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

Theoretical and didactic aspects of the formation of the teacher of the religious education: perspectives based on the Religion Studies and the National Curricular Common Base

Aspectos teóricos y didácticos de la formación del profesor de la educación religiosa: perspectivas basadas en la Ciencia(s) de la(s) Religión(es) y en la Base Nacional Común Curricular

Nathália Ferreira de Sousa Martins*

Elisa Rodrigues**

RESUMO

Esse artigo busca oferecer breves reflexões sobre a formação de docentes para o Ensino Religioso escolar (ER) tendo em mente os aspectos teóricos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), como ciência de base para o ER, e princípios didáticos para uma prática docente significativa à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo se fundamenta em autores que elucidam aspectos epistemológicos e práticos do ER como Rodrigues (2015), Junqueira (2007), Oliveira (2017), Pieper (2014), dentre outros, assim como as próprias diretrizes da BNCC para o ER. O artigo tem por objetivo fornecer aos docentes indicativos de uma fundamentação teórico-prática relevante e significativa para os educandos, com a finalidade de formar cidadãos conscientes que respeitem à diversidade cultural e religiosa brasileira.

Palavras-chave: ensino religioso; Ciência da Religião; BNCC; formação docente; aspectos teóricos; aspectos didáticos.

ABSTRACT

This article aims to offer brief reflections on the formation of teachers for School Religious Education (RE), keeping in mind the theoretical aspects of the Science (s) of Religion (s), as basic science for the RE, and didactic principles for a meaningful teaching practice in the light of the National Curricular Common Base (NCCB). The article is based on authors who

* Doutoranda em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do Grupo de Estudos Religião, Educação e Gênero (REDUGE). Bolsista CAPES.

** Doutora em Ciências da Religião (Umesp) e doutora em Ciências Sociais (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora.

elucidate on the epistemological and practical aspects of RE as Rodrigues (2015), Junqueira (2007), Oliveira (2017), Pieper (2014), among others, as well as the NCCB's own guidelines for RE. The purpose of this article is to provide teachers with a theoretical / practical foundation that is relevant and meaningful for students, in order to educate conscientious citizens who respect Brazilian cultural and religious diversity.

Key words: religious education; Religion Studies; NCCB; teacher training; theoretical aspects; didactic aspects.

RESUMEN

Este artículo busca ofrecer breves reflexiones sobre la formación de docentes para la Educación Religiosa escolar (ER) teniendo en mente los aspectos teóricos de la Ciencia (s) de la (s) Religión (es), como ciencia de base para el ER, y principios didácticos para una práctica docente significante a la luz de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El artículo se fundamenta en autores que elucidan sobre aspectos epistemológicos y prácticos del ER como Rodrigues (2015), Junqueira (2007), Oliveira (2017), Pieper (2014), entre otros, así como las propias directrices de la BNCC para el ER. El artículo tiene por objetivo proporcionar a los docentes indicativos de una fundamentación teórico / práctica relevante y significativa para los educandos, con la finalidad de formar ciudadanos conscientes que respeten la diversidad cultural y religiosa brasileña.

Palabras clave: educación religiosa; Ciencia de la Religión; BNCC; formación docente; aspectos teóricos; aspectos didácticos.

Introdução

A escola vive hoje impasses que fazem parte do debate que a sociedade moderna enfrenta em todas as suas esferas. Quando se observa a fundo questões como relações étnico-raciais, de gênero, de classe social, territoriais, religiosas, geracionais, de orientação afetivo-sexual, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a escola continua, salvo algumas exceções, “reproduzindo práticas excludentes e se negando a ver que valorizar as diferenças é valorizar cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos” (SESI, 2014. p. 6).

Neste sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso (ER) é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação da intolerância e do preconceito religioso, como, também, se desatar do seu histórico confessional catequético, para a garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa. Um ER de caráter doutrinário, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, estimula concepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas. É justamente esse contexto que demanda uma reformulação do ER adequada ao ideal republicano de separação entre Igreja e Estado, pois suas formas confessionais são incapazes de cumprir essas exigências que hoje se apresentam (PARANÁ, 2013, p. 7, 8).

