



O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG

Religious Education, the educator-student relationship and the Common National Curriculum Base - BNCC and the Minas Gerais Reference Curriculum - CRMG

PAULO AGOSTINHO NOGUEIRA BAPTISTA^a

GISELI DO PRADO SIQUEIRA^b

Resumo

O Ensino Religioso — ER teve uma virada paradigmática fundamental na década de 1970 com Wolfgang Gruen, ao distinguir Catequese e Ensino Religioso Escolar — ERE. Concebeu para o ER, a partir de Tillich, a religiosidade como categoria antropológica e como seu objeto de ensino: educar a dimensão de sentido da vida, o que não deixa de incluir o fenômeno religioso. Essa virada histórica e epistemológica, até desconhecida de muitos pesquisadores, hoje tem enorme significado, ainda mais com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e os currículos que cada estado da federação tem elaborado, como o Currículo Referência de Minas Gerais — CRMG. Gruen já pensava e atuava, na década de 1970, na “Ciência das Religiões” (UFJF) como curso formador do docente desse componente curricular. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo, a partir de

^a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutor em Ciência da Religião, e-mail: pagostin@gmail.com

^b Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutora em Ciência da Religião, e-mail: gisqueirasoph@gmail.com

pesquisa bibliográfica e documental, é recuperar essa história e refletir sobre as suas implicações para a relação educador-educando, tendo como referência a BNCC e o CRMG. As conclusões mostram a inovação de Gruen e como ele estava atento às questões da época e a grandes educadores como Paulo Freire.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação. Relação educador-educando. BNCC/CRMG. Ciências da Religião. Wolfgang Gruen.

Abstract

Religious Education had a fundamental paradigmatic turn in the 1970s with Wolfgang Gruen, by distinguishing Catechesis and Religious Education - RE. He conceived religiosity for the RSE, from Tillich, as an anthropological category and as a teaching object by educating through the dimension of life's meanings, which includes the religious phenomenon. This historical and epistemological turn, even unknown to many researchers, currently has enormous significance, especially with the National Common Curricular Base - BNCC and the curriculum that each state of the federation has developed, such as the Referential Curriculum of Minas Gerais - CRMG. Gruen already acted and thought (1970s) of Religious Studies (UFJF) as a formative course for teachers in this curricular component. The objective of this article, based on bibliographic and documentary research, is to recover this history and reflect upon its implications regarding the teacher-student relation, referencing the BNCC and CRMG. The conclusions show Gruen's innovation and how he was attentive to the issues of the time and to great educators like Paulo Freire.

Keywords: Religious education. Education. Educator-student relationship. BNCC/CRMG. Religious studies. Wolfgang Gruen.

*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire).*

Introdução

Não existiu componente curricular, na história da educação brasileira, que tenha produzido tanta disputa como o Ensino Religioso — ER. Mas é hora que ir além dessa história, repetida e recontada inúmeras vezes, e destacar seus avanços, suas conquistas, desde a virada paradigmática promovida na década de 1970, em Minas Gerais, por Wolfgang Gruen (1974), passando por grandes inovações nessa mesma década, em outros estados como Santa

Catarina e Paraná (CARON, 2007; OLIVEIRA, 2008), até à criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso — FONAPER, em 1995.

Um marco fundamental foi a inclusão do ER na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017), com a ativa participação do FONAPER, oferecendo uma base curricular nacional, que nunca existiu, a não ser os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso — PCNER, criado pela entidade em 1997, diante da ausência de uma referência dada pelo Conselho Nacional de Educação — CNE. Esse processo desencadeou, em 2018, a resposta ao problema histórico do ER: a falta de um curso para a formação docente. Assim, o CNE cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018), curso definido para a formação inicial desses professores de ER. Os pesquisadores são provocados, diante desse cenário, a refletir sobre as perspectivas que se abrem. Por isso, o objetivo deste artigo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, é recuperar alguns aspectos históricos e epistemológicos que ajudem a pensar a relação educador-educando, tendo como referência a BNCC e CRMG. Para isso, inicia-se com a discussão sobre a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem do ER, fazendo referência a uma expressão usada por Wolfgang Gruen para destacá-lo, como Ensino Religioso Escolar — ERE.¹ A partir de alguns educadores, mas também da história etimológica das palavras, a reflexão do artigo é construída, articulando os temas com o ER.

A seguir, o artigo discute a perspectiva da Educação e do Ensino Religioso dada pela BNCC e pelo CRMG. Mostra os fundamentos pedagógicos da BASE/CRMG e a posição do ER, incluindo a novidade apresentada na construção do CRMG em Minas Gerais. Por fim, entra na reflexão sobre a implicações das concepções apresentadas e debatidas para a relação educador-educando. As conclusões indicam a consistência teórico-pedagógica e epistemológica do ER, a inovação e atualidade das posições de Gruen e como

¹ A expressão Ensino Religioso — ER é consagrada e ganhou com Gruen outra perspectiva, ao distingui-la de Catequese e de Doutrinação. Por isso, em seus primeiros textos (1974, 1975) ele escreve “Ensino Religioso nas Escolas” e, eventualmente, Ensino Religioso Escolar — ERE. Com seu livro de 1994 (GRUEN, 1994, p. 15), ele passa a usar, em alguns momentos, a expressão ERE, nome também da Coleção da Editora Vozes, que a abriu. Nesse sentido, os nomes são equivalentes, mas o ERE denota diferencial marcante da ER tradicional como catequese .

ele estava atento às questões da época e a grandes educadores como Paulo Freire.

A concepção de educação, de ensino e de aprendizagem do Ensino Religioso

O processo educativo é um desafio que sempre acompanhou o ser humano, em sua longa dinâmica de humanização, pois não se nasce pronto, não se recebe um “programa” biológico que informa o que somos, o que devemos ser, como ser, como se relacionar, o que e como conhecer e aprender, o que pensar, o que fazer e como agir. Temos que aprender a ser humanos, nos humanizando à medida que vamos nos construindo a nós mesmos, na relação com a ambiência eco-humana. Faz parte de nossa condição viver essa angústia, mas também essa alegria da descoberta e da criação. É a *poiesis* humana, nossa auto e sócio-produção, nossa fabricação e criação.

