

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM TEOLOGIA – PUCPR**

**IVETH VIEIRA DE AMORIM**

**ENSINO RELIGIOSO NA BNCC:  
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURITIBA – PR**

**2023**

**IVETH VIEIRA DE AMORIM**

**ENSINO RELIGIOSO NA BNCC:  
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teologia – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração – Ético-Social, Linha de Pesquisa – Teologia e Sociedade, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Teologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clélia Peretti

**CURITIBA – PR**

**2023**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Margareth Jansson Zanetti – CRB 9/1117

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A524e<br>2023 | <p>Amorim, Iveth Vieira de</p> <p>Ensino religioso na BNCC : crenças religiosas e filosofias de vida no ensino fundamental / Iveth Vieira de Amorim ; orientadora: Clélia Peretti. – 2023.</p> <p>95 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023</p> <p>Bibliografia: f. 91-95</p> <p>1. Teologia. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Ensino religioso. 4. Superstição. 5. Vida - Filosofia. I. Peretti, Clélia. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Teologia. III. Título.</p> <p>CDD 20. ed. – 230</p> |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 009.2023**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Aos vinte dias de março de dois mil e vinte e três, reuniu-se às dezesseis horas, por videoconferencia, a Banca Examinadora constituída pelos docentes: Profa. Dra. Clélia Peretti, Prof. Dr. Élcio Cechetti, Prof. Dr. Ernesto Sienna, para examinar a Dissertação da mestrand **Iveth Vieira de Amorim**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Teologia, Área de Concentração: Teologia Ético-Social - Linha de Pesquisa: "Teologia e Sociedade". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**Ensino Religioso na BNCC: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida no Ensino Fundamental**". A candidata fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi **APROVADA com louvor** pela Banca Examinadora, com indicação de publicação. A sessão encerrou-se às 17h42min. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que segue assinada pela presidente da Banca Examinadora e pela Coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da banca de Defesa de Dissertação por videoconferência e estão de acordo com termos acima.

Profa. Dra. Clélia Peretti - Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Élcio Cechetti - Convidado Externo

Prof. Dr. Ernesto Sienna - Convidado Interno

*Clélia Peretti*



*Rudolf Eduard von Sinner*

**Prof. Dr. Rudolf Eduard von Sinner**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Teologia  
*Stricto Sensu*

Aos pesquisadores e profissionais do  
Ensino Religioso que atuam nesta área do  
Conhecimento, por acreditar na nobre  
missão de formar integralmente o ser  
humano, trazendo como base a Essência  
que enche a vida de sentido.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares que me esperaram como filha amada e caçula. Em particular imensa gratidão à minha irmã “Dodo” e aos meus pais Luísa Vieira de Amorim e João Carlos Amorim (*in memoriam*).

Agradeço a Deus que na sua magnânima benevolência me criou e me recria a cada dia, possibilitando-me recomeçar sempre, apoiada pelo encanto educativo da sua Palavra que tem força regeneradora.

Agradeço a Congregação das Irmãs Mestras de Santa Doroteia Filhas dos Sagrados Corações, Família Religiosa que, pela herança carismática do seu fundador São João Antônio Farina, testemunha no mundo a imensa caridade do Coração de Deus, convidando cada filha a mergulhar no “verdadeiro saber que está na educação do coração”.

Meu agradecimento especial a professora Clélia Peretti, que em um certo momento do caminho acadêmico me adotou como orientanda, fazendo-me acreditar no possível e com elevada motivação facilitou para viver o desafio da pesquisa com entusiasmo, sendo entusiasmada.

Por fim, agradeço pessoas muito especiais que estiveram perto com o incentivo, a colaboração, a amizade e a paciência, particularmente Cleia de Oliveira, Lia Braga e Vinícius de Góes Ribeiro.

A religião é, em definitivo a tomada de consciência da presença do Divino no mundo como o originário e transcendente [...]. As manifestações são diversas, contudo, têm sempre algo em comum: são vividas como dom que se recebe, como presente que se acolhe.

(QUEIRUGA, 2010, p. 25)

## RESUMO

A pesquisa parte da premissa de que o Ensino Religioso tem seu processo histórico, legal, pedagógico e epistemológico. Derivam daí muitos debates, constituindo discursos polêmicos que não permitem aos interessados, muitas vezes, chegarem a consensos favoráveis quanto à legalização e à efetivação do Ensino Religioso na escola, de forma coerente com os princípios democráticos que regem uma sociedade plural e um Estado laico em suas concepções religiosas e filosóficas. Os objetivos da dissertação são: analisar a proposta curricular do Ensino Religioso contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com particular destaque à unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades do Ensino Fundamental; contextualizar a elaboração e publicação da BNCC no Brasil; caracterizar o Ensino Religioso no contexto da BNCC a partir de suas competências específicas, unidades temáticas e habilidades; aprofundar os conceitos estruturantes da unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida. A metodologia é de cunho bibliográfico e documental. Os resultados indicam que, graças à trajetória histórica, o Ensino Religioso adquiriu *status* de componente curricular e área do conhecimento no contexto legislativo e educacional brasileiro. Nesse cenário, balizado pela BNCC, é possível conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. E em todos os documentos referentes ao Ensino Religioso, sejam a BNCC ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, o Ensino vem definindo sua concepção não confessional, confirmando contundentemente que seu objeto de estudo é o conhecimento religioso que, por sua vez, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das ciências humanas e sociais.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino religioso; Crenças; Filosofias de vida.



## ABSTRACT

The research is based on the premise that Religious Education has its historical, legal, pedagogical, and epistemological process. From this, many debates arise, constituting controversial discourses that often do not allow stakeholders to reach favorable consensus regarding the legalization and implementation of Religious Education in schools, in a coherent manner with the democratic principles that govern a plural society and a secular State in its religious and philosophical conceptions. The objectives of the dissertation are: to analyze the curricular proposal of Religious Education contained in the National Common Curricular Base (BNCC), with particular emphasis on the thematic unit Religious Beliefs and Philosophies of Life, with their respective knowledge objects and skills in elementary education; contextualize the elaboration and publication of the BNCC in Brazil; characterize Religious Education in the context of the BNCC based on its specific competencies, thematic units, and skills; deepen the structuring concepts of the thematic unit religious beliefs and philosophies of life. The methodology is bibliographic and documentary. The results indicate that, thanks to its historical trajectory, Religious Education has acquired the status of a curricular component and knowledge area in the Brazilian legislative and educational context. In this scenario, guided by the BNCC, it is possible to understand the structuring aspects of different religious traditions/movements and philosophies of life from scientific, philosophical, aesthetic, and ethical assumptions. And all documents related to Religious Education, whether in the BNCC or in the National Curricular Guidelines for the undergraduate course in Religious Sciences, Religious Education has been defining its non-confessional conception, confirming emphatically that its object of study is religious knowledge, which is produced in the scope of different areas of scientific knowledge in the human and social sciences.

**Key-words:** BNCC; Religious education; Beliefs; Life philosophies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Estrutura da BNCC para Educação Básica .....      | 33 |
| Figura 2 – Educação Infantil na BNCC .....                   | 35 |
| Figura 3 – Ensino Fundamental na BNCC .....                  | 37 |
| Figura 4 – Ensino Médio na BNCC .....                        | 38 |
| Figura 5 – Código Alfanumérico das Habilidades da BNCC ..... | 52 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                               |
|---------|---------------------------------------------------------------|
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                |
| CONAE   | Conferência Nacional de Educação                              |
| CONSED  | Conselho Nacional de Secretários de Educação                  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                 |
| ChV     | Christus Vivit                                                |
| DCNs    | Diretrizes Curriculares Nacionais                             |
| DCNGEB  | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica |
| DCNEM   | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio         |
| EF      | Ensino Fundamental                                            |
| ER      | Ensino Religioso                                              |
| FONAPER | Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso                 |
| Gn      | Gênesis                                                       |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                |
| MEC     | Ministério da Educação                                        |
| NMRs    | Novos Movimentos Religiosos                                   |
| p.      | Página                                                        |
| PNAIC   | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa              |
| PUCPR   | Pontifícia Universidade Católica do Paraná                    |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais                             |
| PCNEM   | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio         |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                    |
| A.T     | Antigo Testamento                                             |
| UNDIME  | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                | <b>13</b> |
| <b>2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL: CONTEXTO DE ELABORAÇÃO E PUBLICAÇÃO .....</b>             | <b>17</b> |
| 2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA E LEGAL: UMA NOVA FASE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....                              | 20        |
| 2.2 IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS E SUA CONCEPÇÃO NA BNCC .....                                    | 25        |
| 2.3 ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....                                                    | 31        |
| <b>3 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA BNCC .....</b>                                    | <b>40</b> |
| 3.1 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO ENSINO RELIGIOSO .....                                                   | 45        |
| 3.2 UNIDADES TEMÁTICAS E SEUS ELEMENTOS EMBASADORES .....                                                | 49        |
| 3.3 PERFIL DO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO .....                                                          | 53        |
| <b>4 A UNIDADE TEMÁTICA CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA E SEUS OBJETOS DE CONHECIMENTO .....</b> | <b>60</b> |
| 4.1 IDEIA(S) DE DIVINDADE(S) .....                                                                       | 62        |
| 4.2 NARRATIVAS RELIGIOSAS .....                                                                          | 66        |
| 4.3 MITOS NAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS .....                                                                 | 73        |
| 4.4 ANCESTRALIDADE E TRADIÇÃO ORAL .....                                                                 | 80        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                      | <b>87</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                 | <b>91</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar no Ensino Religioso, vem à mente sua trajetória e as dificuldades que ao longo da história se travaram para reconhecê-lo como uma área específica do conhecimento e para perceber que todas as culturas religiosas são parte de um patrimônio cultural.

Vale ressaltar que a religião, como fenômeno produzido pelas sociedades humanas, é um fenômeno histórico-geográfico situado em contextos diferentes e visa responder às questões fundamentais da existência humana, decorrentes, sobretudo, da percepção da finitude.

Como postula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 436).

Muito embora o Ensino Religioso esteja amparado por dispositivos legais e por políticas educacionais que o incluem na BNCC, reconhecendo-o como área do conhecimento, com conteúdo próprio para cada ano do Ensino Fundamental, evidencia-se, contudo, a necessidade de abordagens cada vez mais aprofundadas sobre o seu objeto.

O percurso histórico do Ensino Religioso vem sendo marcado por muitos debates, constituindo discursos polêmicos que não permitem aos interessados, muitas vezes, chegarem a consensos favoráveis quanto à sua legalização e efetivação na escola, de forma coerente com os princípios democráticos que regem uma sociedade plural e um Estado laico em suas concepções religiosas e filosóficas.

Assim, por meio da análise da trajetória histórica do Ensino Religioso, pretende-se, nesta pesquisa, investigar se este adquiriu um *status* de componente curricular e área do conhecimento no contexto legislativo e educacional brasileiro, com mudanças nos seus paradigmas epistemológicos e pedagógicos, a fim de estimar se há possibilidade de um caminho promissor ao Ensino Religioso no Estado laico com suas prerrogativas, e que seja condizente com uma prática educativa que reconheça a diversidade religiosa .

Também se pretende investigar se as atuais fundamentações teóricas do Ensino Religioso rompem com o modelo catequético e o modelo teológico, e adentram

no modelo das Ciências da Religião, afirmando-o ou não como área do conhecimento com as propriedades legais do Estado e suas disposições.

No âmbito específico da instituição educacional em que este estudo foi gestado, é necessário considerar as crenças religiosas e filosofias de vida como um tema extremamente importante, uma vez que a problematização de ambas as temáticas possibilita um olhar crítico, profundo e novo para os estudantes do Ensino Fundamental.

As filosofias de vida estão definidas por um conjunto de crenças e valores que norteiam uma pessoa ou um grupo, a partir do qual toma decisões que estão de acordo com seus códigos éticos. Existem diversas filosofias de vida entre as pessoas, sendo que algumas são muito antigas e outras mais recentes, pelas quais as pessoas orientam sua forma de viver e agir com as peculiaridades, princípios ou doutrinas religiosas ou não.

Nessa perspectiva, é fundamental questionar acerca da importância que o tema das crenças e filosofias de vida assume no espaço da escola. A formação e a dimensão do sagrado não podem ser pensadas de maneira desvinculada, pois na sociedade contemporânea, marcada pela fragmentação e individualismo, é importante a preocupação com a alteridade, ou seja, com o outro, com a sua condição de ser outro, considerando sempre o contexto pluricultural e multicultural em que se vive. A grande tarefa é de educar para a diferença, educar para enxergar o outro na diferença, compreender o outro como diferente e, ao mesmo tempo, compreender-se como diferente.

Portanto, no tocante aos conhecimentos religiosos no contexto do Ensino Religioso proposto pela BNCC, emerge a seguinte questão: qual a proposta curricular que mais efetivamente se adapta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Religioso com seu fundamento teórico, metodológico e pedagógico que norteia a unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida do Ensino Fundamental?

A partir dessa questão central, objetiva-se analisar a proposta curricular de Ensino Religioso na BNCC, com particular destaque à unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para o Ensino Fundamental. E, acoplado ao objetivo geral, estão os objetivos específicos que visam: contextualizar a elaboração e publicação da BNCC no Brasil; caracterizar o Ensino Religioso no contexto da BNCC a partir de suas

competências específicas, unidades temáticas e habilidades; aprofundar os conceitos estruturantes da unidade temática crenças religiosas e filosofias de vida.

Compreende-se, com base na trajetória do Ensino Religioso, a necessidade da formação de profissionais qualificados para esta área do conhecimento. Faz-se necessária uma formação didática e pedagógica imbuída de habilidades, que proporcione uma prática de ensino capaz de dialogar com diversas manifestações e tradições religiosas, bem como com as filosofias de vida. Tem-se a preocupação com uma formação que preconize uma prática fundamentada numa base teórica consistente sobre o fenômeno religioso, a fim de que o professor possa exercer a docência com responsabilidade na perspectiva de um Estado laico.