Considerando a função social da escola, é fundamental destacar que a formação das identidades depende dos processos de “socialização e de ensino e aprendizagem que ocorrem de acordo com as características socio-culturais, de classe social, físicas, sensoriais, cognitivas, afetivas, de gênero,

sexuais, étnico-raciais e religiosas dos envolvidos nos processos educativos” (SESI, 2014. p.6). Sendo assim, ao pensar na disciplina de ER procura-se um processo de ensino e de aprendizagem que estimule a “construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação da hipótese divergente, da dúvida – real e metódica –, do confronto de ideias, de informações discordantes e, ainda, da exposição competente de conteúdos formalizados”. Nesse sentido, opõe-se a um modelo educacional que centra o ensino na transmissão dos conteúdos pelo professor, o que reduz as possibilidades de participação do aluno e não atende à diversidade cultural e religiosa (PARANÁ, 2013, p. 9), uma educação bancária, nas palavras de Freire (1996).

Portanto, a fim de pensar na atuação do professor de ER na sala de aula, é necessário ter em mente a complexidade do tema religião. Com a chegada 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, tem-no 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 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 (RODRIGUES, 2015, p. 58, 59).

Por essa razão, falar sobre o fenômeno religioso se torna um desafio, pois, quando se fala de religião, fala-se sobre aquilo que toca o íntimo das pessoas. Nesse sentido, muitos alunos e seus responsáveis não se sentem confortáveis com a temática da religião nas escolas. Às vezes, por medo de seus tutelados aprenderem sobre outras tradições religiosas que não as que aprenderam na família, ou por receio de aprenderem coisas sobre sua própria tradição com as quais os responsáveis não sabem lidar, gerando dúvidas e questionamentos, ou por puro preconceito com outras tradições religiosas. Não somente os pais dos alunos, mas diretores, coordenadores e ou pedagogas(os), quando religiosos, podem querer impor sua religião na programação escolar e obstruir o ensino/atividades pedagógicas sobre outras religiões.

Numa escola estadual de Juiz de Fora, certa professora de ER que trabalhou em sala com conteúdos relativos à tradição islâmica foi posteriormente procurada, a fim de dar satisfação sobre sua abordagem. Na ocasião, a responsável pelo aluno demonstrou receio que sua criança fosse incitada à conversão para o Islã. Curiosamente, a responsável era também coordenadora pedagógica da escola (Cf. OLIVEIRA, 2017, p. 86).

Desta forma, uma formação específica para o ER, como uma licenciatura em Ciência da Religião (CR), é tão importante, pois ela vai promover ao docente todo o cabedal teórico e metodológico fundamental para abordar com responsabilidade o conteúdo com os discentes. Assim como ter um documento de referência como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode subsidiar os professores com recursos didáticos aplicados para o ER. Nesse sentido, este artigo buscará responder à questão: em que medida os docentes podem utilizar os instrumentos teóricos da CR para fundamentar o ER e como aplicá-los à luz da BNCC?

A Ciência da Religião e o Ensino Religioso: aspectos teóricos

Recentemente tem havido esforços de aproximação entre o ER e a CR, cuja qual seria ciência de base para formar docentes para a disciplina. Essa aproximação é recente, sendo pensada mais consistentemente no ano de 2006, em um Seminário na PUC de São Paulo (9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso), tendo como articulador o professor Afonso Ligório (*in memoriam*) (JUNQUEIRA, 2016, p.95). É importante destacar que essa tentativa já ocorrera anteriormente no Brasil, em 1970, através do professor Wolfgang Gruen (UFJF), entretanto como a CR ainda estava em processo de construção no Brasil e se aproximava deveras da teologia, a proposta do professor não foi adiante (PIEPER, 2017, p.121).

A CR é uma área relativamente nova no Brasil, tendo seus primeiros cursos datados na década de 1970 (na Europa, os estudos da CR acontecem desde o século XIX). A Ciência da Religião, diferente da teologia, tem a proposta de estudar a religião de forma holística, investigando tanto aspectos subjetivos quanto suas manifestações concretas, explorando a inter-relação desses elementos com as sociedades, indivíduos, história e etc, não se dedicando exclusivamente a uma religião, mas a todas elas. A teologia, por sua vez, se detém no estudo de uma só tradição religiosa, por vezes de forma confessional. O Brasil tem por maioria o estudo teológico da religião cristã (católico e protestante) (GROSS, 2012, p. 13).

