

# O ENSINO RELIGIOSO COMO ESFORÇO CIVILIZATÓRIO: UMA ANÁLISE TEÓRICO- DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DA NOÇÃO DE LAICIDADE EM PAUL RICOUER\*



Nathália Ferreira Sousa Martins\*\*, Gustavo Claudiano Martins\*\*\*

**Resumo:** *este artigo orbita em torno das seguintes questões: qual pedagogia o ensino religioso deve seguir a fim de que seja legal, laico, significativo para a educação e promova a cidadania e o respeito a diversidade religiosa? Como a recém-criada BNCC lida com essa questão? Para responder tal questionamento empreendemos uma pesquisa teórico-documental, perscrutando os argumentos de Paul Ricouer sobre laicidade e analisando o documento da BNCC com fins de trazer à luz o modelo de ER por ela proposto. Reafirmamos o pressuposto de que a Ciência da Religião deve assumir a formação dos professores e fornecer os conteúdos e abordagens fundamentais para o ER, pois procura compreender o fenômeno religioso de maneira holística sem preferenciar nenhuma tradição religiosa. Nesse sentido aplicar esse tipo de compreensão ao ER propicia uma formação voltada para os valores democrático-civilizatórios.*

**Palavras-chave:** *Ensino Religioso. Ciência da Religião. BNCC. Laicidade.*

Um antigo ideal iluminista pairava sobre a academia e a sociedade brasileira, que a religião fosse relegada à esfera do privado e que a sociedade moderna se organizasse a partir de outros ideais ancorados em ideais humanistas e em uma organização democrática. A Academia que logrou suplantiar o pensamento arcaico religioso ignorou por muito tempo as linguagens religiosas que constituíam as

\* Recebido em: 27.01.2020. Aprovado em: 05.06.2020.

\*\* Doutoranda e Mestre em Ciência da Religião (UFJF-bolsista CAPES). Licenciada em Ensino Religioso e Bacharel em Teologia (Faculdade UNIDA). Membro do Grupo de Pesquisa Religião, Educação e Gênero (REDUGE). *E-mail:* nathsousa\_martins@hotmail.com

\*\*\* Doutor e Mestre em Ciência da Religião (UFJF), com período no Princeton Theological Seminary (Doctoral Research Scholars Program). Bacharel em Teologia (Faculdade Batista do Rio de Janeiro). Membro do NEPROTES - Núcleo de Estudos em Protestantismos e Teologias. *E-mail:* gcmartins@hotmail.com

teias cotidianas no contexto brasileiro e por muito tempo voltou suas atenções às expressões religiosas exóticas, a partir de uma atitude curiosa quanto a estética sem se importar com os aspectos comportamentais e políticos que envolviam o campo religioso (ALVES, 1984, p. 109). Recentemente, com a inserção dos movimentos religiosos nos debates públicos e em especial na esfera político-partidária, temos observado a tentativa de regulação por parte dos religiosos às questões que extrapolam aos locais e tempos estritamente religiosos para onde haviam sido empurrados.

Desde então, passamos a observar com maior atenção aos inúmeros casos de intolerância religiosa recorrentes no Brasil e um crescente tensionamento para o retorno de valores cristãos conservadores/fundamentalistas. Tal fato revela o conflito entre sistemas normativos e a necessidade de aprofundamento nas questões que envolvem o compromisso acadêmico anti-cientificista<sup>1</sup> de recusar uma neutralidade na pesquisa e postular nossos compromissos humanistas, democráticos, civilizatórios com maior vigor, reconhecendo nossa aposta numa sociedade ideal (MARTINS, 2020). Contudo, se na academia o problema já é percebido e debatido, ainda muito precisa ser conquistado na esfera do debate público e da proposição de autorreflexão da própria sociedade. Para tanto, cremos ser o âmbito da reflexão acerca do Ensino Religioso um espaço privilegiado para levarmos a discussão adiante. Esse espaço, exige mais do que uma apresentação das diversas tradições religiosas, exige uma educação das sensibilidades para que o discente possa compreender a religião do outro como elemento constitutivo da experiência cotidiana, possibilitando uma reflexão conjunta e propositiva de valores universais civilizatórios.

O Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas é uma prática comum desde o período imperial no Brasil. Entretanto, variaram os modelos de ensino conforme as transformações sociais e políticas de cada época<sup>2</sup>. Hoje vivemos em uma sociedade democrática, laica, na qual um ensino com finalidades catequéticas/doutrinárias, não encontra espaço nas escolas públicas. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ER recebe regulamentações específicas, dentre elas que não deve ser proselitista e deve garantir o respeito a diversidade cultural religiosa brasileira (lei 9475/97). No bojo das discussões sobre o ER entra o tema da laicidade e da separação entre igreja e estado. No Brasil, a questão da separação entre Igreja e Estado é pensada de forma distinta da França ou Estado Unidos por exemplo. O modelo de laicidade que ocorre aqui pode ser chamado de “laicidade de reconhecimento”, pois o Estado reconhece que há a religião (em suas variadas manifestações), atribui direitos e deveres a ela, mas não toma partido por nenhuma (PORTIER, 2011, p. 22). Diferentemente da laicidade francesa, que separa a religião, ou a dos Estados Unidos que admite plenamente a liberdade religiosa, “no Brasil

secular a separação poderia ser considerada flexível, porque reconhece o fato religioso” (LAGES, 2016, p. 157, 158).

Conforme Sousa Martins e Rodrigues (2018, p. 139), a partir da modernidade,

*a religião foi relegada ao foro íntimo dos indivíduos e deixou de ser uma questão central para e na sociedade. Entretanto, a religião não se contentou com esse lugar e, constantemente, o tem extrapolado rumo às diversas áreas que compõem a sociedade. Isso ocorre, pois, a religião molda o sentido de vida das pessoas e interpela todas as áreas da vida dos sujeitos, religiosos ou não. Considera-se a religião como uma visão de mundo que dá a direção e conduz a forma como o indivíduo religioso vê as coisas e age sobre elas. A religião se torna uma verdade para o religioso que enxerga o mundo através das lentes religiosas.*

Nesse sentido, no Brasil, a religião também está presente no contexto escolar através dos sujeitos religiosos, nas suas indumentárias, dos seus comportamentos, suas falas, por vezes carregadas de intolerância e preconceito. Não se trata de validar as crenças sobrenaturais que os discentes possuem, mas de reconhecer que estas crenças são potentes e se apresentam como impulso vital para as ações cotidianas, não apenas àquelas consideradas práticas religiosas.

Tendo isso em mente, formulamos a questão: qual pedagogia esse ensino deve seguir a fim de que seja legal, laico, significativo para a educação e promova a cidadania, a equidade e o respeito a diversidade religiosa? Como a recém-criada Base Nacional Comum Curricular lida com essa questão? A fim de responder a tais questionamentos exploraremos um pouco mais o conceito de laicidade – categoria evocada sempre que nos dedicamos às reflexões que giram em torno da discussão sobre religião no espaço público –, especialmente a partir das apreensões desenvolvidas por Paul Ricouer, e uma pesquisa documental com o objetivo de analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao componente curricular ER e verificar qual modelo pedagógico o documento aplica para o ER. A hipótese preliminar, baseada nas ponderações supracitadas é que a BNCC busca aplicar a epistemologia da Ciência da Religião (CR) para o ER, tendo como objetivo compreender o fenômeno religioso de maneira holística, sem preferenciar nenhuma tradição religiosa e tensionando o diálogo empático e reflexivo sobre o papel da religião na sociedade.

## APONTAMENTOS SOBRE A LAICIDADE E O ENSINO RELIGIOSO

Para essa discussão, vale retomar o pensamento do filósofo francês Paul Ricouer. Especificamente no livro “A crítica e a convicção”, discorre sobre laicidade, religião e educação no contexto gálico. Ricouer fornece uma justificativa rele-

vante para a presença do ER nas escolas públicas, ao pontuar duas práticas distintas – tomadas a partir de um ideal normativo – nomeadas pelo termo laicidade: por um lado a laicidade do Estado, definida pela abstenção imposta pela Constituição francesa que assevera a não subvenção do Estado a nenhum culto, um agnosticismo institucional, portanto, a separação entre Igreja e Estado, com a delimitação rigorosa de seus papéis (RICOEUR, 1997, p. 176); por outro lado, a laicidade da Sociedade Civil, compreendida na dinâmica implícita no convívio entre diferenças insolúveis e na necessidade de discussão pública e razoável sobre as convicções e as profissões de fé (RICOEUR, 1997, p. 176, 177).