As palavras guardam suas histórias de elaboração, suas etimologias e sentidos, e conhecê-las nos ajuda a pensar e repensar seus significados, ressignificá-las, com os olhos no passado, mas também no presente de sua representação crítica, visando à transformação do amanhã².

A palavra educação, por exemplo, e o verbo que indica essa ação desafiadora, tem a sua origem latina em *educare* e no verbo latino composto *educere* (*ex* = fora; e *ducere* = conduzir, levar). Segundo Schültz (2018), um dos significados de educar seria conduzir para fora. Pode-se ainda destacar outro sentido: “tirar de dentro”, chamar o ser humano a se construir, construir-se como sujeito. Nessa perspectiva, educar é processo de fabricação-criação da pessoa humana e de seu projeto de vida. E é um processo constante. Desde que nascemos somos conduzidos para além de nós mesmos, para fora, para o mundo, numa caminhada de desconstrução da relação umbilical com a mãe, para um dinamismo de individuação, de construção de nossa autonomia. E muitas pessoas atuam nesse processo: pais, familiares, amigos e educadores.

² As etimologias e significados das palavras a seguir já são de uso comum e podem ser encontradas em diversos dicionários de etimologia e da língua portuguesa disponíveis.

E outra palavra importante para representar isso é *pedagogia*, de origem grega, expressa esse sentido: *paidos* (criança) + *ago* (conduzir) e *agodé* (condução) = *paidagogia*, expressando a ação daquelas e daqueles que nos conduzem pela mão, que nos mostram o caminho, apontam as direções.

Ficando ainda na história das palavras, no processo educativo sempre falamos em aprendizagem. Essa expressão, de origem latina em *apprehendere* — *ad* (junto) + *prehendere* (levar para junto de si) — tem significados interessantes: apanhar, apropriar-se, adquirir conhecimento. Do verbo aprender, que vem do latim *prehensio-onis*, também se derivam outras palavras — prender, prisão —, e isso poderá nos ajudar a refletir adiante se o processo de aprendizagem não pode representar ou tem sido, historicamente, um aprisionamento. Assim, aprender — *prae* (à frente) + *hendere* (hera, trepadeira que se agarra nas paredes para se desenvolver), no seu sentido mais significativo, quer dizer o ato de segurar, agarrar, apanhar, prender, fazer entrar, apossar-se, apoderar-se, é um processo de empoderamento do conhecimento, do saber, adquirir conhecimento e habilidades para poder crescer e se desenvolver, ser autônomo e livre.

Geralmente associado à aprendizagem, o ato de ensinar merece igualmente breve discussão etimológica. No grego, ensinar é *didaskein*, que indica um processo, não é algo imediato, exige realização demorada, exige tempo, uma relação de aprendizagem. Para Ivone Boechat (2008), o verbo ensinar, em sua origem latina, vem de *insignare* – *in* (em) + *signare* (sinal, signo, significado) e “quer dizer marcar, distinguir, assinalar”. Com isso, Boechat (2008) considera que a educação sinaliza, “carimba a sociedade que se deseja ter!”, marca essa sociedade, dá-lhe significado. Desse mesmo modo, Angel Pino também diz que ensinar é “indicar, fazer sinal (*signum facere*) ou apontar numa direção [...] [e] seus diferentes significados são reveladores das diferentes concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas” (PINO, 2004, p. 440).

Sobre essa questão da aprendizagem, o educador francês Bernard Charlot mostra que esse processo nos acompanha desde sempre. Desde que nascemos, estamos envolvidos na dinâmica de aprender: “Aprender para construir-se”, em três perspectivas: de “‘hominização’ [torna-se ser humano], de singularização [tornar-se um ser único em nossa espécie], socialização

(tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2000, p. 53). A educação para ele “é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (CHARLOT, 2000, p. 54). Acontece como abertura e descoberta do outro, de forma complexa, relacional e criativa.

Assim, a educação é tempo e espaço de hominização, de criação e construção do ser humano, mas ao mesmo tempo de transformação de nossa humanidade. Inicia-se pela socialização primária, com as relações familiares, e continua nos outros espaços sociais: a vizinhança, os amigos e em diversas formas de interação social. E ganha enorme perspectiva com a escola.

Todo o processo se desenvolve seguindo o dinamismo do desejo: “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000, p. 54), essa energia pulsante que quer viver e conhecer. Que desejo marca mais nossa vida? Que vida vale a pena ser vivida? Que sentidos são importantes para se viver? A ambiência vital é a amorosidade, a solidariedade. A vida querida e amada é esse vetor fundamental que nos impulsiona a sobreviver, lutar, buscar, superar, resistir e querer. Mas não qualquer vida. Queremos uma vida que seja condição de vida. Foi isso que descobriu o biólogo Humberto Maturana: o fundamento biológico da “persistência da vida”, contra todas as formas de problema e de catástrofes, foi a fraternidade, a solidariedade, a cooperação, numa palavra, a amorosidade. Analisando, por exemplo, a vida “social” dos insetos, Maturana produz conclusões significativas para o ser humano: nosso existir está fundado na “colaboração e compartilhamento [...] a aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 26). Leonardo Boff diz a mesma coisa com outras palavras: “Não foi a luta pela sobrevivência do mais forte que garantiu a persistência da vida e dos indivíduos até os dias de hoje, mas a cooperação e a coexistência entre eles” (BOFF, 1999, p. 111).

Esse impulso vital em todos os seres humanos com condições favoráveis de sobrevivência, situação nem sempre existente para maiorias pobres, excluídas e oprimidas, é conduzido por um processo: a curiosidade. É a curiosidade que se faz presente na criança, desde a mais tenra idade, explorando o mundo à sua volta, começando pelo corpo, o corpo da mãe, e o seu corpo, suas mãos, os brinquedos que são colocados ao seu alcance,

tocados, cheirados, lambidos, mordidos, e, com o tempo, esse mundo, esse “corpo” vai se ampliando e ganha as dimensões do universo.

