

Ciências da religião e ensino religioso escolar: um abraço necessário e afetuoso em defesa da educação

Sciences of religion and school religious education:
a necessary and affectionate hug in defense of education

Wellington Félix Cornélio¹
Helena Ornelas Sivieri Pereira²

RESUMO

O objetivo do presente ensaio é apresentar reflexões sobre a relação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso no Brasil e ainda, as repercussões da trajetória das duas áreas para a Educação. Utilizando um estudo teórico-bibliográfico, discorremos sobre o percurso histórico, considerando que embora se tenha produzido relevantes estudos e pesquisas, demandou-se um debate pouco fecundo por um longo período, visando demarcação de posicionamentos, favorecendo digressões e reverberando em prejuízos para a nossa Educação Básica. Em contraposição, em tempos atuais, cada vez mais autores têm indicado as Ciências da Religião como área acadêmica referencial para o mencionado componente curricular, considerando a diversidade e pluralidade da nossa sociedade. Entretanto, podemos seguramente afirmar, a Escola carece da parceria e da imersão de ambas as áreas como força auxiliar na defesa da democracia, da laicidade, da liberdade religiosa e do combate ao preconceito e intolerância.

Palavras-chave: Ciências da Religião; Ensino Religioso; Educação.

ABSTRACT

The objective of this essay is to present reflections on the relationship between Religious Studies and Religious Education in Brazil, as well as the repercussions of the trajectory of both areas for Education. Using a theoretical-bibliographical study, we will discuss the historical path, considering that although relevant studies and research have been produced, a debate has been required that has been little fruitful for a long period, aiming to demarcate positions, favoring digressions and reverberating in losses for our Basic Education. In contrast, in current times, more and more authors have indicated Religious Studies as a reference academic area for the aforementioned curricular component, considering the diversity and plurality of our society. In this sense, the School lacks the partnership and immersion of both areas as an auxiliary force in the defense of democracy, secularism, religious freedom and the fight against prejudice and intolerance.

Keywords: Sciences of Religion; Religious Education; Education.

Introdução

Durante muitos anos no Brasil, a relação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso foi instrumentalizada pelo Estado e pela Igreja Católica. Através de um debate obscurantista, de viés político, ideológico e proselitista buscou-se de forma incansável e até

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

² Doutora em Psicologia pela USP/RP. Pós-doutorado em Educação pela UFSCar e pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Psicóloga e Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

conveniente, tentativas de se definir conceitos, nomenclaturas, classificações, paradigmas e caminhos epistemológicos. Neste sentido, apesar de uma significativa produção acadêmica, perdeu-se muito tempo, gerando digressões entre ambas as áreas, repercutindo prejuízos para a nossa Educação Básica.

A começar pelo dissenso em relação à nomenclatura, insta salientar, a utilização das terminologias *Ciência da Religião*, *Ciências da Religião* e *Ciências das Religiões*. Divergências à parte, utilizaremos *Ciências da Religião* [empregada pela CAPES], referência muito usual no Brasil e que remete à tradição francesa das *Sciences de la Religion* e originária das Ciências Sociais da Religião.

O objetivo do presente trabalho é apresentar, através de um estudo teórico-bibliográfico, algumas considerações críticas e reflexivas sobre a relação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso no Brasil e ainda, as repercussões da trajetória de ambas as áreas para a Educação.

Ademais, hodiernamente, considerando as tradições religiosas e o fenômeno religioso como formas de produção de conhecimento; valorizando, especialmente, as trocas, interações, vivências, contextos históricos e culturais em sala de aula; podemos vislumbrar um encontro mais que necessário, entre tais áreas, no intuito de potencializar e transformar a educação básica brasileira e a comunidade escolar; e em aspectos práticos, promover a diversidade, o respeito mútuo e o diálogo inter-religioso.

1. Ciências da religião e ensino religioso: breves considerações históricas

As Ciências da Religião é área de estudo acadêmico, que surgiu no século XIX e defende a possibilidade de promover um estudo científico da religião sem finalidades de práticas religiosas, numa postura crítica e imparcial, distanciando-se em relação ao objeto. É fruto da Modernidade e do Iluminismo oriundos na Europa nos séculos XVII e XVIII. Para Pieper (2017):

[...] inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens [símbolo, mito, rito e doutrina] e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras. (Pieper, 2017, p. 131).

Segundo o referido autor, a partir do desenvolvimento da cultura, da sociedade e do pensamento europeu, a relação das pessoas com a religião muda, pois não se configura mais como somente um modo de vida, mas passa a ser considerada como objeto de aprovação ou não, ou ainda, passa a se sujeitar ao viés da racionalidade. De uma prática corriqueira, a religião passa a ser tematizada criticamente e já não é mais observada como um elemento final de sentido, e sim, apresentada ao lado de outras esferas, por exemplo: econômicas, políticas, estéticas, científicas, entre outras. Neste contexto, são empregados esforços de se compreender a religião nos limites da razão, numa perspectiva de se considerá-la como produto humano e não mais como parte alheia, à parte do que pode ser cognoscível. Ademais, o fluxo crescente de informações entre Europa, África e Ásia, decorrente da colonização, possibilitou novas percepções e visões de mundo, levando à curiosidade de se promover estudos comparados das diversas matrizes religiosas, surgindo posteriormente, o conceito de pluralismo cultural e religioso (Pieper, 2017).