A metodologia adotada é de cunho bibliográfico e documental. Para tanto, optou-se por realizar um exaustivo levantamento de dados por meio de livros, artigos científicos, teses de doutorado, dissertações etc. E, a partir desse relevante levantamento, realizou-se a análise que se encontra diluída no corpo da pesquisa.

A pesquisa está estruturada em três capítulos:

Tendo o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência principal, mostrar-se-á, no primeiro capítulo, o contexto em que o documento foi elaborado e publicado. Na busca de não perder de vista o desenvolvimento do tema, o documento vem apresentado de modo geral dentro do contexto educacional. Este capítulo subdivide-se em três itens. O primeiro faz uma abordagem histórica e legal, enfatizando a nova fase da educação brasileira, até chegar à homologação da BNCC, considerando os passos dados e as realizações conquistadas no cenário da educação com os inúmeros eventos ocorridos para essa finalidade. Discorre-se exaustivamente no segundo item sobre a importância das competências e sua concepção na BNCC e, no terceiro item, se dedica à estrutura da BNCC com seu caráter eminentemente normativo trazendo no seu corpo as aprendizagens essenciais.

O segundo capítulo versa mais especificamente sobre o objeto da pesquisa, quando então se aborda a característica do Ensino Religioso na BNCC. Inevitavelmente se toca em alguns aspectos históricos, mas nesse caso, somente com referência à inserção do Ensino Religioso como área do conhecimento.

Neste capítulo destaca-se o papel das competências específicas para colocar em evidência a concepção do Ensino Religioso, suas unidades temáticas e seus elementos embaixadores. Por isso, apresenta-se as três unidades temáticas do Ensino Religioso, expondo sucintamente as duas primeiras e incisivamente a terceira

unidade e seus respectivos elementos. Por fim, aborda-se a formação do Professor de Ensino Religioso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das licenciaturas em Ciências da Religião, considerando que se efetivará com significativo êxito a práxis pedagógica e dialogará harmonicamente com os conhecimentos apreendidos.

Por fim, o terceiro capítulo trata de aprofundar os conceitos centrais da unidade temática e destaca sua reverberação no Ensino Fundamental. Aborda diretamente o objeto de estudo desta pesquisa: as crenças e as filosofias de vida distribuídas em quatro itens que subdividem o capítulo, com a finalidade de evidenciar os respectivos objetos de conhecimento: a(s) Ideia(s) de Divindade(s), as Narrativas Religiosas, os Mitos nas Tradições Religiosas, a Ancestralidade e a Tradição Oral.

Nesta perspectiva, não se desenvolveu a falsa pretensão de achar que se vai dar conta de compreender e esgotar o argumento. Porém, espera-se que esta pesquisa contribua para uma reflexão mais aprofundada no que tange ao Ensino Religioso no Brasil e para sua docência, tomando por referência o quanto vem preconizado na BNCC, pois é um trabalho relevante e atual, sobretudo para os interessados no campo da docência do Ensino Religioso não confessional.

Almeja-se ao mesmo tempo que o estudo ora proposto estimule o aprofundamento e novas reflexões para melhor compreensão sobre a concepção do Ensino Religioso como área do conhecimento, vislumbrando novos horizontes e novas pesquisas desse conhecimento religioso e que coloque em relevo as demais unidades temáticas tão imprescindíveis à formação integral do ser humano.



## 2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL: CONTEXTO DE ELABORAÇÃO E PUBLICAÇÃO

O estado de transitoriedade, nos vários âmbitos da sociedade e da vida, coloca continuamente o ser humano no meio de uma travessia, dificultando a percepção do processo de longa duração que antecede, constrói e constitui o momento presente.

Partindo desse pressuposto, discorrer-se-á neste capítulo sobre a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como perspectiva o contexto no qual o documento foi elaborado e, por sua vez homologado e publicado.

Sabe-se que, conforme diz o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, na apresentação do próprio documento:

A BNCC prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento. Com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC, nesse contexto, vem dar nova cor ao processo de ensinar e aprender, “pois ela é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p.5). Para isso busca tornar os estudantes protagonistas da sua história e da sua existência com uma educação integral, não fragmentada e não conteudista.

Ao remontar a história da educação brasileira, percebe-se que o termo educação integral tem referência na década de 1930 conforme elucida Cavaliere, “em parte baseada no espírito higienista-educacional”, passando, todavia, depois de duas décadas, a “uma proposta de educação escolar emancipadora de indivíduos e nação”. Tendo presente que a defesa pela educação integral passou por diversos momentos e várias concepções, ressalta-se a visão de Anísio Teixeira, na sua concepção de “educação integral como vida e não preparação para a vida”

Em toda a obra de Anísio Teixeira, que percorre cinco décadas, poderíamos listar diversas passagens que apresentam a defesa e a caracterização de uma escola de educação integral. As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que

educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Logo, pensa-se na atual proposta da BNCC que, com suas competências gerais, quer que o aluno se desenvolva de forma integral. Pois “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC traz a indicação daquilo que é necessário para que o aluno se desenvolva de forma integral, encontrando nas dez competências gerais e nas competências específicas de cada área do conhecimento a contribuição para esse desenvolvimento.

Por isso, é imprescindível compreender o conceito de educação integral com sua concepção de garantir o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, tendo em vista a sua contemporaneidade, sintonizada às questões e desafios do século XXI; ou seja, uma educação focada na formação de sujeitos que atuam na sociedade de modo criativo, crítico e responsável.

Percebe assim, que educação integral, transcende à ideia de tempo integral na escola. Ela, na realidade, visa “a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14). Traz consigo a relevante importância de reconhecer as identidades por meio da inclusão e promove a acessibilidade diferenciada e diversificada promovendo a equidade.

O ideal, dentro da proposta, é compreender que a criança, o adolescente, o jovem, passam por um profundo processo de desenvolvimento. Pois se fala de uma educação que compreende todas as dimensões do ser humano, ou seja, intelecto, físico, social, emocional e também cultural, que se desenvolvem de forma harmônica e não fragmentada.

Para desenvolver essas dimensões, entende-se que os currículos brasileiros passam a ter como foco o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018, p. 13), por isso é dedicado um item para discorrer exaustivamente sobre a importância

dessas competências, considerando ao mesmo tempo a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Não será suficiente conhecer os conteúdos e os componentes curriculares, mas sobretudo proporcionar aos estudantes que desenvolvam a capacidade de usar esses conhecimentos, ou seja, ter habilidade para aplicá-los com atitudes positivas, resultando em uma melhor preparação para a vida.

É nesse sentido que, diante do novo cenário mundial, a BNCC preconiza a necessidade de reconhecer o estudante em seu contexto histórico e cultural, para que melhor possa comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Para tudo isso, faz-se necessário muito mais do que o acúmulo de informações.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Para que isso aconteça, assume-se com tenacidade a concepção de competência proposta, ou seja, trata-se de desenvolver conhecimentos que o aluno precisa saber sobre as coisas, como funcionam dentro e fora dele, que por sua vez ocorre por meio do desenvolvimento de habilidades, que é o uso adequado do conhecimento.

Nesse intuito, busca-se situar a BNCC com os pontos relevantes que constam na sua estrutura, sem prescindir a trajetória que a antecede. Para tanto serão mencionados eventos que favoreceram a sua elaboração, bem como os marcos legais que particularmente a embasam.

Estima-se um profícuo entendimento do quanto é proposto nos três itens que constam neste primeiro capítulo, considerando ao mesmo tempo os aportes teóricos que dialogaram dentro do contexto.

## 2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA E LEGAL: UMA NOVA FASE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Pensar na elaboração e publicação da BNCC é lançar um olhar retrospectivo e perceber dentro do contexto da educação no Brasil a real necessidade que essa Base apresenta na sua proposta, visto que, conforme o próprio documento, “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Busca-se alcançar uma formação integral que de fato transforme a vida das pessoas, capacitando-as para lidar com os desafios da vida contemporânea.

Sabe-se que a BNCC tem seu caráter próprio e com isso também possibilita definir as aprendizagens essenciais e modalidades da educação, conforme vem expresso nas páginas introdutórias do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse sentido, faz-se necessário ilustrar e acompanhar os passos históricos e legalmente dados, até se chegar à homologação desse documento que desde 1988 foi previsto pela Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 210. O artigo prevê que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Seguindo essa linha histórica e legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 26, regulamenta o estabelecimento de uma base nacional comum para a Educação Básica. Por isso, em 1997 são consolidados, em 10 (dez) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo (BRASIL, 1997).

Esse compromisso com a educação e formação do cidadão continua seu itinerário, consolidando também em 10 (dez) volumes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção era ampliar e aprofundar um debate educacional envolvendo escolas, pais, governos e sociedade (BRASIL, 1997).

No ano 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Conforme o próprio documento:

tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

Os desafios foram tomando outra ordem desde a década de 2000, com as novas tecnologias, quando já se percebe a necessidade de inverter o acúmulo de conhecimentos decorrentes do volume de informações pela real “aquisição de conhecimentos básicos” (BRASIL, 2000).

Percebe-se assim que o compromisso com a educação, suscitado pelas instituições e órgãos diretamente ligados à área educacional, foi pautando o cenário com novas perspectivas para vislumbrar uma prática pedagógica mais condizente com a demanda e proporcionar o desenvolvimento integral do estudante com proposições para uma profícua assimilação do conhecimento.

Neste ínterim, percebe-se o progressivo avanço rumo à elaboração de um plano comum para a educação e, em 2008, é instituído o Programa Currículo em Movimento que, com seus objetivos específicos<sup>1</sup>, funcionou até 2010, buscando

---

<sup>1</sup> Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais; elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum); promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>) Acesso em 13 jan. 2023.

melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2008).

Esse cenário prossegue com a emissão de resoluções, portarias, leis, e realização de conferências e seminários que refletem e produzem significativos documentos que balizam e fomentam a elaboração da BNCC, conforme serão citados a seguir.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>2</sup> (BRASIL, 2009). Em 2010 é lançada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2010)<sup>3</sup>

Entre 28 de março e 01 de abril de 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>4</sup>, com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento final fala da necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum (BNC), como parte de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010b).

Ainda em 2010, a Resolução n. 4, de 13 de julho, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Sendo que no Capítulo II, sobre formação básica comum e parte diversificada, o art. 14, preconiza o seguinte:

a Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 6).

---

<sup>2</sup> Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

<sup>3</sup> Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

<sup>4</sup> Documento Final. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 18 dez 2022.

Em 2012, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro<sup>5</sup> define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012). Em julho, a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012<sup>6</sup>, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do pacto com seus objetivos, eixos e comitês, definindo também as suas Diretrizes Gerais (BRASIL, 2012). Conforme resolve o Art. 1º, fica instituído que:

o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Também houve a publicação da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio<sup>7</sup> (PNFEM). (BRASIL, 2013).

Com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014<sup>8</sup>, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC).

---

<sup>5</sup> O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36, 36-A, 36-B e 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, resolve: Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

<sup>7</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101). Acesso em: 19 dez. 2022.

<sup>8</sup> Além de regulamentar o Plano Nacional de Educação dar outras providências, publicada no Diário Oficial da União. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2022.

Entre 19 e 23 de novembro de 2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira. É um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC (BRASIL, 2014).

Entre 17 e 19 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de sua elaboração, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, institui-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, que teve sua primeira versão disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015).

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC e, no dia 03 de maio de 2016, uma segunda versão da BNCC foi disponibilizada.

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários.

Então, em agosto, começa a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo a partir da segunda versão do documento. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2016).

O CNE realizou cinco audiências públicas e, após, elaborou parecer e projeto de resolução para homologação da BNCC, que foram encaminhados ao MEC.

No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. E no dia 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 6 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e



Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira (BRASIL, 2017).

No dia 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao CNE a terceira versão da BNCC do Ensino Médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

No dia 02 de agosto de 2018, as escolas se mobilizaram em todo o Brasil para discutir e contribuir com o documento da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento.

E, finalmente, no dia 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (BRASIL, 2018).

## 2.2 IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS E SUA CONCEPÇÃO NA BNCC

Conforme mencionado no tópico precedente, é fundamental compreender o papel das competências dentro da BNCC, visto que colaboram para o desenvolvimento harmônico do ser humano com suas habilidades, atitudes e valores. Ressalta-se assim, o movimento realizado por meio das competências para a aquisição do conhecimento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2017, p. 8).

A Base estabelece que se faz necessário promover a educação integral com o desenvolvimento pleno, envolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. As dez competências mobilizam justamente todas essas dimensões de forma integrada; ou seja, não se fragmenta o indivíduo.

Portanto, por uma questão didática, as competências gerais são dez, mas não existe uma hierarquia entre elas, nenhuma é mais importante que a outra. Todas se articulam na perspectiva da aprendizagem. Sendo que na Educação Infantil a BNCC estabelece os cinco campos de experiência<sup>9</sup>, e no Ensino Fundamental se estendem para as competências específicas de cada área do conhecimento<sup>10</sup> com as habilidades a serem trabalhadas.

A formação por competências exige uma mudança cultural que envolve a própria formação docente, a organização da escola, as relações dos papéis desempenhados e, obviamente, na prática pedagógica. Compreende-se que tudo isso se vai construindo com o tempo, porém é fundamental que seja construído de forma colaborativa.

Esta fundamental construção se dirige para as aprendizagens essenciais, que na Base estão expressas nas competências gerais que definem o cidadão que pretende formar, e norteiam a educação que se quer para todos. Nesse sentido, as dez competências gerais expressam o “quê” e o “para quê” do aprendizado.

Avançando nessa compreensão pedagógica das Competências Gerais, é imprescindível destacar que, elas se “inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8), conforme serão ilustradas a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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

---

<sup>9</sup> O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, p.25). Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

<sup>10</sup> Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso (BRASIL, 2018, p. 27).