Podemos concluir que curiosidade e conhecimento estão, e deveriam continuar, articulados em nossa caminhada educativa. A educação e, em particular, um dos seus espaços explícitos, a escola — uma escola para todas e todos —, têm nessa articulação sua meta e seu objetivo principal. Para isso, deveríamos privilegiar essa dinâmica que marca todo ser humano, desde o nascimento, e que precisa ser estimulada sempre, em todos os grupos sociais, começando por garantir as condições dignas de vida: a alimentação, a moradia e demais necessidades básicas. Se somos seres assim, a aprendizagem e o ensino têm como tarefa nos apoiar e alimentar nossa curiosidade, o nosso gosto por aprender, a nos entusiasmar a gostar de conhecer mais e melhor, pois isso já faz parte de nosso dinamismo biológico, do nosso corpo, de nossa humanização, mas que pode ganhar novas dimensões em seu desenvolvimento. Não pode nos aprisionar, matar a curiosidade, enclausurar-se no currículo, palavra de origem latina — *currere* (correr), que aponta para a corrida, o lugar onde se corre e, por extensão, o que se faz durante esse exercício. Não é incomum que se fale de “grade” curricular, algo que prende. Ele deve ser uma referência fundamental, mas não “grade”, não pode matar a curiosidade, negar o envolvimento e a criatividade dos sujeitos.

O educador e teólogo Hugo Assmann gostava de refletir, em suas últimas produções, sobre a aprendizagem, sobre os sistemas aprendentes como sendo a característica fundamental dos seres vivos: “são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo” (ASSMANN, 1998b, p. 22). Para ele, “processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa” (p. 22).

Tudo isso que dissemos expressa exatamente os ensinamentos, as aprendizagens desenvolvidas, por gerações de educadores, e a práxis educativa libertadora e decolonial de Paulo Freire. Desde sua tese de 1959, para um concurso público — *Educação e realidade brasileira* —, que depois seria ampliada e geraria seu primeiro mais importante livro — *Educação prática da liberdade* (1967), Freire já tratava de uma escola democrática para todas e todos, crítica, produtora de autonomia e liberdade. E a *palavra significativa* é o caminho para esse processo de transformação e de mudança. Ela implica

efetivamente a relação entre sujeitos, palavra *geradora* de vida, vida livre, libertada. Por isso, ele diz que a “educação é um ato de amor [...] um ato de coragem” (FREIRE, 1967, p. 97).

Em 1970, dois anos depois de escrita, sairá outra grande obra de Freire, das mais citadas no mundo na área das humanidades: *Pedagogia do oprimido*. Nesse livro, Paulo Freire continua defendendo que é através da *palavra*, de forma dialógica, da *comunicação autêntica*, que construímos nossa autonomia, nossa liberdade, contra toda forma de educação opressora, colonizadora, de toda *educação bancária*. E a atitude amorosa, presente no ato de educar, não existe sem diálogo:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 1981, p. 93-94).

E “o amor só dura em liberdade” (Raul Seixas). Vemos essa mesma ideia sobre amor e socialização em Maturana (1997, p. 185):

O amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre.

E, infelizmente, isso acontece em muitos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive no ER. Por isso, muitos educadores associam sempre essa relação entre amor e liberdade na arte de educar. Essa é a dinâmica da vida, da vida concreta dos educandos: “a vida se gosta”, dizia Assmann (1998b, p. 29), prazer e ternura se associam na educação. Ele chama a atenção das/os educadoras/es sobre a necessidade de estarem atentos à vida dos estudantes, “em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, [que] sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si” (ASSMANN, 1998b, p. 29). Hugo Assmann sempre insistia em destacar: “Não há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes” (ASSMANN, 1998a, p. 27).

Revelando essa imbricação e complexidade humana, e ampliando, Edgar Morin pensa que “o conhecimento progride não tanto por sofisticação,

formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar” (MORIN, 2001a, p. 15), começando pela realidade do educando. Por isso, para ele, a educação “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2001a, p. 65). Aprender a viver começa internamente com a capacidade de se conhecer e de se autoanalisar, de se criticar. Além disso, se dá de forma externa, com a cultura, a ambiência eco-humana.

Terminando as “jornadas temáticas”, projeto que deu início à parceria de Morin com o governo francês para a reforma do Ensino Médio, esse autor discute a “relição dos saberes”, título do livro sobre essas jornadas (MORIN, 2001b), na esteira de sua crítica à hiperespecialização das disciplinas e a consequente fragmentação do conhecimento. Defende a transdisciplinaridade e a reforma do pensamento em seu livro “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (MORIN, 2001a). Temos que articular e conectar e não fragmentar o conhecimento, pois a complexidade da vida o exige.

É a partir dessas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que queremos situar o Ensino Religioso. E o fazemos por razões históricas e epistemológicas.

O Ensino Religioso na Escola Pública, expressão usada por Wolfgang Gruen para enfrentar o problema histórico desse componente³, teve em Minas

³ Essa proposta de novo paradigma do Ensino Religioso começou a ser concebida a partir de 1967 e foi sendo produzida por Gruen nos primeiros anos da década de 1970, até ser publicada de forma datilografada em 1974, pela Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), apresentada pelo diretor de Instituto Central de Filosofia e Teologia, Padre Sérgio Palombo. O Padre Ralfy Mendes de Oliveira, salesiano e catequeta como Gruen, que será o fundador da *Revista de Catequese*, a partir de conversas com Gruen sobre o Ensino Religioso, desde o Encontro de Catequese na Colômbia, em 1968, fará referência a ele e sobre como essa visão a respeito do ER atingiu o Setor de Catequese da CNBB. A *Revista Serviço de Documentação - SEDOC*, publicada pela Editora Vozes (Petrópolis), mostra uma avaliação dessa questão pela CNBB, desde 1973/1974, na Linha 3, do Projeto “4.2.10”: Avaliação dos Programas de Catequese Escolar nos Estabelecimentos de Ensino Oficiais (GRUEN, 1974, p. 4). Em novembro de 1975, SEDOC (v. 8, n. 86, p. 434-439) publicará texto da CNBB, de abril de 1975, com o título “A Catequese nas escolas oficiais”, que praticamente retoma a mesma avaliação. Apesar de dizer “catequese”, motivo de questionamento de Gruen ao Padre Ralfy, o texto caminha na linha grueniana e mostra como nos “relatórios provenientes dos Regionais da CNBB é quase unânime a afirmação de que o Ensino Religioso nas escolas

Gerais uma virada paradigmática inédita com esse autor, ao distinguir Ensino Religioso e Catequese, que abriu um novo horizonte para esse componente curricular, dando-lhe uma base epistemológica fundamental. Ele já vinha elaborando essa questão desde 1967, mas só a publicou em 1974, no contexto da aplicação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692/71, nos graus de ensino: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, Art. 7º. Parágrafo único). Infelizmente, nem sempre os pesquisadores do Ensino Religioso conhecem e reconhecem essa importância histórica e epistêmica de Gruen.

