



Editorial

Ensino Religioso no currículo escolar: possibilidades e desafios para o reconhecimento da diversidade religiosa

A presença do Ensino Religioso (ER) nos currículos escolares remete a alianças e embates diversos, resultando em polêmicas recorrentes ao longo da história da educação brasileira. O ponto inicial da celeuma se localiza nos complexos processos da colonização do continente americano, nos quais portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, dentre outros, implementaram uma organização estatal que admitia uma religião como oficial, ou seja, eram estados confessionais. Esse modelo, cunhado a partir de meados do século IV, resultou em diversas alianças entre Igreja e Estado, notadamente na Europa Ocidental.

Nesse contexto, ordens religiosas como a Companhia de Jesus, a Franciscana e a Dominicana atuaram na expansão da fé cristã. E particularmente no caso da expansão ultramarina espanhola e portuguesa, auxiliaram a consolidar o regime do Padroado, segundo o qual as Coroas católicas possuíam “[...] uma incumbência posta pelo próprio Deus e reconhecida pela sociedade e, por isto, também pelo papa, e cuja realização deviam colaborar todos os que pertenciam ao reino, sem distinção” (PAIVA, 2004, p. 80).

Desse modo, unida aos Estados colonizadores, a Igreja Católica se tornou uma das instituições mais influentes no território latino-americano, desempenhando um papel basilar na institucionalização de práticas sociais e na perpetuação de elementos simbólico-ideológicos que infundiram os pilares de uma identidade ibero-católica. Submetidas às alianças entre o poder religioso e civil perpetuada por séculos, tanto as culturas originárias indígenas como aquelas de matriz africana que forçadamente foram trazidas, viram-se obrigadas à conversão

religiosa, em nome de um pretense ideal civilizatório monocultural. Como ratifica Sabeh (2014), o catolicismo foi profundamente incorporado ao poder político, sendo sua responsabilidade evangelizar e doutrinar, especialmente os (ainda) não-cristãos.

Já no século XIX, em que foram instalados regimes monárquicos no Brasil, México e Haiti, essa lógica colonizadora permaneceu. A Igreja continuou respaldada pelo legalismo, sistema que atribuía ao imperador a autoridade suprema na organização do catolicismo local. Notadamente no caso brasileiro, a Constituição de 1824 previa, em seu artigo 5º, que a “religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império” (BRAZIL, 1824).

Ademais, embora houvesse diferentes cenários formativo-educacionais latino-americanos, a partir do século XVI foram instalados vários colégios, nutridos nessa aura de confessionalidade e com finalidade parametrizada pelo indissociável ensino da fé e das letras. Entendia-se como natural que as ordens religiosas, responsáveis pelas instituições educativas, tivessem a incumbência de realizar tanto a catequese quanto a instrução, o que não era só do interesse da Igreja, mas também do rei e da própria sociedade colonial, essa comandada por segmentos das elites locais.

Deste modo, praticamente todo o ensino era religioso, já que se ensinava a ler, escrever e calcular ao mesmo tempo em que se inculcavam os princípios da moral cristã e da doutrina católica. A instrução religiosa estava integrada aos demais conhecimentos escolares e constituía um dos mais importantes instrumentos de conformação do imaginário das populações, então subjugadas ao padrão eurocêntrico e cristão de ser, pensar, fazer e viver. A instrução religiosa era assegurada pelo ensino dos princípios cristãos, calcada na história sagrada e na leitura dos evangelhos, conteúdos basilares para a manutenção da confessionalidade (CECCHETTI; SANTOS, 2016).

Na América Latina, mudanças começaram a ocorrer após a independência política das colônias, notadamente quando houve a substituição das colônias e monarquias por governos republicanos. Porém, como nos lembra Catroga (2004), o republicanismo é mais que um regime político; ele exige a formação de outra mentalidade pública, já que prescinde de um povo organizado (*demos*) para exercer a soberania do poder. Por isso, a instituição da república invoca outro princípio fundamental: a democracia. E tornar-se um cidadão republicano implica, portanto,

usufruir da liberdade de expressão, participação e livre associação, assim como um Estado que trate as pessoas sem distinções ou privilégios de qualquer natureza.

