

ENSINO RELIGIOSO PARA A AUTONOMIA: NOTAS SOBRE RELIGIOSIDADE, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

*Elisa Rodrigues **

*Giovanna Sarto ***

RESUMO: Em um projeto de educação para a autonomia, a noção de cidadania é importante e é dotada de significado político, tendo em vista que objetiva a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos, aptos ao exercício responsável de suas liberdades, bem como de suas obrigações. Nesse sentido, todo currículo é dinâmico e envolve diversos agentes sociais que partem de diferentes ideologias. Por isso mesmo, todo currículo é também um campo de disputa. No presente artigo, apresentamos uma discussão sobre as disputas envolvendo o Ensino Religioso, e advogamos por um currículo científico construído nos e pelos fundamentos epistemológicos da Ciência da Religião, como área de conhecimento que serve teórica e metodologicamente ao Ensino Religioso. Articulando um breve histórico da temática ao processo de laicidade no Brasil, tecemos uma distinção, ainda que limitada, entre religião e religiosidade, com vistas a aprimorar e expandir a compreensão do que seja o objeto do Ensino Religioso, a saber: o fenômeno religioso. Defendemos que é através do angariamento das bases teóricas de um Ensino Religioso laico e reflexivo que se constrói um projeto de formação de estudantes criativos e autônomos, fortalecendo um modelo de educação de e para a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Ciência da Religião. Religião. Religiosidade. Educação.

RELIGIOUS EDUCATION FOR AUTONOMY: NOTES ON RELIGIOSITY, EDUCATION, AND DIVERSITY

ABSTRACT: In a project of education for autonomy, the notion of citizenship is important and is provided with political significance, since it aims at the formation of autonomous, creative and critical individuals, capable of the responsible exercise of their liberties, as well as their obligations. In this sense, every curriculum is dynamic and involves several social agents who are based on different ideologies. For this reason, every curriculum is also a field of dispute. In this article, we present a discussion about the disputes involving Religious Education, and we advocate for a scientific curriculum built on and by the epistemological foundations of Religious Studies, as an area of knowledge that serves theoretically and methodologically to Religious Education. By linking a brief history of the issue to the process of secularism in Brazil, we make a distinction, even though limited, between religion and religiosity, in order to improve and expand the understanding of what the object of Religious Education is, namely: the religious phenomenon. We argue that it is by gathering the theoretical bases of a secular and reflective Religious Education that a project of formation of creative and autonomous students is built, strengthening a model of education of and for diversity.

KEYWORDS: Religious Education. Religious Studies. Religion. Religiosity. Education.

* Professora Doutora no Departamento de Ciência da Religião, atua no programa de pós-graduação em Ciência da Religião e na coordenação da Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Religião, Educação e Gênero (REDUGE). E-mail: elisa.erodrigues@gmail.com. Orcid: 0009-0001-7695-3356

** Doutoranda e Mestre em Ciência da Religião, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião, Educação e Gênero (REDUGE). Bolsista CAPES. E-mail: giihsarto@hotmail.com. Orcid: 0000-0001-7765-6196

Pressupostos iniciais

“Não há como desconhecer o fenômeno religioso na sociedade, os enormes deslocamentos internos desse campo, inclusive no Brasil, sua presença e intervenção cada vez maior no espaço público, independentemente de qualquer regulamentação legal. Isso interessa às ciências sociais e, de modo especial, às ciências da religião. Há de interessar também ao aprendizado escolar, inclusive das escolas públicas, não somente no sentido de informar sobre aquele fenômeno, mas de ter consciência de seu papel na sociedade, de ter opinião sobre ele, de se posicionar como cidadão crítico e consciente. O Estado laico, portanto, tem algo a dizer sobre a religião na escola pública”.

(LAGES, 2013, p. 251)

Educação é um fenômeno cultural, constituído enquanto processo amplo e contínuo de conhecimento e transformação da realidade das pessoas, individual e coletivamente. Essa definição, ainda que insatisfatória porque limitada, faz jus à complexidade que envolve as discussões a respeito da tríade religiosidade-educação-diversidade, já que as diferentes teorias da educação atestam seu caráter híbrido e “plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2002, p. 26). Do mesmo modo, a religiosidade ou formas de religiosidade não podem ser contidas em definições simples, porque, ao serem comparadas, apresentam tanto similaridades e continuidades quanto significativas rupturas e ressignificações. Se no mundo ocidental o lugar da educação, por excelência, é a sala de aula, neste mesmo eixo a religiosidade ganha o mundo nas suas mais variadas formas de experiência.

No espaço da sala de aula, pessoas educadoras e educandos(as) não estão presentes como indivíduos vazios – ao contrário, cada qual leva consigo sua própria bagagem social, política, econômica, moral, ética, cultural, religiosa. Por isso, a sala de aula é o espaço onde os conjuntos de saberes são sistematizados a fim de (re)elaborar o conhecimento, promovendo desenvolvimento cognitivo e capacitando as pessoas para o exercício da autonomia.

Dentre os entendimentos legados por Paulo Freire (1921-1997), sabemos que o exercício teórico por si mesmo não leva à transformação da realidade, tampouco uma educação prescritiva conduziria a um aprendizado reflexivo. “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1987, p.34) e as imposições tornam as pessoas meras “hospedeiras” de informações, incapazes de produzir novas realidades por meio da superação da opressão e da inserção crítica. Neste sentido, o exercício teórico que não considera a práxis social torna-se mera abstração, distanciada da base concreta da realidade.

Por outro lado, a prática sem fundamento teórico poderia aproximar-se de um ato apaixonado, cego. Quanto a isso, Freire (1987) igualmente legou-nos o entendimento de que a objetividade do conhecimento não deve dispensar a subjetividade: “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 1987, p.37). Esse é o motivo pelo qual teoria e prática em sala de aula devem caminhar lado a lado: ambas fazem parte de um processo

ativo e dinâmico de (re)construção e (re)elaboração da realidade, que convencionamos chamar processo de ensino-aprendizagem.

Dados esses pressupostos, vale destacar que o conceito de ensino que nos orienta neste artigo tem a ver com o método de inventariar e descrever os diversos temas que preocupam as ciências, a partir de classificações e organizações nominais, cuja finalidade seria facilitar a compreensão de fenômenos histórico-sociais que ocupam as ciências, mas também a sociedade civil como um todo. Isto posto, a construção da cientificidade do conhecimento baseia-se num exercício investigativo, pautado em métodos científicos que podem ser racionais, positivistas, empiristas, idealistas, entre outros, a fim de compreender a natureza, os fenômenos humanos e os fenômenos sociais.

Na educação escolar, o princípio da cientificidade, nos termos de uma abordagem da realidade que seja sistematizada, é importante para que se possa desenvolver por meio de dinâmicas exploratórias com as estudantes e os estudantes uma aprendizagem lógico-racional que lhes instigue a extrapolar os limites da zona de conforto e do senso comum, a fim de que se estimulem processos exploratórios do mundo de modo ativo e consciente. Nestes termos, entendemos que a pessoa educadora, contribuiria para a formação de cidadãos e cidadãs livres, aptos à convivência com as diversidades não apenas religiosas, mas também socioeconômicas, étnico-raciais, geracionais e de gênero, estando assim habilitados para o exercício democrático de seus direitos e deveres em sociedade. Tendo isso em vista, não se pode colocar à parte o entendimento de que a construção de um currículo de ensino é uma “prática intencionada” (RODRIGUES, 2021, p. 127), que, sob a perspectiva das pessoas educadoras, das teorias da educação e das instituições, corresponde ao que a sociedade convencionou ser melhor aos(as) educandos(as). Daí que currículos podem afirmar ou criticar hierarquias, podem legitimar ou desconstruir relações de opressão, podem abrir horizontes de sentido ou limitá-los.