A partir de 1870, a ‘Ciência da Religião’³ é criada como área exclusivamente dedicada ao estudo acadêmico da religião, conectando-se com a multiplicidade de expressões e linguagens às quais a religião se manifesta, compreendendo seus desdobramentos [o fenômeno religioso], como produto da vida humana. Isto é, ela é resultado da modernidade, do contexto histórico, da cultura e do pensamento europeu da época. Considerando o processo de secularização, a religião foi colocada ao lado de outras esferas sociais e não mais como instância absoluta e inquestionável de propósito. Transmuta-se de uma monossemia para uma polissemia de interlocuções com práticas, significados, ritualísticas, costumes e metodologias. A história da área de ‘Ciência da Religião’ pode ser dividida em três fases: o surgimento (a partir de 1870), o pós-guerra (anos 1960) e o pós-1980 (sob o respaldo de estudos pós-modernos e pós-colonialistas – nova consciência crítica –).

Nesta primeira fase, a proposição (*Religionswissenschaft*), destacam-se Friedrich Max Müller, professor de Filologia da Universidade de Oxford e Cornelis Tiele, que estabeleceu, institucionalmente, a disciplina na universidade. Já o segundo momento (1975-1970), marcado pelas contribuições da Universidade de Chicago, através de Mircea Eliade, ficou conhecido como o período da expansão de esfera mundial. E por fim, o período contemporâneo (posterior a 1980), podemos caracterizar como um período em que se desenvolveu questionamentos acerca da categoria religião, a partir da relativização de noções universalistas, ganhando força uma maior criticidade científica.

Ressalvadas as divergências, no Brasil considera-se que surgiu a partir dos estudos da Teologia da Libertação, dialogando com as ciências humanas e o meio acadêmico. Neste cenário, houve uma movimentação militante, um engajamento com causas sociais de grupos ligados a uma teologia cristã latino-americana, de viés marxista, que propunha uma visão mais prática da religião, em encontro ao fenômeno, além do universo da imanência. Ou seja, um esforço para se cavar maiores espaços na academia para estudos de religião que extrapolassem ao clero e simpáticos à intelectualidade e à comunidade científica. Entre o final da década de 1960 e início de 1970, foi instituído o colegiado e o primeiro departamento na Universidade Federal de Juiz de Fora. Já nesta época se almejava a constituição de um curso de graduação para formação de professores de Ensino Religioso, contudo, tal proposta foi recusada pelo Governo Federal que manifestou entendimento diverso, “que essa não era a área de formação para docentes de religião da educação básica das escolas públicas” (*Ibid.*, p. 136).

Segundo também Pieper (2017), na década de 1980, são iniciados os primeiros cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, todavia, na maioria, em instituições confessionais. Somente a partir de 1990, há uma retomada na perspectiva de se tornar área de formação do docente de Ensino Religioso. Nesta conjuntura, há uma defesa acadêmica e científica de que tais estudos poderiam fornecer recursos condizentes com a laicidade do Estado, combatendo práticas reducionistas e proselitistas em relação ao conhecimento religioso, deixando a religião de ser objeto de pregação ou postura dogmática (Pieper, 2017).

Em 2017, passa a ocupar na classificação da CAPES, a posição de Área 44 [Ciências da Religião e Teologia] e finalmente, em 2018, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, do curso de licenciatura em Ciências da Religião:

O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, do curso de graduação de Ciências da Religião, foi fundamental para complementar o

³ Nomenclatura utilizada pelo autor em: PIEPER, F. Ciência(s) da(s) Religião (ões). In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. Parte II: Ensino e Aprendizagem, p. 131-139.

percurso do Ensino Religioso em articulação com a formação de professores para essa área específica. Sem pretensão de ser a diretriz exclusiva de formação para o docente do Ensino Religioso, as DCNs de Ciências da Religião contribuem, sobretudo, para o entendimento e exemplificação dos conteúdos das diferentes unidades temáticas do Ensino Religioso, definidas na BNCC; portanto, para o exercício da docência em Ensino Religioso por meio de fundamentação científica própria das Ciências da Religião. (Garcia, 2020, p. 8).

Traçando uma trajetória do Ensino Religioso, percebemos semelhanças com o percurso das Ciências da Religião, considerando o seu nascimento como disciplina escolar no Ocidente, também no século XIX, especialmente, por conta da escolarização da população, embora o Estado Austro-húngaro e o Estado Alemão (sobretudo a Prússia) já houvessem assumido desde o século XVI, a responsabilidade pela educação básica para todos. Sérgio Junqueira considera que “as aulas de religião, assim como a alfabetização em língua materna, davam-se por meio do ensino do catecismo e das histórias bíblicas, o que colaborou para a unidade desse império”; neste caso, o estabelecimento do Império Austro-Húngaro, que influenciou países [inclusive o Brasil] que igualmente possuíam uma proximidade na relação entre Igreja e Estado (Junqueira, 2008, p. 147). E complementa o referido autor:

A religião era ensinada como forma de educar para humildade, generosidade, paciência, equilíbrio e piedade. Na organização da escola infantil era a família que solicitava a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças. [...] A área religiosa passa a ser concebida e estruturada como uma disciplina ao lado da leitura, escrita e elementos básicos da matemática [...] (Junqueira, 2008, p. 150).

