

O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO CRMG: análise comparativa da influência dos modelos históricos nos documentos

RELIGIOUS EDUCATION IN THE BNCC AND CRMG: comparative analysis of the influence of historical models on documents

Mauro Rocha Baptista¹ - UEMG 

RESUMO

A proposta deste artigo é traçar algumas comparações entre a perspectiva apresentada na BNCC para o componente de Ensino Religioso e sua revisão no CRMG. A metodologia adotada é a comparação entre os dois documentos a partir das influências dos modelos históricos do Ensino Religioso presente nelas. Algumas alterações feitas no segundo documento curricular em relação ao primeiro apresentam-se como uma modificação na postura metodológica. Conforme se demonstrará essas modificações representam um resgate da perspectiva interconfessional, tradicional na história do componente em Minas Gerais, em detrimento de uma não confessionalidade defendida pela BNCC. Afora o risco inerente a qualquer postura normativa em delimitar a condução e o protagonismo docente, e os questionáveis enfoques em competências e habilidades que limitam o protagonismo crítico discente, as alterações do CRMG em relação à BNCC ainda recuam em relação àquilo que poderia ser o principal avanço desta, a valorização de uma postura não confessional e de um ensino religioso verdadeiramente laico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino religioso; BNCC; CRMG; Ciências da religião.

ABSTRACT

This article proposes to trace some comparisons between the perspective of the component of Religious Education presented in the BNCC and its review in the CRMG. Some of the alterations made in the second curricular document in relation to the first are presented as a modification of the methodological posture. As it will be demonstrated, such modifications represent a rescue of the interconfessional perspective, which is traditional in the history of the component in Minas Gerais, rather than a non-confessionality defended by the BNCC. Apart from the inherently risk of any normative posture to delimitate the teacher's conduction and the protagonism, and the questionable approaches to competences and abilities that limit the teacher's protagonism, the alterations of the CRMG in relation to the BNCC still retreat in relation to what could be the main advance of that, the valorization of a non-confessional posture and of a Religious Education truly secular.

KEYWORDS: Religious Education; BNCC; CRMG; Science of Religion.

¹ Doutor em Ciência da Religião pela UFJF. Docente do Departamento de Ciências Humanas da UEMG-Barbacena. Bolsista BPO/PAPq/UEMG. E-mail: mauro.baptista@uemg.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0167910758840756>.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada como um documento norteador a ser adaptado e complementado pelos currículos estaduais, sendo assim plenamente normal que o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) apresente inclusões e exclusões em relação à BNCC. O componente curricular de Ensino Religioso (ER) não deixou de ser afetado por estas modificações. Nesta análise não se pretende questionar as modificações, mas compreender algumas das implicações geradas pelas mudanças de perspectivas. Adota-se como metodologia básica a comparação entre os dois documentos a partir das influências presente neles dos modelos históricos do Ensino Religioso no Brasil: confessional ou catequética, interconfessional ou ecumênica e não confessional ou laica.

Nesta abordagem não levaremos em consideração as intenções motivadoras para além do texto produzido, tentando nos ater especificamente ao que foi trazido a lume. Neste sentido as supressões e os enxertos chamam mais a atenção do que as manutenções. Por exemplo: é possível tranquilamente observar e destacar a mudança no plural possível na BNCC para um taxativo singular no CRMG, assim como acontece com a palavra divindade(s), recorrentemente transformada em divindade (BRASIL, 2018, p. 434; 436 e 438 reproduzidas respectivamente em: Minas Gerais, 2019, p. 875, 879, 881).

Permanecendo restrito ao texto final das legislações curriculares pode-se inferir em hipótese que exista um receio do CRMG em se desprender de uma postura historicamente ecumênica do ER em Minas Gerais. Metodologicamente esta postura privilegia o cristianismo e seu monoteísmo ao pluralismo característico do método das ciências da religião que é defendido na BNCC. Independente de esta constatação metodológica ser plausível não se tem elementos para avaliar as reais intenções dos autores em fazer essa modificação, nem é do interesse deste texto buscar e avaliar tais intenções. Basta a constatação formal de que essa alteração repetida não pode ser fruto de mero acaso ou erro de digitação, logo, existe uma intencionalidade por trás dela e a análise de outros elementos retirados e inseridos pode ajudar a refutar ou confirmar a hipótese original.

PROTAGONISMO DISCENTE NOS OBJETIVOS DA BNCC E DO CRMG

O início da apresentação da área de ER no CRMG (MINAS GERAIS, 2019, p. 874-875) reproduz integralmente o texto original da BNCC (BRASIL, 2018, p. 437-438). Finalizando essa reprodução literal com a descrição dos objetivos, os quais servirão de base para o desenvolvimento da interpretação proposta:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2018, p. 434; Minas Gerais, 2019, p. 875).

O primeiro destes objetivos demarca a relação entre os conhecimentos cotidianos do alunado (religiosos, culturais e estéticos), que podem ser base para a confecção de um aprendizado mediado pelas percepções das manifestações religiosas. Destacam-se aqui dois elementos chave: o alunado que, a partir de suas percepções, se torna sujeito ativo do conhecimento, e as manifestações religiosas, objeto preferencial deste componente.

No segundo objetivo ganha realce a relação entre a diversidade dos efeitos dos direitos humanos, em sua função garantidora da pluralidade social, e a necessária tolerância à subjetividade da crença. Manter ativa a 'liberdade de consciência e de crença' exige um conhecimento básico sobre as concepções que movem o pensamento do outro, uma vez que só se pode respeitar o direito de terceiros quando se reconhece sua prática como objeto deste direito. Boa parte das ações de intolerância está associada ao desconhecimento dos princípios que sustentam a crença alheia.