Entremeando e discutindo as duas práticas encontram-se a escola, posto que é um serviço oferecido pelo Estado, portanto impedido de subvencionar cultos, mas que se torna palco para mediação das disputas e desacordos da sociedade civil, uma das tarefas da educação. Logo, Ricouer, ao analisar o contexto francês, suplanta a alegações que desaprovam o ER baseadas apenas na concepção de laicidade do Estado e ignorando o aspecto social<sup>3</sup>.

Semelhante às críticas feitas à “educação bancária” de Paulo Freire, Ricouer acredita que a escola não é – ou pelo menos não deveria ser – apenas fonte de informação, mas seu papel pedagógico inclui a tarefa de “ensinar a discutir”. Assim, é importante garantir aos educandos “acesso ao seu próprio passado, ao seu próprio patrimônio cultural, o qual o comporta, além da herança grega, as origens judaica e cristã” (RICOEUR, 1997, p. 178). O mesmo pode ser extrapolado para a educação no Brasil, tendo em vista o valor da religião como parte da história da constituição do Estado brasileiro. Nas palavras de Passos (2007a, p. 65, grifo nosso):

*Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.*

Todavia, a religião deve ser conteúdo observado na função escolar de “ensinar a discutir”, posto que traz para a educação o aspecto da laicidade expresso na sociedade civil, sugerindo que a escola deveria iniciar os educandos na “problemática pluralista das sociedades contemporâneas, talvez ouvindo argumentações contrárias conduzidas por pessoas competentes” (RICOEUR, 1997, p. 178). A escola não pode, portanto, se eximir de colocar em pauta assuntos que fa-

zem parte do cotidiano dos educandos e que possui papel significativo no arcabouço cultural do país. Debate semelhante pode ser visto em Mouffe (2006, p. 15-27) que propõe por exemplo, que a religião não pode ser eliminada do debate público simplesmente porque mobiliza paixões antagônicas entre indivíduos, uma vez que a democracia se estabelece na tensão entre a lógica da identidade e equivalência e a lógica da diversidade e do pluralismo. Ao invés disso, o que a autora propõe é um pluralismo agonístico que traz as paixões individuais para o debate público, mediadas pelas regras do jogo constitucional, num claro reconhecimento de que a razão não possui proeminência como atributo de identificação coletiva, mas sim os valores, paixões e crenças<sup>4</sup>.

Essa visão se enquadra naquilo que Rodrigues explana ser uma educação para formação cidadã:

*Mas a noção de cidadania tem sentido político e visa à formação de sujeitos autônomos, preparados para exercer suas liberdades, cumprir suas obrigações e “participar” no debate público tanto pela escolha de representações legítimas e pelo voto, quanto pela atuação engajada nas arenas de discussão do projeto coletivo que objetiva melhores condições de existência para todos e todas (RODRIGUES, 2013, p. 224).*

Segundo Connolly (2011, p. 651, 652) em um regime ideal profundo de pluralismo multidimensional, as demandas e crenças existenciais dos indivíduos são explanadas no espaço público ao mesmo tempo em que os mesmos possuem a capacidade de recuar relacionalmente em suas posições reconhecendo contestabilidade legítima que seus credos têm aos olhos dos demais, tal atitude, ao invés de isolar as minorias, possibilita a negociação de acordos e respeito mútuo entre diferentes. Pensar a escola e o ER como espaço privilegiado para esses movimentos de expor os credos e recuar diante do outro, como proposto por Connolly<sup>5</sup>, significa reconhecer que essa prática deve ser ensinada a fim de alcançar uma formação adequada para cidadãos e cidadãs.

Pieper (2014, p. 144) também percebe, a partir de Ricouer, que “toda a dificuldade do tema do ER em escolas públicas existe em razão do lugar em que ela se insere: na encruzilhada entre Estado e Sociedade” e que olhando desde a perspectiva do filósofo francês, tanto a eliminação do debate sobre religião na escola, quanto a utilização do ambiente escolar para o proselitismo, não alcançam um ideal de laicidade basilar para uma sociedade justa e democrática.