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Isso denota que, diante dos fundamentos pedagógicos da BNCC, existe o foco que se dá com o desenvolvimento das citadas competências, que “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 13), para dizer que cada competência tem um foco bem preciso.

Há, portanto, o interesse no desenvolvimento de competências, haja visto que esse foco remonta às décadas finais do século XX e o início do século XXI, e “tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse ponto, vale citar o que preconiza a própria BNCC quando discorre sobre o foco no desenvolvimento de competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das

competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Por isso é imprescindível compreender a concepção de competência na BNCC, com a clara indicação sobre o que os alunos devem saber para atuar futuramente como cidadãos no mundo do trabalho e poder responder aos desafios complexos da vida cotidiana, aplicando conhecimento, habilidades, atitudes e valores, gerando as inovações e as transformações necessárias.

A BNCC, nesse sentido, é enfática ao afirmar que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover rede de aprendizagem colaborativa, e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14), percebendo nesse intuito, o compromisso com a educação integral.

No que tange à educação integral, também se faz necessário efetivamente compreender o que a BNCC busca, pois na sua concepção não se confunde com a educação em tempo integral, mas sustenta e promove uma educação que vai contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, acadêmica e intelectual e, ao mesmo tempo o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural.

É nesse sentido que as competências gerais se articulam para que essas dimensões se desenvolvam de forma harmônica; logo, não atuam de modo isolado, como uma disciplina complementar, mas facilitando para que as habilidades e atitudes possam efetivamente ir se conectando com as habilidades dos componentes curriculares.

Conforme se ilustrará a seguir, as Dez Competências Gerais da BNCC vão justamente falar de todas as dimensões do desenvolvimento humano. Por isso, são contundentemente enfatizadas, pois elas perpassam pedagogicamente toda a Base, relacionando-se com cada competência específica que se encontra nas áreas do conhecimento.

Nota-se por exemplo, já na parte inicial da primeira competência “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), que se trata dos conhecimentos como são desenvolvidos, trazendo em si um repertório sobre o mundo físico, digital, social; ou seja, propõe-se a levar os estudantes ao conhecimento já produzido pela humanidade.

Já a segunda competência procura “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Logo se percebe a ênfase dada ao pensamento científico. Porém, além de ser capaz de pensar cientificamente, espera-se do estudante também o pensamento crítico; ou seja, que chegue a conhecer e que também tenha a criticidade para pensar novas soluções a partir de formas, ângulos e perspectivas diferentes.

Prosseguindo nesta exposição, encontra-se a terceira competência: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9). Nota-se a forte expressão do sentido cultural, trazendo a importância de criar oportunidade para que também os estudantes tenham acesso aos bens culturais e, assim, não só apreciem, mas também sejam produtores da arte e da cultura.

Ao remeter-se à quarta competência, “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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), a BNCC vem enfatizar a capacidade de comunicação; ou seja: que os estudantes sejam capazes de escutar e compreender o interlocutor nas múltiplas linguagens empregadas no momento atual.

Com essa competência, vislumbra-se ainda que os estudantes desenvolvam a capacidade de argumentar, expressar suas ideias, seus sentimentos, suas opiniões, usando múltiplas mídias. E nessa perspectiva, possam usar não só a linguagem escrita e verbal, mas também desenvolvam a capacidade de utilizar os múltiplos meios de comunicação.

Acerca da quinta competência, “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), prioriza-se a cultura digital, levando os estudantes a desenvolverem o conhecimento sobre esse mundo da tecnologia com as habilidades para lidar com as ferramentas de uma maneira crítica, ética, reflexiva; não apenas reproduzindo ou pressionando teclas, mas entendendo como são programadas para estabelecer um uso favorável, profissional e ético.

A sexta competência, “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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), traz em si a

importância de desenvolver a capacidade dos estudantes de gerirem a própria vida, de se desenvolver projetos em relação à vida profissional, acadêmica e também pessoal, bem como estabelecer metas, tendo disciplina, resiliência e persistência para poder realizar o que se propõe.

A sétima competência, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), diz respeito à capacidade de argumentação, utilizando os elementos, as evidências, os dados necessários para que se possa criar um bom argumento. E, em posse desse, saber defender as próprias ideias com convicção, mas também com a forte preocupação de não ferir os direitos humanos, ou seja, que sejam argumentos éticos e propositivos.

Com a oitava competência, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), evidencia-se o caráter mais íntimo, ou seja, vai-se promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, a sua capacidade de autoconhecimento e de autocuidado, juntamente com o cuidado do próprio corpo, suas emoções, sua qualidade de vida.

Prossegue-se com a nona competência que, entre outros pontos diz: “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Está muito focada na autonomia do estudante a ser desenvolvida gradualmente ao longo da educação básica, para que ele possa exercitar determinação e realizar todo o seu potencial.

E por fim, tem-se a décima competência: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9). Nessa competência está expresso o desenvolvimento social dos estudantes, levando-os a exercerem a sua cidadania com solidariedade e com a preocupação com a sustentabilidade pessoal e com o coletivo.

Isso denota que as competências gerais vão se espalhando no resto da BNCC e, como vimos, cada área do conhecimento, cada componente curricular tem competências específicas que contribuem para o desenvolvimento dessas competências gerais.

Portanto, conforme preconiza a BNCC, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 8). Sendo assim, um convite aos educadores, aos especialistas em currículo para se pensar em práticas pedagógicas mais interdisciplinares, mais ativas e mais participativas.

Vislumbra-se assim, as condições para os estudantes desenvolverem seu intelecto, apropriarem-se dos conhecimentos científicos, mas também para desenvolverem suas potencialidades e todas as dimensões pessoais, estando assim melhor preparados para um mundo que os desafia nos vários níveis e segmentos da sociedade.

A BNCC indica ainda que o ser humano se constrói a partir de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural (BRASIL, 2018, p. 438). Chega-se à compreensão de que a BNCC pode ser o início de uma virada epistemológica e metodológica de toda a Educação Básica, incluindo aí o Ensino Religioso, voltada ao pensamento científico, oportunizando a articulação com as outras disciplinas para contribuir efetivamente na formação crítica e reflexiva do ser humano em contato com sua história.

## 2.3 ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este item apresenta uma breve exposição sobre a organização da BNCC nas três etapas da Educação Básica, evidenciando cada elemento que faz parte da sua estrutura e, ao mesmo tempo, elucidando as peculiaridades da BNCC, sem a pretensão de ser exaustivo, frente todo o detalhamento que comporta cada etapa do processo educacional.

Sabe-se, todavia, que a BNCC traz no seu corpo constitutivo as aprendizagens essenciais que têm nas Dez Competências Gerais as balizas para toda Educação Básica. Essas, articuladas às competências específicas, desenvolvem-se por meio das habilidades que, nesse contexto, estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, os quais, por sua vez, são desdobramentos das unidades temáticas, conforme preconiza o documento:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 28).

Como se percebe, a BNCC tem sua concepção pedagógica baseada nas competências gerais da Educação Básica.

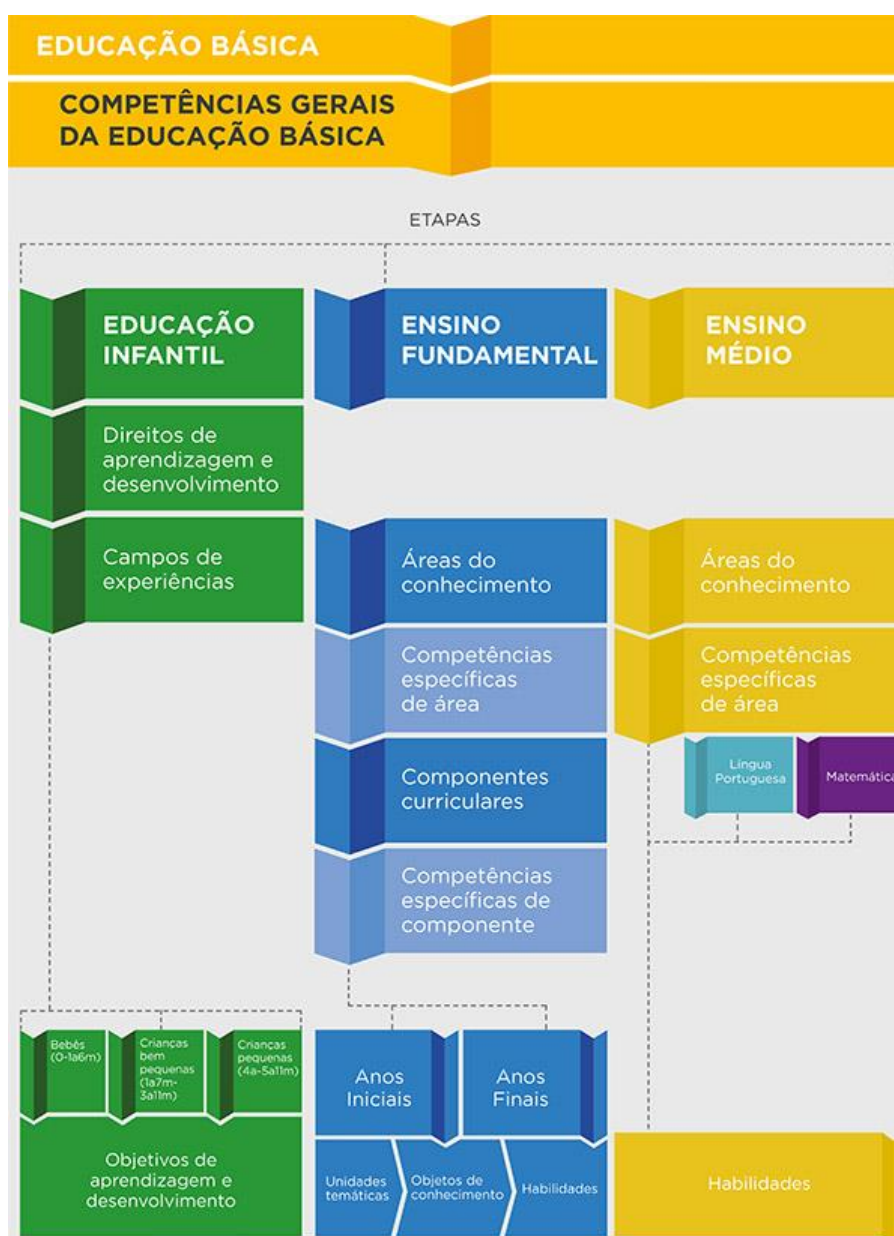
O termo competência não surgiu no meio educacional, mas no meio empresarial, passando a ser apropriado pelo campo educacional na década de 1990, quando ocorreram as mudanças e propostas nesse âmbito, por meio das políticas educacionais. Grande inspiração para este movimento de perspectiva internacional, foi a publicação do Relatório Delors<sup>11</sup>, pela UNESCO, em 1996. No Brasil, o documento foi publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”.

Para ilustrar a importância das 10 Competências Gerais, utiliza-se a Figura 1, que permite visualizar a estrutura do documento para Educação Básica. E, subjacente à compreensão, tem-se a visão panorâmica de cada elemento parte dessa estrutura.

---

<sup>11</sup> Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso 13 jan. 2023.



**Figura 1** – Estrutura da BNCC para Educação Básica

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 25).

Fundamenta-se assim, o que se ensina aprofundar a partir da BNCC que traz em si o foco no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral (BRASIL, 2018, p. 13-14), sendo valorizada na formação presente e cotidiano da vida do cidadão e não somente para uma vida futura. Para tanto, aborda-se cada etapa da Educação Básica, ilustrando o espaço no qual se insere nosso objeto de estudo.

A etapa da Educação Infantil, na BNCC, estrutura-se em dois eixos: interações e brincadeiras, conforme afirma o documento:

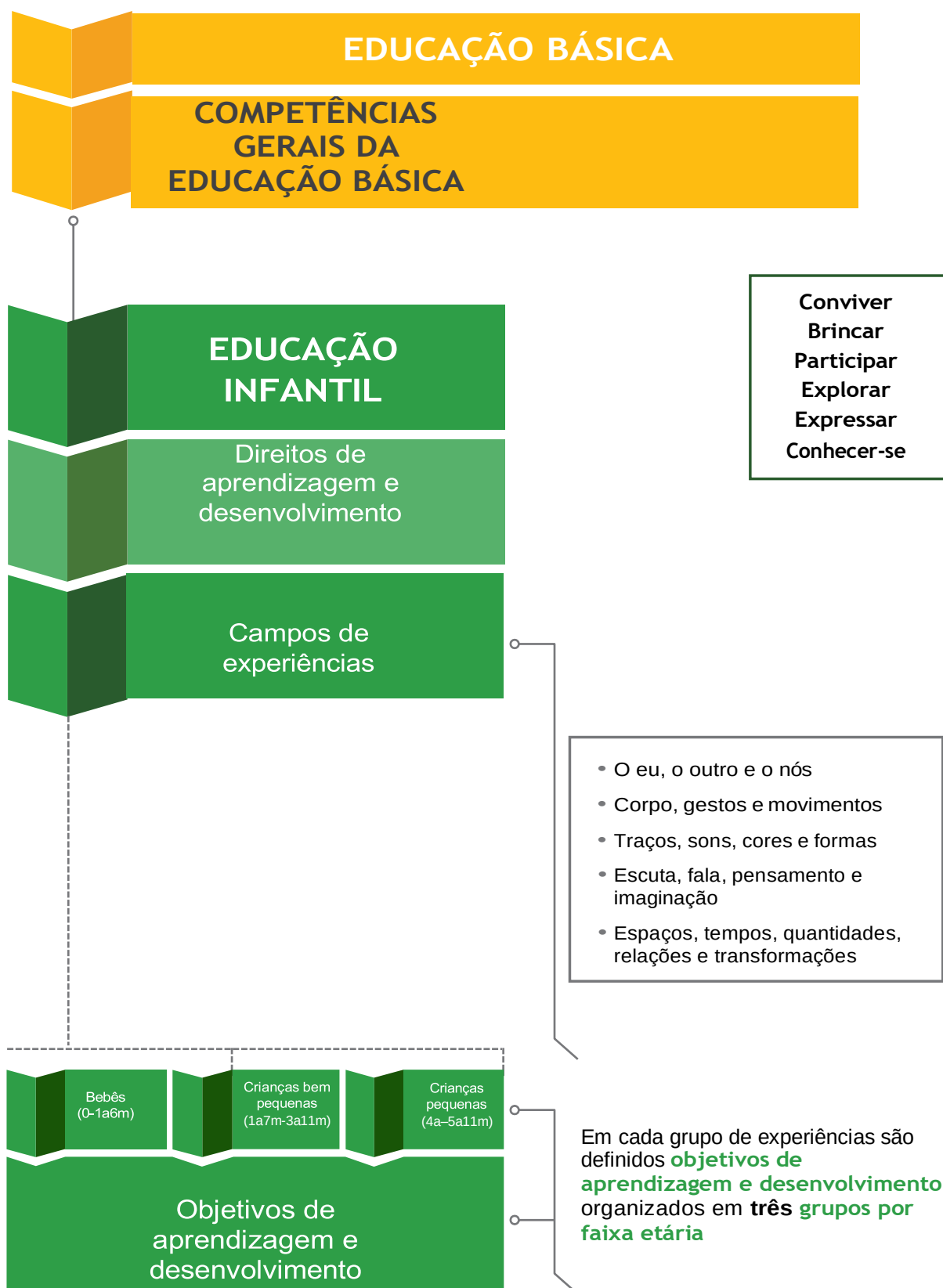
A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Esses dois eixos foram desdobrados em cinco direitos de aprendizagens, a saber: “direito de brincar, de participar, de explorar, de expressar-se, de conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25). Para concretizar estes direitos, o currículo da Educação Infantil mobiliza cinco campos de experiências, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. São eles: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 25).