Neste sentido, o alunado, sujeito do conhecimento, precisa conhecer as manifestações religiosas, objeto deste componente, para promover um ambiente em que se viva efetivamente as garantias mínimas de liberdade e respeito ao pensamento do outro. Consideração que encaminha para o terceiro objetivo, no qual as habilidades e competências desenvolvidas neste componente curricular são tratadas como meios para se alcançar o propósito de fomentar um diálogo com o diverso. O diálogo, não só entre as religiosidades diversas como também destas com o pensamento secular, é formador de uma sociedade verdadeiramente cidadã, como está na base da Constituição Federal de 1988. Uma sociedade sem conhecimento de sua diversidade não consegue dialogar, e sem diálogo não pode se desenvolver, quedando-se presa em imposições extremistas. Os extremos políticos que assombram as democracias atuais são um grande exemplo de como esse papel do diálogo é fundamental, e do quanto ele é necessário para superar alguns dos principais problemas da contemporaneidade.

Por fim, o último objetivo retoma o protagonismo do alunado como sujeito do conhecimento para indicar que, todo esse processo de amadurecimento na aquisição de capital cultural sobre o outro, somado à disposição para o diálogo com a alteridade, promovem não só um efeito social como um importante aporte na constituição dos sentidos e projetos de vida. Mantendo assim uma relação cíclica entre os objetivos do componente curricular de forma que o protagonismo inicial seja desenvolvido pelo conhecimento e este retorne positivamente tanto para o próprio protagonista quanto para a sociedade em que ele está inserido.

Quanto a este aspecto de protagonismo do alunado o CRMG se aprofunda ainda mais que a BNCC, afirmando taxativamente que, "Deve-se observar que o sujeito principal desse processo é o educando e não o currículo ou o professor" (Minas Gerais, 2019, p. 885). Uma demarcação clara de que o currículo e o professor são colaboradores para a promoção do aprendizado do "sujeito principal", mas não podem roubar do educando a sua primazia no processo. Isso significa que o ER não pode se transformar em processo de mera sobreposição de conteúdos previamente estipulados pelo currículo ou pelo professor e desvinculados do crescimento e da vivência dos educandos. Portanto, apesar de ser uma referência básica, ao CRMG não bastaria designar uma série de conteúdos curriculares, o fundamental seria apresentar as habilidades a serem desenvolvidas a partir de conteúdos que podem variar de acordo com a experiência do alunado específico.

Respeitar as experiências trazidas pelos estudantes é apresentado no CRMG como o principal aporte para evitar o proselitismo, a defesa da própria confissão religiosa, o que é vetado

ao ER desde a nova redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela lei 9.475 de 22/07/1997 (Brasil, 1997). Na redação original o ER era dividido metodologicamente entre uma possibilidade confessional, a partir da religiosidade do aluno; e outra interconfessional, desenvolvido por um acordo entre diversas entidades religiosas. Esta mesma nomenclatura ainda é utilizada na introdução da área na BNCC e no CRMG, para tratar das “diferentes perspectivas teórico-metodológicas” assumidas e ultrapassadas na história do ER (Brasil, 2018, p. 433; Minas Gerais, 2019, p. 874).

Ela também é utilizada por Sérgio Junqueira (2008, p. 83-106), ao descrever os modelos do ER. Embora na sistematização histórica promovida pelo autor o modelo interconfessional seja subdividido em: querigmático, antropológico, bíblico/litúrgico e político-cultural; uma forma de descrever melhor as transformações histórico-sociais da passagem de um modelo patrocinado pelas confissões religiosas para outro de cunho mais acadêmico. Além desta subdivisão, Junqueira adiciona ainda um terceiro modelo, o fenomenológico, que corresponderia ao novo momento a partir do qual os dois anteriores deixam de ser apoiados pela legislação pertinente.

MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Antes de se assumir a sistematização desta nomenclatura, a questão prática principal era a de distinguir entre uma proposta catequética e outra que privilegiasse o modelo escolar, como pode ser observado nos esforços desbravadores de Wolfgang Gruen (1995), ainda na década de 1970, e no trabalho de síntese acadêmica de Madalena Fernandes (2000). O padre alemão Wolfgang Gruen foi um dos pioneiros da discussão sobre ER no Brasil e tem uma importância significativa também para Minas Gerais por ter desenvolvido suas experiências e práticas no ER a partir deste estado. Por conta disso o CRMG dedica a ele dois parágrafos (Minas Gerais, 2019, p. 876), algo que não se repete com nenhum outro autor. Na coletânea de textos que compõem o livro “O ensino religioso na escola” (GRUEN, 1995), o próprio autor separa alguns textos mais voltados para os educadores e a sociedade civil em geral, de outros que procuram esclarecer diretamente à comunidade eclesial (GRUEN, 1995, p. 10). Em um destes textos, publicado originalmente em 1988, Gruen revela o intento de alcançar os dois grupos. Nele, ao tratar das limitações da confessionalidade catequética como modelo para o ER, ele afirma que:

É bom que todos os alunos participem juntos da mesma aula. Na convivência é que melhor se aprende a conviver na base do respeito e da ajuda mútua. Aliás, por que separá-los conforme a crença, se depois, na escola e fora, estarão sujeito a um constante bombardeio de ofertas religiosas e até nada religiosas? (Gruen, 1995, p. 116).

O problema não é que exista um modelo catequético, ele é cabível para a igreja, só não faz sentido seu uso no ambiente escolar, no qual o objetivo não é a formação de fiéis, mas cidadãos. Nas atribuições da cidadania contemporânea, norteadas pelos direitos humanos, a convivência respeitosa com o diverso é fundamental, e, uma vez que a religião faz parte do “bombardeio” de diversidade a que todos estamos sujeitos em nossa rotina, os discentes precisam se formar para a interação com estas manifestações religiosas.