Ademais, se é evidente que o Estado laico não pode subvencionar o culto religioso na escola, a alternativa secularista que prega uma abstenção total do fenômeno religioso, provoca a ignorância quanto ao mesmo e, conseqüentemente, medo, superstição, subserviência e fanatismo, destarte, decorre a “necessidade de

se conhecer a cultura, a religião ou a ausência da religião do outro: conhecer para conviver, alteridade e solidariedade” (LAGES, 2016, p. 293). Esse objetivo somente pode ser alcançado no ER através de uma ciência de referência que enxergue o fenômeno religioso de forma ampla, não subvencionado por nenhuma tradição religiosa, nesse caso, a Ciência da Religião, como ciência que busca compreender os símbolos e sentidos construídos desde dentro das tradições. Segundo Pieper, “além de oferecer conhecimentos sobre religião, a intenção é resgatar as experiências humanas resguardadas nas religiões e mostrar sua relevância para a atualidade, promovendo a superação de intolerâncias religiosas e respeito à diversidade”. Não diz respeito a uma abordagem confessional da religião ou proselitista. “Antes, por meio da promoção da compreensão da religião a partir de valores humanistas, intenta-se ampliar o horizonte cognitivo e prático do estudante” (PIEPER, 2018, p. 8).

## O MODELO DA CIÊNCIA DA RELIGIÃO PARA O ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreende igualmente, a Ciência da Religião como a ciência de referência para o ER, assim como as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Licenciatura em Ciência da Religião. Nesse sentido pode-se concordar com os autores supracitados quanto a relação entre a CR e o ER ao analisar as “Competências específicas para o ER” propostas pela BNCC, quais sejam:

*1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 435).*

Com relação à primeira competência: “Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos”, pode-se inferir que é atribuição

do ER conhecer tudo aquilo em que se fundamenta a religião e sobre o qual produz discursos (aqui entendidos como conhecimentos), expressos em seus mitos, símbolos, teologias, ritos, cultos, enfim, no que tange à experiência da religião etc. Aqui nota-se que o foco está investigar para conhecer mais e melhor, os saberes das religiões e as suas práticas, não para reproduzi-las em contexto escolar, mas para compreendê-las.

Nesse sentido, o ER não pretende levar os alunos a serem religiosos, esta seria uma prática proselitista – destinada às instituições religiosas e às famílias –, totalmente contrária a legislação, no âmbito escolar. Compreender os significados dos seus discursos, bem como tais discursos fundamentam práticas religiosas revela-se, pois, como instrumento de esclarecimento que se pretende acionar para igualmente compreender as relações que a religião trava com as diferentes esferas da vida social e cultural dos estudantes e da comunidade escolar mais ampla.

No âmbito do ER, o conhecimento das tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida acontecerá, segundo a Competência, a partir de pressupostos (1) científicos, ou seja oriundos de disciplinas como sociologia, antropologia, história e psicologia que se preocupam em oferecer definições mais descritivas da religião; (2) filosóficos, que se preocupam em oferecer definições mais normativas, elaborações hermenêuticas acerca da existência de acordo com os símbolos e doutrinas de cada tradição religiosa; (3) estéticos, que se refere a como as religiões se manifestam e (4) éticos, que averiguam as normas de condutas que guiam os indivíduos.

A segunda competência pretende: “compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios”. Grande parte das tradições religiosas e filosofias de vida foram escritas/elaboradas e transmitidas para um determinado grupo social em um determinado período de tempo, com determinadas intencionalidades. Como por exemplo o Antigo Testamento da Bíblia cristã que foi escrito, em sua maioria, para um público hebreu, que estava no exílio, 500 anos antes de Cristo. Essa tradição foi transmitida de forma oral e textual até chegar aos dias de hoje. Sendo assim, foi necessário um exercício de tradução, interpretação e contextualização desse conteúdo para que o mesmo fosse aplicado nos dias atuais, por judeus, cristãos e outros religiosos que reconhecem na Bíblia uma fonte de orientações e normas para a regulação de suas vidas e condutas sociais.

