

Formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo: perspectivas a partir da BNCC e das DCNs para licenciaturas em Ciências da Religião

Elisa Rodrigues

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião (DCNs de CRE), de 2018, representam marcos regulatórios para a oferta de ensino religioso em perspectiva laica, não proselitista e promotora do respeito às diversidades étnico-culturais, religiosas e de gênero. A fim de contemplar a discussão sobre a formação para o ensino sobre religiões nas escolas, em especial as públicas, este artigo objetiva situar historicamente o ensino religioso com base numa tipologia das modalidades pelas quais esse componente tem sido ofertado no Brasil, analisar a formação docente baseada nas DCNs e indicar como o quadro teórico-metodológico providenciado pelas Ciências da Religião subsidia a proposta da nova BNCC.

Palavras-chave: ensino religioso reflexivo; formação docente; política da educação.

Abstract

Teacher training for a reflective religious education: perspectives from the BNCC and DCNs for Science Religion higher education courses

The Common Curricular National Base (BNCC), from 2017, and National Curriculum Guidelines for Teaching Education in Religion Sciences (DCNs for CRE), from 2018, represent regulatory benchmarks for the offer of the subject Religious Education from a secular perspective, forgoing proselytism and promoting respect for gender, religious and ethnic-cultural diversities. In order to contemplate the discussion about the training to teach religion at Brazilian schools – public schools, specially – this article aims to historically situate Religious Education in Brazil based on a typology of modalities through which this subject has been taught in Brazil, as well as analyze teacher training in accordance with the DCN and indicate how this theoretical-methodological framework founded on Religion Sciences subsidized a new BNCC's approach.

Keywords: reflective religious education; teacher training; education policy.

Resumen

Formación de profesores para una enseñanza religiosa reflexiva: perspectivas del BNCC y de las DCNs para los cursos de licenciatura en Ciencias Religiosas

La Base Nacional Común Curricular (BNCC), de 2017, y las Directrices Curriculares Nacionales para las licenciaturas en Ciencias Religiosas (DCNs de CRE), de 2018, representan marcos normativos para la oferta de educación religiosa en una perspectiva laica, no proselitista y promotora del respeto a las diversidades étnico-culturales, religiosas y de género. Para contemplar la discusión sobre la formación para la enseñanza de las religiones en las escuelas, especialmente las públicas, este artículo pretende situar históricamente la enseñanza religiosa a partir de una tipología de las modalidades por las que se ha ofrecido este componente en Brasil, analizar la formación de los profesores a partir de las DCNs e indicar cómo el marco teórico y metodológico proporcionado por las Ciencias Religiosas subvenciona la propuesta de la nueva BNCC.

Palabras clave: enseñanza religiosa reflexiva; formación del profesorado; política educativa.

Introdução

Este artigo propõe discutir a formação de professores(as) para o ensino religioso (ER) com suporte na análise dos recentes documentos que o orientam: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (DCNs de CRE – Brasil. CNE. CP, Resolução nº 5, 2018b). De acordo com tais documentos, tidos como marcos legais para a orientação do ER, esse componente curricular presente no sistema brasileiro de educação pública e privada deve ser desenvolvido conforme uma caracterização não proselitista para o ensino fundamental I e II, que assegure as liberdades individuais e o direito de liberdade de crença, fundamentais para que seja assegurado o respeito à pluralidade religiosa. Vale salientar que o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil. Lei nº 9.394, 1996), alterado pela Lei nº 9.475/1997, já vedava o proselitismo religioso, no entanto, esse dispositivo não especificou orientações para a formulação dos currículos e/ou diretrizes para a formação docente, permitindo que as unidades da Federação elaborassem seus programas de acordo com as especificidades culturais e regionais. A LDB, publicada nos anos 1990, indicava ainda que a formação de docentes para o ER seria da competência de cada sistema de educação, nos níveis estadual e municipal.

Sem parâmetros específicos para a condução desse componente curricular nos estados e municípios, a prática docente do ER demonstrou certa fragilidade na articulação entre a proposta da LDB e as condições de possibilidade de promoção de um ensino *sobre* religião em perspectiva laica e crítica, que respeitasse a diversidade religiosa brasileira.

Diante desse quadro, a discussão sobre a nova BNCC, a inserção do ER como componente curricular nesse documento, assim como a homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das DCNs de CRE, revelaram-se como estratégias político-pedagógicas para a construção de currículos e para a formação docente em ER, atentas ao estatuto laico do Estado, ao caráter plural de constituição da sociedade brasileira e aos direitos de liberdade de consciência e de crença, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Considerando que existem artigos e livros publicados que retratam a trajetória histórica do ER no Brasil (Figueiredo, 1996; Passos, 2007; Fonaper, 2010; Soares, 2010; Junqueira; Brandenburg; Klein, 2017; Rodrigues, 2021), pretendo debruçar-me sobre questões e propostas que emergem como possibilidade de revisão, crítica e consolidação de um ensino religioso reflexivo e laico. Com isso, objetivo contribuir para um debate científico e qualificado que situe historicamente, a partir dos marcos regulatórios supracitados, o ensino religioso como um componente curricular destinado à formação humanitária, colaborativa, crítica e respeitosa, tanto para docentes quanto para discentes, que contribua para uma cultura de paz por meio do desvelamento do fenômeno religioso, seus conhecimentos específicos e seu legado como patrimônio imaterial que funda nossas identidades históricas e socioculturais.

O ensino religioso futuro no Brasil

É desafiador falar sobre o ER no Brasil e sobre a formação docente para o magistério desse componente curricular quando tantas incertezas se avizinham e se observa o tendencial aumento da instrumentalização de discursos religiosos em favor de agendas políticas que, se não negam, ameaçam o Estado de Direito, a democracia e a coexistência das diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas e de gênero. A história recente desse componente curricular tem sido escrita a partir de um enredo de controvérsias públicas, lutas e debates, na maioria das vezes nada amistosos, que evidenciam o ER como um espaço de disputa e concorrências de distintos atores e agências sociais. Esses grupos se dividem entre profissionais da educação (gestores(as), docentes etc.), especialistas e pesquisadores(as) do campo dos estudos de religião e representantes religiosos de instituições e modos de crença, os quais constituem o *campo religioso brasileiro*.