Para Sacristán (2000, p. 17), o currículo:

(...) em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

No Brasil, de forma geral, o tema da religião ainda é um desafio à educação (RODRIGUES, 2021, p. 52-63). As controvérsias sobre abordar ou não religião na escola e, se sim, como fazê-lo, ainda se fazem presentes nos corredores das secretarias de educação e nas escolas, a despeito da sua legitimação por meio do componente curricular Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Curiosamente, o Ensino Religioso (ER) é um dos currículos específicos mais propensos às discussões que levantam questões quanto a uma prática de ensino voltada à educação para a autonomia. Isto porque ensinar “sobre” religião na escola não é o mesmo que falar “de” religião na escola.

É relevante distinguir a religião do ER. A primeira existe no Estado democrático na condição de uma agência social. Ela não é sob nenhuma forma, tampouco deve ser, subvencionada pelo Estado. A segunda corresponde a um componente curricular, (...),

previsto na LDB a fim de corresponder ao ideal constitucional de proporcionar ao cidadão e à cidadã formação plena, capaz de subsidiar-lhes na constituição de suas consciências críticas e autônomas. (RODRIGUES, 2021, p. 67).

A despeito do entendimento colocado pela BNCC de que o ER é um componente curricular destinado à construção do conhecimento sistematizado sobre as religiões enquanto fenômenos históricos, sociais e culturais, no quadro histórico geral pode-se situar o esforço sistemático pela autonomização do ER em relação às instituições religiosas mais recentemente, quando as discussões da sociedade brasileira quanto à legitimidade do ER encontraram pouso na formulação do artigo 210 da Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996/1997¹.

Esse esforço pela autonomização do ER em relação ao modelo catequizador deriva de embates históricos entre pelo menos dois blocos. De um lado, há defensores irremediáveis de uma *laicidade restritiva* e membros de confissões religiosas que defendem que Religião e Estado pertencem a esferas totalmente separadas e, por isso, religião seria assunto privado e não deveria ser discutida dentro de sala de aula². De outro, docentes, pesquisadores(as), estudiosos(as) e cientistas da religião que defendem uma compreensão de *laicidade flexível*, afeita ao ensino sobre o fenômeno religioso, como fato histórico e social, que se constitui como produção humana no âmbito das relações sociais e, portanto, passível de ser estudado reflexivamente e assim compreendido.

Nesta perspectiva, a escola enquanto instituição de ensino (não neutra), lugar onde a educação acontece, tem o importante papel de fomentar o pensamento crítico, instigar o exercício investigativo das realidades e fenômenos sociais e capacitar educandos e educandas ao pleno exercício da cidadania, reconhecendo a alteridade, as pluralidades e as diferenças – sejam elas culturais, religiosas, de raça, de cor, de sexo etc.

Por conseguinte, na condução dessa discussão, a questão base não deveria ser definir se religião cabe ou não dentro do currículo escolar, mas compreender as possibilidades de construir um plano de educação competente, a partir de uma proposta científica qualificada para estudar o fenômeno religioso nas variadas formas que assume do ponto de vista discursivo (das mitologias e das teologias) e do ponto de vista das práticas (dos rituais, das performances e sistemas doutrinários).

Considerando o exposto, a proposta deste artigo é discutir como se configuraria um Ensino Religioso que contribua para a formação de estudantes criativos e autônomos por meio de um ensino

¹ Antes desse período, as controvérsias sobre a legitimidade do Ensino Religioso nas escolas públicas também figuram na história da educação brasileira. Contudo, para a finalidade desse artigo não faremos esse percurso histórico, visto que o tratamento a essa questão tem sido largamente documentado em livros e artigos destinados à descrição desse problema. Vide FIGUEIREDO, 1996; FISCHMANN, 1996, 2004, 2006, 2008; SOARES, 2010; CUNHA, 2013; JUNQUEIRA et.al., 2017, dentre outros).

² Segundo essa concepção de laicidade restritiva, o Estado estaria totalmente separado da religião e não reconheceria a legitimidade de seus discursos, considerando que a natureza de seus conteúdos corresponderia apenas ao âmbito da vida privada, portanto, não se prestaria ao debate mais amplo de questões de interesse da sociedade em geral, que ocupam e caberiam à esfera da vida pública. (PORTIER, 2011, p.15-16; RODRIGUES, 2012, p. 156).

reflexivo, articulando a um breve histórico dessa temática ao tipo de laicidade que se desenvolveu no Brasil, às noções de religiosidade e de diversidade, especialmente, religiosa, que circundam a presença do ER na BNCC. Para tanto, remontaremos aos contornos de uma distinção, ainda que limitada, entre religião e religiosidade, com vistas ao aprimorando e expansão da compreensão do que seja o objeto do ER, advogando por um currículo científico agenciado nas e pelos fundamentos epistemológicos providenciados pela da Ciência da Religião como área de conhecimento que serve teórica e metodologicamente ao ER.

E, aqui, vale retomar o texto em epígrafe. Um ER para autonomia interessa à educação, especialmente, a pública, “não somente no sentido de informar sobre aquele fenômeno, mas de ter consciência de seu papel na sociedade, de ter opinião sobre ele, de se posicionar como cidadão crítico e consciente” (LAGES, 2013, p.251).

Na educação básica, o conhecimento científico é uma descoberta, que pode ser significativa ou acumulativa. A primeira forma de construí-lo, significativamente, compreende demonstrar como certos conhecimentos nos fazem entender um pouco mais de nós mesmos, como vivemos, o porquê de certas opções e condutas. A segunda forma de se desenvolver conhecimento, cumulativamente, nos faz hospedeiros, apenas receptáculos de informações que nos parecem desordenadas porque desconhecemos a finalidade delas. Como propôs Freire (1987) essa seria a forma bancária de se fazer educação.

Em se tratando de religião, então, ultrapassamos a etapa de perguntar se ela deveria ou não estar na escola. O fato é que ela está. Está nas identidades sociais e culturais de nosso corpo discente, está na vida das pessoas que entram e saem dos espaços escolares como docentes, equipe pedagógica e outros funcionários e, enfim, na comunidade escolar³. E é sobre isso que nos ocuparemos no artigo que segue.

Uma educação para a cidadania: notas sobre laicidade e ensino religioso

Refletir sobre o Ensino Religioso enquanto componente curricular da educação pública no Brasil e o princípio constitucional de laicidade do Estado envolve inúmeras nuances, interesses e dimensões. Historicamente, houve uma inegável relação entre o ER e a Igreja Católica, devido a um modelo de currículo que garantia uma prática de ensino catequética, voltada para o ensino da fé e dos dogmas católicos.