A adoção dos princípios republicanos, democráticos e liberais forneceu os suportes para a penetração da laicidade, por vezes associada a posturas anticlericais. Historicamente, foram engendradas situações complexas, matizadas pelos aspectos socioculturais dos diferentes contextos. Como argumentam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 176), o incremento das atitudes republicanas conflitou, desde o início, com os poderes e privilégios da Igreja Católica até então presentes. Por conseguinte, a difusão da laicidade culminou com a instituição de estatutos político-jurídicos que romperam o cordão umbilical entre o poder civil e religioso. Movidas sob a inspiração da república francesa, a maioria das novas repúblicas latino-americanas operacionalizaram a laicização das distintas esferas estatais antes subordinadas ao controle religioso, incluindo os sistemas de ensino, abrangendo desde o nível elementar até o superior.

Ideais delineados por intelectuais franceses que apregoavam o caráter universal, gratuito e laico do ensino foram difundidos e alimentaram os debates quanto ao papel do Estado e seus deveres em relação à escola pública. Em *Cinco memórias sobre a instrução pública* (2008), Condorcet desenvolve uma concepção de laicidade intimamente relacionada ao papel da ciência como propulsora da modernização, da civilidade e da urbanidade, e sobretudo como libertadora do pensamento e das ações humanas das influências religiosas. E a partir da década de 1880, Jules Ferry, considerado fundador da escola laica, estabeleceu as bases da laicização do ensino público na França, organizando a educação primária, tornando-a pública, gratuita e obrigatória: retirou os crucifixos da sala de aula, tornou leigos os professores e excluiu o Ensino Religioso dos programas no intento de tornar as escolas locais livres de qualquer forma de propaganda religiosa e política (WEREBE, 2004). Alguns desses princípios estão presentes na *Carta a los maestros sobre la escuela laica* (FERRY, 1932). Afinal, era necessário não só mudar o regime de funcionamento do Estado — torná-lo republicano —, mas garantir que a mentalidade das novas gerações fosse forjada à luz da ciência e do laicismo.

Processos de laicização do ensino foram estimulados em diferentes países na América Latina, o que provocou embates quanto à exclusão ou permanência do Ensino Religioso nos programas e planos de ensino, originando distintos encaminhamentos legais e curriculares. Em países como México e Uruguai, por

exemplo, apesar das pressões de setores religiosos, a oferta do Ensino Religioso não encontrou previsão legal. Mas países como Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, entre outros, flexibilizaram a educação escolar de base laica e mantiveram a oferta de Ensino Religioso confessional. Esta maleabilidade ocorreu por conta das mobilizações regionais da Igreja, que militou não somente por meio das congregações religiosas atuantes na educação, mas também disputando a opinião pública através da imprensa e elegendo agentes políticos favoráveis às suas pautas.

Atualmente, o Ensino Religioso segue sendo oferecido de distintas maneiras por grande parte dos sistemas de ensino dos países latino-americanos. Em alguns contextos, o modelo confessional segue vigente mesmo em repúblicas laicas, negando a diversidade religiosa e a pluralidade cultural que constituem as sociedades hodiernas. De outra parte, setores e segmentos sociais de diferentes matizes têm buscado, nas últimas décadas, ressignificar o Ensino Religioso, com a finalidade de superar seu caráter confessional, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover o reconhecimento da diversidade religiosa, tendo como base conhecimentos científicos e pedagógicos.

No Brasil, um dos resultados desse movimento resultou na instalação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Esta instituição tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas de operacionalização de um Ensino Religioso, que supera seu histórico enfoque confessional e prosélito. Na concepção do FONAPER, o Ensino Religioso na atualidade tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes a aprendizagem dos conhecimentos religiosos elaborados historicamente por diferentes culturas e tradições religiosas, por meio da promoção de processos educacionais inclusivos e interculturais, com a finalidade de contribuir na constituição de relações respeitadas, inclusivas e democráticas entre pessoas com diferentes perspectivas religiosas e não religiosas (MARIA; PAZZA; CECCHETTI, 2019).