A categoria *campo religioso brasileiro* é empregada neste artigo na qualidade de conceito que descreve um espaço de disputas, encontros, empréstimos, rupturas e ressignificações de diferentes modos de crenças, institucionalizadas ou não, a partir das quais tais modos de crenças buscam legitimidade e consolidação no espaço público. Sanchis (1997) descreve esse campo como um espaço de lógicas múltiplas derivadas das tradições ameríndias, cristãs (primeiramente, católica apostólica romana e, posteriormente, protestantes e pentecostais), africanas, além de outros novos movimentos religiosos. Nesse campo, as religiões e seus sistemas de ideias, de crenças e de práticas estariam em constante relação, da qual resultariam os empréstimos, as bricolagens e as rupturas simbólicas. Nas palavras de Sanchis (1997, p. 111), “o campo religioso brasileiro se complexifica hoje ainda em outra direção, a das desarticulações e ambiguidades pós-modernas [...]. Cruzamentos multivariados de ‘lógicas’, que não se prendem necessariamente a movimentos, instituições ou até grupos”.

Alguns deles falam de ER sem sequer terem se aventurado, uma vez que seja, a enfrentar a condução dessa disciplina numa sala de aula. Se o fizessem, saberiam que se trata de um assunto necessário, mas nada confortável.

Noutras palavras, o ER é um tema delicado, pois aborda convicções, crenças e valores individuais, construídos no âmbito de núcleos familiares e comunidades de fé; mas, ao mesmo tempo, é necessário enfrentá-lo, porque, ao tocar em *convicções, crenças e valores individuais, construídos no âmbito de núcleos familiares e comunidades de fé*, torna-se constituinte de subjetividades que não se restringem à esfera da vida privada. Antes, deitam-se e espalham-se pela esfera da vida pública, muitas vezes, conflitando com outras convicções, crenças e valores individuais que, igualmente, têm direito à participação pública.¹ Por fim, não se trata de tema confortável, porque, ao falarmos sobre religião nas escolas, sem sermos tutelados por partidos, autoridades políticas e comunidades de fé, falamos da religião a fim de esclarecê-la, a fim de compreendê-la e a fim de, se preciso for, criticá-la. Isso

¹ A esse respeito, ver Rodrigues (2012).

não agrada a quem faz da religião meio para manipulação de pessoas e conseqüente lucro próprio.² Mas igualmente não agrada pessoas que não compreendem que as religiões, suas tradições orais e escritas, bem como suas ideias e crenças constituem modos de ser no mundo, os quais se dão a conhecer na qualidade de filosofias, ideologias e/ou expressões da cultura de grupos sociais que fazem parte de uma sociedade. Sendo assim, ensinar *sobre* religião na perspectiva reflexiva requer formação qualificada que conduza tanto docentes quanto discentes ao caminho do esclarecimento e da compreensão do fenômeno religioso, não para promovê-lo, mas com a finalidade de construir condições para o respeito pelas diversidades e múltiplas lógicas religiosas.

Diante do exposto, proponho vislumbrarmos o futuro ER no Brasil (a curto e médio prazo) a partir de três perguntas. Não se trata de tecermos profecias e/ou conjecturas vagas sobre esse componente, mas o caracterizarmos em termos de atributos qualitativos, a fim de que se possa também pensar sobre uma formação docente pleiteada nos documentos indicados na introdução. Assim, pergunto:

- A vocação desse componente curricular no interior da BNCC seria contribuir para a formação de cidadãos plenos, autônomos e críticos?
- Como essa vocação suportaria uma nova autocompreensão da disciplina, isto é, de uma natureza voltada para a desconstrução de estereótipos sobre religiões comumente marginalizadas e promoveria o conhecimento sobre tais expressões de fé?
- Como seria possível o desenvolvimento de um ensino religioso reflexivo, baseado na finalidade racional de promover em nossos(as) educandos(as) a capacidade de compreensão e respeito pelas alteridades, dadas as controvérsias que orbitam em torno do componente?

Tendo esses questionamentos como norte, darei seguimento a este artigo segundo três tópicos: fazer do conhecimento instrumento de reflexão, buscar harmonia entre o conhecimento e a compreensão e empregar a compreensão para construir o respeito.

Antes, contudo, faço alguns esclarecimentos quanto aos distintos modos como o ER tem sido desenvolvido no território nacional. Essa revisão, embora para alguns(mas) pesquisadores(as) não seja desconhecida, serve como contraponto à proposta que se seguirá nos tópicos mencionados.

Sobre os modelos e as propostas de ER, pode-se afirmar certa pluralidade. A esse respeito, dediquei o capítulo 2 de meu livro *Ensino religioso: uma proposta reflexiva* (Rodrigues, 2021) a uma possível – mas ainda restrita – tipologia sobre as formas como, historicamente, o ER tem sido ofertado nos sistemas de educação, especialmente, públicos. Entendendo que as tipologias correspondem às classificações ideais/típicas, cuja finalidade é pedagógica e, portanto, ilustrativa de algum

² Em especial, não agrada a lideranças de grupos religiosos que fazem mau uso da fé dos adeptos de suas religiões, por meio de pregações que exigem grandes ofertas, além dos costumeiros dízimos e contribuições para a manutenção de seus espaços religiosos.

fenômeno, propus entender a trajetória do ER no Brasil de acordo com três modelos. São eles:

- 1) O modelo catequético-doutrinal: modelo mais antigo, relacionado aos contextos em que a religião dispunha de hegemonia no controle das vidas e diante o (*sic*) Estado. Ainda pode ser reconhecido em algumas circunstâncias por meio de estratégias que conjugam técnicas modernas, mas ainda uma catequese sutil.
- 2) O modelo teológico-ecumênico: modelo que propõe o diálogo com a sociedade secularizada e plural, com base antropológica. Pretende ser interconfessional. Conquanto, restringe-se aos grupos cristãos (católicos e evangélicos). Tem por premissa que todos possuem (ou deveriam possuir) uma religião.
- 3) O modelo da Ciência da Religião: modelo que fornece aparato teórico e metodológico interdisciplinar para o estudo e o ensino do que tem se convencionalmente chamado de fenômeno religioso. Trata o ensino religioso como espécie de área de aplicação de sua ciência e caracteriza-se por ter na religião o seu principal tema de interesse. (Rodrigues, 2021, p.78-79).