Essa configuração, no entanto, sofreu alterações no decorrer do século 20 quando a participação religiosa de pentecostais na política começou a ganhar maior volume, especialmente a partir de 1986 com

³ A presença da religião na escola é possível de ser constatada tanto na vida e falas de estudantes, quanto nas vidas e falas de docentes, que mesmo não atuando com o Ensino Religioso ou evitando pronunciarem-se a respeito de temas religiosos, muitas vezes, expressam em suas abordagens de temas variados assim como concepções de mundo, pontos de vista religiosos. A esse respeito, veja o trabalho de VALENTE, Gabriela Abuhab. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

a eleição de 14 deputados assembleianos, em 13 estados brasileiros⁴. Desde então ficou conhecida a frase “irmão vota em irmão”, um dito que a essa altura expressava a preocupação da Assembleia de Deus em fazer frente ao entendimento corrente de que o Brasil seria um país exclusivamente católico (FONSECA, 2011, p.101). A irrupção pentecostal na política tem ocasionado transformações significativas no cenário religioso brasileiro, as quais em certa medida indicam que evangélicos teriam descoberto (1) “*sua força social* [numérica]”, estariam interessados (2) em “*legitimidade e prestígio social*” e, finalmente, intentariam (3) “*acesso ao poder para facilitar a evangelização/proselitismo*” (FONSECA, 2011, p. 105, grifo nosso).

Em termos de prestígio e poder, essa última descoberta de evangélicos em relação à participação na política nos interessa especialmente tendo em vista que assim como para católicos, também para evangélicos um ER confessional atenderia expectativas quanto à instrumentalização desse componente curricular para práticas de evangelização, com a finalidade de conversão do povo brasileiro para a fé pentecostal. A esse respeito, Emerson Giumbelli (2011, p.145-156) observou que a inserção de pentecostais e neopentecostais na disputa pelo ER mantém o caráter catequético do currículo e expande a confessionalidade para um ensino dos valores cristãos. Sob a alegação de que os valores cristãos seriam universais justificaria-se o ensino da fé cristã nas escolas públicas, porque segundo o entendimento católico e, posteriormente, evangélico, esse ensino contribuiria para a formação moral das pessoas, mesmo aquelas não religiosas.

Aquí, portanto, se pode notar espécie de alinhamento entre evangélicos e católicos no que tange à defesa de um ER confessional. Alinhamento que repousará, ainda, sobre o acordo Brasil-Santa Sé (2008). Neste acordo celebrado entre o Estado brasileiro e a igreja católica, foi proposto um “ensino religioso católico em instituições públicas de ensino fundamental”, o qual assegura igualmente o “ensino de outras confissões religiosas nesses estabelecimentos” (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 8). O texto, em seu artigo 11, assim declara no §1o:

O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 18).

Como se pode notar, o acordo Brasil-Santa Sé objetivou retomar o modelo confessional nas escolas públicas, estendendo a outras confissões religiosas tal privilégio. De acordo com a concepção do documento, a oferta de um ER confessional (ou pluriconfessional) não seria contrário ao caráter laico do Estado, tampouco à Constituição, art. 210 ou art. 33 da LDB. Isto, segundo o documento, porque uma abordagem aconfessional do fenômeno religioso corresponderia a uma redução da religião, a um “vago sentimento sem consistência alguma, de modo que um ensino religioso aconfessional seria a negação e a

⁴ Em 17/04/2019 foi publicado que atualmente são 203 deputados que compõem a Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional. Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54010>. Acesso em 30 de mar. 2023.

desmoralização de todas as religiões, reduzidas a folclore” (Brasil-Santa Sé, 2008, p. 30). O documento segue afirmando que um ER desconfessionalizado não seria possível, visto que não haveria “religião genérica”, fruto de abstração mental e sem correspondência na vida social. E, aqui, o argumento em favor do ER confessional torna-se ainda mais interessante, porque o coloca em favor da laicidade do Estado, como se o ER não-confessional desrespeitasse a existência das religiões: “(...) se o Estado quisesse administrar esta forma de ensino genérica estaria indo de encontro à sadia laicidade do próprio Estado porque ele não possui uma religião própria, mas deve respeitar as formas religiosas que se encontram na sociedade. (*Idem*, p.30)”.

A redação do texto referido não representa uma investida isolada, muito menos desconectada da cena política mais ampla. Entre os anos 1980 e os anos 2000, a relação entre grupos religiosos e o interesse no currículo do ER reflete a inserção desses grupos nas instâncias responsáveis por pensar e criar diretrizes para o campo da educação. Mas, neste caso, é curioso observar a construção do argumento que justifica a confessionalidade do Ensino Religioso. O pressuposto do argumento é que a natureza pedagógica do Ensino Religioso é ensinar religião na escola. E, religião entendida como moral. Apela-se para a laicidade justamente naquilo que a caracteriza historicamente no Brasil, que é o reconhecimento da diversidade religiosa e, ao invocar isso, afirma ser o Ensino Religioso confessional uma disciplina destinada ao ensino das distintas moralidades religiosas no espaço escolar.

A permissão obtida por meio do acordo beneficia as religiões cuja pretensão é retomar o ER como instrumento de catequização. Ao afirmar que todas as religiões podem usufruir dessa disciplina, responde-se adequadamente ao imperativo de que é vedado ao Estado qualquer tipo de subvenção de uma religião em detrimento de outras. Este é um ardil que inverte o princípio da lei, pois se é vedado ao Estado laico e as suas agências e agentes a subvenção de qualquer religião, não lhe é permitido autorizar religião alguma a usar o espaço público para a promoção de suas crenças e doutrinas. Não cabe aos cofres públicos o subsídio da função de pessoas evangelizadoras. Elas podem exercer essa atividade no interior de seus respectivos espaços religiosos, na condição de teólogos, sacerdotes, padres, pastores, pastoras e lideranças religiosas de toda sorte. Logo, esse entendimento nos conduz à pergunta pelo que seria a identidade e a natureza do Ensino Religioso não confessional?

Para responder à questão acima, dois esclarecimentos importantes quanto à natureza do Ensino Religioso e de quem estaria habilitado para o ministrar, nos parecem relevantes:

Primeiramente, cabe ao Estado democrático de direito garantir as condições de possibilidade para que todos e todas cidadãs possam formular suas opiniões e preferências, expressá-las com liberdade publicamente de acordo com suas consciências e desfrutarem das suas liberdades sem deixarem de lado direitos individuais e deveres sociais. Com base nessa compreensão, a escola pública enquanto espaço sob responsabilidade do Estado é o espaço concreto para que tais oportunidades sejam vivenciadas: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da pessoa humana e do fortalecimento do

respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948, Art. XXVI). Religião não é apenas fé e ou moral. É também conjunto de crenças e de práticas religiosas, sistema de doutrinas que organiza simbólica e materialmente a vida das pessoas. É discurso de sentido, mas é também ideologia e poder que orienta as condutas das pessoas religiosas e as constitui identitariamente. Isto posto, religião é conhecimento, é patrimônio histórico e cultural, material e imaterial. Ao mencionarmos religião no singular, não estamos supondo uma forma genérica de religião, tampouco referindo-nos às variedades de religião como se fossem folclore. No entanto, o estudo científico do fenômeno religioso dedica-se sistematicamente à formulação do conceito religião, atualizando-o especialmente em face das descobertas possíveis graças aos estudos empíricos das religiões.

