência religiosa que estariam presentes no CRMG, bem como sua adequação ao contexto geral da BNCC.

Nessa perspectiva, verificamos que, ao longo da história de todos os povos, a religião esteve presente enquanto cultura humana e busca do ser humano por respostas acerca do mistério da existência, da criação do universo, do sentido da vida e para além dela. Sendo a função precípua da educação escolar a humanização, a escola deveria ser o lugar por excelência para abordar a experiência religiosa, desempenhando um importante papel na formação integral do ser humano. A importância do ER na educação geral do cidadão em formação se deve também ao fato de o componente curricular, curiosamente, ter participado da constituição do Estado brasileiro em seus primórdios e ser o único presente na Constituição Federal.

O Brasil é formado por várias culturas, entre as quais podemos identificar a nativa ou indígena, a europeia, a africana e a asiática ou “oriental”. Embora sejam culturas igualmente importantes para a formação social do Brasil, algumas dessas matrizes se mostram sub-representadas e as relações entre elas se dão de forma assimétrica, com predomínio da visão da matriz europeia. O ER nas escolas públicas é um potente instrumento de diálogo dessas diversas tradições religiosas que compõem o Brasil. Um ensino plurirreligioso poderia abordar as tradições supracitadas, contando com a atuação qualificada do professor licenciado em Ciência(s) da(s) Religião(ões) que, em virtude de sua formação, estaria apto a manter sua autonomia em relação às diversas tradições religiosas e faria as adaptações necessárias à realidade dos educandos, pautando suas ações nas orientações dos currículos estaduais.

Historicamente, o ER leigo e não tutelado foi reconhecido pelo Estado no início da Primeira República, mas os estados federativos, usando a prerrogativa do princípio de autonomia dos poderes estaduais, concediam ou não a permissão para a doutrinação religiosa nas escolas nos horários regulares, sendo Minas Gerais o pioneiro a autorizar oficialmente o catecismo nas escolas públicas, sob a curiosa alegação de que o laicismo na escola feria a liberdade de consciência. Com isso, podemos afirmar que Minas Gerais foi o único estado em que o ER não foi descontinuado.

Prosseguindo no seu intento pioneirista, o estado de Minas Gerais, através do documento CRMG pretendeu inovar tanto na elucidação quanto na discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos do ER. Para tanto, se baseou na proposta de dois teólogos - Wolfgang Gruen inspirado nos pressupostos Paul Tillich – que conceberam a categoria religiosidade enquanto dimensão humana como objeto de estudo. Além disso, devido ao impasse em relação a permanência do ER na BNCC, os únicos proponentes que assumiram a elaboração da versão mineira do currículo – Dr^a Giseli do Prado Siqueira e Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista – eram professores de uma universidade confessional (PUC Minas).

Em relação a Wolfgang Gruen, precisamos salientar seu papel enquanto primeiro autor a se dedicar ao tema da nova visão e prática do ER, estudando a profissionalização de cientistas das religiões no Brasil. A CR assumiria importância na medida em que forneceria a habilitação do(a) educador(a) de ER. Este não deveria se abster de sectarismos e polêmicas religiosas. Não obstante, Gruen defende a autonomia respeitosa da escola em relação às autoridades religiosas que desempenharão a função de refletir sobre o ER escolar. Gruen pretendia delinear uma epistemologia para o ER que inspirasse uma epistemologia para as Ciências da Religião e se utilizou do sentido de religiosidade de Paul Tillich para nortear o curso. Apesar de considerar que a linguagem da CR é mais apropriada para o ER do que a linguagem da Teologia, Gruen sustentou que o ER deveria abordar os diversos aspectos do cristianismo por ser a vertente religiosa majoritária no Brasil. Ressaltou, porém, que não deveria haver privilégios em relação às manifestações religiosas dos socialmente privilegiados em detrimento das práticas religiosas dos menos abastados na pirâmide social. No seu entendimento, seria uma educação para a responsabilidade social e política, promovendo uma ação transformadora.