Essa classificação tripartite foi proposta de início por Passos (2007) e resultou na formulação do Quadro 1.

Quadro 1 – Modelos de ensino religioso ofertados

Elementos	Características do modelo		
	Catequético	Teológico	Ciência da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fontes [teóricas/conceituais]	Conteúdos doutrinários	Antropologia e Teologia do pluralismo	Ciência da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade [perspectiva didática]	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade [instituição proponente]	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica do Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: Elaborado com base em Passos (2007, p. 59, 63, 66).

A observação do Quadro 1 evidencia que o modelo catequético-doutrinal reifica sistemas doutrinários específicos e confere pouco ou nenhum espaço ao ensino sobre outros modos de crença e sistemas religiosos. Isso posto, não se presta à construção de conhecimento sobre a diversidade religiosa peculiar à cultura e à sociedade brasileira. Quanto ao modelo teológico, supostamente mais “arejado”, conforme descreve Soares (2010, p. 123), resta a desconfiança quanto aos marcos

e pressupostos teórico-teológicos empregados para o desenvolvimento da abordagem do conhecimento religioso, se seriam suficientes para a garantia de qualidade e cientificidade na oferta de um ER em perspectiva laica, dado que a orientação teológica implicaria certa confessionalidade. Como terceira opção, mas ainda recente, o modelo da(s) Ciência(s) da Religião emerge como um campo de aplicação dessa área de conhecimento, dedicado à investigação do fenômeno religioso em perspectiva fenomenológica e compreensiva.³ Este último modelo é o que vem sendo citado direta ou indiretamente em documentos como a BNCC (homologada pela Portaria MEC nº 1.570/2017) e as DCNs de CRE (Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.403/2018).

Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 5/2018, que institui as DCNs, os cursos de licenciatura em CRE deverão propiciar:

I – Sólida formação teórico (*sic*), metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;

II – Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

III – O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;

IV – O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz. (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 1).

Isso posto, o modelo das CRE teria potencial para redefinir vocação, natureza e (auto)compreensão do componente curricular ER, na medida em que:

- 1) se destinaria à função social de formar cidadãos(ãs) plenos(as) de seus direitos e deveres, capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade religiosa constituinte da sociedade e da cultura brasileira;
- 2) corroboraria para um projeto de educação ampla, universal e para a autonomia dos(as) estudantes, baseada numa (auto)compreensão voltada para a percepção do significado das religiões nos espaços públicos e privados, bem como nos lugares e nas funções que as religiões ocupam contemporaneamente na realidade histórica, política, econômica, social e cultural brasileira.

Considerando os documentos citados, quais seriam as perspectivas para o desenvolvimento de tal proposta de ensino religioso?

Na sequência, delinearemos algumas possibilidades pensadas a partir de um diálogo ocorrido no III Congresso Nacional de Graduações e Pós-Graduações em Ciência(s) da(s) Religião(ões), conhecido como Conacir, em sua edição de 2018.

³ Ver Rodrigues (2020).

Fazer do conhecimento instrumento de reflexão

Diferentemente de outros componentes curriculares, o ER não lida com informações sobre as quais se pode explicar linearmente, sem que tais informações tenham algum impacto na vida de nossa audiência. Não se pode apenas escrutinar a religião como objeto inanimado, dissecando-a como se fosse um sapo dentro de um laboratório. Não se pode informar sobre a religião sem que o ato de falar sobre ela não promova curiosidade, espanto, indignação, comoção, entre outros sentimentos. A religião é sempre motivo para encanto ou desencanto. E, por isso, muitos(as) educadores(as) se sentem desconfortáveis ao abordar o tema em sala de aula, pois, às vezes, falta-lhes a familiaridade e lhes sobra o estranhamento.

Na Antropologia, é quase um dito de sabedoria a expressão “o antropólogo deve estranhar o que lhe parece familiar e tornar familiar o que lhe parece estranho”, isto é, tornar o exótico próximo e estranhar o que lhe é familiar e confortável.⁴ Parafraseando essa expressão, cabe ao(a) educador(a) de ER tornar familiar o conteúdo religioso sobre o qual pretende lecionar. Em outras palavras, é necessário:

- 1) conhecer a morfologia das religiões, conhecer a linguagem religiosa e conhecer aquilo que a reveste de simbolismos;
- 2) conhecer profundamente aquilo que estrutura as modalidades de crença, apesar da diversidade de religiões que compõem o cenário histórico e cultural brasileiro, a fim de saber identificar aquilo que nas religiões se repete, se ressignifica e se transforma; e
- 3) conhecer esses núcleos estruturantes é o que permite aos(as) professores(as) de ER captar como, em cada religião, tais núcleos são preenchidos com diferentes sentidos.

Daí se pode dar o segundo passo, que seria o do estranhamento: como esses sentidos foram construídos? Como organizam as vidas das pessoas que professam fé?

Esse conhecimento se dá por meio da disciplina que na CRE é chamada de “História Comparada das Religiões” ou “Religiões Comparadas”,⁵ que mapeia possíveis similaridades, recorrências, continuidades e rupturas entre os sistemas de crenças nos seus mitos de origem e nas suas práticas rituais. Esse percurso formativo, portanto, caracteriza-se por ser investigativo e ter na pergunta seu meio de construção.

⁴ O estranhamento antropológico se dá em dois movimentos. O primeiro movimento, do exótico ao familiar, corresponde à prática original da Antropologia de partir em direção ao outro, a outra cultura, a fim de desvendá-la em seus enigmas sociais. O segundo movimento corresponde ao momento atual da Antropologia, voltada para a própria sociedade e para o estranhamento de suas práticas, instituições, costumes, política, religiões etc. Trata-se de “tirar a capa” de membro de um grupo social e “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir [...] o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DaMatta, 1978, p. 28-29).

⁵ Um dos autores mais recentes das CRE que empregam esse método é Joachim Wach (1967). Mas essa metodologia foi inicialmente delineada por Max Müller (1823-1900) e C. P. Tiele (1830-1902), os quais deram maior ênfase à comparação entre diversas tradições religiosas. Tal análise comparativa é orientada metodologicamente nos estudos filológicos, os quais conferiram maior cientificidade ao estudo da religião.