Wolfgang Gruen foi além e tratou da importância e a “oportunidade” de se criar uma licenciatura em “Ciência das Religiões” (GRUEN, 1974, p. 9). De fato ele participou da criação e foi um dos professores desse primeiro curso no Brasil, um marco da história das Ciências da Religião no país, que teve o colegiado criado em 1969 na Universidade Federal de Juiz de Fora (PIEPER, 2018; COSTA, 2018). Ele pensava o processo completo: o componente, a definição do seu objeto, diferente de doutrinação ou Catequese; uma proposta programática; e uma questão básica: a formação dos docentes de ER⁴.

Em razão do desconhecimento de muitas e muitos educadoras/es dessa história, é importante recuperar um trecho de longa entrevista que Gruen deu para Giseli Siqueira (2003), não publicada, por ocasião de sua dissertação de mestrado. Nela, Gruen contextualiza como se deu a sua virada paradigmática:

oficiais deve ter uma perspectiva antropológica” (COMUNICADO MENSAL DA CNBB, 1975, p. 435). Isso mostra como a visão de Gruen havia atingido quase o país todo, uma verdadeira mudança de paradigma.

⁴ O primeiro artigo de Gruen sobre o ER foi “datilografado” e publicado pela UCMG: O “Ensino Religioso” na Escola (GRUEN, 1974). No ano seguinte, com algumas modificações, retirando a proposta programática, saiu o artigo O “Ensino Religioso” na Escola Oficial: subsídio e reflexão, pelo periódico mineiro *Atualização* (GRUEN, 1975, p. 127-143). Praticamente, esse mesmo texto, com a modificação no título, que ficou O “Ensino Religioso na Escola Pública: subsídio e reflexão, foi publicado em julho de 1978 pela UCMG (GRUEN, 1978). Apenas em 1994, pela Editora Vozes, Gruen publicará essas mesmas ideias, mas organizadas e ampliadas, numa coleção, o livro “O Ensino Religioso na Escola”, adotando a expressão Ensino Religioso Escolar – ERE, termo que dá título à coleção (GRUEN, 1994). (Sobre essa história, ver Figueiredo (2007), Silva (2007) e Siqueira (2003; 2012).

Os anos entre 1967 e 1969 foram particularmente fecundos nesse sentido. Em fevereiro de 1967, participei de uma quinzena intensiva de atualização para coordenadores diocesanos de catequese: o destaque foi o assessor da primeira semana, Hugo Assmann. Em julho de 1968, no Rio, tivemos o Encontro Nacional de Catequese, superintensivo, preparação para a Semana Internacional de Catequese, em Medellín, no mês seguinte. Pude participar dos dois eventos. Tanto no Encontro como na Semana Internacional, o homem providencial foi, novamente, o Assmann – já naquele tempo, como ainda hoje [2002], sempre a quilômetros à nossa frente. Em setembro, foi o Encontro de Professores de Catequética. Em fevereiro de 1969, discretamente, junto com uns 10 colegas, tivemos uma quinzena com Paulo Freire, exilado em Santiago do Chile, sobre Evangelização pelo Método da conscientização, para agentes de catequese na América Latina. Para encerrar a temporada, em junho de 1969, a notável Semana Internacional de Estudo sobre Comunicação e Catequese, em San Antonio, Texas – com 50 pessoas, metade da comunicação, metade da catequese. Foram dois anos e meio fundamentais em minha vida, tanto para a catequese como para o ER. De fato, ao aprofundar a natureza da catequese, percebi claramente que o ER não tinha condição nenhuma de catequizar os alunos; qual seria, então, o seu papel? Era o início consciente da minha mudança de mentalidade a respeito. [...] Mas então, como deveria ser o ER? Era a pergunta que eu me fazia. Aqui entrou em cena um elemento do qual ainda não falei, mas que já estava atuando. Eu recebia com frequência livros e revistas da Alemanha. Havia material muito bom. Em 1968, Hubertus Halbfas publicou sua *Catequética Fundamental* (no sentido estrito, de fundamentos da catequética), de amplos horizontes também para o ER. Pude ler e reler o livro naquele mesmo ano. Recebia também, entre outras, a excelente revista mensal *Katechetische Blätter* (Folhas Catequéticas), para citar só as duas publicações que mais alimentaram minha reflexão. Também na Alemanha tinha estourado o cansaço com o modelo tradicional de aula de religião, e o debate sobre a natureza do ER estava muito vivo. [...] O referencial teórico para descobrir o que o ER é devo-o em boa parte a pensadores alemães. Foi Halbfas que me introduziu a Paul Tillich, autor do livro *Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit*, de 1962 [A dimensão perdida. Necessidade e esperança de nosso tempo]; com sua conceituação de "religiosidade", acabou fornecendo-me o elo de que eu precisava. Repare o *timing*: tudo veio na hora certa e até na ordem certa. A partir daquele achado, outras peças do quebra-cabeça foram-se encaixando com incrível facilidade. Depois do conceito de "religiosidade", creio que a mais importante dessas peças tenha sido a da distinção entre linguagem "de dentro" do grupo que professa a mesma fé, e linguagem "de fora", dos que não pertencem a um mesmo grupo: respectivamente, a linguagem da catequese e a do ER. O assunto foi tratado por U. Hemel em sua tese de doutorado "Teoria da Pedagogia Religiosa", em 1984 (SIQUEIRA, 2003, p. 126-127).