Nessa etapa não se apresenta e nem se fala de habilidades a serem desenvolvidas, mas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que por sua vez são subdivididos por faixa etária.

A organização curricular da Educação Infantil pode ser visualizada na Figura 2 a seguir:

**Figura 2 – Educação Infantil na BNCC**



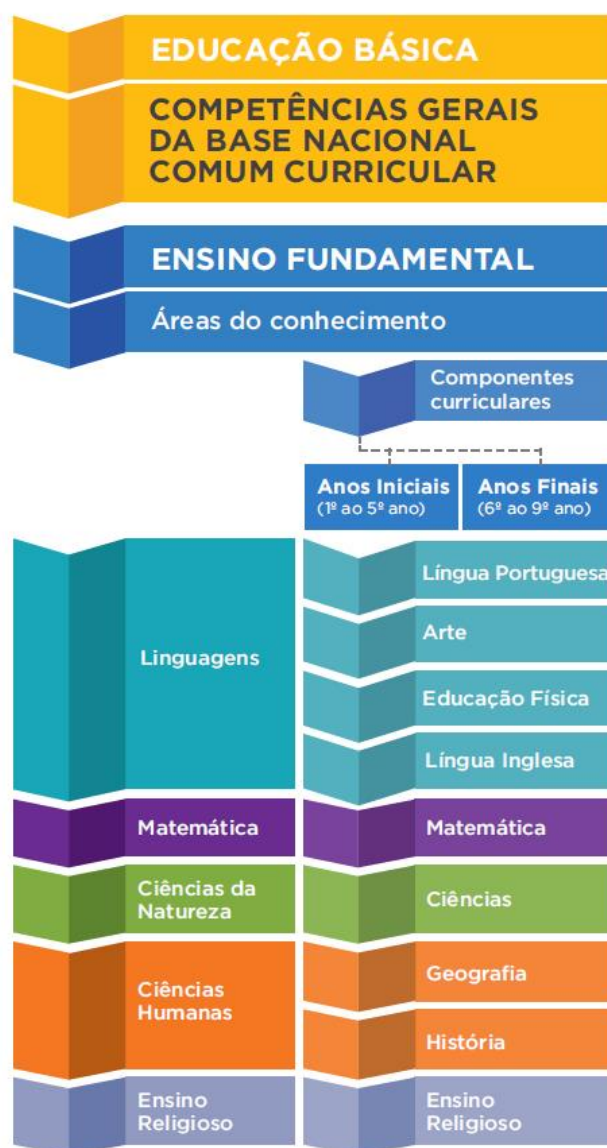
**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 25).

A BNCC do Ensino Fundamental está organizada em áreas do conhecimento, a saber: área das Linguagens, área da Matemática, área das Ciências da Natureza, área das Ciências Humanas e área do Ensino Religioso. Para cada uma delas existe um conjunto de competências específicas.

As áreas estão divididas para facilitar a comunicação entre os conhecimentos disciplinares, almejando a construção de práticas interdisciplinares. Por isso se faz necessário que se preserve as especificidades e os saberes construídos e sistematizados nos diversos componentes curriculares.

O Ensino Fundamental é a etapa onde ocorrem as mudanças de vários aspectos da vida dos estudantes relacionadas a “aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 57). Faz-se, portanto, imprescindível um olhar cuidadoso e sensível nesse processo, considerando as mudanças que repercutem em todas as relações do ser humano nessa etapa de formação.

Na Figura 3, a seguir, tem-se uma síntese da organização curricular do Ensino Fundamental na BNCC:

**Figura 3** – Ensino Fundamental na BNCC

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 27).

No que tange ao Ensino Médio, esse possui quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e as ciências humanas e sociais aplicadas. Essas áreas englobam os seguintes componentes curriculares:

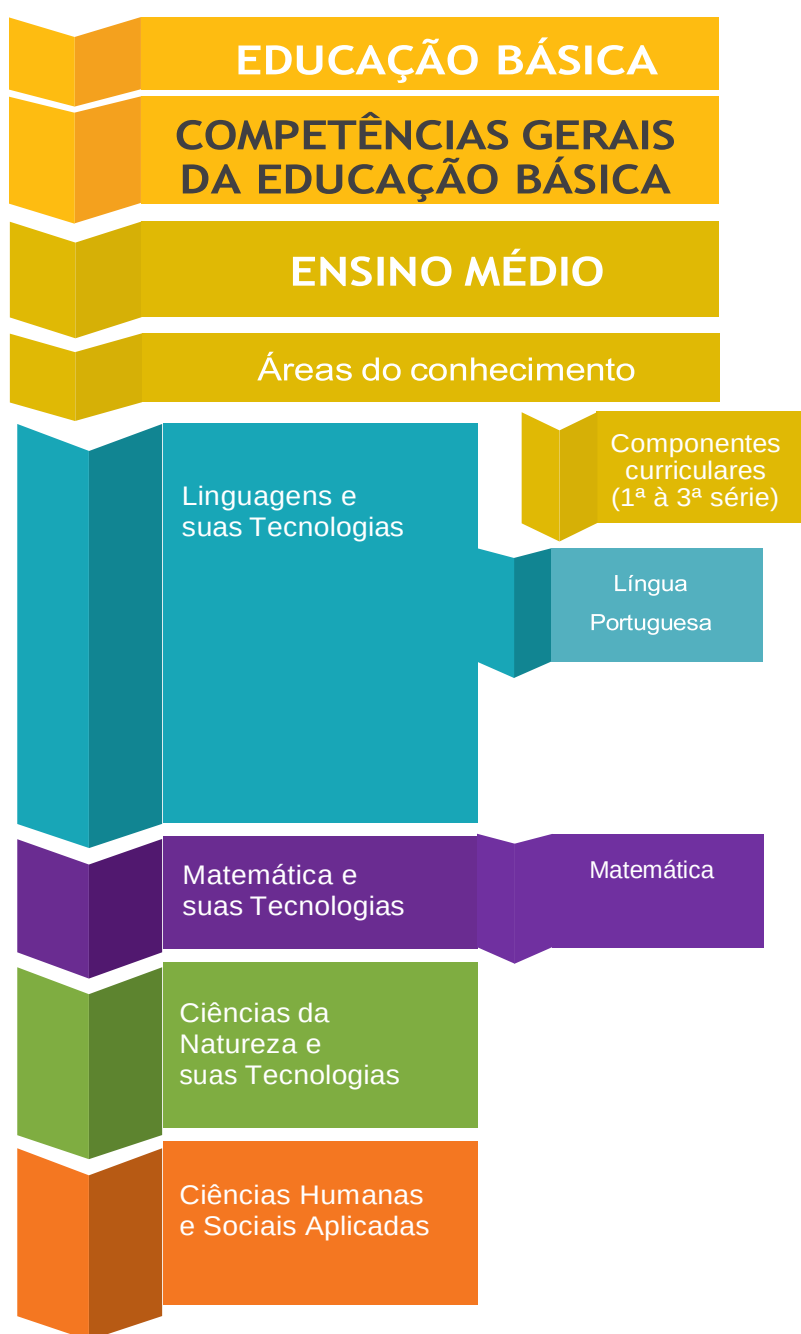
As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa),

além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

Para cada área há um conjunto de habilidades específicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio e, de preferência, de modo articulado com a Educação Profissional.

A Figura 4 retrata de forma sintética a organização curricular da última etapa da educação básica:

**Figura 4 – Ensino Médio na BNCC**



**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 32).

Assim se discorreu neste capítulo, trazendo à tona alguns eventos relevantes do contexto educacional que precederam a BNCC. Deu-se ênfase à compreensão das competências gerais que se "desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p. 8) e se ilustrou a estrutura da BNCC com uma breve exposição da sua organização. Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, na sequência se apresentará o Ensino Religioso com suas características, competências específicas e o perfil da docência.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA BNCC

O Ensino Religioso no Brasil já tem uma caminhada de mais de cinco séculos e vem marcando a formação de gerações ao longo do tempo, pois encontra-se inserido no seio da sociedade por meio do ambiente escolar como um fato social. Seus passos iniciais coincidem com os da História do Brasil, cujos primeiros fatos são registrados com a chegada dos colonizadores europeus.

Pode-se considerar o ano de 1549, com a chegada dos padres Jesuítas, o início do processo de escolarização formal no território brasileiro. A ordem missionária e evangelizadora, a Companhia de Jesus, dirigiu aqui, pelo menos inicialmente, as suas atenções para a catequese e a “conversão” dos povos nativos, o que incluía, algumas vezes, o ensino da leitura e da escrita.

Embora a alfabetização dos nativos estivesse sempre em foco e o colégio jesuíta estivesse sendo utilizado, o grande objetivo da escolarização era preparar novos missionários, que posteriormente desenvolveriam a catequização. Segundo Paiva (2000, p. 43) “este colégio [...] será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar”.

O currículo escolar da época constituía-se do ensino de gramática média e gramática superior, as humanas e a retórica, conforme previsto no *Ratio Studiorum*<sup>12</sup>. Além dessas disciplinas, era ainda ensinada filosofia e teologia para aqueles que se preparavam para o sacerdócio.

Com esse preâmbulo se ensejou citar a história inicial, sem adentrar em pormenores ou percorrê-la até os dias atuais, pois esse não é o objetivo deste trabalho, mas somente apontar que na origem histórica da educação brasileira o Ensino Religioso possuía um caráter eminentemente confessional.

Isso porque a Educação, o Estado e a Igreja se desenvolveram em uma profunda correlação dentro da história brasileira. Posteriormente, com mudanças estruturais da sociedade, a educação e, por conseguinte, o Ensino Religioso, também sofreram atualização de sentidos e finalidades:

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as

---

<sup>12</sup> *Ratio Studiorum* é o sistema de regras e práticas pedagógicas criado pelos jesuítas (FRANCA, 1952).



transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BRASIL, 2018, p. 435).

Conforme se vem percorrendo, a história da educação tem seu itinerário e, nesse percurso, o Ensino Religioso vem assumindo várias concepções ou motivo de disputa em alguns segmentos que o colocam na perspectiva de proselitismo, o que contradiz a finalidade e o que se propõe com o Ensino Religioso. Interessante ressaltar, contudo, que diante das diferentes perspectivas teórico-metodológicas, emergem as reflexões dos vários setores da sociedade que reivindicam o posicionamento da disciplina dentro de uma abordagem que de fato alcança o objetivo da disciplina no currículo escolar como conhecimento Religioso.

Essa realidade foi bem evidenciada nas décadas de 1980-90, diante da forte crise cultural “que se instala em todos os aspectos da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 17). Logo, a escola é atingida por um processo de fragmentação “com as concepções vigentes da educação”. Vive-se a dialética de paradigmas, possibilidades e incertezas em que também o Ensino Religioso busca a sua redefinição como disciplina regular do conjunto curricular.

Dentre os marcos importantes da década de 1980, sobressai o fim do militarismo como forma de governo, surgindo assim, a democracia no contexto social e político do país. Nesse momento vem à tona novamente a importância do ER no cenário da educação nacional. Depois de forte mobilização social, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, manteve a previsão de oferta do ER no capítulo referente à educação, no seu art. 210, nos seguintes termos Art. 210 [...] § 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Posteriormente, quando da elaboração da nova LDB, cujo projeto vai tramitar no Congresso Nacional em 1996, o Ensino Religioso mais uma vez foi objeto de discussão e alvo de novos debates. A versão original da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresentou novamente o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa, de caráter confessional e interconfessional, conforme se pode constatar a seguir:

Art. 33 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de **acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:**

§ 1º - **confessional**, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

§ 2º - **interconfessional**, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Porém, no primeiro semestre de 1997, após forte mobilização social dos professores de Ensino Religioso, liderados pelo recém criado Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), foram apresentados três projetos de lei<sup>13</sup> com propostas para substituir o conteúdo do artigo 33 da recém aprovada LDB, pois “dizer que é de matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos foi decretar a sua saída do currículo” (PALHETA, 2017, p. 148).

Felizmente, a pressão social surtiu efeito e, em 22 de julho de 1997, foi aprovada a lei n. 9.475/97, que alterou o artigo 33 da LDB, nos seguintes termos:

Art. 33 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, **assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.**

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Com a mudança da lei, foi possível estabelecer os princípios e os fundamentos para construção de um Ensino Religioso não confessional.