Desde a colonização do país até a década de 1980/90, o ER era ministrado por lideranças eclesiais, ou por pessoas que detinham um conhecimento teológico de uma tradição religiosa, no caso a cristã. Nos períodos colonial e imperial predominava o modelo de ER catequético e confessional, para o qual a finalidade era converter os alunos e garantir a fé cristã. Nesse modelo de ER os alunos eram divididos em classe por credos, que majoritariamente variava entre católicos e protestantes, negligenciando, portanto, os discentes que praticassem outro tipo de fé, e os conteúdos eram somente religiosos (PASSOS, 2007, p. 59).

Anos mais tarde, na década de 70 e 80, grande parte por influência do Concílio Vaticano II, houve uma mudança no ER, transitando para o ecumenismo/interconfessionalidade cristã. A ideia desse ER era integrar as denominações cristãs e ensinar um conteúdo teológico voltado para os valores morais e éticos. Mais uma vez, as outras tradições religiosas eram postas de lado (PASSOS, 2007, p. 63).

Com a inclusão do ER no artigo 210 da Constituição de 1988 e principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no seu artigo 33, na qual o ER é oficializado da forma não proselitista e garantindo o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira, foi necessário pensar uma proposta de ER mais ampla, que compreendesse a totalidade do fenômeno religioso, uma vez que o ER não está mais nas mãos das instituições religiosas e sim sob responsabilidade dos sistemas de ensino. A escola pública como um serviço garantido pelo Estado laico não pode subvencionar ou privilegiar exclusivamente nenhuma religião. Nesse sentido, era necessário pensar qual substrato epistemológico esse ER deveria ter e qual formação pedagógica esse docente deveria apresentar, uma vez que a teologia se limita a tratar a respeito de uma só religião.

Sendo assim, por que não pensar então na história, ou na sociologia, ou na filosofia, ou na antropologia como aporte teórico para a disciplina e para formação docente do ER, uma vez que essas disciplinas já têm tradições nos estudos de religião, como propõe por exemplo o estado de São Paulo (Deliberação CEE - 16, de 27-7-2001)? Pois cada uma dessas áreas compreende a religião a partir de um viés, com a finalidade de compreender apenas um de seus aspectos, a sociedade, o indivíduo, a história e não de compreender a religião em sua totalidade. Nesses casos, a religião seria apenas um meio para compreender outras questões. É o que afirma Kristensen, por exemplo, ao falar sobre as múltiplas disciplinas que abordam o fenômeno religioso a partir de uma redução específica:

A religião comparada valoriza uma determinada manifestação religiosa, estando assim comprometida com suas conclusões; a história da religião é objetivamente muito distante, sendo incapaz de captar a natureza existencial da religião, caindo em uma espécie de imaginação para dentro da religião; a filosofia da religião está preocupada com idealidades, não captando os fatos da religião (KRISTENSEN, 1960, p. 9).

A Ciência da Religião, por sua vez, procura compreender o fenômeno religioso como uma forma de conhecimento de maneira holística, não só como a religião é moldada pela sociedade, pelo indivíduo, pela história ou pelo mercado, mas também a forma como ela influencia esses elementos; além

de estudar os aspectos filosóficos, literários, e aquilo que lhe é específico, a própria experiência religiosa. Na CR, a religião é estudada de forma crítica, mas também compreensiva, considerando, por vezes, fenomenologicamente entender o que o próprio religioso diz sobre si mesmo.

A abordagem fenomenológica da religião tem sido destacada dentre os cientistas da religião — aqui não se compreende a fenomenologia como quer a tradição filosófica, mais sim fenomenologia da religião que “não busca enunciar sobre as coisas como elas são em si mesmas, mas como elas se relacionam com o ser humano em termos de sentido” (PIEPER, 2014, p. 151).