De igual modo importam os espaços/locais sagrados que se constituem como questão significativa às tradições religiões. Esses locais, repletos de símbolos que atraem os fiéis, abrigam celebrações, cultos, rituais, sacrifícios etc., cujos significados se ligam às leituras e interpretações derivadas de tradições religiosas

orais e escritas. Nesse sentido, é competência do ER, além de promover conhecimento sobre essas tradições das religiões, compreender como tais conjuntos de orientações se ligam às noções de tempo e configuração de espaços, a fim de que se possa promover o respeito às manifestações religiosas que acontecem nos locais/territórios considerados sagrados para as religiões.

O educando ao estudar sobre a variedade dos fenômenos religiosos e filosofias de vida que permeiam o cotidiano, poderá se (re)conhecer, assim como identificar tanto a sua própria religião, se for praticante, quanto a religião dos outros educandos a sua volta. Nesse sentido, entra a quarta competência “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida”.

A *experiência* discente no que se refere à religião deve ser tomada como dado relevante. De acordo com Sousa Martins e Rodrigues (2018, p. 145),

*Mesmo que não professe uma fé específica, o sujeito, por causa das relações que contrai com seu meio, em alguma medida, tem conhecimento sobre o religioso ou sobre o dado religioso. Portanto, cabe ao docente a tarefa de mapear quais as tradições religiosas presentes em sua comunidade de alunos e alunas, a fim de ensinar sobre religião tendo como base as referências mais próximas do grupo. Nesse sentido os conhecimentos derivados do cotidiano dos discentes são considerados como essenciais, visto que espelham algo que deriva da própria vida de cada sujeito, portanto, são conhecimentos formulados a partir do concreto, da realidade sociocultural de cada um. Ensinar a partir do concreto implica reconhecer a historicidade do outro e, com isso, promover oportunidades de aprendizado a respeito de conteúdos significativos.*

Nesse momento se entrecruzam as competências 3 e 4 (“Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver”) do ER, dado que, o princípio didático que considera a experiência discente e busca trazê-la para o interior da sala de aula, unindo-as aos temas e às discussões que buscam na realidade social desse alunado, as imagens e as representações conhecidas por ele. Nesse sentido, como sugere Sousa Martins e Rodrigues (2018, p. 145), “mapear o campo religioso da escola constitui um instrumento valioso de ensino”. Pode-se então realizar algumas perguntas para iniciar uma prática docente de ER que tem por objetivo (re)construir o conhecimento sobre as questões religiosas no contexto da escola, por exemplo: “Quais são as religiões representadas no ambiente escolar? Quais são os espaços religiosos (sagrados) ao redor da unidade escolar? Existem lideranças religiosas proeminentes e reconhecidas pela comunidade escolar?” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 146).



Consequentemente, ao tratar sobre a variedade dos fenômenos religiosos realiza-se as competências 5 e 6: “Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente e 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”.

Aqui retoma novamente a questão da formação cidadã. Ao aprenderem sobre a diversidade religiosa os educandos terão “a capacidade de formular e manifestar opiniões sobre suas preferências, participação na vida política e econômica do Estado brasileiro, participação nos debates articulados no âmbito da esfera pública, o conhecimento dos seus direitos e deveres e, o reconhecimento da alteridade e da diversidade (cultural e religiosa) para a convivência social respeitosa” (RODRIGUES, 2013, p. 226-227).

Indo além nas divisões da BNCC, o ER nesse documento é dividido em três unidades temáticas que engloba essa materialidade da religião, quais sejam:

***Identities e alteridades.** Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (BRASIL, 2017, p. 436).*

*O conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática **Manifestações religiosas**, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais (BRASIL, 2017, p. 437).*

*Na unidade temática **Crenças religiosas e filosofias de vida**, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2017, p. 437).*

Pode-se associar às três unidades temáticas citadas acima uma aplicação dos estudos de Joachim Wach (1990), *scholar* da Ciência da Religião, para a realidade do ER nas escolas públicas brasileiras, nos permite elaborar uma possibilidade de ensinar sobre a religião a partir de uma divisão implícita a ela mesma, qual seja: a sua parte teórico-sistemática e a sua parte empírica, permitindo assim, organizar os conteúdos de forma coerente nos currículos. Neste caso,

a unidade “Crenças religiosas e filosofias de vida” poderia se inserir na parte teórico-sistemática, pois trata sobre os elementos normativos da religião, os elementos de pensamento ou de doutrina, “declarações teóricas mais ou menos definidas e coerentes” (WACH, 1990, p. 32). Por outro lado, as unidades “Identidades e Alteridades” e Manifestações Religiosas” estariam de acordo com a parte empírica da religião, pois se referem ao prático, aquilo que se manifesta, aquilo que se “realiza em atos inspirados religiosamente” (WACH, 1990, p. 38, 39).