Certamente foi uma conquista que mobilizou o campo político como também o campo religioso que, de certa forma, quis firmar sua hegemonia<sup>14</sup>, mas a dinamicidade

---

<sup>13</sup> O primeiro a chegar à Câmara foi o projeto 2.757/97, do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), em 19/2/1997. Um mês depois, ele foi seguido pelo projeto 2.997/97, do deputado Maurício Requião (PMDB-PR). Uma semana depois deste, chegou à Câmara dos Deputados o projeto 3.034/97, preparado pelo MEC e enviado pelo presidente da República. Todos tinham em comum a eliminação da expressão *sem ônus para os cofres públicos*. De acordo com o que determinava o regimento da Câmara, os dois últimos projetos foram apensados ao primeiro a chegar (CUNHA, 2016).

<sup>14</sup> A CNBB realizou sua 34ª Assembleia Geral em abril de 1996, cujo foco foi a visita papal, que se realizaria em outubro do ano seguinte, para participar do II Encontro Mundial do Papa com as Famílias. Tratava-se de preparar o evento, mas não só isso. A LDB constava da pauta da reunião dos bispos, sobre a qual eles aprovaram a “Declaração sobre Ensino Religioso na escola pública”, datada de 22/4/1996. A CNBB preparava a visita e o evento com empenho, e queria mostrar, ao seu líder, eficácia na ação sobre o Estado brasileiro, no que o Ensino Religioso nas escolas públicas era um ponto importante (CUNHA, 2016, p. 683).

do tempo se encarregou de atenuar os conflitos internos nem sempre passíveis de acordo ou dissimulação.<sup>15</sup>

Após a reformulação do artigo 33, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso<sup>16</sup> pelo FONAPER, tendo como objetivos gerais:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 2006, p. 30-31).

Frente aos desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas do Ensino Religioso já ilustradas, ressalta-se que, com a mudança da LDB, sua natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade, fator decisivo para sua inclusão na BNCC.

Considerando esses elementos, o currículo do Ensino Religioso contido na BNCC adota como objeto de estudos o conhecimento religioso cuja origem decorre das diversas manifestações dos fenômenos religiosos, em resposta aos enigmas do mundo, da vida e da morte<sup>17</sup>, enquanto substrato cultural da humanidade.

---

<sup>15</sup> O projeto de Maurício Requião suprimiu explicitamente a modalidade confessional do Ensino Religioso, constante da versão original da LDB. Com isso, considerou dispensável a restrição ao uso de recursos públicos nessa disciplina. Contraditoriamente ao caráter facultativo do Ensino Religioso, o deputado não teve dúvida em qualificar essa disciplina como *parte integrante da formação básica do cidadão*. Pretendia, também, que o conteúdo do Ensino Religioso fosse definido em *parâmetros curriculares nacionais*, formulado de comum acordo com as diversas denominações religiosas ou entidades que as representassem. Este projeto expressou as demandas do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) (CUNHA, 2016).

<sup>16</sup> O documento foi escrito em 1997 por uma equipe do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) e significou mais que um referencial curricular à medida em que determinou a própria constituição da identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina “Ensino Religioso” na escola pública (RAMOS, L.; RAMOS, F.; SOARES, 2022).

<sup>17</sup> A certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade [...]. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico. O provisório contém em si sementes do eterno. [...] Dentro dessa dinâmica, a religiosidade intrínseca à natureza humana – anseio de apreender a totalidade da vida e do mundo – assume formas culturais, dentre elas a religião. Seu fundamento é a esperança de vida mais forte do que a morte nela se

Nesse aspecto é possível afirmar com a BNCC, que “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos”, mediante as diferenças que se expressam nas várias culturas e tradições, a partir de “pressupostos éticos e científicos sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2018, p. 436).

Partindo dessa posição, a BNCC acrescenta que “no Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores” (BRASIL, 2018, p. 436), buscando problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Desse modo, é possível reconhecer e respeitar as histórias, memórias, crenças, convicções e valores das diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Por isso, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018, p. 437), o Ensino Religioso adota a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso.

Tais fundamentos entram em movimento nas aprendizagens e são ampliados na articulação com as competências específicas, sendo que a primeira almeja “conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos” (BRASIL, 2018, p. 437).

Faz-se mister recordar que os vários aspectos do Ensino Religioso, como natureza, objetivo, concepção, nomenclatura etc. são resultados de um processo histórico marcado por embates, assim como a elaboração da BNCC, sendo que na “primeira versão do documento, disponibilizada publicamente em setembro de 2015, o Ensino Religioso aparece como componente curricular, dentro da área de Ciências Humanas” (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020, p. 52) ocasionando outro momento para embates e conquistas.

Na sequência, porém, ocasionou novos debates epistemológicos por parte das ciências humanas porque, na segunda versão da BNCC, o Ensino Religioso foi retirado da área de Ciências Humanas e colocado como área própria, seguindo a Resolução CNE/CEB n. 07/2010 (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020).

---

consolida a percepção de forças superiores, que se personificam no Transcendente. (MARTINI, 2016, p. 35).

Dentro da escola, espaço privilegiado de construção e de socialização do conhecimento, teceu-se essa reflexão com o objetivo de caracterizar o Ensino Religioso no contexto da BNCC. Não se pode prescindir aos desafios colocados em pauta. Porém, percebe-se o compromisso para sistematização do conhecimento religioso como parte de uma das dimensões que coloca o ser humano em relação com a realidade Transcendental.

Entende-se dessa forma, o Ensino Religioso como elemento integrador no âmbito escolar que, a partir do contexto social e cultural do educando, tem, entre outros, o objetivo de "contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios ética e de cidadania" (BRASIL, 2018, p. 436). Pensar, portando, nesse processo interativo entre escola e educando, que coexistem em uma sociedade de cidadãos que devem ser reconhecidos e reconhecer, numa perspectiva de valores universais, sendo a alteridade, nesse sentido, um princípio imprescindível.

Na sequência dessa caracterização, serão apresentadas as seis competências específicas do Ensino Religioso que, no seu bojo, trazem uma emidente articulação com as competências gerais para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

### 3.1 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO ENSINO RELIGIOSO

As competências gerais da BNCC se articulam com as competências específicas das cinco áreas do conhecimento. Portanto, assim se assegura também a sua articulação e expressão nas seis competências específicas da área do Ensino Religioso.

Concomitantemente a essa articulação, verifica-se a consolidação do componente curricular com sua inclusão como área do conhecimento na BNCC, sendo determinante para sua função social e pedagógica na formação do estudante. Considera-se, nesse sentido, a densa colaboração proposta do FONAPER (CECCHETTI, 2020).

Pode-se dizer que a partir do percurso empreendido e desenvolvido, os desafios foram constantes. Em particular, as diversas intercorrências e tensões entre grupos laicistas e religiosos que, desconhecendo a natureza e o objeto de estudo do

Ensino Religioso, encontravam incompatibilidade para que o Ensino Religioso se tornasse parte da BNCC, pelo fato da escola ser pautada em uma concepção laica.

Essa polêmica se estende no tempo, tanto para um grupo como para outro<sup>18</sup>, conforme Baptista e Siqueira (2020, p. 34) esclarecem:

a questão não dizia respeito aos ensinamentos morais, que tanto um grupo quanto o outro se uniam em defender, mas na perspectiva dessa moralidade, a ser trabalhada com crianças, adolescentes e jovens: ser oferecida de forma laica ou cristã, que era a tradição religiosa majoritária, especialmente a católica

Passando, assim ocorre o crivo de reflexões e de entendimento para a concepção mais adequada no Ensino Religioso.

Tem-se consciência dos embates “espinhosos” que fazem parte do itinerário de inserção do Ensino Religioso na BNCC, pois tudo tem uma causa intrínseca às atitudes de grupos interessados ou de outras organizações que se contrapõem à devida efetivação dessa área do conhecimento como componente curricular. Todavia, o que mais enobrece uma causa é positivar os feitos e primar por aquilo que ainda se pode fazer.

Com efeito, as habilidades e as competências que versam na estrutura curricular do documento apontam para um despertar de realidades e sentidos essenciais inerentes ao ser humano, constituído segundo a BNCC “enquanto ser de imanência e transcendência” (BRASIL, 2018, p. 438). Entende-se, pois que subjacente a essa realidade estão as “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, para que os estudantes possam se posicionar como cidadãos inseridos nas eventuais complexidades da sociedade com capacidade para se relacionar proficuamente.

E, nesse contexto de diversidade no qual está inserido o Ensino Religioso, é imprescindível para o ser humano poder ativar processos que ultrapassam as barreiras e os limites herdados na trajetória da própria existência, que talvez não tenham sido bem assimilados com referência às alteridades para a construção de autênticas identidades.

Sabe-se da hodierna fragmentação que vem sendo “compilada” no mundo globalizado e que alcança os vários segmentos da sociedade. É nessa perspectiva

---

<sup>18</sup> Laicistas e religiosos.

que se vislumbra a concretização do Ensino Religioso “no intuito de acolher integralmente a diversidade religiosa [...] considerando o diálogo com os diferentes um elemento crucial em uma sociedade democrática” (CECCHETTI, 2020, p. 11).

Todavia, é importante salientar que não adianta transmitir conceitos de religião, doutrinas ou dogmas de fé, se o aluno não estiver disposto e preparado para acolher todo esse conteúdo como parte de sua formação integral. Para tanto, “a presença do Ensino Religioso no currículo escolar, possibilita a formação básica do cidadão, devido ao conjunto de habilidades e competências que o mesmo pode desenvolver” (RAMOS, L; RAMOS, F; SOARES, 2022, p. 28).

É notório, portanto, o compromisso e ao mesmo tempo a permanente busca de efetivação do quanto já foi conquistado na busca por um estatuto próprio do Ensino Religioso. Compete, pois uma crescente tomada de consciência sobre a real concepção do Ensino Religioso no contexto da BNCC e mais especificamente de suas competências:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura e da paz (BRASIL, 2018, p. 437).

Essas seis competências específicas expressam a concepção de Ensino Religioso em favor do reconhecimento da diversidade religiosa e na promoção dos direitos humanos. Por isso, o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso<sup>19</sup>, que por sua vez “é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das ciências humanas e sociais” (BRASIL, 2018, p. 436).

---

<sup>19</sup> Em todos os documentos recentes nos quais constam o Ensino Religioso, seja na BNCC ou nas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, o objeto de estudo definido é(são) o(s) conhecimento(s) religioso(s) (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020, p. 54).

Por consequência, “os conteúdos trabalhados em sala de aula não devem ser doutrinas, mas conteúdos que valorizem os aspectos sociais, históricos e éticos presentes nas diversas religiões” (RAMOS, L; RAMOS, F; SOARES, 2022, p. 28), proporcionando assim aos estudantes um horizonte de reflexões que os leve aos saberes das diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida.

Notadamente, percebe-se a peculiaridade dessa concepção que perpassa as seis competências a serem trabalhadas em consonância com as Competências Gerais para aquisição de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como parte do processo educativo em continuo diálogo com outros saberes, visto que “todas as ciências, conhecimentos humanos, sabedorias, tradições e costumes são objeto de reflexão, de análise, de crítica honesta, em busca da verdade, que não pode se reduzir a uma única visão, a uma única posição” (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020, p. 35).

Se fosse o caso de uma cuidadosa hermenêutica a partir dos pressupostos destas competências, já se moveriam inúmeras reflexões acerca do quanto é consistente essa ampla visão de Ensino Religioso dentro de uma linguagem fenomenológica que não se prende em fragmentos, mas se lança no todo, no inteiro, com a mesma holística que o Ensino Religioso tem do ser humano contemporâneo.

Nessa perspectiva, é relevante destacar a concepção de ser humano, mobilizada:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica) (BRASIL, 2018, p. 438).

No desdobramento dessas reflexões, é perceptível uma constância, ou seja, algo como um “*slogan*” – *Formação Integral* – logo, concebe-se a urgência do Ensino Religioso ministrado como conhecimento religioso para: “conhecer as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida; compreender as experiências e saberes; conviver com a diversidade de crenças; saber posicionar-se frente diferentes discursos” (BRASIL, 2018, p. 437). Neste sentido, seria contraditório desconsiderar o quanto vem contemplado nas competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental no que tange à integral formação do ser humano.

Conforme vem preconizado na BNCC (BRASIL, 2018) para a área específica do Ensino Religioso, são destacados seus objetivos, competências e pressupostos



para elevar a existência humana e contribuir na formação do cidadão, propondo uma aprendizagem que se vai construindo através dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida no respeito à diversidade pluralidade, com a receptividade das identidades que atravessam as realidades culturais e religiosas. Ao mesmo tempo, contribui para ampliar as visões de mundo, bem como as pertencças religiosas, no salutar respeito às diversas identidades religiosas.

Descortina-se, assim, o fundamento epistemológico do Ensino Religioso com todas as atribuições que permeiam a sua natureza e sua práxis pedagógica. Conforme assegura Costella (2011, p. 136):

Religião é fenômeno produzido pelas sociedades humanas, situadas em contextos histórico-geográficos diferentes, para responder às questões fundamentais da existência humana, no seu aspecto de limite, mas também anseio de transcendência. [...] Portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ou fato religioso, como se expressa em seus símbolos, crenças, instituições, personagens, fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro.

O fenômeno religioso envolve, portanto, a atmosfera das experiências pessoais e religiosas que estão interligadas e vão formando uma espécie de rede em torno das filosofias de vida e crenças religiosas onde manifestam as fortes expressões do sentido existencial. Essa dimensão da humanidade, portanto, não pode prescindir de considerável atenção, descartando toda possibilidade de intolerância, mas cultivando as inovadoras possibilidades de integração, abertura e reflexão com as outras formas de saber, próprias do Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião.