O Ensino Religioso no Brasil foi historicamente pautado pelo perfil confessional e interconfessional, pois sua trajetória também foi caracterizada pelas relações estabelecidas entre Igreja e Estado.

Segundo Holanda (2017), entre o período de 1500 a 1800, ensinava-se a religião católica nas escolas, em cumprimento de acordos estabelecidos entre Igreja e o Estado Português, em decorrência do regime denominado padroado⁴. Entre 1800 e 1889, tal situação foi formalizada na Constituição Política do Império do Brasil de 1824, através do artigo 5.º que declarou a religião católica como religião oficial, ratificado ainda, pelo artigo 103, que previa o juramento do imperador, cabendo-lhe zelar, manter e se responsabilizar pela integridade da Igreja Católica.

Insta salientar, de acordo com Melo (2012), esse ensino ministrado pelos sacerdotes variava conforme a finalidade, considerando que no caso dos nativos indígenas, a intencionalidade era voltada para a ‘domesticação’ e domínio do colonizador, com intuito de atender aos interesses políticos e econômicos de Portugal. O processo de evangelização e conversão, muitas vezes sem êxito, tentava ensiná-los a obedecer e a aceitar os dogmas da Igreja, sob pena de sofrerem castigos físicos em razão de apresentarem conduta pecadora. Já no caso dos filhos dos membros da sociedade da época (pequena nobreza e seus descendentes), eles eram preparados para uma formação humanística, focando em estudos

⁴ O regime do padroado foi um acordo entre o Papa e o rei de Portugal que deu ao rei o poder de administrar a Igreja Católica em seus territórios. O rei era o patrono e protetor da Igreja e lhe caberia a responsabilidade de zelar pelas leis da Igreja. Além disso, nesta ‘parceria’, o padroado concedeu ao rei o poder de nomear bispos e párocos; arrecadar dízimos; organizar as comunidades religiosas, inclusive construir igrejas, permitindo ou proibindo o respectivo funcionamento.

relativos às atividades literárias e acadêmicas com o objetivo de formarem futuros profissionais para compor o quadro dirigente da administração colonial local. Assim, a Igreja Católica, por meio da educação, exercia o poder político, econômico e social.

Anisia de Paulo Figueiredo considera que o Ensino Religioso [ER], ‘sob diversas dimensões’ [expressão utilizada pela autora], foi utilizado como instrumento de desenvolvimento da civilização brasileira, vejamos:

[...] É preciso considerar que o referido ER foi utilizado como um dos principais instrumentos para o desencadeamento de todo o processo da civilização brasileira: do regime monárquico à implantação do regime republicano. Embora a disciplina permaneça, no imaginário coletivo brasileiro, como um sujeito próprio da religião ou diretamente dependente dela, ela revela, ao mesmo tempo, que sempre foi revestida de uma roupagem política, em meio às circunstâncias socioculturais, sem perder os aspectos econômicos que interferiram em sua inclusão, ou exclusão, no currículo escolar (Figueiredo, 2006, p. 23).⁵ [traduzido pelo autor, 2024]

Na Colonização, o objetivo principal foi a conversão dos não cristãos, a cristianização e a disseminação dos valores celebrados pelo clero católico. Igualmente, tais elementos foram institucionalizados e regulamentados na Constituição Imperial de 1824 e mantidos até a primeira Constituição da República em 1891. O proselitismo e a doutrinação católica influenciaram diretamente na proposta educacional brasileira e os professores eram, em sua maioria, religiosos (Corrêa, 2021). Em relação ao Brasil Império, “[...] mesmo com o fim do Período Jesuítico, o proselitismo e a doutrinação católica continuaram muito presentes e, assim como em Portugal, a religião católica continuou sendo a oficial [...]” (*ibid.*, p. 23).

Ainda de acordo com a Holanda (2017), de 1889 a 1930, o Ensino Religioso passou por um período de turbulência e questionamentos, isto porque a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 [inaugurando o período republicano] determinava como *leigo*, o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Já nesses primeiros anos do Brasil Republicano, aconteceram algumas mudanças significativas na área educacional devido a essas disputas agitadas de ordem política e ideológica (liberais, positivistas e católicos) e um debate instrumentalizado sob o desejo da ‘laicidade do Estado’, regulamentada pelo documento constitucional da época (1891). A Igreja com todas as forças não poderia perder todo o seu poderio conquistado e neste sentido, vários estudiosos sobre o tema, discutem se realmente as tentativas de separação entre Estado e Igreja no Brasil lograram êxito.

Convenientemente, estruturou-se um aparato conceitual em torno de uma confusão teórica entre laicidade, laicismo (os modelos norte-americano e o francês)⁶, que traz

⁵ Citação original em espanhol: “[...] es necesario considerar que la referida ER fue utilizada como uno de los principales instrumentos para el desencadenamiento de todo el proceso de la civilización brasileña: del régimen monárquico hasta la implantación del régimen republicano. Aunque la disciplina permanezca, en el imaginario colectivo brasileño, como una materia propia de la religión o directamente dependiente de ella, revela al mismo tiempo que siempre estuvo revestida por un ropaje político, en medio de unas circunstancias socio-culturales, sin pérdida de los aspectos económicos que han interferido en su inclusión, o exclusión, en el currículo escolar” (Figueiredo, 2006, p. 23).