Na BNCC, homologada pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, a qual a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou a implantação, o ER aparece concomitantemente como área do conhecimento e componente curricular, em parte porque, na discussão sobre as áreas de saber, apesar de ser reconhecido como um componente do campo das Humanidades, não se quis alinhá-lo às disciplinas das Ciências Humanas. Razão pela qual ele se tornou uma área de conhecimento autônoma ao lado das outras:

- I – Linguagens;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas;
- V – Ensino Religioso.

Dentro das áreas, foram distribuídos os seguintes componentes curriculares:

- I – Linguagens (Português; língua materna das populações indígenas; língua estrangeira moderna; Arte; Educação Física);
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas (História e Geografia);
- V – Ensino Religioso.

Entendo que seria mais produtivo que o ER fosse abrigado no interior da área de Ciência(s) da Religião, compreendida(s) como parte do conjunto das Ciências Humanas, visto que se caracteriza(m) como interpretativa(s). De certo modo, as DCNs ajustaram essa falha ao atestarem o ER como especialidade da CRE. Em princípio, a Teologia (TEO) e a(s) Ciência(s) da Religião (CRE) no Brasil foram classificadas como subáreas da Filosofia. Somente em 2017 foram emancipadas e ganharam lugar próprio na árvore dos saberes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq/Capes), sob a classificação de Área 44 – Ciências da Religião e Teologia, conforme Portaria Capes nº 174/2016, redesignada pela Resolução Capes nº 1/2017.

Uma vez formalmente presente na BNCC, o ER passou a ser compreendido como componente curricular constituído de conhecimentos específicos, que se poderiam aprender segundo a orientação de objetivos, competências específicas, e unidades temáticas, divididas em três eixos: (a) identidades e alteridades, (b) manifestações religiosas, e (c) crenças religiosas e filosofias de vida (Brasil. MEC, [2018], p. 436-437). O documento aponta como objeto do ER o próprio conhecimento religioso, que também podemos entender como saberes religiosos. Nos termos das CRE, define-se *religião* ou *religioso* como objeto de estudos e pesquisas. Assim, o *fenômeno religioso* (também chamado fato religioso), que revela as tradições religiosas, as filosofias de vida e outros sistemas de crenças seculares são do interesse das CRE e do ER. A divisão apresentada na BNCC sugere que a abordagem do fenômeno religioso seja baseada em pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos.

Isso posto, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (I e II), foram sugeridos *objetos de conhecimento* (conteúdos) com finalidades específicas para o desenvolvimento da capacidade de entendimento e de execução de *habilidades* (competências), reconhecidas como centrais para a formação cidadã. Na redação do texto, nota-se que há estímulo para a promoção tanto desses saberes religiosos quanto da valorização da diversidade religiosa brasileira como meios para se construir e consolidar valores como o respeito e o reconhecimento das alteridades religiosas.

Nesse sentido, o conjunto das orientações propostas na BNCC para o ER está alinhado às competências gerais do documento, que primam por “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (Brasil. MEC, [2018], p. 437). Percebe-se um futuro ensino religioso mais aberto ao debate e à reflexão sobre a diversidade religiosa, com vistas à construção de certa consciência e ao reconhecimento das diversidades. Uma consciência autônoma, não tutelada pelas religiões, e que conduza à elaboração de posicionamentos críticos em relação às práticas de intolerância e violências, tanto simbólicas quanto físicas.

Tal desenho leva-me de volta à questão da formação específica que prepararia docentes para a prática desse ensino reflexivo sobre religião. E, nesse ponto, permito-me uma digressão metodológica.

O ato de pensar começa com a pergunta. Para se elaborar conhecimento sobre a religião, é preciso perguntar pelo conhecimento religioso, isto é, pelo conhecimento simbólico e prático derivado da experiência religiosa das/nas comunidades de fé. Para o ER, assim como outros componentes curriculares das Ciências Humanas, a pergunta é que permite a comparação entre os modos de crença. A pergunta sempre foi para a Educação, assim como é para a Filosofia, o início do processo de ensino-aprendizagem. Por princípio, perguntar sobre algo indica que não se sabe o suficiente sobre “isso” e que esse “isso” desperta curiosidade. Aristóteles (*Metafísica* 982b, 12-14) disse que a Filosofia tem origem no *thaumatoso*; isto é, no ato de se espantar com alguma coisa, pois é mediante o espanto que perguntas são suscitadas e que se tem início o processo de investigação, que conduz as pessoas espantadas à construção do conhecimento (Chauí, 1997, p. 25). Conclui-se daí que perguntar não é errado.

E, aqui, meu desvio momentâneo me recoloca no percurso deste artigo: perguntar sobre religião é menos errado ainda, pois cada ato religioso, cada gesto, cada vestimenta, cada comida, cada narrativa, cada símbolo religioso é revestido de algum significado, ao qual somente se pode chegar se iniciarmos o processo de busca por esses sentidos, por meio da comparação das religiões. Portanto, com a chancela da BNCC, trata-se de promover um ensino sobre o fenômeno religioso que cultive mais perguntas do que respostas. Perguntas que conduzam à compreensão do porquê dos atos, dos gestos, das vestimentas, das comidas, das narrativas e dos símbolos religiosos. Nisso está a especificidade do ER, na sua vocação de promover o esclarecimento sobre o que é o fenômeno religioso por meio de perguntas sobre os sentidos que cada religião formula para explicar o mundo e a vida humana. Esse

conhecimento não é meramente informativo. Quando se aborda a religião dessa maneira, o que se está fazendo é tomá-la como objeto pulsante de vida pulsante, porque entende-se a religião como fruto da experiência de pessoas; por isso, tal abordagem é definida como fenomenológica, pois o que se busca é construir conhecimento sobre a religião para que se possa compreendê-la como um fenômeno histórico, social e comunicativo que, no campo da experiência humana, é significativo.

Para se compreender esse ponto, vale recuperar a interpretação que Rubem Alves (2002, p. 65) fez de Durkheim:

Aos fiéis pouco importa que suas ideias sejam corretas ou não. A essência da religião não é a ideia, mas a força. "O fiel que entrou em comunhão com seu Deus não é meramente um homem que vê novas verdades que o descrente ignora. Ele se tornou mais forte. Ele sente, dentro de si, mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los". O Sagrado não é um círculo de saber, mas um círculo de poder.