A distinção entre Ensino Religioso e Catequese, utilizando Gruen a expressão Ensino Religioso Escolar — ERE para diferenciá-lo de um uso inadequado como catecismo, é um fundamento epistêmico importantíssimo.

Define o lugar do componente na escola. E o conceito de religiosidade, tomado de Paul Tillich (1970), através do estudo de Hubertus Halbfas (1968), faz Gruen perceber que o objeto do ER não é a religião, não é o fenômeno religioso e nem a interculturalidade, como grande parte dos pesquisadores defendem hoje, mas o sentido da vida. A religião e o fenômeno entram no currículo, são muito importantes de serem estudados, mas não são o objeto, pois Gruen pensa que ele deve ser mais amplo e inclusivo — o sentido da vida —, deve atender ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, além de incluir quem não tem fé religiosa.

Nessa perspectiva, a religiosidade como categoria antropológica expressa uma dimensão humana, assim como temos outras fundamentais: a sociabilidade, a afetividade, a sexualidade, a historicidade. Gruen (1974, p. 2) dizia:

Chamamos religiosidade a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência. Não se trata de 'mais uma' atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana - ou melhor, da totalidade da vida humana (cf. Tillich).

Dessa forma, Gruen concebe o “religioso” do Ensino Religioso a partir da religiosidade, e pensa que seu papel escolar é oferecer “uma educação à abertura e ao questionamento, de uma descoberta existencial da vida no que ela tem de mais amplo e profundo; ou seja, trata-se de uma educação no sentido pleno da palavra” (GRUEN, 1974, p. 4). Isso é muito mais importante e aberto do que oferecer formação cultural sobre as religiões, sobre o fenômeno religioso, ou o “conhecimento religioso”, como a BNCC define o objeto do ER.

Evidentemente, essa formação sobre as religiões, sobre o fenômeno religioso, na perspectiva da interculturalidade, é também importantíssimo e não pode ficar de fora no ER, pois as crianças e adolescentes precisam se situar no mundo, na cultura, saber os fundamentos e as implicações das crenças e não crenças, dos valores religiosos e não religiosos, das tolerâncias e intolerâncias religiosas, conhecer a pluralidade das formas de viver e respeitá-las, bem como à diversidade religiosa, e se posicionar sobre todas as violências colonizadoras, inclusive as religiosas, contribuindo para uma atitude dialogal. A ignorância religiosa é um atentado à vida, à cultura e ao exercício da

cidadania. Não só no Brasil, mas no mundo todo, como denunciavam diversos intelectuais, como Régis Debray (DEBRAY, 2002). Mas isso não pode prescindir da questão educacional básica: contribuir para que os/as estudantes construam sentidos de vida (no plural) de qualidade que possam orientar seus projetos de vida. E uma enormidade de temas são imprescindíveis nesse processo, começando pelo autoconhecimento, as famílias em sua diversidade, a afetividade, o corpo e suas expressões no modo de ser e de viver, as comunidades e sociedades, as territorialidades, a ética, a moral e seus pressupostos e implicações, os direitos humanos e da natureza, as questões ambientais e sociopolíticas... E o ER na BNCC/CRMG tem o mérito de abordar todas essas possibilidades em suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Se tomarmos a importante referência legal da LDBEN/1996, em seu artigo 33, na nova redação dada pela Lei 9.475/1997, temos que o ER “é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997). Portanto, a formação cidadã passa também por esse componente curricular, diríamos até que não pode deixar de passar, ainda mais hoje, com tanta manipulação e uso político da religião, a volta de neofascismos e assemelhados e das concepções colonizadoras e opressoras.

Como vimos, o ER a partir de Gruen, e para ser fiel a ele, o Ensino Religioso Escolar — ERE ganha outra perspectiva, fundando-se numa concepção de educação e também de ensino e de aprendizagem, em atenção à histórica posição de grandes educadores apresentados, que coloca como centralidade o educando, como sujeito de seu processo educativo. O ERE não se reduz a um conteudismo sobre o fenômeno religioso, ou à transposição didática das Ciências da Religião — área que tem como seu objeto o fenômeno religioso —, pois ao lado e sustentado por essas Ciências, assim como pela Filosofia e demais Ciências Humanas⁵, o ER não pode deixar de ter sólido “pé”

⁵ A partir de 2019 o ER deixou de ser área de conhecimento própria, conforme a Res. CNE/CEB n. 07/2010 (BRASIL, 2010), e passou a integrar as Ciências Humanas pelo Parecer CNE/CEB n. 8/2019 (BRASIL, 2019).

firmado na Educação, e para isso precisa ficar atento e respeitar o processo de desenvolvimento psicopedagógico das crianças, adolescentes e jovens.

O grande avanço conquistado pelos docentes de ER, liderados pelo FONAPER, desde sua criação em 1995, mas recentemente com a inédita inclusão do ER na BNCC (BRASIL, 2017), assim como a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais da licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018), e por todos os seus méritos, ainda precisa superar diversos desafios, começando pela avaliação da aplicação da BNCC e dos currículos de referências dos sistemas de ensino, e avançar mais quando de sua revisão prevista. E deve envolver a participação das/dos professoras/es brasileiros nessa atualização.

Será que a BNCC e o CRMG atendem às reflexões que fizemos até aqui sobre educação, ensino e aprendizagem?

O Ensino Religioso e a Educação na BNCC e no CRMG

Deve-se observar que a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7), aplicado “exclusivamente à educação escolar”. Quer assegurar a todas e a todos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à LDBEN/96, conforme o § 1º do seu art. 1º (BRASIL, 1996). Nesse sentido, seus princípios orientadores são “éticos, políticos e estéticos”, objetivando a formação humana integral, bem como a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, voltada também para a preservação da natureza, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

A BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BNCC, 2017, p. 8), como o CRMG. Ela faz parte da “política nacional da Educação Básica” e deve “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” nos aspectos de formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos e currículos educacionais e

“aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2017, p. 8).