Deriva desse primeiro entendimento que, em consonância com a natureza do Estado democrático de direito, laico, interessa à União, às unidades da Federação e às diferentes regiões que compõem o território nacional, que o ER na condição de componente curricular resguarde o direito de aprendizagem dos e das estudantes quanto ao fenômeno religioso em sua pluralidade, de forma autônoma e emancipada das instituições religiosas. Tal abordagem torna-se possível na medida em que o referido componente curricular é vinculado à área de conhecimento Ciência da Religião, a qual, diferente da Teologia, preocupa-se não com a promoção de uma determinada religião e seu conjunto de crenças e doutrinas, mas com a compreensão dela, visto que a concebe enquanto um fenômeno histórico, político e cultural, passível de ser estudado científica e analiticamente, razão pela qual uma tal abordagem da religião não significa a projeção de uma “religião genérica” e ou desprovida de correspondência no campo empírico.

Antes, segundo a Ciência da Religião, o fenômeno religioso nas suas variadas formas pede compreensão. Isto, se pode obter por meio (1) da observação das religiões quanto aos seus conteúdos teóricos (mitos de origem e teologias) e as suas práticas (rituais, sistemas doutrinários e códigos de usos e costumes), (2) comparação de suas narrativas e sistemas de crenças, (3) identificação de similaridades, recorrências, rupturas e continuidades, (4) análise e (5) compreensão.

Sendo assim, no âmbito de um projeto de educação para a cidadania, importa que o ER seja caracterizado por uma abordagem da religião que seja reflexiva e não prescritiva. Isto porque no interior de um projeto de educação para cidadania cuja vocação seja humanista e humanizadora, a noção de cidadania em carga tem significado político, visto que objetiva a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos, aptos ao exercício responsável de suas liberdades, tanto quanto ao cumprimento de suas obrigações. Nesses termos, o acesso ao conhecimento das variedades da experiência religiosa é um direito. Direito que somente pode ser usufruído na medida em que os sistemas públicos de educação ofertarem o ER em seus currículos, emancipadamente da tutela das instituições religiosas e sob a regência de profissionais qualificados na educação.

Um caminhar de luta: a Ciência da Religião como área de conhecimento para o Ensino Religioso no Brasil

O Ensino Religioso é uma das disciplinas mais antigas do Brasil e, como se sabe, foi usado para muitos interesses. Inicialmente, como método catequético, sobretudo pela Igreja Católica do período colonial, a fim de escravizar e colonizar povos indígenas e pessoas negras. Posteriormente, o Ensino Religioso firmou-se enquanto componente do currículo escolar mantendo a herança colonial.

No Brasil República, apesar do avanço nas discussões sobre a separação entre Estado e Igreja, o currículo continuou como instrumento pedagógico da doutrina católica e de uma moral cristã. Na modernidade, ao final da década de 1980, com o final da ditadura militar e início da redemocratização do país, essas discussões tomaram outro fôlego⁵. O processo histórico-político em que o país adentrou teve reflexos em todas as dimensões da vida social e não seria diferente com a educação, tampouco com o ER.

Com a promulgação da Constituinte, aclamada como Carta Cidadã, foi colocada a questão da necessidade de se construir um currículo escolar crítico, que formasse cidadãos autônomos, reflexivos e conscientes do dever histórico com a democracia e da participação social⁶. Noutras palavras, fazia-se necessária uma educação capaz de formar pessoas capazes de exercer a cidadania com respeito aos seus iguais.⁷

Os anos 1990 trouxeram no bojo das expectativas de mudança social, a preocupação com uma formulação de Ensino Religioso mais próxima dos valores morais, sociais e éticos. Entendia-se à época que a saída da confessionalidade seria dada pela chave dos valores. Ainda se tateava: qual seria o objeto do Ensino Religioso, já que não mais a fé cristã? Quais seriam os subsídios pedagógicos para o ensino, já que não mais o catecismo? E quem seriam os(as) educadores(as), já que não mais exclusivamente clérigos, agentes de pastoral e pessoas religiosas? Para esse conjunto de perguntas não havia respostas fáceis, especialmente porque os dispositivos jurídicos disponíveis não definiam com clareza quais seriam os conteúdos e quem estaria habilitado para o exercício da docência em ER. As leis deixavam à cargo das unidades da Federação essas decisões.

⁵ Enquanto domínio exclusivo da igreja católica, o ER no Brasil foi “1) instrumento para a formação do povo, 2) meio de ensino quanto ao que a igreja considerava moralmente correto e 3) forma estratégica para a disseminação do que podemos chamar ética católica” (RODRIGUES, 2020, p. 94). Depois disso, já no século 18, com Marquês de Pombal entre os anos 1750 e 1777 a educação foi impactada com reformas administrativas que mudaram a face do Estado, na medida em que religiosos jesuítas foram expulsos do território nacional e noções como liberdade de consciência e espírito crítico passaram a ser cultivadas pelo governo da situação.

⁶ “A CRFB/88 inovou muito ao trazer à nação brasileira, por exemplo, educação e saúde como direitos universais e gratuitos; defesa da mulher, do trabalhador e do consumidor; proteção aos direitos indígenas e à biodiversidade; garantias da seguridade social; igualdade jurídica formal entre todos, em atenuação do patrimonialismo/coronelismo nacional” (TELES, 2020, p.203).

⁷ “(...) o direito à igualdade surgiu como oposição aos privilégios reais absolutistas, ocasião em que a burguesia reivindicou a vez à igual dignidade de que gozavam os clérigos, os reis, os políticos etc. As pressões [das] revoluções [burguesas] impuseram ao Estado o dever de editar regras gerais e impessoais, não individualizadas ou específicas, a fim de distribuírem-se os bens e as vantagens da sociedade de forma equânime, (...)” (TELES, 2015, p. 237-238).

Sendo assim, o espaço dado pelo art. 210 da Constituição e pelo art. 33 da LDB deram brecha para que o Estado não definisse parâmetros para o ER, um currículo mínimo para esse componente, e, tampouco, estabelecesse o perfil profissional para a docência em ER. Grosso modo, a justificativa novamente recaiu sobre o fato de que em matéria de religião, o Estado não poderia se pronunciar. Essa foi a razão dada para que não se constituísse Comissão responsável pela elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER em 1996. Essa foi também a razão dada pela parecerista designada à época, com o fim de avaliar os parâmetros apresentados pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), para não analisar a proposta então elaborada por um conjunto de docentes e pesquisadores dedicados em ER.⁸ Tendo ficado a atribuição da formulação de diretrizes para o ER sob responsabilidade dos estados e dos municípios, sem que houvesse acompanhamento e orientação para o feito dessa tarefa, outra brecha se abriu e propiciou que o ER em diferentes estados e municípios continuassem a reproduzir concepções fundamentalmente cristãs, sem estratégias metodológicas que levassem em conta a pluralidade étnico-cultural e religiosa de nossa sociedade. O modelo consagrado ao longo das décadas, com isso, permaneceria ainda por mais tempo sob a forma de uma teologia disfarçada.