Dessa forma, se por um lado, Gruen defendia a habilitação do(a) educador(a) pela CR, por outro lado, ainda dava algum respaldo para que autoridades religiosas se mantivessem de alguma forma no controle do componente curricular. Além disso, propôs uma abordagem da religião que estabelecia o cristianismo como parâmetro, o que se mostra claramente em desacordo com uma visão de ER não proselitista.

A preocupação de Gruen sobre a preparação do(a) educando(a) para o seu projeto de vida acaba convergindo para o pensamento de Tillich ao tomar a religiosidade como forma de resgate do sentido da vida. Caberia à escola a tarefa de iniciar a criança no simbolismo de forma lenta e sistemática. Tillich, entretanto, sugere que a hesitação por parte de alguns professores em transmitir os símbolos da fé se deve ao fato de preferirem esperar até que as perguntas sobre o sentido da vida comecem a surgir. Do contrário, poderia emergir o vazio e o cinismo que, mais tarde, poderia ser preenchido por símbolos concretos e demoníacos.

Como educadora, compartilho dessa hesitação, por acreditar que a escola não deva ser esse lugar onde o(a) educador(a) pretenda desenvolver no(a) educando(a) algum tipo de religiosidade. Todos os componentes curriculares possuem suas áreas de conhecimento correlatas. O ER, enquanto um desses componentes, conta com o aporte teórico e metodológico da CR e deve, tanto quanto os outros, se ater à formação do cidadão integral e se comprometer com a laicidade do Estado. Nesse sentido, defendo um ER não confessional, não proselitista e sem a tutela de qualquer tradição religiosa para atender melhor aos princípios de cidadania e democracia que tanto almejamos para nossa sociedade.

Dessa forma, a escola deve ser entendida como o lugar onde o(a) educando(a) terá acesso aos valores que orientam para vida, será capacitado para atuar como cidadão e terá seu conhecimento científico sistematizado. Com isso, o ser humano será convidado a assumir seu engajamento na história e terá seu caráter de cidadão fortalecido, cabendo ao Estado garantir que a educação se dê em todas as suas dimensões.

O modelo de ER defendido aqui - inter-religioso - fornece um vasto conhecimento sobre a religião como fenômeno humano de sentido e como resultado histórico sobre as diversas religiões, participando da formação básica do(a) cidadão(ã).

Contudo, é preciso reconhecer que, na realidade da educação no Brasil, há uma instrumentalização da religião por parte da política e a instrumentalização da religião pelas próprias instituições religiosas com finalidades políticas. Inclusive, essa instrumentalização da experiência religiosa pode responder pelo afastamento dos pesquisadores da educação em se tratando de ER.

Partilho do entendimento que, para uma educação transformadora, a sala de aula precisará ser extrapolada pela prática social dos(as) educandos(as) que se mostrarão dispostos(as) a mudarem suas práticas e condutas para que o processo de ensino-aprendizagem se complete. Dessa forma, a mudança da prática social passará primeiro pelo aspecto subjetivo da própria experiência para que a compreensão de religião seja alterada. Além disso, a educação possui um papel humanizador quando estabelece que os saberes da produção humana serão apreendidos na escola, permitindo que o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos seja significativo para os(as) educandos(as).

É importante admitir que a religião se diferencia do ER por ser parte do Estado democrático, não devendo ser subvencionada por ele de forma alguma. O ER, por sua vez, cuida da formação plena do(a) cidadão(ã), constituindo consciências críticas e autônomas. Ao estabelecer diferenciação entre “educação religiosa” e ensino (do ou sobre) religioso, a proposta da CR preenche as demandas sociais do Estado e também dos defensores do Estado e da escola laica. Isso porque o ensino sobre religião pressupõe que o ER utilize em sala de aula os conhecimentos fornecidos pela CR.

Entre outros motivos, considero o tema religião na escola seja sensível e complexo, por envolver questionamentos sobre como e por quem os conteúdos serão preparados. Além disso, haverá de se preocupar a respeito de como essas pessoas estão sendo preparadas para a abordagem do ensino sobre religião. O(a) educador(a) deveria estar preparado para mediar os saberes do(a) educando(a) e os saberes da ciência. Nesse sentido, acredito que uma formação

específica e qualificada de “quem ensina” ER permitiria uma melhor exploração, investigação e fomento da curiosidade de “quem aprende”.