O debate proposto por Gruen seria, em ato, a base do desenvolvimento daquilo que Junqueira chama de modelo interconfessional em oposição a um confessionalismo original. Apesar de ter dedicado o livro *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso* à Gruen, designado como “protagonista desta história” (Junqueira, 2008, p. V), Junqueira não faz menção direta a ele no desenvolvimento de seus modelos, diferentemente de Passos que cita diretamente

o seu pioneirismo no que ele designa como modelo teológico (Passos, 2007, p. 61-2). Com outra motivação organizacional, embora a estrutura tripartite básica seja mantida, João Décio Passos (2006; 2007) propõe uma nomenclatura diferente para os modelos de ER, os designando como: Catequético, Teológico e das Ciências da Religião. O que resgata a presença ativa da aliança entre a igreja e o estado na defesa de uma única religião no primeiro modelo; o ecumenismo cristão, muito mais que uma interconfessionalidade aberta, do segundo, e a cientificidade acadêmica do terceiro.

Este formato é adotado também por Gilbraz Aragão e Mailson Souza em seu verbete sobre os modelos de ER na importante coletânea desenvolvida no *Compêndio do Ensino Religioso* (2017, p. 147-156). Em linhas gerais se poderia dizer que a história do ER se desenvolveu três modelos pedagógicos: um confessional ou catequético, modelo original que durou até as revisões da década de 1970 e que pregava abertamente o proselitismo; um interconfessional ou teológico, que pretendia ultrapassar o proselitismo, mas se mantinha preso aos ideais de um ecumenismo cristão; e um fenomenológico ou das ciências da religião, que tem procurado se estabelecer como valorização da diversidade a partir do conhecimento do pluralismo das manifestações religiosas.

Com a nova redação do artigo 33 da LDB, o ER é descrito como respeitoso à “diversidade cultural religiosa do Brasil” (Brasil, 1997), sem apresentação de uma abordagem metodológica específica, diferentemente da versão anterior, mas com a vedação direta de “quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1997), aproximando-se, portanto, do terceiro modelo proposto. Até essa nova redação de 1997 o ER era apresentado a partir de duas perspectivas metodológicas que se cravavam, mais ou menos diretamente, no proselitismo.

A confessionalidade é a afirmação proselitista pura e simples, e os acordos interconfessionais muitas vezes mascaravam a reafirmação proselitista do cristianismo como religião maior, focando nas convergências entre as designações cristãs, mas deixando de lado outras matrizes religiosas. Com a referência à diversidade cultural do povo brasileiro se propõe uma valorização de outras religiosidades que ficavam à parte do acordo interconfessional, como a matriz africana, por exemplo. Ao vedar o proselitismo a LDB indica que, mesmo que se parta da experiência do alunado alvo, essa experiência precisa estar atenta a uma diversidade nacional brasileira que supera a reafirmação da exclusividade dos valores comunitários locais.

A relação entre o protagonismo do alunado e a prática histórica do proselitismo no ER não pode se tornar justificativa para o retorno ao ER em modelo confessional ou interconfessional. Apesar de não estarem vedados pela nova redação do artigo 33, só a sua supressão já indicava o quanto estes modelos estavam ultrapassados ainda em 1997. Com a efetivação da BNCC duas décadas depois a suplantação pode ser ‘sacramentada’. Por isso, valorizar a experiência e o protagonismo dos estudantes não pode ser usado como justificativa para se limitar a ação educativa ao que eles trazem de aporte teórico.

O ponto de partida na experiência trazida pelos educandos não pode se confundir com o objetivo de um efetivo diálogo com a diversidade, muitas vezes desconhecida por eles. Só se confrontando e dialogando com o diverso é possível vencer o proselitismo. O problema é que a forma como o CRMG trata o proselitismo parece focar mais na ação do professor, deixando em aberto a formação do discente.

No componente curricular Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, a realidade local e regional ao trabalhar com

as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades (Minas Gerais, 2019, p. 885).

Neste momento, imediatamente após destacar a primazia do educando como sujeito, o tom do texto parece desfocar do aluno e reverter o foco para uma limitação da ação do professor. Levar em consideração o “processo de desenvolvimento *dos educandos*” para manter o “respeito às crenças *dos educandos*”, não pode se tornar fonte de desrespeito a outras crenças que não sejam as *dos educandos*. O respeito ao outro e a vedação ao proselitismo não pode ser apenas uma exigência em relação ao professor para com os educandos. Estas precisam ser habilidades desenvolvidas nos próprios educandos em relação a toda a sociedade.

A “realidade local” não pode se tornar um microcosmo isolado para que o educando se sinta seguro entre os seus. Ela deve ser tratada como seguro ponto de partida, mas não pode ser apresentada como realidade única. Entendendo a ‘realidade local’, mas não se tornando refém dela, o professor conseguirá tornar objeto de sua atuação o respeito às crenças de todos, e não apenas a dos educandos. Só assim se consegue realizar um ER que seja promotor dos direitos humanos e da Constituição de 1988, como prescrevem dois dos objetivos do componente.

Ainda que o aluno seja o ‘sujeito principal’, não se pode negar a importância de um docente consciente de seu papel, não apenas no sentido de zelar para não ser proselitista ele próprio, como também de promover o combate ao proselitismo como um todo. Como afirmam Emerson Silveira e Dayana da Silveira no artigo *Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso*:

No chão da escola, cada turma é diferente da outra e, portanto, devemos considerar contextos sociais, familiares, regionais e municipais. O olhar do/a professor/a precisa ser treinado para perceber, na sala de aula, as riquezas e afirmações vindas do alunado, mas também as dificuldades e as negações relativas ao ensino laico e plural do Ensino Religioso (Silveira; Silveira, 2020, p. 61).