Segundo Pieper (2014, p. 152), na fenomenologia da religião, busca-se reconhecer o fenômeno religioso “não apenas como fenômeno histórico, social, psicológico, econômico etc.”, mas lhe encarando naquilo que lhe é específico: “isto é, como religioso”. Sobretudo, não procura encontrar a essência da religião, “o que está em jogo é questão de perspectiva de abordagem do fenômeno religioso. É um problema eminentemente hermenêutico, de perspectiva sobre o objeto” (PIEPER, 2014, p. 159). Nesse sentido, Pieper se utiliza das afirmações de Kristensen a respeito da fenomenologia da religião:

Ele assume o sagrado como categoria *sui generis* da religião, que não pode ser reduzida à ética, à estética ou a elementos puramente intelectuais. Deste modo, afirma que: “A filosofia da religião toma a ideia de sagrado como um conceito para crítica e refinamento, mas a fenomenologia da religião tenta capturá-la como experienciada. [...] O desafio da fenomenologia da religião é apreender o sagrado a partir da experiência religiosa do fiel e, então, formular descrições acuradas dela” (KRISTENSEN, 1960, p. 23). É preciso levar em consideração aquilo que o próprio religioso diz sobre sua experiência, na medida em que ela é fonte constituinte de sentido. Assim, não se parte de uma postura que julga a experiência religiosa a partir de referenciais filosóficos, sociais ou psicológicos externos a ela. O desafio está em apreender o fenômeno religioso como significativo, significante e constituinte de sentido a partir de si mesmo (PIEPER, 2014, p. 159).

De acordo com o pensamento de Kristensen, explanado por Pieper, as outras abordagens sobre o fenômeno religioso não estão erradas, são apenas parciais, deixam de captar noções importantes do fenômeno, dando proeminência aos aspectos específicos de outras áreas do conhecimento. Na fenomenologia da religião, pode-se encontrar as várias áreas em “permanente e coordenada relação” (PIEPER, 2014, p. 159). Essa abordagem é um empenho de entender a religião (portanto, não tem abordagem primariamente ética) de maneira compreensiva, “a fim de abordá-la como constitutiva de sentido que, por sua vez, não pode se furtar à crítica” (PIEPER, 2014, p. 165).

Sendo assim, conforme argumenta Pieper, a abordagem da fenomenologia da religião, é uma

alternativa para preservar o caráter de abstenção de uma visão proselitista da religião, sem necessariamente incorrer no reducionismo da religião a âmbitos que lhe são relacionados, mas não próprios. Somente é possível ouvir o outro caso se tenha os ouvidos atentos aos sentidos que a religião forja. E, situar-se a meio-caminho significa não abdicar da suspeita, no entanto, não se restringir a ela, mas sem chegar à terra prometida do discurso religioso. É um ouvir empático seguindo de interpretação (PIEPER, 2014, p. 162).

Pode-se ponderar que a partir dos aportes teóricos da CR, o ER pode ser uma oportunidade de o aluno estar em contato com a religião do outro de maneira não estereotipada. E em consequência dessa aproximação há o reconhecimento do outro em sua legitimidade “fornecendo um quadro de compreensão da religião mais amplo do que abordagens reducionistas ou funcionalistas da religião” (PIEPER, 2014, p. 165), ou que restringem a religião ao ensino de valores morais e éticos. Todavia, consegue-se abordar o fenômeno com completude, estabelecendo um reconhecimento do educando com a religião, uma vez que este também teria voz no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância da Ciência da Religião para o Ensino Religioso, não são todos os Estados da federação que fizeram como o estado de Minas Gerais e colocaram como primeiro pré-requisito para contratação dos professores a licenciatura em CR (Lei 15.434/2005) (uma vez que a LDB deixa a cargo de cada sistema de ensino definir esses critérios). Esse fator gera inúmeras práticas distintas de ER. Acredita-se que, com a inclusão do ER na Base Nacional Comum Curricular, essas distinções sejam amenizadas, entretanto, enquanto não se equalizarem as formações dos docentes, continuarão havendo discrepâncias nas práticas e defasagem no ensino, por docentes que não têm uma formação específica para lecionar o ER, correndo risco de acontecerem práticas proselitistas, que não respeitam a diversidade cultural religiosa brasileira ou a redução do conteúdo a apenas valores morais e éticos.