Nesse sentido, os PCNER tiveram um papel decisivo na construção de um currículo que respondesse às exigências legais para o ER ao apoiar a formação e atualização profissional e, conseqüentemente, fornecer apoio ao professor em sala de aula. Essa importância deverá ser reconhecida, ainda que pese sobre o documento elaborado pelo FONAPER, a crítica de se tratar de um documento de cunho essencialista, como se a busca da relação com a religião fosse inerente ao ser humano, sem levar em consideração o contexto histórico- sociocultural.

Realizei uma análise do documento PCNER elaborado pelo FONAPER, por ser inegável sua importância no reconhecimento do componente curricular que se dedica a tratar da imbricação de duas áreas historicamente ligadas à formação do Estado brasileiro, a saber, religião e educação. Uma importância contestada por uma parcela de autores que considera um disparate qualquer menção à religião no ambiente escolar. Essa visão, contudo, revela que o assunto não foi analisado de forma ampla, uma vez que não se aventou a possibilidade da abordagem do fenômeno religioso enquanto conhecimento científico e objeto da CR que seria então sua área de conhecimento correlata.

Dessa forma, o documento PCNER se mostra uma proposta desafiadora e inovadora. Desafiadora quando se verifica a realidade educacional cultural e social no Brasil, tendo em vista que a educação é decisiva no processo de construção da cidadania. Também é uma proposta inovadora tendo-se em vista que o cenário brasileiro, marcado por processos monoculturais, eurocêntricos e cristãos.

No entanto, é preciso reconhecer que o ER não possui seu lugar reconhecido pelo sistema educacional por não haver determinações mais específicas. O componente curricular é tratado como tema transversal. A proposta do documento PCNER o tira de uma posição mais periférica e o traz para uma posição mais central, já que trata o ER como mais um componente curricular entre os outros, sem intuito proselitista e salvaguardando a liberdade de expressão religiosa do(a) educando(a).

É fato notório que o posicionamento do FONAPER e outras instituições congêneres se modificaram diante do ER com referência cristã, percebendo a necessidade de embasamento epistemológico do componente curricular que não mais se daria pelo viés religioso, mas pelo viés pedagógico. Isso se deve ao impulsionamento promovido pelas discussões políticas e ideológicas sobre a legitimidade do componente. Essa mudança de posicionamento implicou em um deslocamento do componente curricular da teologia - facilmente verificada pela escolha de termos teológicos que se aproximaram das ideias e noções de Paul Tillich - para a CR.

Em face da crítica em relação ao cunho essencialista dos PCNER, tive a oportunidade de observar a utilização de termos teológicos tais como *transcendente* e *busca de sentido da vida para além da morte*, tanto na BNCC quanto no CRMG, fazendo este último documento uma menção mais explícita da proposta dos teólogos Wolfgang Gruen e Paul Tillich. Por conta disso, foi possível verificar uma maior aproximação entre os PCNER e o CRMG do que em relação à BNCC. À título de exemplificação, citamos a questão do projeto de vida que no CRMG é resgatada dos PCNER, assumindo certa centralidade, enquanto na BNCC a questão é pontual, aparecendo como habilidade pretendida para educandos(as) do 9º ano.

A meu ver e diante da bibliografia consultada, a posição defendida pelo ER confessional encontra-se superada. A batalha agora é travada no solo comum da laicidade, onde laicistas restritivos e defensores do ER sem tutela religiosa nas escolas públicas disputam território. Acredito ser ingenuidade considerar somente o modelo de ER confessional para tecer a crítica em favor do Estado laico. E mesmo quando é evidenciado o caráter científico assumido pelo ER brasileiro, o componente curricular é apontado como uma estratégia da ICAR para sua própria divulgação e sustentação. Ademais, a religião continuará existindo para além de ser rejeitada pela escola. Por ser vida pulsante, a religião não deveria ser tomada como algo da esfera privada, sendo amplamente discutida para que o fundamentalismo não faça emergir a violência antes do diálogo.