Quando se frisa demais ‘as riquezas e afirmações’ das vivências do alunado se corre o risco de perder de vista ‘as dificuldades e negações’ que também fazem parte desta experiência de vida. Como mediador dessa atividade, ao docente cabe a compreensão estratégica entre o respeito à individualidade e a promoção da compreensão da alteridade. Não praticando uma submissão ao pensamento do outro, mas apresentando este outro para que ele seja entendido em seu poder ser outro. Ainda que a experiência encontrada entre o alunado seja rica, ela sempre pode ganhar mais brilho quando ampliada no contato com o diverso.

Desta forma, concordamos com o CRMG quando afirma que currículo não pode ser o principal ator do processo, ele é o roteiro que os atores irão seguir. Mas se é no ‘chão da escola’ que se faz a educação, o professor, apesar de não ser o protagonista, não está fora da cena como o currículo. Ele é o ‘escada’, aquele personagem que prepara toda a cena para que o protagonista brilhe. Sem ele a cena não funciona. Se ele não fizer um bom preparo, a piada pode perder a graça, o ensino pode não alcançar seu objetivo. Mas ele, como um bom escada, sabe que por mais que faça bem sua função, o destaque não lhe cabe.

LIMITAÇÕES DO MODELO INTERCONFESSIONAL E A PROPOSTA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

O texto do CRMG, muitas vezes parece preso ao ecumenismo regionalista do segundo modelo do ER. Evitando o proselitismo não pelo amplo conhecimento do diverso, mas pelo silenciamento do desconhecido. Como se ao se prender às experiências do alunado fosse possível fazer cessar os conflitos que ultrapassam esse microcosmo. Como um exemplo, se pode destacar o tratamento desrespeitoso com a crença dos islâmicos que, recorrentemente, são reduzidos ao terrorismo de alguns pequenos grupos. Este preconceito indutivo ainda persiste no ambiente escolar, pois, embora reproduza o proselitismo cristão, não afeta um grande grupo da comunidade imediata dos educandos. Em contrapartida, atos violentos e terroristas cometidos por cristãos, são amplamente lidos como a exceção que realmente são. O que pode ser amplamente observado quando se analisa a destruição de terreiros de Umbanda e Candomblé por fundamentalistas cristãos, por exemplo.

O problema não está na compreensão de que os fundamentalistas cristãos não refletem o cristianismo como um todo, mas na falta de equidade ao tratar do islamismo, para o qual esta indução é assumida como verdadeira. O distanciamento em relação à religião do outro permite que ela possa sofrer com o preconceito proselitista sem que isto gere um sentimento de culpa no grupo coeso do microcosmo cristão. A manutenção da experiência do alunado como ponto final revela uma estratégia que não supera o proselitismo, apenas reproduz um pacto entre os similares. O receio de que o CRMG se perca na valorização da experiência do alunado e na limitação do proselitismo apenas do professor, e com isso desfoque da necessária formação para conhecer e respeitar a diversidade, prossegue ainda no parágrafo seguinte ao descrito anteriormente.

Nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz (Minas Gerais, 2019, p. 885).

A negação de que “não se trata de ensinar uma ou diversas religiões” contrasta com a afirmação do possessivo associado aos estudantes em ‘suas experiências’ e ‘seus projetos de vida’. A religião, como objeto plural, é apresentada negativamente, ao passo que as experiências já possuídas pelos estudantes são afirmadas em sua positividade. No espírito do documento tudo leva a crer que, ao negar o ensino de “uma ou diversas religiões”, o objetivo era dizer que não se deve catequizar, uma religião, nem manter uma postura teológica, aproximando as diversas tradições cristãs. Mas ao usar em negativo o termo “ensinar”, e ao mesmo tempo centrar novamente no projeto pessoal do estudante, o objeto religião vai aos poucos se esvaindo.

Quando destacamos no primeiro objetivo do ER na BNCC a necessidade de focar o estudante a partir do objeto das manifestações religiosas, vemos agora como, no CRMG, o primeiro item vai se estruturando em detrimento do segundo. A religiosidade do estudante ganha relevância superior à compreensão de que existam manifestações outras e que elas precisam ser ‘estudadas’, conhecidas e reconhecidas em suas diversidades. Não um ‘estudo’ de forma proselitista/catequizante, reafirmando dos próprios valores, mas ainda assim um ‘estudo’. Pois só o ‘estudo’ da diversidade é capaz de promover o conhecimento daquilo que não faz parte de ‘suas experiências’ e romper com os preconceitos.

As alterações feitas pelo CRMG em uma frase da BNCC corroboram com a interpretação de que nele existe uma pretensão de suavizar o proselitismo dos discentes e de suas famílias. Enquanto a BNCC indica “a pesquisa e o diálogo” como fundamentos para se ‘problematizar

representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (Brasil, 2018, p. 434), o CRMG reproduz essa frase, retirando a menção que delimita as representações sociais como “preconceituosas sobre o outro” e substituindo o termo “combater” por “superar”; “problematizar as representações sociais com o intuito de superar a intolerância...” (Minas Gerais, 2019, p. 876).

A diferença no peso da linguagem é indiscutível e as supressões chamam a atenção. Por que afirmar que as representações sociais podem apresentar preconceito com relação ao outro seria um problema que valeria a pena velar? Por que o combate a esta postura preconceituosa soa tão agressivo que seria melhor modular para uma superação? As alterações parecem suavizar a responsabilidade do sujeito que age preconceitosamente. Tom bastante diferente daquele usado para “o profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias” (Minas Gerais, 2019, p. 885). Como se à comunidade a quem o ER vai se direcionar coubesse ‘o profundo respeito’ até com relação às suas representações ‘preconceituosas sobre o outro’ que não devem ser ‘combatidas’, embora se deva tentar superar. O ER não seria proativo no combate do proselitismo, mas, respeitosamente, tentaria a sua superação, desde que isso não ofendesse o *status quo*. Infelizmente não parece que se possa superar a intolerância sem que ela seja combatida e, diante da encruzilhada entre o respeito e o combate, se corre o risco de tornar o ER inoperante.