As discussões que se seguiram, revestidas de embates, avanços e retrocessos reuniram não apenas docentes de ER, mas também cientistas da religião, cientistas sociais, teólogos, educadores e outros que, assim como o FONAPER pensavam ser possível a construção de uma nova concepção de Ensino Religioso.

Dessas discussões é que deriva uma classificação sobre as modalidades de oferta do ER. Uma classificação que por certo é insuficiente, mas que tem por objetivo nada mais que ser um recurso pedagógico para o entendimento quanto aos tipos de ER atualmente em carga no Brasil. Segundo essa classificação ideal-típica, seriam pelo menos três os modelos de ER: o catequético, o teológico e o da Ciência da Religião (PASSOS, 2007, p.53-54).

O modelo de ER proposto pela Ciência da Religião inovaria em razão de romper com o viés doutrinário dos dois anteriores. Não porque não despreze a centralidade das doutrinas para as religiões, mas justamente porque as aborda sem dois pesos e duas medidas, isto é, a abordagem da Ciência da Religião quanto aos sistemas doutrinários enfatiza-os como derivados da interpretação das narrativas sagradas fundamentais de cada modo de crença. Daí que toda doutrina corresponderia a um sistema de ideias relativas à religião que a concebe, servindo como sustentação para a visão de mundo que cada religião formula.

O modelo de ER, na perspectiva das Ciências da Religião, defendida pela Fonaper, ou seja, o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, que deve expressar conteúdos e diálogos com diferentes matrizes religiosas e não religiosas, é uma ruptura

⁸ Uma análise mais pormenorizada a respeito desse episódio, da ausência de comissão designada pelo MEC para a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (1997), até a recusa de Roseli Fichmann em construir um parecer ao documento proposto pelo FONAPER com base no entendimento raso de que uma abordagem do tema religião na escola não seria possível em vista da laicidade do Estado, pode ser lido em RODRIGUES, 2015, p. 24-27.

radical com o modelo de catequização, que defende o ER de base cristã, de reflexão acrítica, apolítica e monocultural. (SILVA, 2018, p. 62).

É especificamente sobre tal metodologia que o autor José Carlos da Silva no texto *O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas* analisou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017. Segundo ele, a elaboração da BNCC foi fruto de ampla discussão formulada num contexto de crise do modelo de capitalismo tardio, instaurada a partir de séculos de escravização e exploração, herança de um passado colonial e de ditaduras civis-militares. O resultado dessa crise e consequente busca por romper com o modelo tradicional, representaria um avanço: a geração do primeiro currículo estruturado e sistemático de Ensino Religioso, pautado no modelo democrático da Ciência da Religião. No entanto, sabe-se que cientistas da religião ainda possuem um longo caminho pela frente. Isso porque a BNCC, assim como todo currículo, é um campo de disputa e, enquanto tal, esse campo é dinâmico e envolve diversos agentes sociais que partem de diferentes ideologias.

Sendo assim, a pessoa educadora de Ensino Religioso, nesse movimento, deve compreender que apesar de querer-se o currículo estático, o campo social está em constante transformação e construindo-se o tempo todo. Por isso, Silva (2018, p. 63) defende que é necessário travar lutas práticas pedagógicas, entendendo a pessoa educadora enquanto intelectual transformador. Conforme compreende, os intelectuais críticos terão como desafio a formação continuada, pois a partir do constante aprofundamento de seus estudos que se mantém suporte pedagógico e preparo fundamental para uma educação crítica e reflexiva. Silva admite que a incorporação do Ensino Religioso na BNCC não elimina as disputas, mas, ao contrário, confere a elas um patamar estruturado no qual insere-se a Ciência da Religião.

A Ciência da Religião como área de conhecimento consolidada no Brasil enfrenta, ainda, a questão da representatividade. Em vista da demanda, ainda são poucos os centros de formação científica e especializada para capacitação docente em ER a partir da Ciência da Religião⁹. Outro desafio seria a produção de materiais pedagógicos e subsídios para apoio da prática docente em ER com base na Ciência da Religião, o que Silva (2018, p. 64) entende ser da alçada das IES públicas: “Este recurso pedagógico (...) é ainda bastante limitado (...), seu conteúdo é reprodutor de determinada matriz religiosa ou determinada etnia, gênero e sexualidade”.

Apesar dos desafios que estão colocados para a Ciência da Religião brasileira e para o Ensino Religioso como campo de aplicação da referida área, a BNCC assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as Licenciaturas em Ciência(s) da Religião representam um avanço positivo e renovador para esse componente curricular. Isto porque esses dois marcos regulatórios oferecem aparato

⁹ Para saber mais a respeito da história da área de Ciência da Religião no Brasil, especialmente, no âmbito das Instituições de Ensino Superior públicas, veja o artigo intitulado Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios, de Frederico Pieper, publicado em 2019.

epistemológico e metodológico para uma abordagem do fenômeno religioso que contemple adequadamente as variedades da experiência religiosa numa perspectiva de respeito pelas diversidades. Neste sentido, a Ciência da Religião assim como o Ensino Religioso apresentam-se como meios para a construção do conhecimento sobre o fenômeno religioso capazes de instrumentalizar um tipo de educação capaz de contribuir para a emancipação das pessoas e para a formação de consciências sociais revestidas de empatia e respeito.

Sobre esse ponto, falaremos mais adiante.

O Ensino Religioso a partir da Ciência da Religião: a tríade religiosidade-educação-diversidade na educação para a autonomia

No campo da Ciência da Religião, a religiosidade, a espiritualidade, a teologia, as doutrinas e as revelações, assim como as tradições orais e ou escritas e, ainda outros termos do universo simbólico religioso, interessam como fonte de estudo e compreensão das religiões.

Com a finalidade pedagógica de compreender a religião, pode-se pensá-la a partir da relação entre seu *conteúdo teórico* e a sua *parte prática*. Essa concepção bi-partida, porém, compreende as partes em relação contínua e dinâmica. Dito de modo simples: os mitos alimentam os ritos e uma vez ritualizadas as narrativas míticas fundantes de cada religião, elas são atualizadas na vida das pessoas e nas linguagens utilizadas para dramatizá-las. Um importante teórico da Ciência da Religião afirmou sobre as possíveis definições de religião que “a mais exequível mostra-se breve e simples: ‘Religião é a experiência do Sagrado’ (WACH, 1990, p.25), tal definição reforça o caráter objetivo da experiência, diferentemente do pressuposto de que seria coisa unicamente da subjetividade e, portanto, sem relevância para os estudos sociais. Joachim Wach (1899-1955) entendia que a compreensão da experiência interior estaria condicionada à interpretação da sua expressão objetiva, mas esta não estaria completa se apartada do sentido da experiência para quem a vivencia. E, importante ressaltar, que uma experiência religiosa autêntica tenderia a “expressar-se ou objetivar-se de modos variados” (WACH, 1990, p.26), isto é, conforme diferentes modos de crença (mais ou menos institucionalizadas). Daí a centralidade de um estudo fenomenológico e comparativo das experiências da religião, a partir do qual se possa formular uma gramática da linguagem religiosa capaz de nos conduzir à compreensão da centralidade desse fenômeno, individual e coletivamente. Dito isso, antes de se postular uma definição de religião, vale pensar a experiência religiosa a partir das suas expressões: doutrinária, cultural e sociológica. A primeira caracterizada como teórica, a segunda como prática e a terceira como comunitária, isto é, que se realiza tanto individualmente como no grupo¹⁰.