A bem da verdade, frequentemente a legitimação moral do ER se dá pela sua função prática de desenvolver nos(as) educandos(as) suas habilidades éticas, exortando-os à tolerância, quando deveria ser considerado pela via da questão do conhecimento produzido e acumulado ao longo dos tempos. Só com a abertura dos cursos de licenciatura em CR é que se inicia o processo de reconhecimento da importância do conhecimento produzido pela área como aporte para o ER. Não se trata de negar que o ER responda por questões de ordem moral, mas reconhecer que não pode se limitar a elas. Ao reivindicar para si o estatuto de conhecimento, o ER estaria considerando o fenômeno religioso enquanto fenômeno histórico, social, econômico e em sua especificidade.

Por vezes, é possível creditar a resistência ao ER nas escolas públicas brasileiras a sua dependência histórica em relação às confissões religiosas. Partilhamos do entendimento de que a religiosidade não deve ser promovida no ambiente escolar – ocupado por religiosos e não-religiosos - por se tratar de uma escolha individual. Entretanto, é preciso ponderar se, negando o direito ao ensino “sobre” religião, o Estado paternalista não estaria infantilizando a sociedade, impedindo, aí sim, seu legítimo direito de escolha. Além do mais, escolher pressupõe conhecer antes.

O modelo de ER fundamentado pela CR estuda o fenômeno religioso a partir de pressupostos científicos, situando-o histórico-culturalmente dentro das referências religiosas, mas também favorecendo a compreensão da busca do ser humano por transcendência. Torna-se importante ressaltar que o objetivo da CR passa ao largo de atestar a veracidade da fé ou das experiências religiosas dos fiéis ou até mesmo do julgamento sobre a legitimidade de uma determinada religião em detrimento das demais. O que estaria no horizonte da CR, enquanto área de conhecimento do ER, seria a construção de um saber sobre as tradições religiosas que compõem o campo religioso da comunidade escolar.

A falta de tutela pelos partidos, pelas autoridades políticas e comunidades de fé pode tornar a religião um tema espinhoso no ambiente escolar justamente por proporcionar o esclarecimento, a compreensão e a crítica. Se faz mister indagar a quem interessa que o tema não seja abordado na escola e nos adiantamos em responder que se trata de alguém que enxerga a religião como meio de manipulação de pessoas ou, ao menos, não compartilha da compreensão de que as religiões constituem modos de ser no mundo.

Vale ressaltar que a abordagem do ER laico corrobora para o processo de laicização e, portanto, não se opõe à laicidade. Para tanto, ciência e religião seriam tratadas pela educação de forma complementar.

Nesse sentido, pretendi elucidar como se daria a ruptura com o projeto eurocêntrico de ER, a partir do modelo de ER não confessional, reflexivo e laico - que tem na CR sua área de conhecimento, servindo como agente transformador através da promoção do respeito à diversidade religiosa e da formação cidadã dos(as) educandos(as). Esse modelo de ER preencheria os requisitos para um componente curricular previsto legalmente como um instrumento para a democracia, uma vez que, sendo um país de dimensões continentais, o Brasil apresenta uma diversidade étnica, sexual e sociocultural e a convivência com a alteridade está na ordem do dia. Um ER dessa natureza poderia contribuir significativamente para a diminuição da intolerância religiosa e, quiçá para sua extinção.

O currículo, enquanto instrumento de poder na relação entre educador(a) e educando(a), reifica hierarquias ou as flexibiliza. Isso porque em sua construção é preciso levar em consideração a intenção dos(as) educadores(as) ao selecionarem os conteúdos, definir as abordagens teórico-pedagógicas e os procedimentos estratégicos para cumprir aquilo que acreditam ser fundamentais para a formação discente. A formação cidadã, portanto, parte do pressuposto de que os(as) educandos(as) devem conseguir se posicionar no debate público.