Com os docentes devidamente preparados, reduz-se a possibilidade de desvio dos conteúdos para questões que não são centrais ao ER, permitindo assim que os alunos tenham acesso a informações sobre o fenômeno religioso primordiais para sua formação. Além de fornecer os argumentos necessários para que os professores respondam a qualquer reclamação ou interferência que sofram por ensinar sobre fenômeno religioso. Corroborando ao argumento, Elisa Rodrigues complementa:

Isto posto, supomos que a Ciência da Religião, na condição de área que concede especial atenção ao fenômeno religioso, tem os instrumentos teóricos e metodológicos adequados para o ER dos objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários

para a abordagem das religiões, ressaltando-lhes a relevância pragmática e ontológica e contribuindo para a formação de cidadãos críticos quanto às qualidades e aos limites das religiões no âmbito social. A formação oferecida pela Ciência da Religião tem condições de superar o proselitismo historicamente atribuído ao Ensino Religioso, pela superação do comprometimento com instituições religiosas, pelo compromisso de rigor teórico-metodológico e pelo avanço dos reducionismos forjados no âmbito de outras disciplinas cujo objeto central é outro que não a religião (RODRIGUES, 2013, p. 240).

Aspectos práticos para o ER à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A formação do professor de Ensino Religioso não deve se limitar ao estudo acadêmico dos conteúdos específicos, mas é necessária uma “tradução pedagógica” da linguagem acadêmica da CR, que adapte tais conteúdos ao nível de desenvolvimento dos alunos nos estágios psicogenéticos e socio-culturais específicos de cada fase do desenvolvimento cognitivo. Assim, o professor de Ensino Religioso deve ocasionar um diálogo que possibilite o confronto aberto entre e com os alunos sobre o fenômeno religioso, promovendo amplo respeito à liberdade e à consciência individual de cada educando e educanda. Assim como em outros componentes curriculares, o professor de Ensino Religioso deve aprimorar e atualizar o conhecimento do sujeito da aprendizagem, não deixando de esquecer que mesmo aderindo a um conjunto de valores e crenças de sua opção religiosa, deve identificar o processo no qual é responsável e posicionar-se junto aos estudantes com postura de respeito ao pluralismo da comunidade (JUNQUEIRA, 2002, p.113).

Os professores de ER, bem como suas práticas em sala de aula, devem estar inseridos perfeitamente na instituição escolar, por isso, percebe-se cada vez mais a necessidade da formação específica para os professores de ensino religioso a nível de licenciatura (JUNQUEIRA, 2002, p. 110). Para tanto, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) propôs alguns objetivos básicos a serem alcançados na formação de docentes que atuarão como profissionais do Ensino Religioso são eles:

- 1) Possibilitar ao profissional de ER o referencial teórico-metodológico que oportunize a leitura e a interação crítica e consciente do ER; 2) Habilitar o profissional de ER para o pleno exercício pedagógico, através da busca da construção do conhecimento, a partir de categorias, conceitos e práticas sobre o ER e suas consequências socioculturais no universo pluralista da educação; 3) Qualificar o profissional de ER ao acesso ao conhecimento, e a compreensão do ER. Já que o ER se faz presente em todas culturas para o exercício pedagógico nas diferentes áreas de aproximação do homem; 4) Possibilitar o profissional de ER o acesso aos direitos previstos nas legislações específicas do magistério;

Nesse sentido cabe, então, ao professor, organizar e coordenar as situações de aprendizagem, ao adaptar suas ações às características individuais dos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Portanto, o professor é um mediador no processo de busca do conhecimento do estudante, devendo organizar, adaptar suas ações às demandas regionais e pessoais do alunado (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; ALVES; KEIM, 2007, p. 119).

Considerando que na primeira parte desse artigo foram apresentados princípios relativos ao embasamento teórico e científico que deverão subsidiar a técnica de ensinar do docente de ER, na sequência serão indicados alguns princípios para a prática de transmissão do conhecimento.