⁶ Para Cecchetti (2016), de acordo com a conveniência histórica e temporal, nas primeiras décadas do século XX, acirrava-se uma disputa entre dois modelos interpretativos de laicidade escolar. A vertente francesa, denominada ‘laicista’ defendia uma atitude anticlerical e até irreligiosa. De outro, a vertente americana, denominada ‘laica’ propunha uma postura favorável à promoção da liberdade religiosa e ao consenso entre os diferentes credos, pela separação entre os poderes do Estado, mas sem o caráter antirreligioso.

novamente à tona essas questões que fomentam a temática do retorno ou não do ensino religioso nas escolas. Depois das primeiras três décadas do século XX, sob o receituário da ‘disciplinarização’ dos currículos, astuciosamente, aproveitando a atmosfera liberal e as ‘brechas da lei’, a Cúpula Eclesial, de alguma maneira, triunfaria restabelecendo o Ensino Religioso Escolar e conservando a sua influência na Educação e na vida cotidiana do cidadão brasileiro.

Ciente de tais possibilidades, a hierarquia católica procurou reverter os dispositivos jurídicos que deram margem às interpretações laicizantes do ensino, que na prática buscavam expurgar da esfera escolar tudo o que estivesse atrelado às noções religiosas, metafísicas ou espirituais. Sem perder tempo, a cúpula católica tratou de “flexibilizar” o dispositivo constitucional que instituía o ensino leigo por meio da reintrodução do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais de vários estados (Cecchetti, 2016, p. 288).

O período entre 1934 e 1945 foi assinalado pela discussão da liberdade religiosa e pela reintrodução do ER, temas recepcionados pela Constituição de 1934, que adotou a expressão *será de matrícula facultativa* em seu artigo 153. Aliás, vale ressaltar, o debate em torno da liberdade religiosa, oferta da disciplina e matrícula facultativa [ou não] marcaram o Ensino Religioso no Brasil. Inclusive por efeito do artigo 133 da Constituição de 1937, o Ensino Religioso deixa de ser disciplina obrigatória nas escolas. Já a Carta Magna de 1946 retoma a obrigatoriedade da disciplina, mas mantém a matrícula facultativa, considerando ainda, a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou responsável legal. Em 1967 e 1969, a legislação resguardou apenas a questão da facultatividade e da oferta nos horários normais das escolas, todavia, acrescentou a possibilidade de ser ministrado também no *grau médio*, expressão utilizada nas normativas de ensino, na época (Holanda, 2017).

Com a redemocratização do Brasil, em 1988, aconteceram expressivas mobilizações para a permanência do Ensino Religioso na Constituição Federal. Fortalece neste período a concepção de Escola democrática, plural, inclusiva, laica, como lugar privilegiado de construção e socialização do conhecimento. Embora, nesta época, as fontes históricas registram também um efervescente embate entre defensores do Ensino Religioso Escolar e grupos laicos e laicistas ⁷, não há como negar um clamor e anseio da sociedade civil em reivindicar uma abordagem do conhecimento religioso e principalmente, uma identificação do pluralismo religioso e do reconhecimento da nossa diversidade.

As palavras de Junqueira (2008), descritas a seguir, expressam de maneira otimista e afável, os ares de ternura e o clima de esperança vividos pelo nosso país naquela conjuntura:

A nova forma de relacionar-se com a sociedade favoreceu o diálogo entre as tradições religiosas e, no Brasil, de maneira especial, gerou um acolhimento em vista dos graves problemas sociais enfrentados por este imenso país. O diálogo, entre membros de diferentes tradições religiosas aumenta e aprofunda o respeito recíproco e abre o caminho para relações que são fundamentais na solução dos problemas do sofrimento humano. O diálogo que implica respeito e abertura às opiniões dos outros, pode promover a união e o empenho nessa nobre causa. Além disso, a experiência do diálogo dá um sentimento de solidariedade e coragem para superar as barreiras e as dificuldades na tarefa de edificar a nação, posto que, sem diálogo, as barreiras do preconceito, das suspeitas e da incompreensão não podem de modo eficaz ser removidas. Com o diálogo,

⁷ Sobre a esta temática, para maior aprofundamento, ver trabalho consagrado de CECCHETTI, E. **A Laicização do Ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

cada uma das partes efetua uma honesta tentativa de se ocupar dos comuns problemas da vida e recebe coragem para aceitar o desafio de procurar a verdade e de conquistar o bem. A experiência do sofrimento, do revés, da desilusão e do conflito transforma-se, de sinais de fracasso e de destruição, em ocasiões de progresso na amizade e na confiança (Junqueira, 2008, p. 97/98).

Assim, a Constituição Federal de 1988, conhecida como *Carta Cidadã*, em seu artigo 210 e; posteriormente, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), alterado em 1997 pela Lei n.º 9.475, regulamentaram em nossa recente democracia, os fundamentos e alicerces epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso; e ainda, a legislação passou a defender a matrícula facultativa do aluno, com o fortalecimento do princípio da laicidade no país.⁸

É consenso de vários autores que a alteração do artigo 33 da LDB/1996 representou um marco para a escolarização do Ensino Religioso, sob uma ótica didático-pedagógica, contemplando o respeito à diversidade e pluralismo religioso, afastando quaisquer práticas proselitistas e possibilitando ao educando uma formação cidadã.