Como elaboram Sousa Martins e Rodrigues (2018, p. 147): “o planejamento das aulas e das práticas de ER pode ser realizado conforme sugere a classificação parte teórico-sistemática e parte empírica”. Há um terceiro aspecto didático do ER, diz respeito ao refinamento dessa divisão “o que é teológico” e “o que é a vivência da religião” no quadro geral do currículo para o ensino fundamental. De acordo com Sousa Martins e Rodrigues (2018, p. 147) “tal separação tem fins didáticos, visto que no campo da vivência assim como experienciada pelo sujeito religioso, tal classificação não existe”.

É necessário então destacar as fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo dos discentes. O ER atua, conforme a LDB, no ensino fundamental, ou seja, contemplando o público-alvo de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. A BNCC trabalha com a ideia de uma educação integral

*que se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).*

Sendo assim, espera-se que nos anos iniciais as crianças sejam capazes de

*fazer perguntas e de avaliar resposta, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação. Demandam trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestados pelas crianças, de suas vivências imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 56, 57).*

É notório, ao longo da BNCC, que a ideia de uma aprendizagem significativa<sup>6</sup> é relevante. Segundo essa noção “os conhecimentos prévios do sujeito da apren-

dizagem não são descartados e, diferentemente disso, são reconhecidos como matéria substantiva e estruturante do conhecimento desse sujeito, seja porque pré-existent, seja porque elaborada no nível da experiência dele ou dela” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 148). A aprendizagem significativa acontece quando o universo de conhecimentos do sujeito transforma-se à luz de novos dados, novas informações e ou, simplesmente, novas formas de se interpretar o conhecimento prévio que se tem. Portanto, conforme as autoras supracitadas, “pode-se dizer que há aprendizagem significativa quando o conjunto de experiências, noções e conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem tem contato e dialogam novos horizontes de conhecimento” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 148).

Outro autor que pode auxiliar, seguindo essa linha dos desenvolvimentos psicopedagógicos, é James Fowler, em seu livro “Estágios da fé” (1992). Ele elabora sete estágios que os indivíduos vivenciam ao longo da vida de apreensão e interação com a religião. Nesse caso, as crianças e adolescentes que pertencem ao ensino fundamental estariam alocadas do terceiro estágio, denominado “Fé mítico-literal” (7 a 12 anos). Nesse estágio “a fé é corporativa, pois o grupo tem grande influência, produzindo o sentimento de que pertence a um grupo de fé, caso o meio o proporcione. Com isso aprende a linguagem das lendas da comunidade específica. Nesse estágio, a criança começa a estabelecer diferenças entre os conceitos de natural e sobrenatural. Contudo, a ideia de deus continua a ser entendido de maneira antropomórfica” (FRACARO RODRIGUES *apud* FOWLER, 1992, p. 135). Nesse contexto “fé” aponta para o termo sinônimo de crença.

Tendo em vista este pressuposto didático-pedagógico, Sousa Martins e Rodrigues salientam:

*pode-se dizer que a tematização do fenômeno religioso em sala de aula deve iniciar-se pelo concreto, isto é, pelo conteúdo relativo às imagens, aos símbolos, as indumentárias, as comidas, aos ritos, as performances religiosas, dentre outros. Paisagens religiosas, construções de templos e espaços sagrados, nomes de ruas e de monumentos públicos, filmes religiosos e outros exemplos do cotidiano dos educandos e educandas, nesse sentido, podem ser considerados um material didático rico para a prática escolar. O recurso a essa materialidade da religião deve ser requisitado especialmente nos anos iniciais, dos 6 aos 10 anos de idade, aproximadamente (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 148).*

Seguindo com o pensamento das autoras, progressivamente, conforme “esse conjunto de imagens são trazidas para o interior da sala de aula, os significados vão sendo desvelados”. Nos anos finais é possível fazer uma discussão dos

significados de forma mais refinada, uma vez que a criança-adolescente, do ponto de vista psico-cognitivo, “já adquiriu as estruturas apropriadas para a discussão criativa e o debate crítico sobre os discursos religiosos e o que implicam para as relações entre religiosos, sociedade, direitos, deveres, cultura, costumes, política entre outros temas que tangem as esferas da vida social” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 149). Nessa fase é perceptível a transição entre infância e adolescência, “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais”, acompanhados da ampliação dos vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínio mais abstratos (BRASIL, 2017, p. 58).