### 3.2 UNIDADES TEMÁTICAS E SEUS ELEMENTOS EMBASADORES

O Ensino Religioso, apresenta diversos conhecimentos que são essenciais para uma formação integral, na qual os estudantes podem ter acesso a mais informações para produzir mais conhecimento e, assim colaborar para uma cultura de paz.

Para desenvolver as competências específicas, o Ensino Religioso mobiliza três unidades temáticas, a saber: Identidades e alteridades, Manifestações religiosas, Crenças religiosas e filosofias de vida, as quais, por sua vez, remetem a diversos conhecimentos religiosos.

Como se percebe, o objetivo do Ensino Religioso não é trazer o sistema religioso para dentro da escola, mas sim o conhecimento e as informações que se encontram nesse meio e que fazem parte da formação da sociedade, tratando assim, “os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2018, p. 436), colaborando para que os estudantes possam aprender sobre o respeito, a colaboração, a cultura da paz, respeitando as diversidade e manifestações religiosas existentes.

Nesse sentido, as unidades temáticas de um modo geral definem um “arranjo” dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Nessa lógica, cada objeto de conhecimento se relaciona com um número variável de habilidades visando atender as especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Por esse motivo, o Ensino Religioso apresenta um conjunto de 63 habilidades distribuídas ao longo do 1º ao 9º ano, que “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28), que por sua vez estão agrupadas nas três unidades temáticas.

Nesse percurso da caracterização do Ensino Religioso, apresentamos a primeira unidade temática, a saber, Identidades e alteridades, a qual busca reconhecer, valorizar e acolher 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”<sup>20</sup> (BRASIL, 2018, p. 438). Essas dimensões são peculiares ao ser humano na sua relação com o meio ambiente e a sociedade.

A segunda unidade temática, Manifestações religiosas, objetiva “[...] 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, 2018, 439). Abre-se, portanto, um leque às memórias e aos saberes de cada ser humano e suas tradições.

---

<sup>20</sup> A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta (BRASIL, 2018, p. 438).

A terceira unidade temática, Crenças religiosas e filosofias de vida, trata dos “[...] 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, 2018, p. 439). Esta é unidade temática foco desta pesquisa, com seus objetos de conhecimento e as respectivas habilidades para o Ensino Fundamental, motivo pelo qual será aprofundada no capítulo seguinte. Nesse ponto, merece cuidadosa atenção a compreensão das habilidades como expressões das “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). São elas que, na esfera micro, promovem o desenvolvimento das competências gerais e específicas.

Então, considerando a importância das habilidades para o pleno desenvolvimento dos estudantes, deve-se saber com precisão seu significado. Para o Dicionário Brasileiro Globo, habilidade vem do latim e significa “qualidade do que é hábil; perícia; capacidade moral ou intelectual; aptidão astúcia” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 2001, s/n).

As habilidades referem-se, portanto, a um conjunto de ações ou procedimentos necessários à consecução de uma ação cognitiva, procedimental ou atitudinal. Frequentemente, a ação requerida pela habilidade se expressa sob a forma de um verbo no infinitivo, tal como: identificar, traduzir, verificar, argumentar, analisar etc. Para realizar a ação e atender à determinada finalidade, a habilidade, automaticamente, mobiliza conhecimentos que devem ser apropriados pelos estudantes, para que possam ser traduzidos ou aplicados em situações complexas, contextuais e variadas.

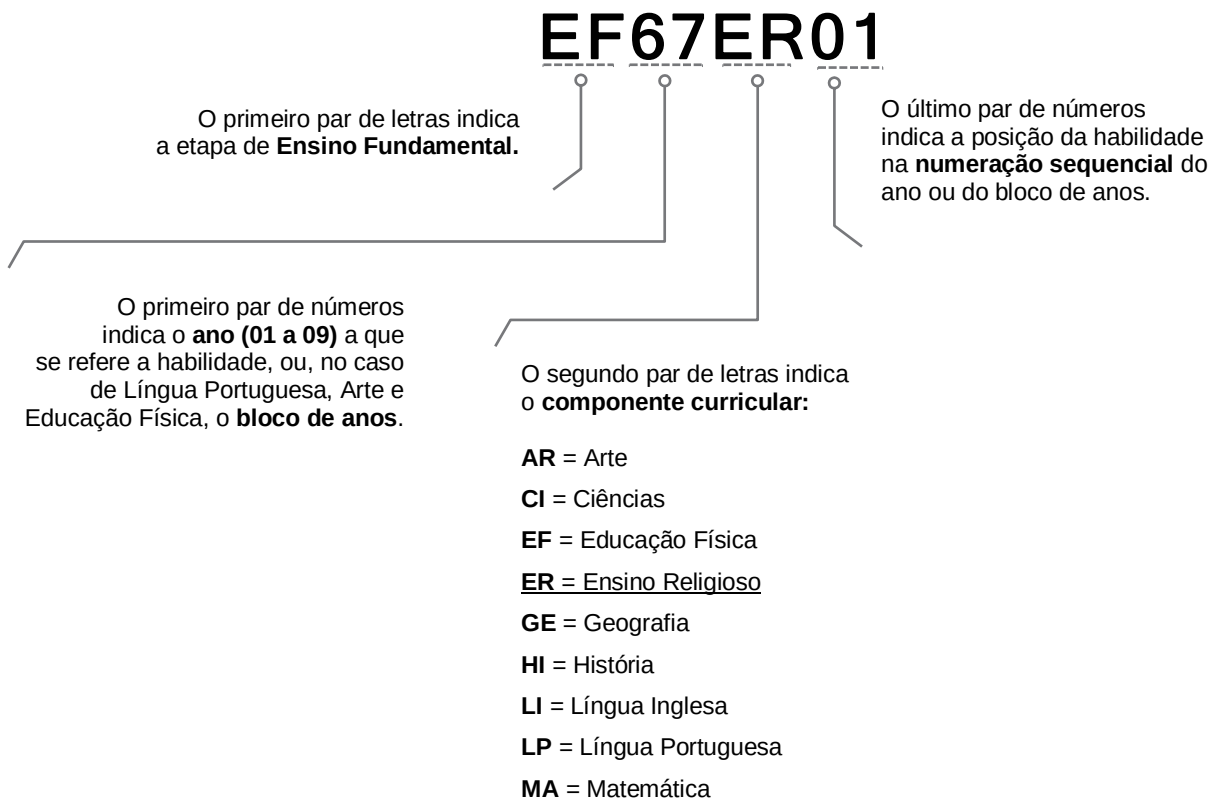
Desse modo, na BNCC, as habilidades não são apenas ornamento, mas na realidade, remetem à uma intervenção pedagógica devidamente planejada para que cada uma seja desenvolvida por todos os estudantes.

Por isso, as habilidades estão bem organizadas e afinadas às competências gerais e específicas para que se possa “assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 31).

Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada

habilidade é identificada por um código alfanumérico (BRASIL, 2018), isto é, composto por letra e números, de acordo com a seguinte composição:

**Figura 5 – Código Alfanumérico das Habilidades da BNCC**



**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018, p. 30).

Para facilitar a compreensão do código alfanumérico, a BNCC informa “que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de ano não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 31). O progresso das habilidades pode estar relacionado a:

processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2018, p. 31).

A organização curricular estruturante da BNCC exige qualidades pedagógicas específicas dos docentes da Educação Básica, sobretudo, para o planejamento, docência e avaliação das habilidades. Daí o imprescindível interesse também pela formação do docente para o Ensino Religioso que, precisa se deparar e atuar na práxis

pedagógica, considerando a interculturalidade e a ética da alteridade (BRASIL, 2018, p. 437), para corresponder com tudo que se vislumbrou na elaboração dessa área.

### 3.3 PERFIL DO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

Conforme constatado no item precedente, o Ensino Religioso com suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e suas habilidades apresenta um “arsenal pedagógico” para a apropriação significativa dos conhecimentos religiosos, por parte dos estudantes. Assim sendo, não se pode prescindir de uma formação do docente à altura para promover “apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 436), com a qualificação que se faz necessária para os desafios da sociedade.

Levando-se em conta o cenário da educação brasileira, sabe-se que tem sido marcado pela constante preocupação com a formação dos profissionais. Nessa perspectiva, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018) faz parte da caminhada que se vem percorrendo, desde a década de 1990.

Segundo o Parecer CNE/CP Nº 12/2018, até 1995 ofereciam-se cursos de preparação de agentes pastorais conforme diretrizes de cada confissão religiosa para formar professores de Ensino Religioso. Mas essa prática não correspondia efetivamente à formação profissional, pois não assegurava o reconhecimento do Ministério da Educação.

Nesse sentido, muitas transformações ocorreram no campo educacional na década de 1990, dentre as quais se destacam a publicação da LDB nº 9.394/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Agregando-se a esses eventos, muito significativa foi também, para o Ensino Religioso não confessional, a fundação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Ampliando essa abordagem, Sprendeman (2012) destaca o relevante acompanhamento do FONAPER em prol da formação de professores, quando diz:

Desde 1998 vem-se buscando uma proposta para as diretrizes curriculares dos cursos superiores na área do Ensino Religioso, destacando-se também o acompanhamento do FONAPER nos diferentes projetos de cursos de licenciatura. Em 2004, na cidade de São Paulo, ocorreu uma reunião com o presidente da CNE e em 2008 voltou-se à discussão sobre as diretrizes

específicas para a formação de professores, sendo que em 2009, durante o V Congresso Nacional de Ensino Religioso, elaborou-se um texto que expressava os sentimentos e as preocupações em torno do tema, sendo enviado ao Conselho Nacional de Educação. O texto apresentado utilizou como referenciais as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 e a CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (SPREDEMAN, 2012, p. 1.620).

Por isso que, no alvorecer das divergências em torno da natureza, concepção e conceito sobre o Ensino Religioso, muitas reflexões surgiram para fomentar um direcionamento acerca do perfil profissional dessa área.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 12/2018, que aborda as DCN para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião (2018), as primeiras iniciativas para qualificação profissional nesta área surgiram:

[...] a partir de 1970, entendendo que o enfoque confessional não favorecia o reconhecimento da diversidade religiosa brasileira, coletivos de educadores, líderes religiosos de algumas regiões do país e pesquisadores da área do estudo das religiões propuseram o ecumenismo como modelo para o ensino religioso. Surgiram então as primeiras iniciativas para oferta de formação de docentes em nível superior para o Ensino Religioso. Santa Catarina chegou a encaminhar proposições para habilitar professores de Educação Religiosa Escolar (ERE) ao então Conselho Federal de Educação (CFE) em 1972, 1985 e 1990 (BRASIL, 2018, p. 2).

Trata-se de exemplos das muitas iniciativas que tramitaram nesse período, pois se estimava que o profissional dessa área de conhecimento fosse, de fato, um profissional qualificado com preparação didática e pedagógica, imbuído de habilidades necessárias para proporcionar um diálogo imparcial na sua práxis educativa e, conseqüentemente, abertura para as diversas manifestações e tradições religiosas.

Nesse sentido, Holanda (2011, p. 145) afirma que:

a formação não significa apenas aprender mais, inovar por inovar, combater práticas educativas excludentes, preconceituosas e intolerantes. Significa instituir uma política de formação de professores que se efetive em ações voltadas para qualificar o ensino e a aprendizagem.

Frente aos desafios e às possibilidades da docência e das práticas pedagógicas do Ensino Religioso, a BNCC também vem preconizando o amplo conhecimento a ser assimilado quando aponta a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso. Esses fundamentos favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças,

convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2018). Isso porque o profissional da área deve valer-se do quanto preconiza a BNCC sobre a construção em sala de aula do diálogo inter-religioso e intercultural.

Para ampliar a abordagem, Oliveira e outros (2007, p. 91-92), tecem uma reflexão sobre curso de formação de professores, pontuando que, para responder às exigências do Ensino Religioso, no processo de escolarização:

é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e o qualifique nessa área do conhecimento. Tendo presente essas questões, verifica-se na atualidade que os cursos de licenciatura em Ensino Religioso e Ciências da Religião têm uma grande contribuição a dar no sentido de formar profissionais para essa área do conhecimento, uma vez que analisam e pesquisam o campo religioso dentro da sua complexidade a partir de um olhar e abordagens de cunho inter e transdisciplinar.

Com a inclusão do Ensino Religioso na BNCC ficou evidente a urgência por esse profissional especificamente formado para atuar nesta área de conhecimento. Foi então que se obteve mais uma conquista: a homologação, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2018, das DCN para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o curso fornecerá bases que subsidiarão a prática no âmbito escolar como fundamento e atuação do profissional para além da docência. Conforme o documento:

Art. 3º O curso de Licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar:

- I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;
- II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;
- III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;
- IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz (BRASIL, 2018, p.1).

Os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida constituem objetos privilegiados do Ensino Religioso, mas seu processo formativo envolve domínio e manuseio interdisciplinar de metodologias e linguagens diversas, abrangendo prática educativa, ensino e extensão.

O curso de Licenciatura em Ciências da Religião estrutura-se em três núcleos:

Um **Núcleo de formação geral**, que articulará: **formação acadêmica, formação pedagógica e formação inclusiva**. Um **Núcleo de formação específica**, que articulará: **formação específica em Ciências da Religião, formação específica em Ensino Religioso**. Um **Núcleo de estudos integradores** com a finalidade de proporcionar enriquecimento curricular por meio de: atividades de caráter científico e cultural, atividades práticas, mobilidade estudantil, atividades de comunicação e expressão<sup>21</sup> (BRASIL, 2018, p. 9-11).

Em suma, a reflexão volta-se para formação docente, pois a habilitação docente, conforme a Resolução CNE/CP nº 5/2018, pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades fundantes das Ciências da Religião.

Frente aos desafios e às possibilidades da docência e das práticas pedagógicas do Ensino Religioso, a BNCC também vem preconizando o amplo conhecimento a ser assimilado quando aponta a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso.