¹⁰ A esse respeito, Wach dedicou um capítulo de seu livro *Sociologia da Religião*, para a discussão da categoria *expressão religiosa* no capítulo II intitulado “A experiência religiosa e sua expressão” (1990, p. 30-49).

Deste modo, das narrativas sagradas e fundantes de cada religião é que surgiriam as teologias e as doutrinas. Uma como discurso sobre a noção de sagrado presente nas narrativas míticas de cada religião e outra como um sistema de ideias coordenadas, ensinamentos e orientações que derivam da interpretação dessas narrativas. As doutrinas cumprem uma importante função no âmbito da religião. Tanto assegurar alguma unanimidade e coesão à interpretação da tradição, quanto fazer dessa interpretação espécie de direção para a vida das pessoas adeptas dessa religião. Como orientação para a vida das pessoas religiosas, as doutrinas possuem valor fundamental, visto que modelam padrões de conduta, comportamentos e opiniões que guiam seus adeptos no cotidiano. Essa prática da religião concretiza-se ainda noutra de suas partes, a ritual e a sociológica, em que se dramatizam as narrativas religiosas, permitindo-lhes que sejam sempre atualizadas na vida e na memória de seus adeptos, o que contribui para a consolidação de certa coesão do grupo.

Isto posto, parece-nos importante perguntar em que medida, se existe uma gramática da religião, no sentido de um conjunto de traços, de indicadores, de prescrições, de códigos de linguagem, de gestos, de objetos, de regras e outros, que constituiriam uma morfologia da religião. Esse conjunto de referências não mediará a própria experiência religiosa?

Se mormente para as ciências do campo das Humanidades, mas, antes de tudo, para a Ciência da Religião, a categoria experiência religiosa é cara e complexa, no campo da Teologia, o termo com mais frequência utilizado para designar a vivência da religião é espiritualidade. Não que seja mais facilmente definível, mas porque especialmente entre a cristandade, essa parece ser uma tarefa central: a vivência de uma espiritualidade sincera e pura, capaz de possibilitar à pessoa fiel uma espécie de encontro com sua divindade.

No texto *Espiritualidade: o problema da definição*, publicado originalmente em 1983 e integrado recentemente na coletânea das faculdades EST, Droogers busca uma definição provisória de espiritualidade. Depois de discutir a insuficiência de uma definição geral, Droogers propõe que “a espiritualidade é o processo de produção simbólica pelo qual a pessoa e o grupo religioso se comprometem numa relação existencial com uma realidade sagrada (...). Espiritualidade é a vivência de um relacionamento inspirado pela religião” (DROOGERS, 2020, p.61). Ora, ao dizer isso Droogers concorda que a espiritualidade é um tipo de vivência da religião, cuja condição de possibilidade está assentada naquilo que chamávamos de parte teórica da religião, isto é, aquilo que inspira seus adeptos: as narrativas religiosas revestidas de revelações sobre divindades e seus propósitos para a existência humana.

No entanto, vale notar que assim como religião, o termo espiritualidade, bem como sua compreensão, são resultantes de uma tradição de pensamento peculiar ao eixo ocidental do mundo, que não diz muito para formas de religião do eixo do mundo oriental. Isto precisamente porque constituem conceitos, cujos sentidos são debutários do universo simbólico cristão, ou de uma “gramática da religião” que seria de origem cristã. Como para Droogers (2020), a espiritualidade é uma forma também de

identidade, que define a experiência tanto do cristão quanto do não cristão há a necessidade de alargar tal conceito e problematizá-lo.

Uma proposta para tanto deveria compreendê-la sob diferentes formas, como: substancial, prática e qualitativa. Num sentido substancial, a definição se daria por meio de oposições de ideias. De um lado, o mundo, a matéria e o corpo, como domínios do profano. Do outro, as realidades ligadas ao céu, à substância e ao espírito, portanto, ligadas ao domínio do sagrado. Espiritualidade também poderia ser descrita como algo individual, privado e praticado por pessoas escolhidas e ou místicas, pessoas comprometidas atingidas pelas preocupações últimas, relacionadas ao sentido da existência. No que se refere à prática, essa seria outra forma de descrevê-la. Nesse caso a espiritualidade seria realizada por meio da vida cúltrica, litúrgica, meditativa e em observância aos sacramentos e às obrigações como contemplação, oração, recolhimento, devoção e, finalmente, êxtase. Aqui a noção de espiritualidade se aproximaria mais da prática religiosa, mas ainda mais do sensorial e do estético. Por isso, poderia ser associada à fruição da arte, da beleza, da música.

Uma concepção de espiritualidade também possível seria a de uma forma de alienação, espécie de desvio dos objetivos tanto da fé, quanto da realidade social, o que poderia ser entendido como fruto de uma interpretação purista da espiritualidade.

Mas, como dissemos, definir espiritualidade não é algo fácil, contudo, a distinção entre espiritualidade e religião tem sido perseguida por pessoas dedicadas à compreensão do fenômeno religioso.¹¹ Algumas das perspectivas delineadas, ao descreverem-na, o fazem entendendo-a como um processo de busca pessoal com a transcendência por alguma experiência de sentido, que seja profunda e transformadora. Ela não seria totalmente racional, nem apenas subjetiva. Ao mesmo tempo, ela se distinguiria da religião, porque motivada por uma vontade pessoal. Sendo assim, a espiritualidade não estaria baseada num compromisso de afiliação à instituição religiosa, tampouco a uma denominação específica, pois não estaria ligada diretamente aos sistemas de dogmas e de doutrinas religiosas.

Grosso modo, esse parece ser o tipo de compreensão de espiritualidade concebida por Rubem Alves (1933-2014). Segundo Gustavo C. Martins (2020), em sua tese intitulada *A Presença da Ausência: Contribuições de Rubem Alves para uma Ciência da Religião*, Alves não teria dedicado-se longamente à definição do termo espiritualidade, visto que a palavra foi poucas vezes citada em sua obra. Numa nota de rodapé de sua tese, Martins indicou com precisão que Alves empregou nove vezes o termo espiritualidade no conjunto de suas obras¹². Mas mais importante do que isso, Martins (2020, p. 142) afirma que “dúbio é creditar tal diferenciação entre religião e espiritualidade como uma elaboração alvesiana”.

Isto posto, podemos entender que a religião enquanto, também, um sistema que confere sentido à existência de algumas pessoas é formada por distintas dimensões e linguagens que ordenam o mundo

¹¹ A esse respeito, veja o artigo *A espiritualidade estético-erótica de Rubem Alves*, de Carlos Caldas (2018).

¹² “Para ser mais preciso o termo aparece seis vezes em *Protestantismo e Repressão* (1979 — p. 218, 224, 344, 345 347) uma vez em *Variações sobre a vida e a morte* (1982 — p. 173), uma vez em *Do Universo a Jaboticaba* (2010 — p. 45) e uma vez em *Se eu pudesse viver a minha vida novamente* (2010 — p. 19)” (MARTINS, 2020, nota 104, p. 142).

e nos aproximam de fenômenos que, num primeiro momento, podem parecer estranhos. Símbolos e mitos, por exemplo, funcionam dessa maneira. Eles apontam ou carregam em si significados não expressos com clareza pela linguagem simples. Símbolos e mitos correspondem à esquemas representação mental criativa, fantástica e lúdica que apontam para algo que está para além do que dizem os signos.