Diante disso, empreendi a tarefa de debater criticamente o texto do CRMG, por meio de uma exegese comparativa do documento realizada a partir da análise da BNCC e dos PCNER,

destacando possíveis avanços e/ou fragilidades. Tive a oportunidade de verificar a histórica e significativa virada paradigmática do ER através da proposta de Wolfgang Gruen que, inspirado pelo pensamento do também teólogo Paul Tillich, adotou a categoria antropológica religiosidade para educar a dimensão do sentido da vida. A distinção entre Catequese e ERE foi, sem dúvida, um fundamento epistêmico importante ao definir a escola como espaço do componente curricular.

A concepção antropológica de “educação integral” de Gruen foi compartilhada tanto pela BNCC quanto pelo CRMG, entendendo que a escola é o lugar da aprendizagem e da democracia inclusiva. O teólogo atribuiu ao(à) educando(a) a centralidade do processo educativo ao construir sentidos e projetos de vida. Nesse modelo de ER é possível contextualizar a relação cultural e resgatar nossa memória ancestral. Nessa perspectiva, o ER nas escolas se justifica por fornecer um sentido de vida e não como ensino sobre religião.

A inovação do CRMG em relação à BNCC reside na concepção de ER a partir do conceito de religiosidade, visando a promoção de uma descoberta existencial da vida. Assim, a ênfase da educação básica recairia sobre a construção de sentidos de vida orientadores dos projetos de vida. Outra inovação do currículo mineiro – que aponta para a presença de religiosidades não ligadas à fé - foi a inserção de expressões como “culturais” e “socioculturais” em alguns objetos de conhecimento sob a alegação de que a ampliação da abordagem pretendia incluir outras manifestações além das religiosas. Diante disso, as discussões sobre a diversidade de espiritualidade, transcendência não religiosa e ritos culturais seriam ampliadas, distinguindo o ER em Minas Gerais dos demais e reforçando o caráter laico do conteúdo.

Foi possível observar que, tanto na BNCC quanto no CRMG, o intuito do ER é construir perspectivas de sentido e atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades na perspectiva da interculturalidade, dos direitos humanos e da cultura da paz. Como vimos, a BNCC é um documento de âmbito federal, cabendo aos estados a formulação dos seus próprios currículos, levando-se em consideração suas particularidades. Tomando-a por base, o CRMG considerou que o componente curricular ER deveria assumir a forma não confessional. Porém, ao assumir a religiosidade como objeto de estudo a ser considerado, sugerindo sua centralidade no componente curricular, ampliou seu sentido e passou a abranger o sentido da vida. Ao fazê-lo, ainda que sob a perspectiva não-confessional, apontou para algo semelhante a uma busca do(a) educando(a) por religiosidade.

Reitero o entendimento expresso anteriormente de que a escola não deverá se ocupar da religiosidade dos(as) educandos(as), devendo proporcionar-lhes o conhecimento para que cada um seja capaz de optar ou não por uma forma de religiosidade ou sentido para a vida. Para tanto,

a ênfase do ER deverá recair no ensino sobre as diversas religiões, contribuindo para o debate sobre a diversidade de culturas e, assim, pautando as ações dos educadores.

Ao analisar o documento CRMG à luz da bibliografia que especifica o debate sobre a peculiaridade do ER não confessional, reflexivo e laico, pude perceber que ele se mostra mais vantajoso para a formação integral do cidadão, permitindo que o sujeito possa exercer autônoma e ativamente sua cidadania e retornando para a sociedade o fruto de seu investimento. Assim entendido, o ER nos currículos deveria se voltar para uma formação que promovesse a reflexão sobre o que é ser humano, o seu lugar no mundo, a alteridade, como lidar com ela e como coexistiremos.

Para ser transformadora, a educação precisa fazer sentido para os(as) educandos(as). Além de ser útil, a informação terá, necessariamente que conduzir à crítica e à historicidade. Ao mesmo tempo em que o ER, assim como os outros componentes curriculares, possui previsão formal nos currículos, ele se diferencia dos demais por se basear nas experiências religiosas de educandos(as) e educadores(as), mesmo que não professem nenhuma religião. Isso porque, na relação entre religião e educação, há um acúmulo de sabedoria nas vivências sociais que o(a) educando(a) leva consigo para a escola.