Isso porque o profissional da área deve valer-se do quanto preconiza a BNCC sobre a construção em sala de aula do diálogo inter-religioso e intercultural. Com efeito, compreende-se que essa construção deverá acontecer no intercâmbio de vivências geradas pelas experiências dos estudantes e pelas inúmeras atividades que contemplam o diálogo e o respeito pelas diferenças.

Logo, percebe-se que o perfil do docente de Ensino Religioso incluiu a capacidade de reconhecer a diversidade de identidades, dentro e fora da religião, valorizando o respeito e o direito à especificidade de cada um, conforme as características locais e regionais da nossa sociedade marcada pelo pluralismo religioso e multicultural.

Em síntese, compreende-se que se está falando de formação específica para o Ensino Religioso não confessional, a partir de uma concepção pedagógica e epistemológica alicerçada na interface entre as áreas de Educação e Ciências da Religião. E, nesse sentido, evidencia-se a aplicação das habilidades propostas pela

---

<sup>21</sup> A essas atividades se agrega ainda outra dimensão significativa que articula e consolida as contribuições dos Núcleos estruturantes do Curso: o **Estágio obrigatório**. Ele deve ocorrer ao longo do processo de formação, visando a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar por meio de processos de observação, pesquisa, planejamento e intervenção em diferentes etapas e modalidades da educação básica.



BNCC, que precisam por primeiro ser assimiladas e assumidas pelo docente e assim interagir com os estudantes de modo harmonioso.

Face ao argumento exposto, Holmes (2010, p. 148) brinda com muita precisão dizendo que “não se trata de um teólogo ou um especialista em sua religião, mas de docentes com graduação específica em Ensino Religioso, considerando que não existe teologia aconfessional”. Por isso, a licenciatura em Ciências da Religião justamente “trata os conhecimentos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2018, p. 436).

Logo, espera-se que o profissional ministre o Ensino Religioso utilizando desses pressupostos com convicção e neutralidade para abordar os “conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida” (BRASIL, 2018, p. 436), para proporcionar o princípio mediador do diálogo.

Desse modo, espera-se que o docente formado em Ciências da Religião, especificamente preparado, possa desenvolver com profissionalismo a presente disciplina, dispensando a necessária atenção quanto à práxis pedagógica em consonância com os seguintes objetivos propostos pela BNCC:

- 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.436).

Percebe-se que os objetivos do Ensino Religioso na BNCC possuem um alinhamento com o princípio da laicidade do Estado, visto que esse componente curricular foi “desde o início monopolizado por congregações religiosas, principalmente pelos jesuítas e franciscanos” (CECCHETTI, 2016, p. 106), realidade que já não é condizente com a atual conjuntura da educação brasileira. Pois um dos objetivos do Estado Laico é garantir a liberdade religiosa e que não haja, em nível legal, regalias e benefícios a nenhuma religião. “Nessa acepção, cabe ao Estado zelar pela ordem pública e pela liberdade dos cidadãos, impondo a si mesmo uma exigência restritiva de não favorecer ou interferir, direta ou indiretamente, a nenhuma religião ou

convicção particular” (CECCHETTI, 2016, p. 61). E da mesma forma o Estado Laico concede ao cidadão, sem preconceitos e discriminações, o direito de ter ou não ter uma fé religiosa.

Em posse desses conceitos, compreende-se o aspecto controverso e simultaneamente complexo que marcou o Estado Laico e os modelos vigentes de Ensino Religioso no Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como as outras legislações, expressa com clareza em seus artigos a liberdade de crença, proteção e respeito às manifestações religiosas. No art. 5º, parágrafo 6º, afirma-se que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988).

O Ensino Religioso acontece no ambiente escolar, onde se dá ênfase ao princípio de laicidade, tendo como suporte a percepção das diferenças (alteridades) que possibilita a distinção entre o “eu” e o “tu” que emerge nas relações dialógicas (BRASIL, 2018).

Com efeito, o Ensino Religioso nessa perspectiva, pode incidir na formação do ser humano de forma integral, retratando a realidade de um Estado Laico e de uma escola laica, que requer sujeitos críticos com abertura para a transcendência e simultaneamente conscientes de serem parte de uma ou várias culturas, tendo o Ensino Religioso como um componente na escola para deixar sua marca distintiva.<sup>22</sup>

Estima-se, portanto, um caminho promissor ao Ensino Religioso dentro do Estado Laico com suas prerrogativas e ações em prol de políticas educacionais que sejam condizentes com a prática educativa que atravessa realidades diversificadas geradas pelas experiências e tradições religiosas inseridas em um mesmo contexto.

Nesse sentido, as atuais fundamentações teóricas do Ensino Religioso que rompem com o modelo catequético e o modelo teológico adentram o modelo das Ciências da Religião, afirmando-o como área de conhecimento com as propriedades legais do Estado e suas disposições.

---

<sup>22</sup> A própria palavra tem na sua etimologia a ideia de deixar uma marca distintiva, dado que ensinar (*insignire*) é gravar um sinal, uma impressão proposital, ou seja, repassar informações e lições que sejam assimiladas (CORTELLA, 2007).

Essa perspectiva pode auxiliar a prática pedagógica, pois tomar a religião como fenômeno e fato social, sem necessariamente acreditar em uma determinada religião, permite que o Ensino Religioso na educação favoreça a formação do cidadão consciente e crítico da sua realidade, capaz de fundamentar suas reflexões num horizonte mais amplo do que o limite da fé de uma determinada religião (RAMOS, F; RAMOS, L; SOARES, 2022, p. 25-26).

Não por acaso, a habilitação pretendida e necessária para a atuação como docente de Ensino Religioso se fundamenta nos pressupostos epistemológicos das Ciências da Religião, uma vez que “essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2018, p. 436).

Como os conhecimentos religiosos assumem “sentidos e significados” na humanidade, que envolvem vários aspectos<sup>23</sup>, é imprescindível ao docente tomar posse dessa concepção, para ministrar o Ensino Religioso a partir de pressupostos éticos e científicos.

---

<sup>23</sup> “[...] cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 436).

#### **4 A UNIDADE TEMÁTICA CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA E SEUS OBJETOS DE CONHECIMENTO**

No capítulo anterior, discorreu-se sobre a característica do Ensino Religioso no contexto da BNCC, privilegiou-se eminentemente a fundamental importância das competências específicas do Ensino Religioso em sua consonância com as competências gerais para a formação integral do ser humano.

Apresentou-se, também, as unidades temáticas do Ensino Religioso e seus elementos embasadores, onde se percebe a mobilização dos conhecimentos a partir de “pressupostos ético e científicos”, vislumbrando uma cultura de paz e respeito pela diversidade.

Discorreu-se, ainda, sobre o perfil do docente de Ensino Religioso, cuja atuação necessita ser coerente tanto com os pressupostos da BNCC quanto com os princípios nucleares das DCNs das licenciaturas em Ciências da Religião.

Considerando esses elementos, neste terceiro capítulo objetiva-se focar mais especificamente na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, ressaltando os conceitos contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com referência aos objetos de conhecimento da respectiva unidade temática:

- Ideia(s) de divindade(s)
- Narrativas religiosas
- Mitos nas tradições religiosas
- Ancestralidade e tradição oral

A partir desse breve preâmbulo, volta-se sobre o eixo central da pesquisa, a saber: Crenças religiosas e filosofias de vida, uma das unidades temáticas do Ensino Religioso na BNCC.

Conforme a BNCC (2018, p, 29), pode-se definir unidade temática por “um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. Interessante reforçar que para cada componente curricular existe uma certa quantidade de unidades temáticas.

As crenças religiosas estão relacionadas ao conhecimento religioso, com seu conjunto de experiências considerado como um valor para o ser humano e por isso encontra nas Ciências da Religião seu espaço de análise, de estudo e de pesquisa, tais como doutrinas religiosas, imagens e símbolos que comunicam essas crenças.

Já as filosofias de vida incluem o aspecto não religioso no currículo do Ensino Religioso, encontrando na BNCC definição bem precisa, conforme segue:

Também as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 441).

É relevante perceber que, além das crenças religiosas, existem outras ideias que fundamentam o comportamento e a conduta humana que, nesse contexto, são classificadas como filosofias de vida. *A priori* se concebe esse termo como uma indicação de princípios éticos e morais que pessoas, chamadas de “sem religião”, adotam como estilo próprio. Compreende-se, assim, a importância de essas filosofias de vida serem estudadas dentro do Ensino Religioso para reconhecer as múltiplas formas de ser, estar e ver o mundo.

Com base nessas definições, neste capítulo objetiva-se aprofundar os conceitos estruturantes da unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida acompanhada pelos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades para o Ensino Fundamental.

Buscar-se-á trazer alguns esclarecimentos acerca da(s) divindade(s), bem como pontuar nomes, significados e representações nos contextos familiar e comunitário, onde ocorrem essas experiências. Prosseguindo, apresentar-se-á a ideia de algumas das diferentes divindades, manifestações e tradições religiosas, no intuito de perceber a sacralidade que perpassa as diferentes culturas e tradições religiosas. Adentrar-se-á na realidade dos mitos das tradições religiosas, sem, contudo, ter a pretensão de uma abordagem exaustiva, pois sabe-se que em todas as tradições essa realidade é bastante incisiva e vivenciada nas experiências religiosas.

Na conclusão deste capítulo, evidenciar-se-á o valor da oralidade e dos registros escritos para a preservação da memória para as novas gerações, que acompanham o desenvolvimento da história e da cultura de cada tradição religiosa. Nesse sentido, é interessante aprofundar a experiência humana do Divino por meio dos fundamentos de uma antropologia religiosa. Michel Meslin, em sua obra “A Experiência Humana do Divino – Fundamentos de uma Antropologia Religiosa”, abre

um leque elucidativo e afirma que “não é por essência, mas segundo a consciência do homem, que o sagrado e o profano existem” (MESLIN, 1992, p. 81). Para o autor, o sagrado jamais é entregue em estado puro, mas sempre através de um sistema religioso que produz laços mais ou menos estreitos entre os homens e o divino. Ele forma, assim “um conjunto ao mesmo tempo linguístico, sociológico, simbólico e ritual, que vive de sua própria vida no tempo e na história. Por essa razão, ele está sujeito à lei da mudança” (MESLIN, 1992, p. 81).

A partir desse princípio, formula-se a ideia ou ideias de divindade(s), que se encontram e se expressam nas experiências contidas nas diferentes tradições religiosas, bem como nos novos movimentos religiosos que vêm atravessando a história sustentada por crenças e filosofias de vida. Nessa busca, talvez se consiga vislumbrar apenas a ponta do *iceberg*; porém, acredita-se poder adentrar nesse mundo mítico que atravessa tantas vidas, perspectivas e experiências, que tanto têm a comunicar na formação integral do ser humano, nas buscas de respostas para seus anseios mais profundos.

#### 4.1 IDEIA(S) DE DIVINDADE(S)

Com base nessas abordagens aprofunda-se a(s) ideia(s) de divindade(s) no âmbito da unidade temática Crenças religiosas e Filosofias de vida, prevista no currículo do Ensino Religioso na BNCC no 4º ano do Ensino Fundamental. Segundo o texto, o tema refere-se aos nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário e ainda diz respeito às ideias de divindade(s) das diferentes manifestações e tradições religiosas.

É relevante observar que alguns nomes e significados remontam aos primórdios da humanidade. Mesmo desconhecendo a etimologia, consegue-se identificar o sentido, graças ao ideograma que os precede. Quanto a esse aspecto, o historiador das religiões Ries (2019, p. 124-125) elucida:

na língua suméria o nome do ser divino era *dingir*, em acádico era *ilu* – duas palavras das quais não conhecemos a etimologia, ainda que o sentido dessas é claro graças ao ideograma em estrela que sempre precedia o nome da divindade, que indicava que ele/ela vivia no céu. O divino assim, era concebido como celeste: o mundo terreno era um reflexo dos céus. Um outro emblema do ser divino era uma coroa em forma de chifre, que simbolizava o

touro, encontrada desde 8.000 a.C., em Mureybet no Eufrates, como representação da divindade e, ao mesmo tempo, símbolo da mulher fecunda. Essa dupla noção de poder e fertilidade se encontra em toda a história do panteão mesopotâmico, composta por deuses e deusas. Sabe-se, contudo, que é necessário transferir essa experiência para cada realidade e constituir passos imprescindíveis para uma clara compreensão sobre ideia(s) que se formam diante de divindade(s) e seus respectivos contextos.

A ideia de divindade e até mesmo de crença passa por mudanças profundas, oscilando entre o sentido pejorativo e o sentido antropológico. Segundo Guerriero (2006, p. 64), na sua análise dos Novos Movimentos Religiosos (NMRs):

a ideia de crença aqui colocada não deve ser compreendida em seu sentido pejorativo, de algo menor e equivocado diante de uma verdade maior. Crença, em seu sentido antropológico é toda representação coletiva que pauta nossa noção de realidade. Dados empíricos mais confiáveis ainda são escassos, mas há fortes indícios de que para um grande contingente da população, principalmente entre aqueles que estão longe dos Novos Movimentos Religiosos (NMRs), a ideia de Deus passa cada vez mais de um ser pessoal, criador e onisciente para a ideia de um todo holístico, uma energia ou força maior, impessoal. Trata-se, sem dúvida, de uma mudança profunda em nossa cosmovisão.

Vale destacar que cada tradição religiosa sempre encontrou termos específicos, dando a cada divindade nomes próprios. Por exemplo, no cristianismo cita-se a existência de anjos e demônios e no budismo se nomeia *devas*. Assim se formam as concepções de divindade segundo as próprias tradições.

Em todo caso, trata-se de uma abertura de horizontes para desenvolver a habilidade do 4º ano proposta pela BNCC, a saber: “(EF04ER07) reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas” (BRASIL, 2018, p. 449). A BNCC, na parte introdutória sobre o Ensino Religioso, expressa que:

no enredo mítico, a criação é uma obra de divindades, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa (BRASIL, 2018, p. 440).