Bobsin (2020) e Droogers (2020), então, concordam que essas dimensões prática, substancial e qualitativa são mais do que instrumentos de comunicação: são sistemas de sentido. Na espiritualidade esses sistemas elaboram uma atitude, um comportamento que concretiza a relação com o sagrado. Estas relações com o sagrado têm consequências para as suas relações com o mundo e com outras pessoas. Elas implicam uma visão global que ordena a vida. Criando símbolos, o ser humano se mostra sujeito ativo em vez de objeto passivo.

No entanto, para Droogers (2020), a contemporaneidade tem sido marcada por uma crise da espiritualidade que decorre do fato de ela ter sido capturada pela instituição de caráter pré-industrial, cujas origens repousam numa sociedade muito diferente da atual. Dessa forma, a vida moderna elege como pressuposto um racionalismo ativista, que por vezes joga a espiritualidade para o âmbito da vida privada. Essa operação alinha-se ao que propôs o paradigma da secularização, que marcou o debate dos estudos de religião ao final do século XX e que atestava espécie de disjunção entre Estado e Religião, apostando profeticamente que esta última em algum momento da modernidade estaria fadada a restringir-se à vida privada (CASANOVA, 1994; TAYLOR, 2007; BERGER, 1999; BRUCE, 2011; STARK, 1999; ASAD, 2003; MARTIN, 1978; DOBBELAERE, 2002).

Contudo, o que se verificou, ao contrário, foi a presença da religião enquanto parte vital da modernidade atuando com grande participação na esfera pública política. Especificamente, no que tange à relação entre Religião e Estado, o cenário que se observa é complexo e desafiador. Mas o que se pode afirmar, com base no exame da literatura produzida sobre o tema, é que o que declinou na modernidade de fato não foi a religião, mas as instituições religiosas e modos de relação com a religião baseados em adesões totais e pertencas exclusivas. E, aqui, faz sentido retomarmos o subtítulo que nomeou a última etapa deste artigo: *O Ensino Religioso a partir da Ciência da Religião: a tríade religiosidade-educação-diversidade na educação para a autonomia.*

Um Ensino Religioso baseado na área de conhecimento Ciência da Religião volta-se para uma prática de ensino que estimula o reconhecimento da diversidade das formas religiosas que povoam a esfera pública brasileira e que define padrões de conduta, comportamentos, opiniões e agendas que modelam a vida de pessoas religiosas, desde esfera da vida privada até à vida pública. Neste sentido, educar para a autonomia significaria não desprezar a presença do fenômeno religioso na escola, tanto porque há pessoas religiosas nesse espaço, quanto porque a religião esteve (e está) presente na construção do Estado secular brasileiro, na constituição de nossa sociedade civil, na criação da nossa diversa vida

cultural e nas mais distintas dimensões da vida social como conhecimento, como produção e, finalmente, como patrimônio histórico material e imaterial. Dito de outro modo, a religião não é coisa somente da subjetividade, mas está concretamente no cotidiano das pessoas. Permitir aos estudantes e as estudantes que tenham acesso a chaves de leitura e condições de conhecimento e análise sobre o fenômeno religioso constitutivo de nossa vida social, portanto, é abrir-lhes horizontes de sentido, para que possam formular com consciência crítica suas próprias opiniões e posicionamentos sobre as religiões. É essa prática educativa que se espera de pessoas educadoras em espaços de promoção de ensino-aprendizagem. O Estado não deve esperar das religiões que façam a crítica de si mesmas. Se o fizerem, tanto melhor. Mas cabe à educação pública qualificada, a construção gradativa e crítica do conhecimento sobre o fenômeno religioso. Por isso que o novo Ensino Religioso deve ser reflexivo e laico.

Da referida tríade, então, falta apontarmos a centralidade da noção de religiosidade para o componente curricular Ensino Religioso. Esse é um tópico que suscita distintas opiniões e não pretendemos esgotar aqui esse assunto. Tal complexidade tem relação com o fato objetivo de ao falarmos sobre religião, tocarmos em algo que para algumas pessoas é profundamente essencial, afetivo e marcante. Muitas vezes, fruto de uma decisão impulsionada por um momento marcante: o momento da experiência religiosa, do encontro com a transcendência e de uma sublime sensação de totalidade e de paz, que dão à luz o sentimento religioso. A religiosidade pode derivar desse momento marcante, que define a vida de muitas pessoas em antes e depois e, por isso mesmo, assume caráter fundante e inegociável.

Diante disso, vale notar que um Ensino Religioso comprometido com o fomento do respeito à diversidade não coloca em questão a veracidade de uma experiência religiosa, da religiosidade de uma pessoa e ou da divindade em que se crê um(a) fiel. Nisto, o Ensino Religioso reflexivo alinha-se ao que na Ciência da Religião é ponto pacífico: não importa aos estudos de religião comprovar a existência de deus. Importa aos estudos de religião, assim como ao Ensino Religioso compreender como a crença em alguma divindade afeta, modela, define, impacta e ou transforma na vida das pessoas religiosas. Importa aos estudos de religião, assim como ao Ensino Religioso, demonstrar que as distintas formas de religião, as experiências religiosas, os conjuntos de crenças e as doutrinas constituem identidades sociais e concedem sentido ontológico para quem crê. Mas, essa relevância, estende-se para as pessoas que não crêem em divindades, tendo em vista que a produção da religião ao manifestar-se concretamente na vida social afeta pessoas que não são regidas por tais sistemas de ideias e de crenças religiosas. Neste sentido, assim como interessa aos(as) estudantes que conheçam distintos sistemas filosóficos e ideológicos, mesmo que não compartilhem de tais noções e pressupostos, interessa que também conheçam o legado das religiões para o pensamento e produção humana. Dito de outro modo, o conhecimento sobre o que é materialismo histórico não torna alguém comunista, bem como a educação sexual não incentiva a sexualidade. O ensino sobre religiões na escola não fará estudantes mais ou menos fiéis, mas contribuirá para uma formação humana e humanizadora, potencialmente capaz de contribuir a uma cultura de reconhecimento e respeito pelas diversidades religiosas, étnico-culturais e de gênero.

Considerações finais

Um currículo que se pretenda reflexivo e que tenha como objetivo a formação de sujeitos ativos e conscientes das complexidades sociais e estruturais que os cerca deve necessariamente instigar o diálogo e a investigação crítica, a partir da realidade objetiva. Por isso mesmo, em um projeto de educação voltado ao exercício da autonomia, o desafio de refletir sobre e formar para uma cidadania ativa e autônoma perpassa também pela disposição em discutir os fenômenos que constituem, atravessam e são atravessados pela vida social, em suas mais diversas esferas. Nesse sentido, a religião, enquanto sistema que confere sentido à existência de muitas pessoas na sociedade brasileira hoje, é parte importante da discussão. Formada por distintas dimensões e linguagens que ordenam o mundo, ela elabora atitudes, comportamentos e formas de conduta que têm consequências diretas para as relações sociais, políticas, econômicas, dentre outras. A religião é, portanto, parte constitutiva e constituinte da realidade.