O ER não pretende desvendar os mistérios religiosos para dominá-los, desmistificá-los ou, como se poderia imaginar, doutrinar as mentes infantojuvenis dos(as) educandos(as), desviando-os(as) das orientações originárias de suas famílias e comunidades de fé. O conhecimento sobre o religioso que se busca formular com base nas orientações da BNCC visa à compreensão de um dos traços que o caracteriza: a sua força. Se para algumas pessoas isso não diz pessoalmente nada, no Brasil, para boa parcela da população, isso é central. Embora possa parecer provocativo fazer essa afirmação, mesmo para quem não professa fé alguma, há uma sorte de simbolismos religiosos espalhados no dia a dia, que são assumidos e incorporados como referências em nossa realidade sociocultural.

Buscar harmonia entre o conhecimento e a compreensão

Para desenvolver esse ponto, inicio com o entendimento de que o universo religioso é encantado e, no caso brasileiro, caracterizado pelas religiosidades periféricas, marcadas pela presença de espíritos e entidades (Carvalho, 1999, p. 3). É encantado porque é povoado de divindades, de santos e de entidades espirituais que são mágicas e que possuem poderes fora do comum. Poderes sobre a natureza e sobre as relações humanas. Essas divindades, santos e entidades exercem seus poderes sobre os céus, as águas, os animais e todo o mundo. Elas gostam de presentes e de oferendas, gostam de ser adorados e agradados, possuem preferências de cores e de comidas, amam e odeiam com intensidade. Pode-se dizer, então, que a religião é o fio que estabelece a ligação, isto é, a relação entre religiosos e suas divindades.

Conhecer essa relação não é tarefa fácil. Cada religião estabelece um tipo de relação com sua divindade que, em geral, pode ser caracterizada como uma relação de troca. Aliás, que relação não seria de troca? Um pacto de amor entre enamorados sempre acaba por definir-se pela reciprocidade. Amantes desejam se sentir amados, por mais que isso se manifeste de diferentes formas. Entre fiéis e suas divindades não é diferente. Divindades querem se sentir amadas, exclusivas, atendidas e em

troca dessa atenção negociam bênçãos, benesses, demandas, milagres. Tudo em nome da manutenção dessa ligação, que lhes mantém vivos. Do outro lado, fiéis querem os favores das divindades e querem, igualmente, sentirem-se amados, exclusivos e atendidos. Daí as promessas, os votos, as campanhas, as correntes de orações, as romarias, as procissões e outras práticas que expressam acordos entre entidades e seus fiéis, os quais, muitas vezes, apesar de serem diferentemente nomeados, expressam sentidos similares.⁶

Cada religião expressa essa relação à sua maneira, por meio de rituais, hábitos e costumes específicos, mas não tão incomuns. Visto que as religiões se fazem na relação entre deuses e fiéis, elas se repetem por meio do que chamamos de “núcleos estruturantes”. Esses núcleos, entretanto, não dizem a mesma coisa, porque são investidos de diferentes significados; portanto, certas práticas que identificamos como similares (ou recorrentes) entre determinadas religiões não são totalmente iguais, porque no campo religioso os modos de crença se apropriam, se ressignificam e se reconfiguram dinamicamente.

Por meio de seus eixos temáticos, a BNCC permite aos(às) docentes e aos(às) discentes a oportunidade de construir esse conhecimento. Vale dizer que, embora dispostos numa perspectiva que parte do eu, em direção ao grupo e, finalmente, chega ao conhecimento compartilhado, é possível construir uma abordagem do religioso que destaque as identidades religiosas como produtos de narrativas religiosas (crenças religiosas e filosofias de vida) que se expressam de forma oral e escrita, por intermédio de tradições (manifestações religiosas). Esse movimento entre os eixos, assim como na própria dinâmica das religiões, é circular, dialógico e constante. Por exemplo, ao se assumir que a noção de alteridades se constrói por meio da explicitação das diferenças existentes entre as formas como as pessoas leem o mundo, o representam, o compreendem, o conhecem, formam suas opiniões e delineiam seus valores, também se está fazendo um movimento em direção à compreensão da própria noção de identidade.

Eixo: Identidades e alteridades

No ensino fundamental e, especialmente, nos anos iniciais, aborda-se a diversidade de modos de crer, de interpretar e de estar no mundo, ressaltando o quanto essas visões podem ser ao mesmo tempo distintas, mas com pequenos pontos de encontro possíveis devido a serem fruto das elaborações humanas.

Nesse eixo, noções que caracterizam as religiões como a divisão entre mundo secular e mundo sagrado e transcendência e imanência, por exemplo, emergem com as narrativas religiosas chamadas mitos, que dão conta de explicar as origens do cosmos, da Terra, da vida humana, entre outros tópicos.⁷ Essas narrativas de sentido

⁶ A esse respeito, vale a leitura de Zaluar (1983), em que especifica práticas religiosas do catolicismo popular, que podem ser relacionadas a práticas rituais desenvolvidas entre grupos pentecostalizados.

⁷ Como parte do desenvolvimento dessa etapa, o esclarecimento a respeito do conceito de mito, conforme a abordagem da Ciência da Religião, integrará a discussão com vistas a distingui-lo do sentido popularmente aventado: de que mito seria equivalente a mentira ou coisa enganosa. Cabe nessa etapa propor o entendimento de mito como narrativa de sentido, que resulta do esforço coletivo de se construir uma imagem positiva de algo, de alguém ou de um conjunto de eventos como basilares, isto é, fundantes para esse coletivo.

possuem lógica e linguagem próprias, constituídas de símbolos e imagens que remetem a objetos, coisas, pessoas, seres da natureza, seres encantados, acontecimentos sobrenaturais etc., que representam mais do que aquilo a que se refere o seu significante. Esse eixo, portanto, reúne o conteúdo que pode ser classificado como abstrato, visto que se refere às ideias religiosas das quais teologias e doutrinas derivam. Essa lógica simbólica, no entanto, projeta-se ao nível da materialidade histórica na forma dos ritos/rituais ou práticas, por meio das quais as narrativas são periodicamente lembradas e ressignificadas na vida de seus fiéis. Daí que as religiões se manifestam ou se expressam na medida em que performatizam seus mitos de origem.