O primeiro deles diz respeito à postura do docente diante o grupo que se pretende ensinar. Essa postura, como orienta Paulo Freire (1996), requer uma atitude de reconhecimento desse discente enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizado. Noutras palavras, a *experiência* discente no que tange à religião deve ser tomada como dado relevante. 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. Neste caso, a noção de experiência remete-nos à BNCC e ao item “competências” que, nos pontos 4 e 6, especificamente, concedem ênfase à experiência como um tipo de conhecimento que deve ser valorizado na prática docente.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Nos itens 4 e 6 das “competências”, assim como propostas na BNCC, 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.

Em termos práticos, o princípio didático que valoriza a experiência discente procura trazer para o interior da sala de aula temas e discussões que buscam na realidade social desse alunado, imagens e representações conhecidas por ele. Por essa razão, mapear o campo religioso da escola constitui um instrumento valioso de ensino. Quais são as religiões representadas no ambiente escolar? O que se sabe a respeito delas? Quais são os espaços religiosos (sagrados) ao redor da unidade escolar? Existem lideranças religiosas proeminentes e reconhecidas pela comunidade escolar? Para além disso, quais festas religiosas e quais costumes ligados à religião são conhecidos por esse grupo? Essas, dentre outras, são questões que podem ser feitas para se dar início a uma prática docente de ER que objetiva (re)construir o conhecimento sobre o religioso no contexto escolar.

Um segundo aspecto didático que deve se considerar na prática docente é a materialidade da religião, expressa em seus símbolos e imagens conhecidas no cotidiano da comunidade escolar. Essa materialidade da religião pode ser identificada nos textos religiosos (mitos) e nas práticas e celebrações religiosas (ritos) que derivam desse conjunto de narrativas fundantes que toda religião coleciona. Neste sentido, a abordagem dessas narrativas, enquanto histórias sagradas que cada religião formula, torna-se um fundamento importante do ER.

Na BNCC, o ER é dividido em três unidades temáticas que engloba essa materialidade da religião, quais sejam:

“Identidades 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).

Do ponto de vista teórico, embora esse fundamento não seja atestado na BNCC, pode-se associar as três unidades temáticas assinaladas acima à divisão que um importante cientista da religião delineou por ocasião de seus estudos comparados da religião.

Pode-se dizer que aquilo que Joachim Wach, em seus estudos de religião, propõe, ajuda-nos a pensar a 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. A unidade “Crenças religiosas e filosofias de vida” se encaixaria na parte teórico-sistemática, uma vez que aborda os elementos normativos da religião, os elementos de pensamento ou de doutrina, “declarações teóricas mais ou menos definidas e coerentes” (WACH, 1990, p. 32). Em contrapartida, as unidades “Identidades e Alteridades” e “Manifestações Religiosas” se afinariam com a parte empírica da religião, pois se referem ao prático, àquilo que se manifesta, que se “realiza em atos inspirados religiosamente” (WACH, 1990, p. 38, 39). Tal divisão, nesse sentido, contribuiu para que, no âmbito do ER, os conteúdos relativos ao fenômeno religioso sejam abordados conforme uma sistemática que os organiza de modo coerente dentro dos currículos. Dito de outro modo, o planejamento das aulas e das práticas de ER pode ser realizado conforme sugere a classificação da parte teórico-sistemática e parte empírica.

Por fim, um terceiro aspecto da didática do ER, a partir da BNCC. Trata-se dessa divisão entre o que é teológico e o que é a vivência da religião. Neste ponto, vale ressaltar que tal separação tem fins didáticos, visto que no campo da vivência, assim como experienciada pelo sujeito religioso, tal classificação não existe. Outra ponderação diz respeito, novamente, às fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança e do adolescente.

O ER é uma área do conhecimento e componente curricular do ensino fundamental que abarca crianças e adolescentes entre 6 e 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).

Por essa razão, para os anos iniciais, é necessária capacidade da criança 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).

Percebe-se no documento a difusão da noção de aprendizagem significativa, segundo a qual conhecimentos prévios do sujeito da aprendizagem 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. Daí que a aprendizagem significativa ocorre 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, pode-se dizer que há aprendizagem significativa quanto o conjunto de experiências, noções e conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem tem contato e dialogam novos horizontes de conhecimento.