[...] Esta alteração da legislação foi consequência de um significativo movimento articulador promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. A nova redação do artigo 33 centra o enfoque do Ensino Religioso como disciplina escolar, entendendo-o como uma área do conhecimento, com a finalidade de reler o fenômeno religioso, este colocado como objeto da disciplina (Junqueira, 2002, p. 69).

Outrossim, em 1997, o FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) trabalhou no desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Tal documento representou um marco histórico da educação brasileira, pois pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar. “[...] Nesse sentido, foi tomada como diretriz a abordagem do fenômeno religioso e das religiões pelo prisma da Antropologia da Religião” (Fonaper, 1997, p. 28).

A respeito deste contexto, para Corrêa (2021), era necessário “dar conta” da mudança paradigmática e ter uma preocupação maior com a formação dos profissionais da área, principalmente, no sentido de promover um estudo mais científico sobre o Ensino Religioso e “dar fim ao sistema confessional”.

[...] Depois de um amplo debate, os pesquisadores do FONAPER *estabeleceram uma façanha inédita*: formalizaram a ciência da religião como ciência de referência para a disciplina. o que abriu espaço para um debate que se estende até os dias atuais. (Corrêa, 2021, p. 70/71) [grifo nosso].

Depois de alguns anos, as Resoluções n.º 04 e n.º 07 do ano de 2010 do Conselho Nacional de Educação reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental⁹.

⁸ *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988; *Lei n.º 9394/1996*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); *Lei n.º 9475/1997*, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

⁹ Hoje utiliza-se a denominação “Componente Curricular”. O Ensino Religioso era área de conhecimento específica e independente até 20 de dezembro de 2019. Atualmente está inserido como “componente curricular” na área de “Ciências Humanas” (parecer do Conselho Nacional de Educação). Processo: 23001.000168/2009-57. Parecer: CNE/CEB 8/2019. Voto do Relator: Face ao exposto, em atendimento ao

Em seguida, no processo de elaboração da Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), após retirado das primeiras versões, muitas discussões e debates, o Ensino Religioso de forma vitoriosa foi devidamente incluído na versão final, homologada em dezembro de 2017 e previsto também numa condição destacada no Currículo Referência de Minas Gerais, editado a partir de 2018.

Portanto, insta salientar (Brasil, 2017), atualmente, o conhecimento religioso sobressai como objeto do Ensino Religioso. Conhecimento este, produzido no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo, na área das Ciências da Religião. Essas Ciências investigam cientificamente, a manifestação do fenômeno religioso, valorizando aspectos sociais, históricos e culturais da sociedade, “enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (Minas Gerais, 2024, p. 580).

Para Kluck (2017), o embasamento das Ciências da Religião pode assegurar

[...] um nível de acuidade científica, garantindo que divergências interdenominacionais, como no caso das muitas nações indígenas e numerosas denominações evangélicas, possam ter suas características e suas especificidades respeitadas, ainda que sem um porta-voz oficial e único (Kluck, 2017, p. 141)

Isto é, a produção do conhecimento no Ensino Religioso, seguindo um padrão de cuidado científico e de relevância acadêmica, de modo a permitir sua efetividade sem juízo de valores ou preconceitos pode, consideravelmente, ampliar visões de mundo (*ibid.*, 2017) e na nossa realidade, superar o eurocentrismo, a hegemonia cristã, o racismo e a intolerância religiosa.

O Ensino Religioso deve tornar possível reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso. isso envolve compreender a diversidade religiosa, conhecer o significado da experiência de transcendência, atitudes, gestos, símbolos, textos sagrados e ritos de diversas tradições (Junqueira, 2008, p. 129-130).

De modo especial, complexo, a leitura do fenômeno religioso (ou fenômenos) estrutura[m] diferentes significações e sentidos para a vida, ideias de divindades, cosmovisões, linguagens, crenças, mitologias, simbologias, tradições, movimentos, expressões variadas do universo simbólico, práticas e preceitos éticos e morais. Em síntese, seguindo esta concepção, inclusive adotada pela BNCC, podemos considerar o fenômeno religioso, como parte integrante “do substrato cultural da humanidade” (Brasil, 2017).

Essas movimentações em torno do Ensino Religioso Escolar mostram uma mudança substancial como nunca aconteceu nos últimos séculos. Talvez este componente curricular tenha sido o que mais sofreu transformações em seus currículos e diretrizes. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) houve uma uniformização e pacificação das abordagens, fortalecendo um movimento de escolarização, valorização da diversidade, do respeito e do enfoque plural, não proselitista e não confessional.

Por fim, cabe o desafio de associar todo esse movimento à necessidade premente de uma maior articulação em prol da formação de professores capacitados para atuação com

artigo 23 da Resolução CNE/CP nº 2/2017, este Relator sugere que o Ensino Religioso deixe de ser Área de Conhecimento do Ensino Fundamental, conforme estabelecido no artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, e passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade (PUBLICADO em 20/12/2019).

responsabilidade e competência nesta área de tanta importância que é o Ensino Religioso Escolar.