Eixo: Manifestações religiosas

Por meio deste eixo se pode observar atentamente as formas como as religiões expressam seus entendimentos sobre a existência, a morte, as passagens entre as fases da vida, as expectativas futuras e outros temas. Nas manifestações religiosas, pode-se observar as religiões em ato, nas suas celebrações, festividades, calendários, prédicas, orações etc., nas quais se remontam as narrativas míticas, encenando-as e recontando-as. Ao performar as histórias sagradas, lembrar personagens de seus mitos e celebrar a memória deles, os grupos religiosos se fortalecem e consolidam suas relações de solidariedade. As manifestações religiosas são materiais, físicas e corpóreas. Elas recorrem a gestos, danças e ritmos. Elas produzem objetos e espaços sagrados, mas também sacralizam elementos da natureza, como montes, mares, rios, ventos, florestas, animais, caminhos, entre outros. Nesses espaços e territórios sagrados, relações sociais se desenvolvem, bem como papéis e funções são definidas. Surgem as figuras de liderança, sábios(as), mestres, ministros(as), sacerdotes e sacerdotisas, profetas e profetizas etc., responsáveis não apenas por exercer autoridade de comando no grupo, mas também interpretar as narrativas fundantes da religião, com a finalidade de preservar suas tradições, seus costumes e sua moral.

Assim, pode-se intuir que, no primeiro eixo, há certa preocupação com uma parte da religião que corresponde ao seu conteúdo em termos de pensamento ou em termos ontológicos. Trata-se da parte subjetiva da religião. No segundo eixo, outra preocupação é tematizada. Trata-se da parte histórica da religião ou de como se manifesta materialmente. Vale notar que a divisão em eixos, assim como a divisão da religião em *parte subjetiva* e *parte histórica* correspondem a formas pedagógicas de se apontar para algo da natureza da religião, que é seu potencial (ou força, como dissemos anteriormente) de constituir tanto ideologia quanto *ethos* para a vida de seus fiéis. Noutras palavras, a experiência religiosa influi na vida espiritual de seus fiéis e se materializa em suas vidas sociais ao orientar-lhes a formação de repertórios de ideias que resultarão em condutas, decisões e opiniões, seja individual ou coletivamente. Daí o terceiro eixo.

Eixo: Crenças religiosas e filosofias de vida

Entendido como eixo que sintetiza e permite a docentes e discentes elaborarem um quadro conceitual sobre como modos de crença, suas tradições e seu movimento no campo religioso interpelam a sociedade e a cultura cotidianamente. Nesse eixo pregnante de boas discussões e debates, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, destaca-se o entendimento positivo de que as crenças religiosas, tal qual as filosofias de vida, compõem sistemas de ideias, portanto, ideologias, segundo as quais as pessoas se colocam no mundo, relacionam-se socialmente, tomam decisões e apresentam suas agendas nos espaços públicos. O percurso formativo que se pretende com tal abordagem, ao final, visa esclarecer que cada variedade de religião possui códigos éticos e morais que constituem referências para seus fiéis. Esses códigos originários de narrativas religiosas propõem noções de certo e de errado, de bem e de mal, de permitido e de proibido que norteiam espiritual e socialmente seus fiéis. Embora nem todas as filosofias de vida se alinhem a princípios religiosos, pessoas não religiosas igualmente possuem princípios, os quais podem derivar da razão, da Ciência, da Filosofia e/ou de outros sistemas de ideias secularizados.⁸

52 Nesse sentido, é possível entrever certa racionalidade na divisão em eixos proposta pela BNCC. As sugestões que o documento propõe para docentes de ER, longe de serem preceitos a serem seguidos como norma, apresentam-se como princípios que podem embasar as práticas docentes em sala de aula, para as quais existem os *objetos de conhecimento* definidos (de acordo com anos iniciais e anos finais) e as *habilidades* que se esperam com a abordagem de cada objeto. Noto que nesse esquema os objetos tematizam assuntos que interessam aos(as) discentes, de acordo com fases do desenvolvimento psicocognitivo, ao mesmo tempo que legam abertura ao(à) docente para que planeje suas aulas segundo a divisão pedagógica para o estudo das religiões geralmente proposto pela CRE, isto é, abordando a religião de acordo com sua matéria ou parte subjetiva (ontológica) e sua parte prática (histórica).

Como se sabe, o conhecimento religioso é amplo em termos de conteúdo. No entanto, considero a proposta, que apresento a seguir, um quadro honesto. No Quadro 2, levo em conta os ciclos de ensino para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

⁸ Entre as páginas 433 e 457 da BNCC, estão localizadas as informações e o detalhamento quanto à proposta para o ensino religioso. Neste artigo, optei por tecer uma interpretação que dialoga com a Base, mas que tenta alinhar os eixos, especialmente à luz dos *insights* teóricos e metodológicos da(s) Ciência(s) da Religião.

Quadro 2 – Conhecimento religioso para os anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental

Blocos temáticos	Elementos básicos
Histórias, mitos e narrativas	Escritos (textos, livros, papiros, pergaminhos) ou orais (transmitidas de geração em geração) sobre personagens, divindades, entidades.
Símbolos religiosos	Objetos, ornamentos, guias, cordões, chapéus, véus, quipás, turbantes, crucifixos, batas, batinas, perfumes, essências.
Rituais e práticas religiosas	Celebrações, festas, festivais, missas, cultos, conferências, danças, romarias, procissões, ceias, cantos, danças, orações, mantras, exorcismos, transe, meditações.
Espaços religiosos	Privados: templos, santuários, igrejas, terreiros. Públicos: florestas, estádios, praças.
Alimentos religiosos	Pães, bebidas (vinho, chás), farofa, doces, carnes (sacrificadas), legumes, vegetais, óleos, unguentos.
Arte religiosa	Templos, pinturas, murais, afrescos, músicas, esculturas, poesias, poemas.
Tradições religiosas do Brasil e do mundo	Grupos cristãos tradicionais e renovados (católicos, protestantes e pentecostais/evangélicos), espíritas, afro-brasileiros, exotéricos, indígenas, budistas, muçulmanos, taoístas e outros.
Personalidades públicas e suas religiões (biografias)	Lideranças religiosas, políticas, artísticas, esportistas.

Fonte: Rodrigues (2021, p. 200).