O ER reflexivo está inserido numa perspectiva de educação para a autonomia. Nesse caso, a metodologia empregada seria o diálogo e a matéria-prima seria a experiência do(a) educando(a), partindo-se dela para que o conteúdo fosse desenvolvido.

No presente estudo, resolvi me dedicar à análise do CRMG por entender que o currículo escolar, enquanto prática intencionada e reflexiva, poderá restituir o caráter humano e social do ER ao torná-lo cognoscível e passível de ser abordado de forma científica, criativa e problematizadora. Por ser um território de disputas culturais em que a formação de identidades se dá em meio aos distintos significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, o currículo deverá se preocupar com a instrução de jovens que, consciente e livremente, exercerão sua cidadania e com a construção de condutas sociais respeitadas em relação à diversidade étnica-cultural-ideológica e religiosa.

É forçoso admitir que as práticas pedagógicas não são neutras, pois revelam a concepção do processo e do objeto de aprendizagem. Tampouco espera-se que o(a) educador(a) de ER também o seja. O perfil ideal de educador(a) é formado por aquele que possui habilitação específica para o ensino e consegue manter independência em relação às instituições religiosas, exercendo autonomia de pensamento e de crítica à religião na escola. Sendo assim, não será discutida a verdade da religião ou se existe tal divindade, mas se buscará orientar os(as) educandos(as) no processo de construção das experiências de aprendizagem-significativa. Para

tanto, se lançará mão do conhecimento disponível na área de conhecimento da CR. Portanto, o(a) educador(a) de ER terá a dupla função de mostrar o encanto na compreensão do fenômeno religioso, bem como seu impacto na realidade e assumi-lo como objeto de estudo a partir da razão, tratando-o com algum distanciamento no ambiente escolar.

Esse ER emancipado da tutela religiosa terá como conteúdo a diversidade religiosa, a constituição de identidades sociais e subjetividades e a formação de um patrimônio histórico e cultural imaterial. Trata-se de uma abordagem do fenômeno religioso de forma respeitosa a partir de uma prática de ensino ER de forma reflexiva e visando a autonomia. Para empreender essa tarefa, o ponto de partida deverá ser a diversidade de relatos pessoais sobre a experiência religiosa e a compreensão do que seja o religioso. Dessa forma, a proposta de ER escolar estaria alinhada aos dispositivos jurídicos, às orientações da CR e às conquistas da prática docente referentes ao componente curricular.

Diante do exposto, acredito que o presente trabalho foi um esforço no sentido de percorrer o caminho de elaboração do componente curricular ER no CRMG a partir da BNCC, podendo contribuir para uma futura incursão em pesquisa de campo. Trata-se, portanto, de uma contribuição sob uma perspectiva histórica em relação ao ER enquanto componente curricular, podendo desencadear possíveis desdobramentos para os estudos realizados na área da CR, bem como para as outras áreas das ciências das humanidades que se proponham a fazer uma interface com a religião.

REFERÊNCIAS

- ACORDO BRASIL-SANTA SÉ – Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf?sequence=1> > Acesso em: 22 nov. 2023.
- ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Ars poética, 1996.
- ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Apresentação. In: JUNQUEIRA, S.; BRANDENBURG, L.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017 p. 17-20.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. **Rev. Pistis Prax.**, Teol. Pastor, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2021/06/A-RELACAO-EDUCADOR-EDUCANDO.pdf> > Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 05/2018**. DCN para o curso de licenciatura em Ciência da Religião. 2018 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file> > Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. > Acesso em: 16 fev. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 08 ago. 2022.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#adct > Acesso em: 08 ago. 2022.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de 23 de dezembro 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.
- _____. Ministério da Educação, (2018). **Texto de referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões)**. Minuta de Parecer e Projeto de Resolução. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/95661-texto-referencia-dcn-ciencias-da-religiao/file> > Acesso em: 10 dez. 2022.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 13 nov. 2023.
- _____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf > Acesso em: 30 jan. 2024.