A proposta do FONAPER foi incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. O Documento se posicionou explicitamente contra o proselitismo religioso na escola, ao mesmo tempo em que definiu objeto, objetivos e unidades temáticas para o Ensino Religioso, assim como um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Deste modo, a BNCC, enquanto política curricular oficial, ratifica que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso. Este é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, especialmente pelas Ciências da Religião. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), essas ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto um dos bens simbólicos produzidos pela humanidade.

A BNCC também estabelece que cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos com base em pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica em não conceder vantagens e supervalorizar um determinado credo, menosprezando outras filosofias de vida. O pressuposto ético no Ensino Religioso corresponde basicamente ao reconhecimento do diferente, uma vez que todos são únicos e possuem modos singulares de ver e compreender o mundo. Por conseguinte, são livres em adotar e seguir diferentes crenças e espiritualidades, significando as coisas e os acontecimentos da vida de acordo com tais escolhas.

O reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida, contribui para a promoção dos direitos humanos e para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção. A dinâmica do reconhecimento mobiliza a ressignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral. Esse processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade.

Portanto, na atual conjuntura, o Ensino Religioso busca proporcionar o estudo dos conhecimentos religiosos enquanto chave de abertura para compreensão e valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais. Este saber, contudo, não possuiu um fim em si mesmo, porque objetiva promover o reconhecimento da diversidade religiosa.

Com o objetivo de contribuir para o avanço dessas perspectivas, a *Revista Pistis & Práxis* apresenta o Dossiê *Ensino Religioso no Currículo Escolar: possibilidades e desafios para o reconhecimento da diversidade religiosa*, com artigos contributivos tanto na seção específica, quanto na de fluxo contínuo.

No primeiro trabalho da **Seção Dossiê**, José Mário Méndez Méndez, em *La diversidad cultural desafía a la educación religiosa costarricense*, entende que a diversidade religiosa que caracteriza as sociedades atuais exige um Ensino Religioso que favoreça a convivência, já que a diversidade de crenças não deve ser compreendida como um problema, mas como uma condição de aprendizagem. Com base no caso da Costa Rica, afirma ser urgente substituir os modelos educativos doutrinadores e moralistas por processos educativos interculturais, nos quais todas as pessoas valorizem e reconheçam a diversidade religiosa enquanto um patrimônio da humanidade. Enfatiza que quem participa de processos educativos interculturais adquire habilidades requeridas para compreender criticamente os acontecimentos religiosos e para respeitar o direito de toda pessoa a crer, a deixar de crer e a trocar de crença.

Na sequência, Adecir Pozzer e Racquel Valério Martins, no artigo intitulado *Diversidade Religiosa na Educação Espanhola: o Ensino Religioso em questão*, analisam as concepções de ER predominantes na educação primária e secundária da Espanha, bem como a sua forma de organização. A Espanha, país culturalmente marcado pelo catolicismo, possui um desafio histórico quanto ao reconhecimento e respeito das diferenças religiosas no sistema educacional, tarefa que, com os processos de globalização e imigração acentuados nas últimas décadas, se ampliou e complexificou. Embasados pela análise de dados bibliográficos, documentais e de entrevistas, concluem que o modelo de oferta do ER no sistema educacional espanhol dificulta o reconhecimento da diversidade religiosa, especialmente de estudantes pertencentes às religiões não cristãs, ou que se declaram sem religião. Isso limita tanto o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva, quanto ao (re)conhecimento das diferentes religiões, a partir de pressupostos éticos, filosóficos e científicos.

Analisando o caso brasileiro, Eliane Maura Littig Milhomem Freitas, em *Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular*, analisa o debate quanto à presença do ER no processo de elaboração da BNCC. Com base em pesquisa documental, utilizando as versões

preliminares da BNCC como fonte, e na realização de entrevistas com especialistas que atuaram na redação dos documentos, destaca os debates e disputas ocorridos durante esse processo, bem como discute a atuação de agentes contrários e favoráveis à inclusão do Ensino Religioso no currículo do Ensino Fundamental.