Na concepção da BNCC, assim como no CRMG, levou-se em conta a busca da superação da fragmentação das políticas educacionais, assim como o desejo de que haja um “regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”, almejando a acessibilidade de todas e todos à educação, mas também da permanência na escola, garantindo-se “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BNCC, 2017, p. 8).

Um conceito muito importante utilizado na BNCC e no CRMG é competência. Ela é compreendida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

E para alcançar seus objetivos, definiu-se dez competências gerais que oferecem leque amplo das principais referências que devem orientar a educação, valorizando os conhecimentos existentes, a perspectiva democrática e inclusiva, a curiosidade, a imaginação e a criatividade, a diversidade de saberes e vivências, a ciência e as tecnologias, a análise crítica, tudo isso visando a solução de problemas. Valoriza ainda as manifestações artísticas e culturais, os diversos tipos de linguagem e a ética. Preocupa-se com o mundo do trabalho e as escolhas dos/as estudantes em relação ao seu projeto de vida e a sua vida emocional, com liberdade e autonomia, posicionando-se crítica e eticamente em relação à diversidade humana e aos direitos humanos e ambientais, de forma dialogal, cooperativa e respeitosa às identidades, sem preconceito (BNCC, 2017, p. 9-10).

E a concepção de educação, tanto na BNCC quanto no CRMG, deve ser destacada: uma “educação integral”. Por isso, compreende que a escola deve ser lugar “de aprendizagem e de democracia inclusiva”, que deve romper com qualquer prática de discriminação, preconceito e colonização, produzindo atitudes de respeito às diferenças e às diversidades. Percebe-se aqui o alinhamento da BNCC/CRMG com a legislação do ER. Nesse sentido, defende que a Educação Básica

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

Aqui se expressa de forma clara uma forte razão para a não exclusão do ER da formação cidadã das/dos nossos estudantes, de não poder pensar o ER reduzido à perspectiva específica do religioso, reducionista, concebido como conteúdo sobre o fenômeno religioso. E a posição de Gruen continua mais do que atual.

Ainda há importantes valores da BNCC/CRMG: igualdade e equidade, pois se vive num país que se caracteriza pela enorme diversidade cultural, religiosa e com profundas desigualdades econômicas e sociais e de todos os tipos. Por isso, preconiza que os sistemas, redes de ensino e escolas construam currículos e propostas pedagógicas que partam das necessidades, demandas, condições, singularidades e interesses dos educandos, bem como de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, e diríamos, religiosas e não religiosas. Mais uma atualidade de Gruen em sua proposta do ER.

O CRMG, atendendo à regra nacional de elaboração dos currículos estaduais e municipais a partir da BNCC, que não permitia retirar nada da Base, só ampliar, contextualiza o ER no Estado de Minas, referindo-se à Wolfgang Gruen e à sua contribuição histórica e a seus “fundamentos epistemológicos e metodológicos”, como sua definição do objeto do ER na *religiosidade*. Assim, compreende a religiosidade como “dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido” (CRMG, 2019, p. 876). Mostra que o ER proporciona “ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida”, contribuindo no cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoal e comunitária e

a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida. O ER parte da experiência do educando, de sua busca de sentido, articulando-se com os demais componentes e ampliando a integração do currículo escolar (CRMG, 2019, p. 876-877; GRUEN, 1994, p. 37).

Adequando essa reflexão com o objeto da Base, o CRMG diz que o ER “busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, *perspectivas de sentido* (grifo nosso), atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (CRMG, 2019, p. 876). E faz grande ampliação na estrutura curricular: se na BNCC havia 63 habilidades, o CRMG ampliou para 115, mantendo 12 originais, alterando 51 e criando novas 52 habilidades, respondendo a mais de 300 sugestões da consulta pública.

A BNCC apresenta três Unidades temáticas — em alguns anos apenas uma (5º., 6º., 8º. e 9º. ano) — e trinta objetos de conhecimento. O CRMG inovou nessa estruturação, oferecendo duas Unidades temáticas a cada ano. E nas Unidades Temáticas, ampliou a de “Manifestações religiosas” para Manifestações *culturais* e religiosas; criou novo objeto — Relações e narrativas pessoais —, e além de incluir expressões em alguns objetos de conhecimento: “*culturais*” e “*socioculturais*”. Assim, ficou: “Símbolos *culturais* e religiosos”, “Espaços e territórios religiosos e *socioculturais*”, “Indumentárias religiosas e *socioculturais*”, “Ritos religiosos e *socioculturais*”, “Símbolos, ritos e mitos *culturais* e religiosos”. Com isso, ampliou-se a abordagem de forma a incluir outras manifestações além das religiosas.

Mas será que essa perspectiva de compreensão do ER na BNCC e no CRMG oferece um novo horizonte para a relação educador-educando?

A relação educador-educando no Ensino Religioso

A homologação da BNCC trouxe a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica, num contexto desafiador de superação das desigualdades e de reconhecimento e respeito à diversidade. E, na realidade, a escola, como espaço educacional, espaço de diálogo, de relações e de construção de saberes, é um local privilegiado, mas não exclusivo, de efetivar a garantia de direitos e da formação básica do cidadão. A escola também é provocada a recuperar a sua função social, privilegiando a centralidade do educando, considerando-o como pessoa, como sujeito em formação.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso e os demais componentes curriculares têm importante papel na formação do cidadão como ser-de-

relações, como ser aberto a novas possibilidades de aprendizagem, de oportunidades de construção da identidade pessoal, caracterizada pela integridade, autonomia, responsabilidade, sensibilidade e solidariedade.

A identidade do ser humano se manifesta não tanto por suas habilidades profissionais, mas muito mais pela qualidade da sua formação humana. Esse pressuposto encontra ressonância na fala de Maturana que foi citado: a centralidade do amor na convivência, o outro como “efetivo outro” na realização social (MATURANA, 1998, p. 32). E ainda diz:

Se aprendi a conhecer e respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não negá-lo e destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres (MATURANA, 1998, p. 33).