2. Encontro necessário: diálogo potente!

Embora, academicamente, seja recente a aproximação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso Escolar, alguns pontos convergentes têm sido assegurados, através da oferta dos principais cursos de Graduação em Ciências da Religião no Brasil, possibilitando avanços e progressos na área educacional. Neste sentido, como já acima abordado, podemos destacar: a) produção de um discurso acadêmico e científico sobre religião com o propósito de ‘alimentar’ a comunidade escolar, especialmente, educandos; através de trocas, vivências e contexto histórico; b) assentimento das tradições religiosas como forma de conhecimento e promoção da diversidade cultural e religiosa, do respeito mútuo e do diálogo inter-religioso, superando uma visão obsoleta científicista e puramente positivista; e c) formação continuada para profissionais da educação, para colaboração nas práticas pedagógicas referentes à temática do ‘religioso’ no ambiente escolar.

Ainda nesta perspectiva, podemos considerar como ponto culminante, a formalização, edição e publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), já referida anteriormente, isto porque o conhecimento religioso sobressai como objeto do Ensino Religioso. Conhecimento este, originado no terreno das Ciências Humanas e Sociais, particularmente, na área das Ciências da Religião. Essas Ciências pesquisam cientificamente como se manifesta o fenômeno religioso na sociedade, ressaltando aspectos sociais, históricos e culturais, “enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (Minas Gerais, 2024, p. 580).

Destarte, após altos e baixos sintetizados nos caminhos acima relatados, o Ensino Religioso vem se consolidando como disciplina escolar e conquistando uma fundamental *parceria* [as Ciências da Religião] para acompanhá-lo em sua empreitada nos próximos anos do século XXI.

Procurou-se através da descrição de um breve roteiro, situar os percursos históricos acadêmicos que cada área traçou no país, com intuito de tentarmos demonstrar, a despeito de afastamentos entre elas, a necessidade urgente da *adoção acadêmica* do Ensino Religioso Escolar pelas Ciências da Religião, na perspectiva de uma escola laica, plural, democrática, e acolhedora da diversidade.

E para aqueles que estiveram estancados por motivos *acadêmicos ou epistemológicos*, está dada a largada! “Cada vez mais autores têm apontado a Ciência da Religião como área acadêmica de referência para um Ensino Religioso adequado para uma sociedade democrática pluralista.” (Passos, 2007 *apud* Costa; Stern, 2020, p. 187; Alberts, 2008; Soares, 2010; Junqueira, 2015 e Jensen, 2018).

Não está mais na ordem do dia defender as Ciências da Religião como área exclusivamente de pesquisa e não de ensino, justificando por tal motivo, o seu distanciamento do Ensino Religioso Escolar. Ou que faltam diretrizes nacionais e conteúdos curriculares, deixando-o como um *território sem dono*. Ou ainda, que as relações entre teoria acadêmica e prática [no chão da escola] passam por muitas variáveis. Aliás, é oportuno ressaltar, tais pesquisas podem ser utilizadas vigorosamente em diversas áreas, inclusive de forma aplicada à Educação e particularmente, ao Ensino Religioso Escolar.

Sena da Silveira e Silva da Silveira apresentam contribuição a respeito:

Há, aí, um caminho de mão dupla, da teoria à prática e da prática à teoria. Se os professores e estudantes não fizerem este caminho, o ER se engessa e perde a maleabilidade, assim como a CR perde a capacidade de pensar novas perspectivas e se revitalizar com os elementos da experiência concreta (Sena da Silveira; Silva da Silveira, 2020, p. 39/40)¹⁰.

Rodrigues (2020, p. 82) nos esclarece que “[...] ‘até onde se sabe’, o primeiro trabalho acadêmico que vislumbrou o casamento entre CRE e ER foi publicado por João Décio Passos (2007)”. Na sequência, a autora se refere a Afonso Maria Ligório Soares (2010), com seu *livro sobre religião e educação* e a edição de um Compêndio, novamente por João D. Passos, agora em parceria com Frank Usarski (2013), promovendo uma discussão das áreas de aplicação da Ciência da Religião, dentre as quais, o Ensino Religioso (Rodrigues, 2020).

Contudo, em 1970, o Padre Wolfgang Gruen já vislumbrava uma proposta diferenciada de Ensino Religioso, distinta da catequese e pensava na *Ciência das Religiões*¹¹, como curso formador do docente deste componente curricular (Baptista; Siqueira, 2021).

A parceria entre Ciências da Religião e o Ensino Religioso deve possibilitar “[...] aos alunos passar da síntese à síntese, ressignificando os saberes [...]” e tornar-se possível “[...] transcender o interior da escola e alcançar objetivos globais de civilidade e cidadania.” (Corrêa, 2021, p. 101).

E Rodrigues arremata:

[...] o ER contemporâneo, que se pretende inovador, busca valer-se de chaves e instrumentos teóricos das Ciências da Religião (CRE), para reinventar o próprio saber sobre o religioso e o saber daqueles(as) que o promovem, isto é, de docentes e discentes (Rodrigues, 2020, p. 101).

Esta sinergia pode garantir um instrumento poderoso para o ensino-aprendizagem e “[...] significa transpor essas aproximações gerais e específicas da Ciência da Religião dentro do contexto escolar, numa linguagem que os estudantes da educação básica possam entender.” (Costa; Stern, 2020, p. 191/192).