Na mesma direção, o artigo *Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade*, dos autores Marta Braga Façanha e Valdir Stephanini, debate o dilema epistemológico decorrente da inclusão do ER no currículo das escolas públicas de Ensino Fundamental, à luz da liberdade de religião e da separação Igreja e Estado. Apoiado em pesquisa bibliográfica, o trabalho conclui que as estratégias descritas na BNCC orientam os professores de ER a estabelecerem vínculos dialogais com os estudantes e a respeitarem a diversidade religiosa, assegurando um processo de ensino e aprendizagem necessário à uma educação de qualidade.

Em seguida, Paulo Agostinho Nogueira Baptista e Giseli do Prado Siqueira, em *O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG*, abordam a virada paradigmática formulada por Wolfgang Gruen, na década de 1970, ao distinguir Catequese e Ensino Religioso. Nessa perspectiva, nutrida por pesquisa bibliográfica e documental, o estudo recupera essa história e reflete 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 do período, tal como Paulo Freire.

Na sequência, Lusival Antonio Barcellos e Maria José Torres Holmes, em *O Ensino Religioso na Proposta Curricular do estado da Paraíba (PCPB): resistência e perspectivas*, analisam como foi e está sendo a implementação da BNCC no estado da Paraíba no que tange ao ER. Trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica sobre a resistência e as oportunidades que foram utilizadas pela Comissão que elaborou a proposta de currículo para o ER na Paraíba. A análise revela o movimento de implementação do ER nos sistemas educacionais, como forma de contribuir com a construção do respeito e reconhecimento da diversidade religiosa, em oposição aos discursos e práticas fundamentalistas.

Desde uma perspectiva historiográfica, em *“A grita endiabrada”*: o Ensino Religioso no decurso entre o Império e os primórdios da República, Ademir Valdir dos Santos e Elcio Cecchetti caracterizam as relações entre a Igreja e o Estado no que

diz respeito ao processo de normatização do ER do período imperial aos primórdios republicanos. Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, que utiliza como fontes textos veiculados pela imprensa da época, analisados com base em bibliografia concernente. Os resultados mostram os embates entre segmentos a favor do ER confessional e defensores do laicismo, bem como evidenciam elementos do processo que culminou com a reintrodução do ER pelo Decreto 19.941, de 1931.

Por sua vez, Nathália Ferreira Sousa Martins e Gustavo Claudiano Martins, em *O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica*, realizam uma aproximação teórica entre a pedagogia de Rubem Alves e o ER para asseverar que a religião se constitui em experiências múltiplas que incluem valores e sensibilidades. O texto problematiza a noção de neutralidade científica que sustenta um ER descritivista e aponta para a necessidade de promover uma educação propositiva, em termos democráticos-civilizatórios. Metodologicamente, o trabalho é de cunho bibliográfico, amparando-se notadamente em obras de Rubem Alves. Os resultados indicam que a compreensão antropológica do ser humano como ser de desejos impõe a necessidade de pensar a educação para além da transmissão de conhecimentos, visando a transformação dos sujeitos e a humanização da sociedade.

Finalizando o Dossiê, Simone Riske-Koch e Lilian Blanck de Oliveira, no artigo *Formação Docente e Ensino Religioso: exercícios decoloniais em territórios latino-americanos*, problematizam efeitos da colonização na educação brasileira, especificamente no ER, analisando algumas práticas e exercícios decoloniais na formação docente inicial e continuada. A investigação é de perspectiva bibliográfica e documental, utilizando, especialmente registros do curso de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau (FURB), referentes ao período entre 1996 e 2020. Os resultados sinalizam a existência de possibilidades de uma formação que acolhe a diversidade religiosa, rompendo com hierarquizações de saberes e poderes, por meio do reconhecimento de diversidades epistêmicas e metodológicas.

Abrindo a seção **Fluxo Contínuo**, Clélia Peretti e Everaldo dos Santos Mendes, no artigo *Teologia, ciências da religião e sociedade: formação e atuação no Brasil*, orientados pela distinção entre teologia monástica e método escolástico no século XII, refletem sobre a formação e atuação em Teologia e Ciências da Religião na

contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que reuniu escritos de teologia monástica e método escolástico, além das atuais DCN de Teologia e Ciências das Religião.