Um parágrafo anterior pode ajudar a compreender essa consideração negativa em relação ao ‘ensino’ de religião. Quando se introduzia a relação entre a área e as concepções de currículo, o próprio CRMG já havia feito aquela negativa em outros termos:

O Componente Curricular Ensino Religioso no Currículo de Referência de Minas Gerais tem como objetivo a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, e deve estar articulado com os outros componentes. Por isso, a partir de sua fundamentação antropológica, considera que o trabalho interdisciplinar é essencial. Parte-se do princípio que o Ensino Religioso não é ensino de uma nem de várias religiões, pois seu objeto – o Conhecimento religioso – é compreendido num sentido amplo. Por isso, vale-se da categoria “religiosidade”, em sua acepção antropológica, como educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do adjetivo “religioso”, que numa visão imediata parece indicar “ensino” de “religião” (Minas Gerais, 2019, p. 878).

Novamente o termo “ensino” está usado em negativo na proximidade do objeto religião, mas desta vez se afirma positivamente um método: o antropológico. Contraposta ao religioso das manifestações é apresentada uma religiosidade das vivências. O risco proselitista não é apagado nesta exposição, pelo contrário, a intenção de uma ‘educação do sentido da vida’ parece muito mais proselitista do que um ensino da diversidade das manifestações religiosas. Neste sentido parece que o CRMG resgata uma indicação de Gruen relacionada a uma proposta para o ER em Minas Gerais, mas de 1973, na qual “visava-se não ensinar uma religião, mas educar a “religiosidade” – enquanto abertura ao sempre melhor, à solidariedade com os sofredores, aos valores, à plenitude, ao Transcendente” (Gruen, 1994, p. 9). Nesta afirmação, de quase meio século atrás, a posição de não se ensinar ‘uma religião’ está plenamente justificável pela oposição ao singular ensino confessional catequético. O não ensino é não ensino catequizador de uma única religião oficial. Mas a conclusão positiva de ‘educar a religiosidade’ mantém a relação com os valores cristãos que poderiam ser livre, embora mascaradamente, tratados na forma proselitista de uma interconfessionalidade ecumênica. Que isto esteja presente em uma proposta da década

de 1970, e ainda ressoe em outra de 1990 (como veremos abaixo), faz algum sentido, mas que permaneça em um documento do fim dos anos 2010 chama a atenção.

Todo este argumento, apresentado apenas no CRMG e não na BNCC, parece uma revisão daquele já presente no primeiro esforço de se confeccionar um documento curricular nacional para o ER em 1996. No esteio do desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos diversos componentes curriculares pelo Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) apresentou a sua versão dos PCN proposta para o ER. Na introdução deste documento está descrito que o ER: “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (Fonaper, 2012, p. 21-22).

Mais uma vez se foca na negativa do ‘ensinar’ o objeto religião, mas naquele momento histórico, em que as outras áreas estavam sendo debatidas pelo MEC e o ER estava negligenciado, se justificava essa exposição para garantir que o leitor de fora da área não fosse cometer o equívoco de questionar o sentido acadêmico dela. Tratava-se de um ímpeto positivista de demarcar a cientificidade de uma área que, até aquele momento, não possuía uma distinção da teologia confessional.

Na década de 1990, quando da elaboração dos PCNs, a área de Ciências da Religião no Brasil iniciava suas primeiras ações afirmativas através da universidade pública, com a especialização da UFJF iniciada em 1991 e o mestrado em 1993. Contudo, neste início a área de Ciências da Religião ainda estava muito relacionada com a teologia, e academicamente ainda se confundiam as duas (Teixeira (Org.) 2001; Teixeira, 2012). Com o avanço da área e a sua respeitabilidade alcançada atualmente, a BNCC já se sentiu mais segura em afirmar que “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico e das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciências(s) da(s) Religião(ões)” (Brasil, 2018, p. 434).

Sem alterar o conteúdo, o CRMG reproduz esse texto com algumas pequenas diferenças, como a substituição dos possíveis plurais pela nomenclatura única Ciências da Religião, em conformidade com o nome que a área assume para a Capes (Minas Gerais, 2019, p. 875). Contudo, essa perspectiva entra em choque com aquele reducionismo da “fundamentação antropológica” presente exclusivamente no CRMG (Minas Gerais, 2019, p. 878). De fato, a fundamentação da área de ER são as Ciências da Religião como um todo e não exclusivamente, nem prioritariamente, a antropologia. Embora isso não signifique que a área já está definitivamente caracterizada, o método fica exposto claramente. Superados os modelos confessionais e interconfessionais, o currículo, as ações dos docentes e as habilidades a serem desenvolvidas nos discentes devem se guiar pelas Ciências da Religião tanto na BNCC quanto no CRMG.

COMPARATIVO DAS HABILIDADES ENTRE BNCC E CRMG

A comparação entre os textos introdutórios dos dois documentos permite a compreensão de algumas possíveis influências por trás da sua constituição. No desenvolvimento das habilidades a aplicação prática se torna mais evidente, e as influências são sentidas a partir da escolha dos termos incluídos no texto original. Para evidenciar estes elementos produzimos as quatro tabelas que se seguem. Nelas as inclusões foram marcadas em *itálico* e as supressões entre colchetes. As três colunas representam a unidade temática, o objeto de conhecimento e as habilidades que se relacionam com as duas primeiras.