Diante do outro é que se percebe o ser humano como um ser em evolução e como ser de relações. Gonçalves Filho (1998, p. 37) ressalta que “cada homem é gerador do ser de si no outro e do ser do outro em si, pois cada um só se conhece no encontro com o outro.” E acrescenta:

somos todos iguais enquanto humanidade, sendo diferentes enquanto cada um é uma identidade, uma personalidade, um nome. Tal diferenciação promove a sedução de uns para com os outros, pois cada um é o outro, não um outro. A essa extraordinariedade inesgotável do ser humano chamamos de ‘poiésis’ (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 38).

De outra forma, Edgar Morin aponta para a essência desse pensamento quando diz que “cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso” (MORIN, 2002, p. 82). Para Morin, temos uma identidade complexa, somos ao mesmo tempo singulares e plurais, locais e globais, exclusivos e inclusivos, e no “eu” existe um “nós”, com os antepassados, pais, professores. E o ER não pode fugir dessa contextualização e dessa relação cultural e do resgate da memória dos ancestrais:

O processo de formação da identidade possibilita que o ser humano seja visto como alguém consciente de sua existência, que busca as razões de ser dessa realidade. Isso acontece em meio a um contínuo interrogar sobre si mesmo, sobre a vida e seus significados últimos, nas interrelações estabelecidas consigo mesmo, com seus semelhantes e demais componentes[...] (SIQUEIRA, 2012, p. 168).

E pode-se acrescentar que as interrelações se estendem para a sociedade e o meio ambiente. Segundo Jung Mo Sung, o ser humano busca sempre transcender-se, seja na vida pessoal ou na dinâmica da história:

O questionamento sobre o sentido das coisas e dos fatos para além do empiricamente mensurável, sobre o que a coisa é “em si”, é uma das características que diferencia a espécie humana das outras espécies vivas. [...] O homem já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. Isto significa que o ser humano não tem um conhecimento imediato, direto, da realidade, mas todo conhecimento é mediado por sua cultura e por seu mundo simbólico. Nesse sentido, todo conhecimento é ao mesmo tempo uma tradução e reconstrução do mundo que existe fora e dentro de nós (SUNG, 2003, p. 16).

Nesse processo de reconstrução do mundo, um dos espaços fundamentais é a escola que, inserida no contexto social, reflete suas diferenças e desigualdades e as relações que se estabelecem nesse espaço, de modo especial entre educador-educando. Percebe-se que, em nossa realidade, o sistema dominante deslocou o ser humano para uma esfera secundária, prevalecendo o ter ao invés do ser, onde o mercado não se compatibiliza com a dignidade humana. Por isso, torna-se necessário atuar e resgatar a perspectiva antropológica, na qual o ser humano, e aqui o educando, seja visto como totalidade, especialmente em se tratando do ambiente educacional do qual e no qual também se esperam mudanças.

Morin (2001a, p. 47) considera que a educação deve nos preparar para a complexidade do viver, oferecer sabedoria, não pode ficar reduzida ao conteudismo: “ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda vida”.

E a relação educador-educando exerce papel significativo nisso. Portanto, valorizar a formação humana, compreendida como o pleno desenvolvimento do educando, que conta por isso com o papel importante do educador, como pedagogo, por meio de um constante processo de “aprender a aprender”, vem sendo a preocupação demonstrada por todos e alvo também de iniciativas internacionais, há anos, principalmente da Organização das Nações Unidas (ONU). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no artigo 26, afirma que “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da

personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948). A declaração certamente foi inspirada fundamentalmente no pensamento de Piaget, quando fala “em formar pessoas capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 1998, p. 53).

Repensar a educação, com enfoque na relação libertadora entre educador-educando é, no dizer de Libanio, o edifício que ostenta

a visibilidade por meio do pensar, do fazer, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida da pessoa. [...] ele se sustenta sobre o alicerce [...] construído nos anos iniciais da formação [...] que permite acesso a sempre novos andares do saber, do viver, da ação (LIBANIO, 2001, p. 15).

Nesse contexto, o ER, compreendido como “parte da formação básica do cidadão”, deverá possibilitar a formação humana, baseada na relação dialógica entre educador-educando, numa articulação entre a práxis e a *poiesis*, contribuindo para a formação integral e a realização completa diante da complexidade da existência.

Compreender que o ser humano não é, a priori, aquilo que está destinado a ser, pois não há destino e ele é sujeito, portador de potencialidades próprias e está em contínuo processo de desenvolvimento, abre-lhe um universo de possibilidades que lhe são oferecidas, em ordem à maturidade pessoal e à inserção na comunidade, da mais próxima até o mundo mais amplo. Tudo começa pelo trabalho contínuo do descobrir, do conhecer-se e conhecer os diversos sentidos da vida. Para Sung, um dos principais problemas e desafios “da nossa condição humana é o de dar sentido à vida, sob duas perspectivas: uma é a direção e a outra é o significado” (SUNG, 1995, p. 41). Rubem Alves diz algo semelhante, de forma poética:

dizer que a vida faz sentido, que vale a pena viver e morrer, é crer que aqueles valores, objetos do nosso amor e desejo, são poderosos para viver e sobreviver, ainda que, no presente, eles sejam esmagados pela brutalidade: depois da cruz, a ressurreição, depois do incêndio que esturrica os pastos, o renascer milagroso do verde sob a chuva (ALVES, 1982, p. 60).

Nessa busca constante pelos sentidos da vida, sejam eles quais forem, e que devem ser refletidos sobre sua qualidade, o processo educativo deve

contribuir para a percepção de que é na relação com o outro que o ser humano busca compreender a si mesmo. A Educação e o ER, de modo particular, ocupam um papel significativo nessa dinâmica formativa e na trajetória do educando na construção de um projeto de vida de qualidade, que vise a plenitude de sua existência, o que é impossível sem a aquisição de habilidades, hábitos, concepções favoráveis a isso. E os educadores têm como tarefa capacitar o educando para a melhoria da qualidade de sua existência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, entre as quais, para quem crê, a religiosa, e para que não tem esse tipo de fé uma infinidade de sentidos para a realização humana. E isso não é possível sem ternura, sem amorosidade, sem prazer e curiosidade, sem respeito e escuta mútua, sem parceria para o conhecer e o viver de forma libertada.