- BRASIL, Taciana. Ensino Religioso e Religiosidade: perspectivas da terra das alterosas. **PLURA**: Revista de Estudos de Religião, ISSN 2179-0019, v. 13, n. 1, p. 183-20, 2022. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/2150>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CAMURÇA, Marcelo; SILVEIRA, Emerson; ANDRADE JÚNIOR, Péricles. Estado laico e dinâmicas religiosas no Brasil: tensões e dissonâncias. **Horizonte**, v. 18, n. 57, p. 975-1001, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23889/17872>> Acesso em: 10 dez. 2022.
- CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs.). **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 62-68.
- CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso: uma área de conhecimento. In: CECCHETTI, Elcio; SIMONI, Josiane Crusaro (orgs.). **Ensino Religioso não confessional**: múltiplos olhares (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 39-51. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20religioso%20nao%20confessional%20-%20E-book.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2024.
- _____. O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias? In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares (obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER). Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015, p. 155-179. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf> Acesso em: 20 set. 2023.
- COSTA, Matheus Oliva da. Introdução à Parte I. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs.). **Compêndio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 29-39.
- _____. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 306-316, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22137>> Acesso em: 02 ago. 2023.
- CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cMBTftm5ZTxxwJfmhxdmsQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 31 out. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set./out./nov./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 dez. 2022.
- FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. In: **Revista Contemporânea de Educação**. v. 1, n. 2, p. 222-231, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506>. Acesso em: 17 out. 2023.
- _____. Breve visão introdutória do tema. In: FISCHMANN, Roseli *et al.* **Ensino religioso em escolas públicas**: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 09-22.
- _____. Do transversal ao inconstitucional: ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo. In: FISCHMANN, Roseli *et al.* **Ensino religioso em escolas públicas**:

impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 171-227.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 84^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 47-59, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zg5NHJWz9fvYM3thgW6dXms/>> Acesso em: 18 dez. 2023.

GONÇALVES, Alonso; RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. Modelos de interpretação: exclusivismo, inclusivismo, relativismo e pluralismo. In: RIBEIRO, Cláudio de Oliveira; ARAGÃO, Gilbraz; PANASIEWICZ, Roberlei (orgs.). **Dicionário do pluralismo religioso**. São Paulo: Recriar, 2020, p. 149-151.

GRACE, Davie; WYATT, David. Document analysis. In: STAUSBERG, Michael; ENGLER, Steven. **The Routledge handbook of research methods in the study of religion**. New York: 2011.

GROSS, Eduardo. O conceito de fé em Paul Tillich. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 12, n. 23, p. 07-26, jun., 2013. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/COR/article/viewFile/4196/3672>> Acesso em: 04 jun., 2023.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da Religião numa sociedade multicultural. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 15-26, 2005. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/544/580>> Acesso em: 23 mar. 2023.

_____. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLMES, Maria José Torres; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da educação básica. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (orgs.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares** (obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER).

Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015, p. 181-201. Disponível em:

https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf> Acesso em: 05 jul. 2024.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: o currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER; et. Al. **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 51-61.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Religião e ensino religioso na escola. (In.) **Numen: revista de estudos e pesquisa de religião**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 09-20, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/32480>> Acesso em: 22 maio 2022.

KADLUBITSKI, Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Diversidade religiosa na educação. **Interações – Cultura e Comunidade**. Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, jan./jun., 2012. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6196/5722>> Acesso em: 27 jul. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio Passos; USARSKI, Frank (orgs.) **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 603-614.

_____. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Rever**, ano 15, n. 2, jul./dez., p. 10-25, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181/18845>> Acesso em: 23 mar. 2023.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa. **Por um ensino religioso empático**: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2022.

MARTINS, Nathália Ferreira de Souza; MARTINS, Gustavo Claudiano. O ensino religioso como esforço civilizatório: uma análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular a partir da noção de laicidade de Paul Ricouer. **Caminhos**, Goiânia, Especial, v. 18, p. 117-131, 2020. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7997/4963>> Acesso em: 03 ago. 2023.

MARTINS, Nathália Ferreira de Souza; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhando**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/Caminhando/article/view/9049/6524>> Acesso em: 10 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum**. Versão preliminar. Agosto de 2018a.

Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/posts/confira-versao-preliminar-do-curriculo-de-minas-gerais-na-bncc>> Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf> Acesso em: 08 ago. 2022.