São três unidades temáticas: *Crenças religiosas e filosofias de vida* é a unidade que permite uma transversalidade entre os quatro anos, tornando-se a espinha dorsal do ER para o Ensino Fundamental II em toda a BNCC. *Manifestações religiosas* é uma unidade que só está presente para o sétimo ano. E *Identidades e alteridade*, uma unidade que só é aplicada nesta etapa no CRMG. Na BNCC esta unidade pertence ao Fundamental I. Para o CRMG só não se aplica ao sétimo ano, todos os outros anos passam pela unidade com o mesmo objeto de conhecimento: *Relações e narrativas pessoais*. Sendo este o único objeto de conhecimento de uso exclusivo pelo CRMG. O que já indica uma primeira intencionalidade, marcada neste caso pela valorização de temáticas como valores e relacionamento interpessoal. No mesmo sentido de uma espiritualidade comum a todas as pessoas, abordagem típica da antropologia cultural e presente com força no modelo ecumênico interconfessional.

Os objetos de conhecimento reúnem as habilidades e são específicos para cada ano. Exceção feita para o objeto incluído pelo CRMG que se repete no sexto, oitavo e nono ano. Cada habilidade é precedida por um código: (EF) as duas primeiras letras indicam a pertença ao Ensino Fundamental; os dois números seguintes, o ano a que a habilidade se refere, por exemplo, 06 se refere ao sexto ano; (ER) as duas letras seguintes, o componente curricular; os dois últimos números, a posição da habilidade no desenvolvimento do componente curricular.

Neste caso a BNCC numera as habilidades a partir do 01 em cada ano, o CRMG mantém essa numeração para as habilidades vindas da BNCC, mas, para as habilidades inseridas pelo próprio CRMG segue uma mesma numeração desde o Fundamental I, por isso a primeira habilidade inserida pelo CRMG no sexto ano é a 17. O último elemento do código é um (X), caso a habilidade seja originada na BNCC, mas tenha sofrido alguma modificação pelo CRMG; e um (MG) caso a habilidade seja totalmente criada pelo CRMG. Apenas duas habilidades não possuem nenhuma destas terminações, indicando que foi respeitado o texto da BNCC.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	(EF06ER01X) Reconhecer o papel e a função da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos culturais e religiosos.
		(EF06ER17MG) Pesquisar e listar os diversos tipos de textos sagrados. – Identificar e apontar os tipos de linguagens e de gêneros textuais utilizados nos textos sagrados das diferentes tradições religiosas.
		(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
	Ensinamentos da tradição escrita	(EF06ER03X) Reconhecer e valorizar em narrativas e textos escritos, curiosidades, costumes e ensinamentos relacionados a modos de ser e de viver e princípios de vida.
		(EF06ER04X) Reconhecer que as narrativas e os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.
		(EF06ER18MG) Diferenciar os textos de diferentes tradições religiosas, reconhecendo a cultura como marco referencial de sua elaboração.

		(EF06ER05X) Descobrir e discutir como o estudo e a interpretação dos textos culturais e religiosos influenciam os adeptos a [viverem] vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas e das filosofias de vida.
Símbolos, ritos e mitos religiosos		(EF06ER06X) Reconhecer e relatar a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos e culturais.
		(EF06ER07X) Estabelecer e exemplificar a relação entre mito, e rito, e a presença de símbolos nas práticas celebrativas familiares e das comunidades de diferentes culturas e tradições religiosas, especialmente das matrizes de formação do povo brasileiro.
		(EF06ER19MG) Investigar os elementos constituintes das religiões.
		(EF06ER20MG) Refletir que o sentido de determinados símbolos pode ter sentidos diferentes para as pessoas, o que denota as diferentes histórias culturais e religiosas.
Identidades e alteridades	Relações e narrativas pessoais	(EF06ER21MG) Reconhecer a importância do autoconhecimento e do conhecimento do outro para que haja relações respeitadas entre as pessoas.

Fonte: CRMG (p. 898-9). Elaboração do autor (2025).

Para o sexto ano chama a atenção a inclusão repetitiva de termos relacionados com a cultura. Esses termos aparecem seguidas vezes após o original apresentar elementos religiosos. O que transparece a influência da perspectiva antropológica, conforme apresentado anteriormente. Como a temática geral envolve os textos escritos, essa relação com as questões culturais relacionadas às religiosas pode gerar ampliações que chegam a descaracterizar a disciplina. Por exemplo, na habilidade 01X, se tem um objeto bastante amplo relacionado ao papel da ‘tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos’.

A preservação nos aspectos religiosos já abre campo para uma discussão de como os textos escritos são um desdobramento das histórias orais na preservação da memória de um povo, envolvendo mitos de formação, heróis com experiências sobre-humanas, hierofanias e apoteoses. Uma memória que é revisitada e transformada pelos diversos autores e revisores ao longo do desenvolvimento dessa tradição. Acontecimentos são transformados para alcançar uma narração mais épica. Ensinamentos práticos são transpostos como leis divinas. Se a abordagem se relaciona diretamente aos textos sagrados existe a possibilidade de concentrar maior atenção a Moisés que a Sargão, rei Acádio, cuja biografia está relacionada a ser um bebê colocado nas águas de um rio para ser adotado por uma família da corte.

Incluindo os elementos culturais o leque de abordagens se amplia ao absurdo. Principalmente quando se trata da preservação de ensinamentos. Os ensinamentos religiosos possuem uma circunstância própria, como os mandamentos recebidos pelo próprio Moisés, para manter o contexto do exemplo anterior. Se estes ensinamentos abrangem elementos de preservação culturais, o código de Hamurabi estaria tão apto a ser tratado, quanto a primeira emenda americana, ou a constituição cidadã do Brasil, ou ainda a literatura de ficção como um todo.