James Fowler, em seu livro “Estágios da fé” (1992), elabora sete estágios com os quais os indivíduos passam ao longo da vida de apreensão e interação com a religião. Dessa forma, as crianças e adolescentes inseridas no ensino fundamental estariam alocadas no 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 (FOWLER apud FRACARO RODRIGUES, 2017, p. 210 e 211).

A despeito do uso do termo “fé”, não se pretende com o ER entrar no mérito dessa questão, mas o uso de “fé”, na sua perspectiva, é feito como termo sinônimo de crença.

Logo, com base nesse pressuposto didático-pedagógico, pode-se dizer que a tematização do fenômeno religioso em sala de aula deve se iniciar pelo concreto, isto é, pelo conteúdo relativo às imagens, aos símbolos, às indumentárias, às comidas, aos ritos, às 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.¹

¹ Atividades para essa faixa etária podem ser encontradas, por exemplo, na Revista Diálogo (2014) que propõe o uso de fantoches na contação de história sobre um mito bíblico, ou a confecção, junto com as crianças, de bonecas que representam a tradição afro-brasileira.

Gradativamente, na medida em que esse conjunto de imagens é trazido para o interior da sala de aula, os significados vão sendo desvelados. A discussão de tais significados faz-se de modo mais refinado já nos anos finais, quando, do ponto de vista psico-cognitivo, a criança-adolescente 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. Isto ocorre porque nessa fase já é perceptível a transição entre infância e adolescência, “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais”, acompanhadas da ampliação dos vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínio mais abstratos (BRASIL, 2017, p. 58).

Nesse sentido, nos anos finais, a criança-adolescente tem desenvolvidas as faculdades psico-cognitivas que lhe proporcionarão condições de compreensão do fenômeno religioso, do ponto de vista discursivo-teológico. Neste estágio, portanto, 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.

Por fim, cabe lembrar que, assim como na CR não se procura atestar a verdade da fé ou dos relatos de experiência religiosa dos sujeitos, também no ER o que se pretende não é dizer se essa ou aquela religião são mais verdadeiras do que outras. Antes, o que se pretende é construir um conhecimento sobre as tradições religiosas constitutivas do campo religioso conhecido pela comunidade escolar, com o intuito de dar ocasião para que esse conhecimento resulte em respeito pelas alteridades, diferentes pontos de vista e distintas formas de ser-no-mundo.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017.

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; Petrópolis: Sinodal; Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSS, Eduardo. *A ciência da religião no Brasil: teses sobre sua constituição e seus desafios*. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al. (Orgs.). *Religião, política, poder e cultura na América*

Latina. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012.

JUNQUEIRA, Sergio. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRISTENSEN, William Brede. *The meaning of religion*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1960.

OLIVEIRA, Lilian Black; JUNQUEIRA, Sergio; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Tânia Alice de. *O PIBID de Ensino Religioso como política de combate à intolerância religiosa*. Dissertação de Mestrado acadêmico. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa* / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba : SEED/PR., 2013.

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

PIEPER, Frederico. Curso de ciência da religião da UFJF: histórias e perspectivas. In. RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lílían Blanck de; POZZER, Adecir. (Org.). *Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Editora Saberes em Diálogo, 2017.

PIEPER, Frederico. *Laicidade, escola e ensino religioso*. Considerações a partir de Paul Ricoeur. *Estudos de Religião*, v. 28, n. 2, p. 141-168, jul.-dez. 2014.

Revista diálogo. *Fantoches no Ensino Religioso*. Ano XIX, n. 75, Agosto/Setembro de 2014.

RODRIGUES, Elisa. *Ciência da Religião e Ensino Religioso*. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *REVER*. Ano 15. n° 02. Jul/Dez 2015.

RODRIGUES, Elisa. *Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião*. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, vol. 8 n. 14, p. 230-241, jul./dez. de 2013.

SESI. Departamento Regional do Paraná. *Colégio SESI: práticas pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial*. Curitiba: SESI/PR, 2014.

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

Submetido em: 1-10-2018

Aceito em: 19-12-2018