Pensando ainda nesta concepção progressista, Gruen construiu o conceito de educação para a religiosidade, almejando educar a dimensão de sentido da vida do educando. E a sua amplitude do termo nos remete a esta compreensão, vejamos:

Nessa linha, religiosidade é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa: melhor, está à raiz da vida humana na sua totalidade. (Gruen, 1994, p. 75).

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire (1967, p. 91) já dizia que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem [...]”. Mas é conveniente esclarecer o que significa para Freire o termo *amor*, que desvia de uma conotação romântica ou sentimentalista. Para o autor, “[...] O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro.” (Freire, 2013, p. 31).

Pode ver-se, assim, que Freire apresenta a prática docente como dimensão social da formação humana, sendo sustentada pela construção da relação

¹⁰ ER = Ensino Religioso; CR = Ciências da Religião.

¹¹ Nomenclatura utilizada por Gruen, ressaltada pelos autores.

afectiva entre professores e alunos, como algo que será compatível com as competências técnico-científicas e o rigor profissional [...] Fala-se da educação como possibilidade de ‘intervenção no mundo’, como modo de resistência [...] (Macedo, 2013, p. 84).

Freire propõe uma transformação quanto ao olhar educativo e pedagógico, de maneira mais humanizadora, considerando a ação crítica, amparada na dialogicidade permanente. Neste sentido, o ensino-aprendizagem ganha força de forma coletiva, considerando a participação integrada entre educador e educandos, permitindo uma ‘consciência possível’, desenvolvida através da ‘conscientização’¹² (*Ibid.* p. 88).

A propósito, Baptista e Siqueira (2021) defendem que não é somente importante os conteúdos ou a “transposição didática das Ciências da Religião”, no entanto, é de suma importância, uma maior conexão com a Educação, valorizar a relação educador-educando e “respeitar o processo de desenvolvimento” dos educandos (Baptista; Siqueira, 2021, P. 509/510).

Em consonância, vejamos na seção destinada ao Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais, a seguir:

Na aceção de processo de ensino-aprendizagem para o componente curricular do Ensino Religioso, cabe ainda considerar o aspecto da formação humana. Tomados *como seres sócio-históricos*, professor e estudante carecem de uma formação holística que lhes assegure a compreensão da sociedade não somente como um espaço de produção de saberes, mas também como um lugar *de construção de identidades – a coletiva e a individual*. Para isso, torna-se necessário incluir na agenda a prática da reflexão, a fim de que possam ser desenvolvidas noções de alteridade, de reciprocidade e de solidariedade (Minas Gerais, 2024, p. 586). [grifo nosso].

Curiosamente, podemos afirmar que o exercício do diálogo, historicamente, na vida humana, possibilita a capacidade de conhecer. A relação entre o sujeito cognoscente e o objeto analisado é selada pelas benesses desta troca. Por meio do diálogo, homens e mulheres se tornam sujeitos pensantes, capazes de conhecer e avaliar sua realidade, permitindo-os constituir uma percepção crítica e a obter um novo conhecimento. Quando se tem diálogo, se tem liberdade de pensamento, assegurando um ambiente apropriado para se ultrapassar e transcender as percepções e as ideias. Por tais motivos, o diálogo não pode ser considerado uma ação mecânica, pois demanda uma aprendizagem e uma postura de admiração por parte dos envolvidos que estabelecem uma comunicação. Em uma ‘pedagogia da pergunta’, em Freire, perguntas como: ‘o quê conhecer?’, ‘quem vai conhecer?’, ‘como conhecer?’, ‘em favor ou contra o quê ou quem conhecer?’ ilustram uma maior participação no ato educativo entre os participantes do processo, é se ensinar a perguntar, viver intensamente a pergunta e a curiosidade em uma dinâmica entre ação, palavra, descobrimento e reflexão, (Guerrero, 2010).

¹² Numa concepção freireana, é um processo contínuo através do qual o educando se encaminha para a consciência crítica. Este processo é o cerne da educação libertadora. Significa fazer a ruptura com os mitos prevalentes para atingir novos níveis de consciência – em particular, consciência da opressão, de ser um ‘objecto’ num mundo onde apenas os ‘sujeitos’ têm poder. O processo de conscientização envolve a identificação de contradições na experiência através do diálogo e tornar-se ‘sujeito’ com outros sujeitos igualmente oprimidos – quer dizer tornar-se parte do processo de mudança no mundo. (HEABEY, Tom. *Thresholds in Education*, online, 1995. Disponível em: <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/FreireIssues.html> Acesso em: 23. nov. 2000.)

Cecchetti e Cordeiro (2021) têm debatido a possibilidade de se pensar o Ensino Religioso não confessional como instrumento estimulador de uma cultura e um ambiente escolar em prol da fraternidade frente à diversidade da nossa sociedade. Portanto, empreendendo neste processo, uma proposta educacional voltada para a construção da paz, do diálogo, dos valores humanos, ampliando as possibilidades de uma formação integral e plena.

Educar para a fraternidade implica reconhecer a diversidade religiosa em seus saberes, valores, concepções e práticas. [...] Sem o fomento do diálogo fraterno entre as distintas perspectivas religiosas e não religiosas, o caminho está aberto à “violência fundamentalista”. Desse modo, “Cada um de nós é chamado a ser um artífice da paz, unindo e não dividindo, extinguindo o ódio em vez de o conservar, abrindo caminhos de diálogo em vez de erguer novos muros”¹³ (Cecchetti; Cordeiro, 2021, p. 576).