O risco de abrir muito as possibilidades é perder o foco daquilo que seria o essencial à abordagem do ER, as questões que envolvem a religião. Aqui nem se pretende entrar na discussão de como a oralidade é elemento básico na formação religiosa dos povos que compõem

a nossa tradição brasileira, compreende-se que essa discussão pode ter sido feita no quinto ano, quando a temática do ER envolve a oralidade, embora não haja previsão de formação apropriada para os docentes desta etapa para lidar com estas temáticas.

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	(EF07ER22MG) Conceituar o que é mística e o que é espiritualidade. (EF07ER01X) Reconhecer que o ser humano, através de palavras, gestos, símbolos, músicas, se expressa e comunica e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.
	Lideranças religiosas	(EF07ER02X) Identificar e respeitar as práticas de espiritualidade (em expressões emocionais, vivenciais ou simbólicas) utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos). (EF07ER03X) Reconhecer as funções e os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	(EF07ER04X) Listar e exemplificar líderes religiosos que se destacaram e se destacam por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05X) Elencar e discutir estratégias que já foram utilizadas, mas também novas formas criativas que promovam o diálogo e a convivência ética e respeitosa entre as religiões e as filosofias de vida.
	Liderança e direitos humanos	(EF07ER23MG) Conceituar e exemplificar o que é valor, moral e ética. (EF07ER06X) Identificar princípios éticos e valores morais em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. (EF07ER07X) Identificar, exemplificar e discutir o papel e a importância das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08X) Reconhecer e respeitar o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, identificando e questionando concepções e práticas sociais que a violam.

Fonte: CRMG p. 899-901.

Para o sétimo ano ressaltamos a inserção de verbos que tornam as habilidades mais técnicas, como: “listar”, “elencar” e “exemplificar”. Estes procedimentos acabam por tornar as habilidades mais somativas e menos formativas. Compreendendo que as noções de avaliação somativa envolvem os elementos quantitativos que podem ser acumulados pelos discentes. Enquanto os elementos de uma avaliação formativa envolveriam os desenvolvimentos qualitativos que podem ser alcançados por eles. Tratando-se de um componente com características próprias como o ER, a perspectiva mais adequada é a formativa. Mais do que listar lideranças é importante compreender como suas ações são paradigmáticas através de seus exemplos.

Um procedimento técnico que contrasta com a inclusão de outro verbo: “respeitar”, que é inserido, positivamente, em duas outras habilidades. De fato, o respeito ao diverso é uma perspectiva formativa que deve ser valorizada ao máximo possível. Destacando que esse respeito precisa ultrapassar os limites da interconfessionalidade.

Em termos filosóficos também chama a atenção a inclusão do termo: “valores morais” após o original indicar “princípios éticos”. Sendo a moralidade muito mais relacionada com os

costumes da sociedade, enquanto a ética tem implicações subjetivas. Esta relação com os costumes retoma o já observado para o sexto ano.

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER24MG) Inventariar as principais crenças, convicções e atitudes religiosas contemporâneas.
		(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.
		(EF08ER25MG) Resgatar os conceitos de valor, moral e ética.
		(EF08ER02X) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos para pleno desenvolvimento da cidadania.
	Doutrinas religiosas	(EF08ER03X) Explicar e analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
		(EF08ER26MG) Exemplificar como as ideias filosóficas e religiosas mobilizaram e mobilizam pessoas na história em defesa da cidadania.
		(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).
		(EF08ER27MG) Conceituar o que é laicidade e relação entre Estado Republicano e Religião.
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER05X) Exemplificar e debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.
		(EF08ER28MG) Distinguir e exemplificar o que é público, privado e o que são organizações do terceiro setor.
		(EF08ER29MG) Identificar, reconhecer e valorizar os movimentos sociais e religiosos que contribuem para promoção social e a inclusão.
		(EF08ER30MG) Discutir como a presença religiosa atua no cenário político contemporâneo brasileiro.
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
		(EF08ER07X) Inventariar e analisar as formas de uso e as influências das mídias e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), pelas diferentes denominações religiosas.
		(EF08ER31MG) Analisar e discutir como as relações são afetadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e da importância dos valores da sinceridade, do respeito e da verdade para relações saudáveis.
		(EF08ER32MG) Pesquisar e analisar como a violência e o desrespeito às ideias, subjetivas e a corporeidade das pessoas afetam as relações e produzem problemas na vida em sociedade.
Identities e alteridade	Relações narrativas pessoais	

Fonte: CRMG p. 901-3.

Para o oitavo ano são feitas as maiores inclusões, são nove habilidades criadas pelo CRMG, para sete originais da BNCC. Há uma ênfase grande nas relações com o poder público e com a sociedade, o que está presente no geral das habilidades da BNCC também, mas neste caso sempre com relação direta com a religião ou as crenças. A habilidade 28MG não faz nenhuma referência a essas temáticas, podendo estar em qualquer outra disciplina sem nenhuma mudança significativa. Assim também as habilidades 25MG, 31MG e 32MG, estão mais relacionadas com as discussões de ética e moral do que com a religiosidade propriamente. O que faz com que, das nove habilidades inseridas, quatro sejam genéricas.

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	(EF09ER01X) Localizar e analisar princípios e orientações para o cuidado da vida, a defesa do meio ambiente e a cultura de paz, e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02X) Listar e discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da identificação e da análise de matérias nas diferentes mídias.
	Vida e morte	(EF09ER33MG) Investigar e analisar os conceitos de finitude humana e de transcendência geradores de sentido para a vida. (EF09ER03X) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes culturas e tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04X) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, resgatando memórias, por meio da análise de diferentes celebrações e ritos fúnebres. (EF09ER05X) Conceituar, examinar e analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
	Princípios e valores éticos	(EF09ER06X) Descrever e reconhecer o exercício da convivência e de [a] coexistência como possibilidade de uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07X) Identificar, descrever e formular princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08X) Traçar objetivos, planejar e construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.
Identities e alteridades	Relações e narrativas pessoais	(EF09ER34MG) Reconhecer que na construção das identidades são importantes os princípios éticos e morais, pois dão qualidades às relações de amizade e de afeto.