Na sequência, Abimar Oliveira de Moraes, em *Abordagens dos Fenômenos religiosos: cenários e desafios atuais*, apresenta um sucinto relatório sobre a contribuição que a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) vem dando ao processo de construção das novas abordagens dos fenômenos religiosos, dentro do debate acerca da identidade do ER no Brasil. O estudo dedica sua atenção à contribuição dada pela ANPTECRE para a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Ciências da Religião. Por fim, ilustra a contribuição que a Pós-graduação em Ciências da Religião e Teologia constroem, visando à consolidação das relações entre ER, Ciências da Religião e Teologia, no cenário nacional, através da articulação promovida pela Associação e seu específico Grupo de Pesquisa sobre o tema.

Em seguida, Luiz José Dietrich e Cássio Murilo Dias da Silva, no trabalho intitulado *Religião, revelação, textos sagrados*, discutem alguns aspectos de dois elementos comuns às mais diversas religiões: o conceito de revelação e a aceitação de um corpo literário normativo, isto é, um cânon. Indicam que os processos que levam às religiões a se constituírem são semelhantes em todas as culturas. Por isso, uma abordagem crítica e comparativa demonstra a falácia do discurso que defende um modelo religioso como o único verdadeiro. Paralelamente, uma nova concepção de revelação abre caminhos para o diálogo e o respeito. Concluem que pontos relevantes do processo de redação do texto bíblico e de definição dos cânones judaico e cristão servem de exemplo para rebater o uso da Bíblia como fundamento de práticas de truculência, intolerância e desprezo aos não cristãos.

Por sua vez, Marta Helena de Freitas e Félix Neto, em *Amor compassivo e suas relações com a religiosidade e a espiritualidade*, apresentam como o amor compassivo tem sido conceituado na literatura, apontando sua especificidade em relação aos demais tipos de amor. Em seguida, discorrem acerca das relações entre amor compassivo, religiosidade e espiritualidade, ilustrando com resultados de algumas pesquisas desenvolvidas nos contextos brasileiro e português.

Ensejamos que mais esta edição da *Pistis & Práxis* contribua para o avanço da compreensão do Ensino Religioso não confessional no currículo do Ensino

Fundamental na atualidade brasileira, alimentando, vigorosamente, o reconhecimento da diversidade religiosa em âmbito escolar e social.

Boa leitura!

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS¹

CLÉLIA PERETTI²

ELCIO CECCHETTI³

WALDIR SOUZA⁴

Referências

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. A educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRAZIL. *Constituição política do Imperio do Brazil*, outorgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

CATROGA, F. Secularização e laicidade: uma perspectiva histórica e conceptual. *Revista História das Ideias*, v. 25, p. 51-127, 2004.

CECCHETTI, E.; SANTOS, A. V. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr/jun 2016.

CONDORCET, J.-A.-N. de C. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: UNESP, 2008.

FERRY, J. Carta a los maestros sobre la escuela laica. *Revista de Pedagogía*, v. XI, n. 128, 1932.

MARIA, M. R. C.; PAZZA, N. M. V.; CECCHETTI, E. O FONAPER e o ensino religioso não confessional no Brasil. In: CECCHETTI, E.; SIMONI, J. C. *Ensino religioso não confessional*. Múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos, 2019.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: ademir.santos@ufsc.br

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Teologia, e-mail: clelia.peretti@pucpr.br

³ Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, SC, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: elcio.educ@gmail.com

⁴ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutor em Teologia, e-mail: waldir.souza@pucpr.br

PAIVA, J. M. de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

SABEH, L. A. Missionaçãõ jesuítica: reflexões para a definiçãõ de um quadro teóricõ e de um método de análise historiogrãfica. *Revista História e Cultura*, v. 3, n. 2, p. 274-298, 2014.

WEREBE, M. J. G. A laicidade do ensino públicõ na França. *Revista Brasileira de Educaçãõ*, n. 27, p. 192-213, set./dez. 2004.