MONTEIRO, Nilton de Freitas. Parâmetros Constitucionais do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In: FISCHMANN, Roseli *et al.* **Ensino religioso em escolas públicas**: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 87-107.

OLIVEIRA, Lilian Blank de; CECCHETTI, Élcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER; *et. al.* **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 103-125.

OLIVEIRA, Lilian Blank de; RISKE-KOCH, Simone; BERG, Irene de Araújo van den. Formação de docentes para Ensino Religioso no Brasil. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares (obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER). Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2015, p. 181-201.

Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf> Acesso em: 05 jul. 2024.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. **Rever**, São Paulo, n. 2, p. 26-44, jul./dez., 2015. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26182/18846>> Acesso em: 10 dez. 2022.

PENA-RUIZ, Henri. Principes fondateurs et définition de la laïcité. **República e Laicidade: associação cívica** (Documentos), setembro, 2004, p. 01-14. Disponível em:

<https://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/12/obs-communautarisme-2004-09.pdf>>

Acesso em: 10 ago. 2022.

PEREIRA, Ana Beatriz de Vilhena. “São os evangélicos que seguram essa cadeia, se não fossem eles, quem iria converter os mauzão?”: considerações sobre o papel do “proceder evangélico” na prisão. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

PIEPER, Frederico. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: Um estudo de caso. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 232-291, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22159>> Acesso em: 07 mar. 2023.

_____. Laicidade, escola e ensino religioso: considerações a partir de Paul Ricoeur.

Estudos de Religião, v. 28, n. 2, p. 141-168, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/4871/4472>>

Acesso em: 03 ago.2023.

POZZER, Adecir. Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER; *et. al.* **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 83-101.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Ensino Religioso e intolerância religiosa. In:

JUNQUEIRA, S.; BRANDENBURG, L.; KLEIN, R. (Orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017. p. 366-369.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./mar. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n29p149/5091>> Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. Ciência da Religião e Ensino Religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Rever**, São Paulo, Ano 15, Nº 02, p. 55-66, Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26184/18848>> Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, S.;

BRANDENBURG, L.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Ensino Religioso**: uma proposta reflexiva. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.

RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. Ensino Religioso para a autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade. **Aprender** - Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação, Vitória da Conquista, ano XVII, n. 29, p. 27-46, jan./jun. 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.22481/aprender.i29.12777>> Acesso em: 22 nov. 2023.

RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. **Ciências da Religião: história e sociedade**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/download/8886/6125>> Acesso em: 07 nov. 2023.

_____. Formação de professores(as) para o ensino reflexivo: perspectivas a partir da BNCC e das DCN para licenciaturas em Ciências da Religião. **Em aberto**, Brasília, v. 35, n. 114, p. 39-60, maio/ago., 2022. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5345/4175>> Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. Os objetos de conhecimento do Ensino Religioso: conceitos, noções e aportes teóricos para a prática docente. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI,

- Marilac Loraine; ORTIZ, Francine Porfrio (orgs.). **Caderno Pedagógico para o Ensino Religioso 3**: manifestações religiosas. Petrópolis: Editora Vozes, 2023, p. 42-71.
- ROOS, Jonas. Finitude, Infinitude e Sentido: Um Estudo Sobre o Conceito de Religião a Partir de Kierkegaard. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 10–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbfr/article/view/26280>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- _____. Religião, fé e preocupação última a partir de Paul Tillich. In: PIEPER, Frederico; ROOS, Jonas. **Pensar a religião**: temas e conceitos filosóficos contemporâneos. São Paulo: Liber Ars, 2022, p. 21-38.
- SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Laicidade e Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S.; BRANDENBURG, L.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.
- SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais**: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen. Belo Horizonte: Sebrac Editora e Gráfica Limitada, 2007.
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Rever**, São Paulo, n. 2, p. 45-54, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26183>> Acesso em: 03 jun. 2023.
- TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. (Tradução de Walter O. Schlupp) São Leopoldo: Sinodal, 1974.
- TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248/1060>> Acesso em: 30 nov. 2023.
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 26 nov. 2023.