Fonte: CRMG p. 903-4.

Finalmente o nono ano mantém o padrão, inserção de verbos técnicos, desta vez apenas uma habilidade não teve a inclusão de um verbo com estas características. O termo 'cultura' novamente é acoplado ao de 'tradição religiosa'. E a habilidade 34MG se apresenta com as características totalmente genéricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo assumiu-se a perspectiva de traçar uma análise comparativa entre os textos produzidos pela BNCC e pelo CRMG para o componente curricular de Ensino Religioso. O foco direcionou-se para a observação dos pontos em que mudanças textuais foram diagnosticadas no texto que antecede à descrição das habilidades. Diante desta opção o artigo não pretende adentrar nos questionamentos pertinentes a respeito das limitações em se produzir uma educação libertária a partir das delimitações de competências e habilidades. Por outro lado, assume-se que a constituição de uma estrutura norteadora para o componente de ER, o qual pode facilmente se perder em posturas confessionais e interconfessionais, apresenta alguns elementos que merecem a atenção do coletivo de docentes, independente das críticas específicas ao que se segue com a composição de habilidades.

Na BNCC as habilidades representam os objetivos que devem ser alcançados pelos discentes na concretização de um objeto de conhecimento. Ou seja, ao trabalhar com um objeto de conhecimento como *Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados*, indicado para o sexto ano, os objetivos desejados são desenvolver nos alunos as habilidades de *Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos* e de *Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos* (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). A bem da verdade a lógica da simples aplicação das habilidades não representaria o desenvolvimento de uma formação crítica, tal e qual esteve presente ao longo da discussão proposta no artigo. Para o cumprimento das habilidades propostas bastaria uma atividade formal de ligação entre o nome do texto sagrado e a tradição a qual ele se vincula. Elemento tipicamente técnico e muito pouco proveitoso para o desenvolvimento do respeito à diversidade e ao protagonismo dos discentes, conforme apresentado no corpo do artigo.

Caso se pretenda a realização da proposta em prol da diversidade e do protagonismo, será necessário tratar as habilidades não como um conteúdo de simples ‘saber’, mas como uma condição de ‘saber fazer’, uma condição prática de uso deste saber. Não basta simplesmente transformar a habilidade em um tópico de aula que vise, por exemplo, descrever a importância da tradição escrita para a preservação da memória. O ideal seria trabalhar com os textos escritos de forma que o alunado conseguisse perceber essa importância, desenvolvendo dessa forma a habilidade de reconhecimento. Neste sentido o papel do professor seria o de ofertar a diversidade de textos religiosos, tratando-os de forma respeitosa e valorizando sua importância, sem proselitismos ou manifestações preconceituosas e pejorativas. No tratamento respeitoso do objeto de conhecimento, a habilidade seria construída em conjunto. Por isso o professor não pode se furtar do papel de mediador apto a “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BNCC, p. 434).

Neste sentido retoma-se a importância de que o docente também exerça o seu protagonismo, não para suplantar aquilo que o discente pode desenvolver, mas para potencializar esse desenvolvimento. O protagonismo do discente não pode ser assumido como uma realidade plena, a partir da qual toda a atividade de conhecimento pode ser erigida, neste caso, não só não se alcançaria a habilidade proposta pela BNCC, como também não poderia ser realizada uma função verdadeiramente libertária. Sobretudo quando se trata de um componente que lida com questões extremamente envolvidas com a passionalidade e, por conseguinte, com preconceitos e intolerâncias. Cabe ao professor assumir a função de mediar esse desenvolvimento aplicando o

debate e o confronto com um pensamento diverso, não se fechando a uma realidade que vele as diversidades.

A metodologia centrada nas Ciências da religião precisa garantir a coexistência com a diversidade próxima e a distante. Não apenas valorizar aqueles grupos que são silenciados entre os presentes na sociedade, inclusive as filosofias de vida não teístas, mas apresentar grupos que movimentam a realidade contemporânea, mesmo que à distância. O contato com a temática religiosa pode representar, neste contexto metodológico, uma prática humanística libertária, uma vez que a religião se apresenta como um elemento limítrofe, sobre o qual não se trata de modificar a crença do outro, mas de possibilitar que, mantendo a própria crença, consiga conviver harmonicamente com a crença dos outros.

Por isso, ainda que se questione a construção da proposta curricular fundamentada em competências e habilidades, o enfoque metodológico presente na BNCC representa um avanço fundamental para o componente curricular do ER. O que faz com que as mudanças feitas no CRMG se tornem fruto para um alerta, motivo de atenção para não se perder o escopo fundamental desse avanço.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, G. S.; SOUZA, M. F. C. Modelos de Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-56.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>, acesso em 09 de fevereiro de 2018.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 16 de março de 2017.

FERNANDES, M. **Afinal, o que é o Ensino Religioso?** Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs.) **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, S. R. A. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba, IBPEX, 2008.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *In*: SENA, L (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 21-45.

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso: Construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SEE/MG. **Documento Orientador**: Regime especial de atividades não presenciais: Versão 2.

Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/legislacoes-publicacoes>>, acesso em 6 de janeiro de 2021.

SILVEIRA, E. S.; SILVEIRA, D. D. S. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. In: SILVEIRA, E.S.; JUNQUEIRA, S. (Orgs.) **O Ensino Religioso na BNCC**: Teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 39-73.

TEIXEIRA, F. O processo de gênese da(s) ciência(s) da religião na UFJF. In: **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 15, n. 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 535-48.

TEIXEIRA, F (Org.). **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**: Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

| Submetido em: 10/08/2025

| Aprovado em: 01/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025