Ao mesmo tempo, a escola se ocupa do cuidado e da preservação do que é universal, normalmente atribuído pela cultura, mas situado na territorialidade, a partir das demandas históricas dos sujeitos da comunidade educativa. Assim, deve captar os seus valores e refletir sobre eles, como força de transformação social, geradora de seres humanos abertos à renovação de seus princípios, diante de uma sociedade que precisa evoluir constantemente em suas concepções de ser humano e de mundo, consciente que educandos educam e que educadores aprendem, mutuamente, em reciprocidade.

Considerações finais

A educação brasileira ganhou o mundo com mestres-educadores como Anísio Teixeira e, especialmente, Paulo Freire. Ofereceu a todas e a todos o horizonte da educação “como prática da liberdade”. No contexto de volta de posturas colonialistas e dominadoras, permeadas pelo negacionismo e pela mentira publicizada — *fake news* —, usando e utilizando da religião para exercer essa manipulação, a educação e, particularmente, o Ensino Religioso têm um papel fundamental a desempenhar. E isso começa pela própria concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, pela acolhida crítica da BNCC e de seus currículos estaduais e municipais e pelo envolvimento da comunidade educativa — pais, educadoras e educadores, técnicos e sociedade

— na construção de Projetos Político-pedagógicos que atendam à realidade do território e às demandas comunitárias.

O Ensino Religioso, chamado por Gruen de Ensino Religioso Escolar, é espaço e tempo de formação da cidadania, pois parte de uma concepção antropológica integral, que pensa o ser humano em sua diversidade de dimensões e almeja que os/as educandos/as construam com qualidade seus projetos de vida, a partir dos valores preconizados pela BNCC e outros currículos como o CRMG.

A relação educador-educando, de modo especial no ER, se alimenta das concepções pedagógicas freirianas, e de outras apresentadas, com o pressuposto que o educador aprende e o educando ensina, numa parceria de aprendizagens e de ensinamentos. Ambos os sujeitos, curiosos, miram numa “religação dos saberes” (MORIN, 2001b), numa “ecologia de saberes” (SANTOS, MENESES, 2009, p. 453), numa relação na qual prazer, amor e ternura devem alimentar a busca do conhecer e oferecer sentidos e respostas aos desafios da vida. Esse foi o objetivo deste artigo: mostrar essa dinâmica relacional no processo educativo e como isso pode se realizar no ER, contando com a BNCC e o CRMG.

Wolfgang Gruen abriu-nos um novo paradigma e bebeu nas fontes pedagógicas fundamentais para mostrar a importância da inclusão, da centralidade do educando e que a tarefa fundamental da educação é contribuir para que se construam sentidos e projetos de vida de qualidade e libertos.

Referências

- ALVES, R. *Variações sobre a vida e a morte*. São Paulo, Paulinas, 1982.
- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BOECHAT, I. Ensinar e aprender. *Educação Pública*, 07 out. 2008. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/38/ensinar-e-acute-aprender>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BOFF, L. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 08/2019*, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2019&jornal=515&pagina=142&totalArquivos=289>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*, de 23 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.475*, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 7/2010*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

CARON, L. *Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de ensino religioso*. Orientador: CHIZZOTTI, A. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMUNICADO MENSAL DA CNBB. A Catequese nas escolas oficiais. abril de 1975. SEDOC, Petrópolis, v. 8, n. 86, p. 434-439, nov. 1975.

COSTA, M. O. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 306-316, jul./dez. 2018.

DEBRAY, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob, 2002.

FIGUEIREDO, A. P. *Fuentes na tropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. 2007. 955f. Orientador: Navarro, E. R. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade Complutense de Madri, Faculdade Filosofia, Madri, 2007. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/7544/1/T29846.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*: São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES FILHO, T. *Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998

GRUEN, W. *O “Ensino Religioso” na escola*. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – UCMG, 1974.

GRUEN, W. *O “Ensino Religioso” na Escola Oficial. Subsídio à reflexão. Atualização – Revista de Divulgação Teológica para o Cristão de Hoje*, Belo Horizonte, n. 64/65, p. 127-143, abr./maio 1975.

GRUEN, W. *O “Ensino Religioso” na escola pública. Subsídio à reflexão*. Belo Horizonte: UCMG, 1978.

GRUEN, W. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HALBFAS, H. *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos, 1968.

LIBANIO, J. B. *A arte de formar-se*. São Paulo, Loyola, 2001.

MATURANA, H. et al (Org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMF, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

OLIVEIRA, L. B. Ensino Religioso e formação docente: tempos, espaços e lugares em Santa Catarina. In: OLIVEIRA, L. B. RISKE-KOCH, S.; WICHERT, T. A. (Org.). *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 74-85.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Declaração dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiApNSABhAlEiwANuR9YJjEob7xnu1X6GWAqvqb4ZlgVeZJqW7xMH1wkHXhdiKCKTOUrOGudBoCQ9AQAvD_BwE. Acesso em: 22 jan. 2021.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 14 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

PIEPER, F. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: Um estudo de caso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 21, n2, p. 232-291, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22159>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PINO, A. Ensinar-Aprender em Situação Escolar: perspectiva histórico-cultural. *Contrapontos (UNIVALI)*, Ed. Univ. da UNIVALI, SC, v. 4, n. 3, p. 439-459, 2004. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/sapiens/ensinar.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHÜLTZ, R. *História das palavras – Word histories*. 2018. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-hist.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, A. F. *Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte, Segrac, 2007.

SIQUEIRA, G. P. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade*. 2003. Orientador: MO SUNG, J. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, G. P. *O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade*

num estado republicano. 2012. Orientador: TEIXEIRA, F. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

SUNG, J. M. A religião e o sentido da vida. *Diálogo – Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, p. 41-48, 1995.

SUNG, J. M. Prefácio ao livro. In: PUGLIESI, M. *Mitología grego-romana: arquetipos dos deuses e heróis*, São Paulo: Masdras, 2003.

TILLICH, P. *La Dimension perdida: indigência y esperanza de nuestro tiempo*. Bilbao: Desclée, 1970.

RECEBIDO: 01/02/2021
APROVADO: 05/05/2021

RECEIVED: 02/01/2021
APPROVED: 05/05/2021