O Ensino Religioso é o componente curricular que, por excelência, se encaminha das discussões e reflexões referentes ao fenômeno religioso. Neste artigo, traçamos um breve histórico do ER, lembrando das disputas pela sua tutela e a instauração de uma regulamentação do componente curricular, a partir de uma nova proposta – aquela pautada em bases científicas e laicas do Estado, cuja base epistemológica é a da Ciência da Religião. Vimos que o binômio Estado-Religião não significa uma divisão exclusivista e irrestrita. Ao contrário, a Religião integra o Estado como um de seus elementos fundantes e, por isso mesmo, não são assuntos incompatíveis, mas complementares. Nesse sentido, a escola é um dos lugares adequados para proporcionar espaços de discussão em que os conteúdos referentes à diversidade religiosa e religiosidade sejam ministrados de modo autônomo e isentos da tutela de confissões religiosas. O currículo do Ensino Religioso é, portanto, um currículo fundamental para que se tematize e aborde o fenômeno religioso enquanto fenômeno humano.

A proposta da Ciência da Religião, conforme defendemos, volta-se para uma prática de ensino que estimula o reconhecimento da diversidade das formas religiosas que povoam a esfera pública brasileira e que define padrões de conduta, comportamentos, opiniões e agendas que modelam a vida de pessoas religiosas, desde esfera da vida privada até à vida pública. Nesse sentido, educar para a autonomia significaria não desprezar a presença do fenômeno religioso na escola - até porque há pessoas religiosas nesse espaço, e também porque a religião esteve (e está) presente no espaço público – mas, principalmente, porque essa é uma estratégia que permite instrumentalizar um tipo de educação capaz de contribuir para a emancipação das pessoas e para a formação de consciências sociais revestidas de empatia e respeito.

REFERÊNCIAS

- ACORDO BRASIL–SANTA SÉ. – Brasília: Senado Federal, 2008.
- ASAD, Talal. *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press, 2003.
- BERGER, Peter. Ludwig. *The desecularization of the world: A global overview*. William B. Eerdmans Publishing Company, 1999.
- BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: BOBSIN, Oneide; SALDANHA, Marcelo Ramos (Org.). *Ciências da Religião. Uma hóspede impertinente*. São Leopoldo: EST, 2020. Pp. 146-170.
- BRUCE, S. *Secularization: In defense of an unfashionable theory*. Oxford University Press, 2011.
- CALDAS, Carlos. *A espiritualidade estético-erótica de Rubem Alves*. Theologica Xaveriana, n. 186, pp 1-10, 2018.
- CASANOVA, J. *Public religions in the modern world*. University of Chicago Press, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições (Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022); Série Ensaio), 2013. 107 p.
- DOBBELAERE, K. *Secularization: An analysis at three levels*. Social Compass, 49(2), 159-167, 2002.
- DROOGERS, André. Espiritualidade: o problema da definição. BOBSIN, Oneide; SALDANHA, Marcelo Ramos (Org.). *Ciências da Religião: Uma hóspede impertinente*. São Leopoldo: EST, 2020. Pp. 41-61.
- DROOGERS, André. Sincretismo. BOBSIN, Oneide; SALDANHA, Marcelo Ramos (Org.). *Ciências da Religião: Uma hóspede impertinente*. São Leopoldo: EST, 2020. Pp. 26-40.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso no Brasil hoje. *Jornal Contexto Pastoral*, Rio de Janeiro, p. 5, 1996.
- FISCHMANN, Roseli (Org.). *Relatório da Comissão Especial de Ensino Religioso do Estado de São Paulo*. São Paulo: Biblioteca FEUSP, 1996.
- FISCHMANN, Roseli. *Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado Laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto*. In: Com Ciência, Revista Eletrônica de jornalismo científico, 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>> acesso em 31 de março de 2023.
- FISCHMANN, Roseli. *Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema*. In: Revista Contemporânea de Educação. V.1, n.2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506/1355>> acesso em 31 de março de 2023.
- FISCHMANN, Roseli (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Factash, 2008.
- FISCHMANN, Roseli. *A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal*. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, n.107, p.563-583, maio/agosto, 2009.

FONSECA, Alexandre Brasil. Cap.7: *A irrupção pentecostal na política*. In: Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil/Alexandre Brasil Fonseca (autor). Rio de Janeiro: Editora Novos Diálogos, 2011, p.101 – 122.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra – (Coleção Leitura), 1996.

GIUMBELLI, E. Ensino religioso na escola pública e algumas questões mais gerais sobre religião e sociedade. In: Burity, J.; Cavalcanti, Pericles. (Org.). *Religião e Cidadania*. Recife / Aracaju: Fundação Joaquim Nabuco / Editora UFS, 2011, v.1., p. 145-156.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; BRANDENBURG, Laude E. e KLEIN, Remí. (Organizadores.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Vozes, 2017.

LAGES, José Antonio Correa. *De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública*. Dossiê Educação e Religião, periódico Interações – Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, Brasil, V.8 N.14, P. 242-260, Jul/Dez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo. Editora Cortez, 2002.

MARTIN, David. *A general theory of secularization*. Harper & Row, 1978.

MARTINS, Gustavo Claudiano. *A Presença da Ausência: Contribuições de Rubem Alves para uma Ciência da Religião*. Tese (doutorado) defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11707/1/gustavoclaudianomartins.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2023

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DA ONU, 1948, *Art. XXVI*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso, construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIEPER, Frederico. *Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios*. REVER • São Paulo • v. 19 • n. 2 • mai/ago 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/45147/29885>> acesso em 01 de abril de 2023.

PORTIER, Philippe. *A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental*. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, v.31, n.2, p. 11-28, 2011

RODRIGUES, Elisa. *Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública*. Numen: Revista de estudos e pesquisa da Religião, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2013, p. 763-782.

RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de Religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2015

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e*

prática para o Ensino Fundamental / Emerson Sena da Silveira, Sérgio Junqueira (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 93-113, 2020.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. - 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Editora Senso, 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, José Carlos da. *O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai./ago.

SOARES, Afonso M. L. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do ensino religioso).

STARK, Rodney. *Secularization, R.I.P.* Sociology of religion, 60(3), 249-273, 1999.

TAYLOR, Charles. *A secular age*. Harvard University Press, 2007.

TELES, Tayson Ribeiro. *Política de cotas do ensino superior brasileiro: uma análise percuciente in faciem do princípio constitucional da igualdade*. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba, v. 7, n. 12, jan-jun, p. 233-255, 2015. Disponível em: <<http://br44.teste.website/~abdco790/index.php/ABDConts1/article/view/90>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TELES, Tayson Ribeiro. *30 anos da Carta Cidadã: um resgate do discurso constituinte social de Ulysses Guimarães a partir da filosofia da linguagem bakhtiniana*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 31. Brasília, janeiro - abril de 2020, p. 201-256. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/31483/26108>> acesso em 31 de mar.2023.

VALENTE, Gabriela Abuhab. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. 120 p.

WACH, Joachim. *Sociologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.

*Recebido em: 17 de abril de 2023.
Aprovado em: 15 de maio de 2023.*