A formação docente para o ER amparada nas DCNs de CRE qualifica educadores(as) para abordarem os objetos do conhecimento previstos para esse componente curricular, de acordo com os eixos temáticos mencionados e levando em conta os conteúdos específicos divididos no Quadro 2. Considerando a abordagem das variadas manifestações religiosas, suas crenças e filosofias no campo religioso brasileiro, é possível, ainda, ao longo desse percurso formativo que se estende por nove anos, o uso da comparação ou metodologia das religiões comparadas como meio para se promover o aprendizado desse conhecimento com vistas ao alcance das habilidades anunciadas para cada ano.

Exemplo da comparação de tradições religiosas com a finalidade de se explicar como as religiões operam segundo estruturas, às vezes, recorrentes, pode ser dado com base no estudo de elementos – também chamados de “objetos sagrados” –, que aparecem nas religiões com significados próximos. No percurso formativo docente para o ER, o recurso da comparação emerge como uma ferramenta importante para a construção de um quadro sobre a diversidade religiosa, o qual, ao fim de uma trajetória, permitirá a docentes e discentes a compreensão de possíveis similaridades entre as religiões. As similaridades explicitadas podem produzir condições para que estereótipos sejam desconstruídos, especialmente, com respeito às religiões minoritárias e/ou não cristãs. As DCNs explicitam tal recurso no artigo 6º, inciso II:

Art. 6º O curso de licenciatura em Ciências da Religião, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, estrutura-se nos seguintes núcleos:

I – Núcleo de formação geral [...]

II – Núcleo de formação específica, que articulará:

1) Formação específica em Ciências da Religião, assegurada por meio da/do:

1 Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião;

2 Apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos);

3 Estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos;

4 *Estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros;*

5 Desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz.

2) Formação específica em Ensino Religioso [...]

III – Núcleo de estudos integradores [...]. (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 3 – grifo nosso).

54

Grosso modo, a perspectiva teórica e metodológica que se pretende com tal formação é entendida como capaz de estabelecer conexões entre diferentes religiões, a fim de se promover diálogo inter-religioso, assegurar os direitos humanos e construir bases para uma cultura de paz em que a interculturalidade seja uma realidade viável para distintos grupos religiosos.

Como isso poderia ser feito na prática docente? Essa é uma das questões que docentes de ER no território nacional frequentemente apresentam quando enfrentam as orientações das DCNs. A comparação entre religiões como recurso depende da “apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos” (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 3) que compõem o campo religioso brasileiro. Não se pede que o(a) docente seja especialista em todas as tradições religiosas, mas que conheça a morfologia da religião, como dito anteriormente. Tal conhecimento lhe propiciaria, por exemplo, investigar a presença do elemento água em várias religiões. A água usada nos batismos cristãos realizados em pias, piscinas ou águas abertas simboliza o renascimento do fiel para uma vida compromissada com seu deus. A água pode significar pureza e ser usada em muitos rituais para a limpeza de certos lugares. Se benzida, a água pode promover a cura de doenças. Nas religiosidades afro-brasileiras, as águas salgadas e doces estão encantadas nas

figuras de orixás como Yemanjá e Oxum, para as quais é preciso pedir licença antes que se possa tomar banho em suas águas.⁹ Dentre seus atributos, Yemanjá é mãe de quase todos os orixás, ela rege a fecundidade e concede união para as famílias e as casas, além de proteger os pescadores. Já a velha deusa das águas, Oxum, mantém em equilíbrio as emoções e a fecundidade. É chamada a deusa da riqueza, do amor, da prosperidade e da beleza.

Identificar como a água assume diversos sentidos e compõe as crenças dos fiéis nas suas práticas e rituais, corrobora a percepção de como as religiões se repetem e se transformam, podem ser semelhantes e ao mesmo tempo diversas e assumem variadas formas para distintos grupos sociais. Caberia aos(as) educadores(as) buscar a compreensão desses conteúdos específicos. Na formação docente baseada nas CRE, conhecer esses núcleos estruturantes é o que permite aos(às) professores(as) de ER captar como, em cada religião, tais núcleos são preenchidos com diferentes sentidos, atribuídos pelos próprios fiéis. Daí se poderia chegar à *natureza* da religião, algo dela, que a caracterizaria, que a substanciaria. Aquilo que o fiel extrai dela para a vida e que, como apontei anteriormente, pode-se supor ser um certo tipo de “força”.

Uma possível conclusão que se tiraria do exemplo da exploração comparativa da água como símbolo das/nas religiões seria: ela é um elemento central para cristãos, espíritas e candomblecistas. Logo, no uso da água como símbolo e em suas práticas, essas religiões são semelhantes. A água é a forma por meio da qual representam pureza, equilíbrio, fecundidade e vida. Nas religiões, os *conteúdos/significados* atribuídos à água são diversos e múltiplos. Dessa forma, pode-se intuir que o conhecimento sobre religiões baseado na formação para ER que tem na CRE sua área de referência não se opõe às religiões ou afirma suas doutrinas. Ele busca identificar e compreender forma e conteúdo. Busca, por meio desse conhecimento sobre as religiões, mostrar como os saberes religiosos formulados pelos seus fiéis os ajudam a viverem no mundo. Aí reside a harmonia possível entre conhecimento e compreensão. O conhecimento geraria compreensão, porque desvelaria os porquês e os motivos que estariam na base das opiniões e das ações dos sujeitos religiosos em seus cotidianos.

Concluindo: empregar a compreensão para construir o respeito

Retomando o pressuposto de que o mundo é encantado, segundo o qual a lógica religiosa se norteia, faço agora uma citação de Rubem Alves (2002, p. 36):

Um mundo encantado abriga, no seu seio, poderes e possibilidades que escapam às nossas capacidades de explicar, manipular, prever. Trata-se, portanto, de algo que nem pode ser completamente compreendido pelo poder da razão, nem completamente racionalizado e organizado pelo poder do trabalho.

O que isso indica, visto que até aqui vinha se afirmando a centralidade do conhecimento sobre as religiões para a docência de ER?

⁹ Se para alguns deuses, espaços como templos, igrejas, salões e outros são sagrados, para essas orixás as águas são sagradas.

Significa, primeiramente, admitir que, tanto para o(a) cientista da religião quanto para o(a) educador(a) de ER, todo e qualquer conhecimento sobre a religião (ou as religiões) nunca estará acabado. Isso porque se refere a um fenômeno “pregnante de vida pulsante” e, se a sua natureza se caracteriza, entre outros atributos, por uma espécie de força, trata-se de entender que o poder é exercido nas relações sociais de diferentes maneiras, como propôs Foucault (1995, p. 231).