Nos anos finais, portanto, o discente tem desenvolvidas as faculdades psico-cognitivas que lhes permitem compreender o fenômeno religioso, do ponto de vista discursivo-teológico. Nessa fase, “é possível introduzir o debate sobre a questão da liberdade religiosa, o reconhecimento e o respeito pela diversidade do fenômeno religioso, ou a influência da religião nos diferentes campos da esfera pública” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 149).

Para finalizar, a CR não tem por objetivo verificar a veracidade da fé ou dos relatos das experiências religiosas dos fiéis. Assim como, não é finalidade do ER afirmar se uma religião é mais verdadeira em detrimento de outras. O que de fato se pretende “é construir um conhecimento sobre as tradições religiosas constitutivas do campo religioso conhecido pela comunidade escolar”, com a intenção de que esse conhecimento “resulte na formação para cidadania em que haja respeito pelas alteridades, diferentes pontos de vista e distintas formas de ser-no-mundo” (SOUSA MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 149).

## CONCLUSÃO

Retomamos a questão que propomos inicialmente como norteadora desse trabalho, tendo em mente que a Ciência da Religião se coloca de fato como a mais preparada para lidar com as questões e tarefas que se colocam diante das necessidades educacionais estabelecidas para o Ensino religioso. De acordo com as elaborações de Paul Ricouer percebemos que a escola está em um entre-lugar entre o estado e a sociedade civil e por essa razão, por um lado, ela não pode negar aos educandos acesso àquilo que os constitui historicamente — a religião, mesmo que estes não sejam sujeitos religioso, e por outro, precisa fornecer esse ensino de uma forma que não seja proselitista.

A BNCC, acertadamente, também reconhece a Ciência da Religião como a ciência de referência para o ER, uma vez que esta oferece uma compreensão do fenômeno de maneira holística sem preferenciar qualquer tradição. Nesse sen-

tido foi observado nas Competências Específicas e nas Unidades Temáticas inúmeros pontos de contato com a CR, evidenciando que este modelo de ER pode ser promotor de uma formação cidadã, que possibilita que os alunos sejam capazes de dialogar, discutir e respeitar a diversidade religiosa que os circundam.

Embora reconheçamos as justificativas para o Ensino Religioso e os avanços teóricos e legislativos alcançados em tal empreendimento, percebemos que a Ciência da Religião se dedicou por demasiado tempo em tais elaborações. Se coloca diante de nós agora o aprofundamento nos métodos a serem empregados para que o Ensino Religioso seja relevante e eficiente, e nas batalhas políticas para que o envolvimento político-partidário das instituições religiosas na esfera pública não promova retrocessos.

Para além disso, é preciso um esforço de divulgação dessas conclusões à outras áreas das ciências humanas, posto que, muitas delas tem defendido que a melhor forma de promover soluções para os problemas elencados seja pela dissolução completa do Ensino Religioso da educação pública. Em partes, compreendemos que tal pensamento deriva de uma compreensão defasada a respeito das discussões que giram em torno do ER, mesmo entre as ciências humanas.

Desse modo, esse texto se coloca com um convite a um aprofundamento e aperfeiçoamento da discussão a fim de que o debate entre religião e esfera pública possa ser levado a sério não apenas como tarefa descritiva que aponta as causas e consequências, mas como uma preocupação educacional de transformação da sociedade.