Desta forma, segundo os referidos autores, o Ensino Religioso não confessional [escolar] pode pujantemente contribuir para o aprendizado da convivência fraterna entre os diferentes e as diferenças, salientando que a “diversidade religiosa é uma potência e não uma ameaça, fomentando o diálogo intercultural e inter-religioso” (Cecchetti; Cordeiro, 2012, p. 573) e o exercício da cidadania. Podendo também, avançar além dos muros da escola, combatendo dentro da comunidade a “disseminação do preconceito e práticas de intolerância religiosa” (*ibid*, p. 576) e guiando a uma nova perspectiva de mudança de caminho, tornando o educando protagonista, agente crítico, reflexivo, consciente da sua importância no mundo do trabalho e na sociedade como integrantes e atuantes na História.

Considerações finais

Procuramos, ao longo do texto, comentar sobre o caminho peculiar que as Ciências da Religião e o Ensino Religioso trilharam no campo acadêmico e educacional, ressaltando o encontro inevitável e um diálogo necessário entre ambas as áreas, nos últimos anos.

Como já aludido, ocorreu a formalização deste encontro, com a edição e homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017, pois “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (Brasil, 2017, p. 434).

Todavia, já se passaram mais de sete anos e durante este percurso, os efeitos nefastos da pandemia do COVID-19 agravaram ainda mais as dificuldades na esfera educacional, principalmente, no que tange a problemas de aprendizagem, evasão e abandono escolar, como aumento das precariedades sociais.

Neste cenário, tornou-se grandiosa a missão da escola em promover uma educação humanista e inclusiva, que garanta uma formação plena para nossas crianças e adolescentes.

E, talvez, o nosso maior desafio, tem sido aproximar a elaboração teórica destes documentos regulatórios da atuação cotidiana dos professores em sala de aula; isto é, possibilitar uma sintonia maior entre a teoria e a prática docente.

¹³ As expressões utilizadas pelos autores entre aspas são “emprestadas” do Papa Francisco. Francisco. Carta encíclica *Fratelli Tutti* do santo padre Francisco sobre a fraternidade e a amizade social. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2020. p. 75.

Afinal, o “casamento” entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso Escolar, utilizando a expressão de Rodrigues (2020), deve romper com as barreiras da artificialidade, superando um suposto ressentimento, quiçá, advindo das heranças da Teologia Catequética e do Ensino Confessional. Utilizando-se uma apropriada metáfora, podemos concluir que ao longo da história, parece-nos que a aparência carrancuda e timidez das Ciências da Religião, não a permitiu um abraço afetuoso ao Ensino Religioso.

Não importam quais nomenclaturas, conceitos, metodologias ou epistemologias serão utilizadas. Que seja a “Educação da Religiosidade” de Gruen; o “reinventar o próprio saber sobre o religioso” de Rodrigues; “da síntese à síntese”, conforme Corrêa; “valorizando a relação educador-educando”, seguindo Baptista e Siqueira; a “Educação para Fraternidade” de acordo com Cecchetti e Cordeiro; ou outras quaisquer contribuições de renomados autores... porquanto, a Educação e a Escola carecem de acolhimento, de sensibilidade e principalmente, de “amor e coragem”, no dizer de Paulo Freire.

Enfim, vale a pena um abraço afetuoso e de preferência no chão da escola!

Referências

- BAPTISTA, P. A. N.; SIQUEIRA, G. do P. 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.
- BRASIL, G. F. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, de 20 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.
- CECCHETTI, E. **A Laicização do Ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CECCHETTI E.; CORDEIRO N. P. Educação para a fraternidade: contribuições do Ensino Religioso não confessional. **Encontros Teológicos**, Florianópolis, v.36, n.3, p. 563-578, set./dez. 2021.
- CORRÊA, E. **Ensino Religioso Escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2021.
- COSTA, M. O.; STERN, F. L. Crenças religiosas e filosofias de vida na BNCC: importância para o Ensino Religioso sob a perspectiva da Ciência da Religião. In: SILVEIRA, E. S; JUNQUEIRA, S. (Org.) **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Cap. 9, p. 186-208.
- FIGUEIREDO, A. P. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento**. 2006. Vol. I, 654f. Tese (doutorado) em Filosofia. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2006.
- FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, G. Prefácio. *In*: SILVEIRA, E. S; JUNQUEIRA, S. (Org.) **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Prefácio, p. 07-14.

GUERRERO, M. E. **Sonhos e Utopias: ler Freire a partir da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GRUEN, W. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HOLANDA, A. M. R. Ensino Religioso nas Legislações. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. Parte I: História e Legislação, p. 68-81.

JUNQUEIRA, S. R. A. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibipex, 2008.

JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACEDO, E. *et al.* **Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2013.

MINAS GERAIS, G. E. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2024.

PIEPER, F. Ciência(s) da(s) Religião (ões). *In*: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. Parte II: Ensino e Aprendizagem, p. 131-139.

RODRIGUES, E. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020.

SILVEIRA, E. S; SILVEIRA, D. D. S. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. *In*: SILVEIRA, E. S; JUNQUEIRA, S. (Org.) **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. Cap. 2, p. 39-73.

Recebido em 31/07/2024

Aceito em 25/04/2025