Sendo assim, na formação docente para o ensino religioso reflexivo, as perspectivas delineadas na BNCC e nas DCNs de CRE pressupõem profissionais da educação aptos ao magistério do ER que entendam o processo de ensino-aprendizagem como meio de construção do conhecimento sobre as religiões. Tais documentos sugerem a formação de profissionais capacitados à abordagem das religiões

- 1) como fenômenos que se manifestam histórica, social e culturalmente, os quais, concomitantemente,
- 2) constituem modos de ser no mundo, responsáveis por orientar as pessoas em seus processos de construção de identidades sociais, relações sociais, práticas cotidianas e nas redes em que se inscrevem.

Nesse sentido, assim como Foucault examinou o poder a fim de compreender o indivíduo, a formação em CRE pressupõe que, para entender as religiões e suas linguagens, deve-se compreender os sentidos que os sujeitos religiosos formulam para suportarem a existência cotidiana. Muitas vezes, esses sentidos escapam, porque racionalmente nem sempre a religião se apresenta como um discurso coerente. Trata-se de uma lógica que, como diria Sanchis (1997, p. 112), carrega em si traços de três diferentes períodos: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. No fenômeno religioso, elementos da tradição, da racionalidade moderna e da possibilidade de bricolagens se articulam sincronicamente. Isso se deve ao fato de que as religiões, assim como seus fiéis, não são completamente coerentes. E, assim como seus deuses, religiosos(as) querem ser amados(as), exclusivos(as) e atendidos(as), conseqüentemente, amam e odeiam dramaticamente. São capazes de criar músicas, inventar versos e destruírem a natureza e a si mesmos(as).

Nisto, sugiro residir o encanto da religião e do conhecimento sobre ela: BNCC e DCNs pressupõem que, conhecendo mais das religiões, seríamos capazes de verificar como a existência humana é dramática e, para muitas pessoas, dar significado para essa existência por meio da forma religiosa seria a única maneira de suportá-la. Essa compreensão teria potencial para humanizar as relações sociais contemporâneas ao ponto de se estabelecer fundamentos para a construção do respeito às identidades e alteridades religiosas, às modalidades religiosas como formas de se interpretar e ser no mundo e, conseqüentemente, como linguagens que comunicam sentidos.

Por fim, neste artigo procurei indicar como, a partir dos marcos regulatórios representados pela BNCC e pelas DCNs de CRE, tem se construído uma proposta para a formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo. Ficou

demonstrado que essa proposta está em curso, especialmente, em razão da especificidade e da relativa novidade que tanto a BNCC quanto as DCNs representam, do ponto de vista histórico, nessa longa trajetória do ER no Brasil. A proposta dessa formação leva em consideração que os documentos mencionados devem ser lidos, interpretados e implementados numa perspectiva de complementariedade. Nesse sentido, ambos teriam como uma de suas funções dar cumprimento ao que estabeleceu a LDB (alterada pela Lei nº 9.475/1997). Em síntese, essa lei prescreve que o ER em estabelecimentos de educação – especialmente os públicos – é um direito de estudantes, portanto, a sua oferta é obrigatória nos horários normais de funcionamento das escolas, a fim de que se possa exercer o direito de matrícula. Entende-se que tal componente curricular constitui parte importante da formação básica de cidadãos(ãs), com vistas à construção de relações sociais que fortaleçam uma cultura de paz, por meio da consolidação de noções importantes, como o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Nesse sentido, BNCC e DCNs reiteram a centralidade de um ensino religioso isento de quaisquer formas de proselitismo.

Conforme o art. 3º da Resolução CNE/CP nº 5/2018, o ensino sobre as religiões deverá ser realizado por profissionais da educação munidos de instrumentos teóricos e metodológicos para uma abordagem do fenômeno religioso em perspectiva compreensiva, capacitados para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que conduza à compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade dos fenômenos religiosos. Decorre que a construção desse conhecimento permitirá o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do ensino religioso no ensino fundamental, e, na comunidade discente, o desenvolvimento de consciências críticas, criativas e autônomas, capazes de formular suas opiniões a respeito do fenômeno religioso.

Referências bibliográficas

ALVES, R. *O que é religião?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Seção 1, p. 15824.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação [2001]*. Brasília, DF, 2001. Anexo da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-anexo-pl.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 174, de 11 de outubro de 2016. Cria as Áreas de avaliação de Filosofia e de Teologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2016. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Resolução nº 1, de 4 de abril de 2017. Redesignação do nome da área de Teologia como Ciências da Religião e Teologia. *Boletim de Serviço*, Brasília, DF, n. 1, abr. 2017. Edição Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 12, de 2 de outubro de 2018*. [Fixa as] Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Seção 1, p. 64-65.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Seção 1, p. 131.

CARVALHO, J. J. *Um espaço público encantado: pluralidade religiosa e modernidade no Brasil*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. (Série Antropologia, 249).

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais. Sociologia e Antropologia). p. 23-35.

FIGUEIREDO, A. P. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996. (Coleção Ensino Religioso Escolar. Série Fundamentos).

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus: Paulinas, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, S. R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 21-45.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Temas do Ensino Religioso. Pressupostos).

PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 2-44, jul./dez. 2015.

PASSOS, J. D.; MENEGHETTI, R. G. K. O Ensino Religioso como área de conhecimento: contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação: 2001. In: SENA, L. (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 111-139.

PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus: Paulinas, 2013.

RODRIGUES, E. 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.

RODRIGUES, E. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. *Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, jul./dez. 2013. Dossiê Educação e Religião.

RODRIGUES, E. Ensino religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117-130.

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.

RODRIGUES, E. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.

SANCHIS, P. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: ORO, A. P.; STEIL, C. A. (Org.). *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 103-115.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. In: *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 3, p. 1-18, set. 2009.

60

SOARES, A. M. L. *Religião e Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Temas do Ensino Religioso. Pressupostos).

WACH, J. *El estudio comparado de las religiones*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

ZALUAR, A. *Os homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Elisa Rodrigues, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e coordenadora da Graduação em Ciência da Religião. É vice-líder do Grupo de Estudos Religião, Educação e Gênero (Reduge/UFJF).

elisa.erodrigues@gmail.com

Recebido em 4 de abril de 2022

Aprovado em 22 de junho de 2022