#### RELIGIOUS EDUCATION AS A CIVILIZING EFFORT: A THEORETICAL-DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE FROM THE NOTION OF LAICITY IN PAUL RICOUER

**Abstract:** *This article orbits around the following questions: What pedagogy should religious education follow in order to be legal, laic, meaningful to education and to promote citizenship and respect for religious diversity? How does the newly created BNCC deal with this issue? To answer this question we undertake a theoretical and documentary research, examining Paul Ricoeur's arguments about laicity and analyzing the BNCC document in order to bring to light the RE model proposed by it. We reaffirm the assumption that the Religious Studies should assume teacher education and provide the fundamental content and approaches to RE, as it seeks to understand the religious phenomenon holistically without preferring any religious tradition. In this sense, applying this kind of understanding to RE provides a formation focused on democratic-civilizing values.*

**Keywords:** *Religious Education. Religious Studies. BNCC. Laicity.*

#### Notas

- 1 Sobre isso ler Martins (2020).
- 2 De acordo com Passos (2007) podem ser observados 3 modelos de ER no Brasil que foram de alguma forma subvencionados em distintos períodos históricos, mas que podemos encontrar vestígios deles ainda hoje. O modelo confessional pode ser alocar entre o período imperial até meados das décadas de 70. Ele se caracteriza pelo ensino de uma só religião, normalmente com finalidades catequéticas. O interconfessional, se caracteriza pelo ensino a partir das religiões buscando as finalidades éticas e morais delas com um viés teológico, ele pode ser observado entre as décadas de 70 e 80. E o último é o modelo da Ciência da Religião, que tem sido defendido e hoje é garantido por meio da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciatura em Ciência da Religião, que promove um ensino sobre o fenômeno religioso de maneira holística sem privilegiar nenhuma tradição religiosa, preocupado em preparar os alunos para lidar com a temática religiosa tão debatida nos espaços de poder e respeitar a opção de cada indivíduo. Esse modelo tem sido aventado a partir da década de 90 e com mais força a partir dos anos 2000.
- 3 Mais sobre isso pode ser visto em Sousa Martins (2018).
- 4 Faz-se necessário lembrar que outros autores como Cecchetti (2016), Rodrigues (2012) e Lages (2013, 2016) de igual modo se dedicaram a escrever sobre as questões referentes a laicidade estatal relacionada à educação e ao ER.
- 5 Outros autores como Talal Asad (2003) e, principalmente, Jürgen Habermas (2007, 2013) elaboram teorias semelhantes quanto aos movimentos do espaço público.
- 6 Sobre essa noção (AUSUBEL, 1980).

#### Referências

- ALVES, Rubem. *O suspiro dos Oprimidos*. São Paulo: Paulinas, 1984.
- ASAD, Talal. *Formations of Secular: Christianity, Islam, Modernity*. California: Stanford University Press, 2003.
- AUSUBEL, David P. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017.
- CECCHETTI, Élcio. *A Laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil, 2016.
- CONNOLLY, Willian E. Some theses on secularism. *Cultural Anthropology*, v. 26, n. 4, p. 648-656, 2011.
- FOWLER, James. *Estágios da fé: a Psicologia do desenvolvimento humano e a busca do sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.
- FRACARO RODRIGUES, Edile Maria. Desenvolvimento Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 207-213.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião*: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *Fé e saber*. Tradução: Fernando Costa Mattos. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- LAGES, José Antônio Corrêa. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 242-260, jul./dez. 2013.
- LAGES, José Antônio Corrêa. *Ensino no fenômeno religioso na escola pública*: área do conhecimento necessária para uma sociedade secularizada. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2016.
- MARTINS, Gustavo Claudiano. *A presença da ausência*: contribuições de Rubem Alves para uma Ciência da Religião. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2020.
- MOUFFE, Chantal. Religião, democracia liberal e cidadania. In: BURITTY, Joanildo A.; MACHADO, Maria das Dores C. (orgs.). *Os votos de Deus*: Evangélicos, política e eleições no Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 15-27.
- PIEPER, Frederico. *Ciência(s) da(s) Religião (ões)*. Relações entre modelos e métodos. Primeira parte. Aula preparada para a disciplina Teoria da Religião, ministrada no Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF, 2018/1.
- 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.
- REVISTA DIÁLOGO. *Fantoches no Ensino Religioso*. Ano XIX, n. 75, ago./set. 2014.
- RICOEUR, Paul. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2013.
- 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, p. 763-782, 2013.
- SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. *O ensino religioso do Estado do Espírito Santo*: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da Região Metropolitana da Grande Vitória. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2018.
- SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018.
- WACH, Joachim. *Sociologia da Religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.