Vai-se, portanto, confirmando o universo de ideias de divindades existentes, e, nesse sentido, a função dos símbolos religiosos assume um precioso destaque, levando Ries (2019, p. 325) a afirmar que, “em toda hierofania, o símbolo exerce uma função mediadora. Permite a passagem do visível para o invisível. Contribui

para realizar uma epifania do mistério, que possibilita a aventura espiritual do ser humano”.

As palavras enfáticas de Meslin ajudam a elucidar ainda mais essa abordagem, contribuindo para uma progressiva compreensão e respeito pelas diferentes manifestações de divindades nas tradições religiosas:

Cada vez, [...], que o homem quer exprimir a natureza das relações que o une ao divino, cada vez que ele interroga a si mesmo sobre a natureza dos seres superiores, ele utiliza uma linguagem simbólica, de maneira espontânea por assim dizer. Mas ele não age assim porque os símbolos que ele utiliza possuem por essência um valor sacralizante ou são por natureza religiosos. Devemos repetir com toda clareza: não existem símbolos, mesmo religiosos, fora do homem, fora de um discurso especial que é o único a conferir uma significação e alguma coisa ou a alguém [...] a natureza em si mesma é muda; ela terá sempre somente a voz que o homem lhe empresta. Longe de ser hierofânica, a natureza não pode revelar o divino a não ser àquele que, já o reconhecendo, se insere no mundo de sua existência como no cosmo (MESLIN, 1992, p. 167).

Percebe-se assim o nítido interesse que a humanidade possui em exprimir a natureza das relações que a unem ao divino e ao mesmo tempo, segundo o autor, é a “voz” dela que utilizando uma linguagem simbólica possibilita a manifestação hierofânica do evento a partir de suas experiências.

Vale ressaltar que na nossa sociedade as ideias de divindades se apresentam muito vivas e se encontram materializadas, assumindo várias faces nos diferentes movimentos religiosos. Para ampliar essa abordagem, Guerriero (2006, p. 65-66) afirma:

É perceptível a presença de símbolos e valores das novas religiões em diferentes setores da nossa sociedade. Propagandas, filmes, novelas e demais programas de televisão estão cheios desses elementos. Artistas e pessoas com forte influência na formação de opiniões falam abertamente de suas novas crenças. Não há nenhum impedimento, de ordem moral ou outra que impeça essa propagação de ideias. Anteriormente, falar que se professava uma fé diferente da ortodoxia era cair no risco de ser visto como herege. Hoje não. Podemos, assim, até pensar que esses elementos fazem parte de uma moda, pelo visto não passageira. Como as amarras institucionais estão mais frouxas, é possível se dizer praticamente de uma determinada confissão religiosa tradicional e, ao mesmo tempo, incluir certas doses de elementos pessoais, em um verdadeiro amálgama de crenças. Vários artistas que se converteram às religiões neopentecostais falam que, ao mesmo tempo que aceitaram Jesus, encontraram energia cósmica vital e alcançaram a plenitude espiritual. Seguindo a lógica dialética apontada acima, essas pessoas podem se manifestar dessa maneira porque a sociedade assim possibilita, mas ao mesmo tempo pela presença da mídia e por serem pessoas com certo grau de influência, acabam fazendo com que várias outras comecem a pensar da mesma maneira. Como em um rastro de



pólvora, essas novas ideias e crenças rapidamente se disseminam no seio da sociedade

É perceptível que o conceito abordado está estreitamente ligado às crenças, visto que cada experiência humana<sup>24</sup> permeia as preocupações e os anseios do ser humano de ontem, da atualidade e do futuro. Todavia, fica evidente uma acentuada descoberta por parte das ciências da religião nas publicações sobre divindade, que são abordadas dentro das específicas religiões e teorizadas sobre as divindades.

Embora o pensamento contemporâneo seja fortemente marcado pelo niilismo<sup>25</sup>, é perceptível uma crescente influência e movimentação das expressões religiosas na sociedade, confirmando a presença das divindades na vida do ser humano, independentemente de crença ou filosofia de vida.

É importante reconhecer a correlação do ser humano com as demais realidades ou divindades justamente porque:

[...] o ser humano é um ser-aí, quer dizer que é um ser-no-mundo e mundo é onde o humano está mergulhado, é a totalidade das coisas e seres que o rodeiam. É, portanto, a partir do mundo que esse humano compreende as coisas, compreende que é um ser-com os outros e compreende a si mesmo (PANASIEWICZ, 2007, p. 31).

Assim, percebe-se que o ser humano é um “ser-com”, um ser de relações e de sentido, que busca algo transcendental. Eliade ilustra essa situação a partir das sociedades tradicionais para demonstrar a dimensão do *homo religiosus*<sup>26</sup>:

---

<sup>24</sup> “O fenômeno religioso faz parte das experiências humanas, múltiplas no espaço e no tempo. As experiências humanas não são descobertas a partir de teses colocadas *a priori*, mas a partir da experiência vivida pelo homem no curso de sua longa história; as experiências religiosas fazem parte dessa história do homem” (RIES, 2019, p. 348).

<sup>25</sup> Do latim *nihil*. Redução ao nada; descrença absoluta; sistema, que tem partidários na Rússia, o qual visa a destruição radical da ordem social estabelecida (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 2001). É uma concepção filosófica baseada na ideia de não haver nada ou nenhuma certeza que possa servir como base o conhecimento. Ou seja, nada existe de fato. Assim, em sua extensão para o existencialismo, o niilismo é a compreensão de que a vida não possui nenhum sentido ou finalidade. O conceito está pautado na subjetividade do ser, onde não existe nenhuma fundamentação metafísica para a existência humana. Ou seja, não há “verdades absolutas” que alicerces a moral, os hábitos ou as tradições. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/niilismo/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

<sup>26</sup> Julien Ries comenta a contribuição de Rudolf Otto sobre a experiência do sagrado como fundamento do *homo religiosus* – Otto teve o mérito de mostrar o que o fenômeno religioso representa. Ele se recusa a observar as religiões com olhos profanos e ver no fenômeno religioso um fenômeno exclusivamente histórico-cultural. Ele também se recusa a fazer como os sociólogos, que consideram a religião como um fato natural, deduzindo da busca por uma consciência religiosa da humanidade. Otto coloca o fenômeno religioso enquanto fenômeno religioso no centro da história das religiões. O estudo desse fenômeno é inseparável do estudo do homem religioso e de seu comportamento. A experiência do sagrado torna-se fundamento da história das religiões. É o fundamento do *homo religiosus* (RIES, 2019, p. 352).

[...] o homem das sociedades tradicionais só podia viver num espaço ‘aberto’ para o alto, onde a rotura de nível estava simbolicamente assegurada e a comunicação com o outro mundo, o mundo transcendental, era ritualmente possível. O santuário – o ‘Centro’ por excelência – estava ali, perto dele, na sua cidade, e a comunicação com o mundo dos deuses era-lhe afiançada pela simples entrada no templo. Mas o homo *religiosus* sentia a necessidade de viver sempre no Centro – tal como os achilpa, que, como vimos, traziam sempre consigo o poste sagrado, o Axismundi, a fim de não se afastarem do Centro e permanecerem em comunicação com o mundo supra-terrestre (ELIADE, 1992b, p. 27).

Trata-se do modo natural pelo qual o ser humano busca o sobrenatural que carrega dentro e fora de si. Pensa-se que “da consciência do sagrado, o ser humano chega à consciência de uma divindade” (CROATTO, 2001, p. 52). Em outras palavras, trata-se de uma saudade do sagrado. Movimento interior e sensível que o faz voltar continuamente ao seu princípio. E esse princípio pode remeter ao “tempo primordial” de todas as coisas, também da criação do próprio ser humano. Daí a função social dos mitos e das narrativas religiosas.

Em síntese, concorda-se com a afirmação de Martini (2016, p. 34), quando diz que “[...] a recusa à transcendência é trágica para o ser humano pois torna-o resignado em sua mediocridade”, compreendendo assim que, existe uma relação consistente, conforme o mesmo autor, que é “companheira em todas as etapas de aventura”, construindo-se e encontrando equilíbrio entre os limites impostos.

Nesse interim, configura-se esse “enredo mítico” acerca das ideias de divindades que fazem parte do conjunto de crenças e doutrinas, mas que “transcendem a materialidade do mundo” (BRASIL, 2018, p. 440).

## 4.2 NARRATIVAS RELIGIOSAS

Um segundo objeto de conhecimento a integrar a unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida são as narrativas religiosas, constante em apenas uma habilidade proposta na BNCC, relativa ao 5º ano: “(EF05ER01) identificar e respeitar os acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória” (BRASIL, 2018, p. 451). Percebe-se nessa habilidade a imprescindível oportunidade de oferecer ao aluno uma reflexão que o colocará na perspectiva de respeito por cada cultura religiosa.

Junto ao processo de identificação há uma segunda ação requerida: o respeito<sup>27</sup>, por se tratar de algo indispensável nesse contexto de conhecimento do diferente e/ou do diverso. Trata-se de uma ação atitudinal, que habilita o sujeito para conviver com as várias identidades e com as mais variadas concepções constitutivas da diversidade, das narrativas e das vivências que nos envolvem e das quais somos parte.

Tem-se ao mesmo tempo uma atenção voltada para os “acontecimentos sagrados das diferentes culturas e tradições religiosas”, o que remete à objeto de conhecimento “narrativas religiosas”, no intuito de conhecer para aprender a respeitar e conviver.

Nessa perspectiva, faz-se o retorno em alguns ritos de tradições religiosas, como que uma *anamnese*<sup>28</sup> para ativar o recurso de preservação da memória, pois como os seres humanos esquecem, então “precisam, por isso, que se lhe refresquem constantemente a memória. Aliás, pode-se galgar que um dos mais antigos e importantes pré-requisitos para o estabelecimento de cultura é a instituição desses lembretes” (BERGER, 1985, p. 53), com o objetivo de resgatar e preservar as origens das próprias narrativas.

A memória, neste sentido, desempenha um papel fundamental, por meio da rememoração, da *anamnese*, ocorre a libertação da obra produzida pelo tempo. É indispensável recordar os acontecimentos passados, a fim de conhecer a sua origem e a sua história para poder ter certo controle sobre a mesma. Para tanto, se faz necessário percorrer o tempo na direção contrária através da memória.

Sabe-se que uma cultura sem memória é destinada a desaparecer, visto que ela é constituída e materializada por vários elementos e em particular pela herança simbólica, como textos, ritos, monumentos, celebrações, objetos, escrituras sagradas, e outros apoios, que a subsidiam para fortalecer e assegurar sua continuidade de geração em geração.

Salienta-se a memória como lugar da presença divina. Meslin (1992, p. 290) diz que “a função cultural da memória é então lembrar ritualmente ao fiel os benefícios

---

<sup>27</sup> Segundo a etimologia, “respeito” é oriundo do latim *respectus* que significa “olhar outra vez”. Assim, algo que merece um segundo olhar é algo digno de respeito. Disponível em: <https://www.significados.com.br/respeito/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

<sup>28</sup> O termo é oriundo da palavra grega “*anamnēsis*” e pode ser definido como uma espécie de lembrança ou recordação de algo. Disponível em: <https://iptc.net.br/o-que-e-anamnese/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

de seu Deus. Num nível mais interior, porém, a memória aparece também como o lugar possível da presença do divino, no homem que se esforça para se recordar”. Assim sendo, nas diversidades de narrativas das crenças e filosofias de vida<sup>29</sup> se percebe a lembrança da(s) divindade(s), que “marca de certa forma, a capacidade humana do divino” (MESLIN, 1992, p. 290).

Todavia, compreende-se que o docente precisará estabelecer itinerários de aprendizagem para habilitar a sensibilidade do estudante acerca da especificidade religiosa de cada cultura e tradição, que por sua vez pode assumir diferentes significados e sentidos ao longo do tempo e do espaço.

Assim, é muito pertinente adentrar no modo como Eliade discorre sobre duração profana e tempo sagrado. Tal como o espaço, o tempo também não é, para o homem religioso, nem homogêneo nem contínuo. Há, por um lado:

os intervalos de Tempo sagrado, o tempo das festas (na sua grande maioria, festas periódicas); por outro lado, há o Tempo profano, a duração temporal ordinária na qual se inscrevem os atos privados de significado religioso. Entre essas duas espécies de Tempo, existe, é claro, uma solução de continuidade, mas por meio dos ritos o homem religioso pode “passar”, sem perigo, da duração temporal ordinária para o Tempo sagrado. Surpreende-nos em primeiro lugar uma diferença essencial entre essas duas qualidades de Tempo: o tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios”. [...] A cada festa periódica reencontra-se o mesmo Tempo sagrado – aquele que se manifestara na festa do ano precedente ou na festa de há um século: é o Tempo criado e santificado pelos deuses por ocasião de suas gestas, que são justamente reatualizadas pela festa. Em outras palavras, reencontra-se na festa a primeira aparição do Tempo sagrado, tal qual ela se efetuou *ab origine, in no tempore*. Pois esse Tempo sagrado no qual se desenrola a festa não existia antes das gestas divinas comemoradas pela festa. Ao criarem as diferentes realidades que constituem hoje o Mundo, os Deuses, fundaram igualmente o Tempo sagrado, visto que o Tempo contemporâneo de uma criação era necessariamente santificado pela presença e atividades divinas (ELIADE, 1992b, p. 38-39).

---

<sup>29</sup> No estoicismo, a expressão técnica *mneme theou* designa essa lembrança de Deus constantemente re-presentada à alma por um esforço de recordação da memória e que age como meio de aperfeiçoamento espiritual [...]. A análise, através de certos textos religiosos do hinduísmo, dos termos oriundos da raiz SMR que designa a lembrança ativa, a rememoração, a memória, mostra a importância do bem entre o desejo de Deus e memória de Deus. Jamais efetivamente o desejo pode ser acumulado; daí segue então uma nostalgia que induz a memória no coração [...]. No cristianismo, a noção de “lembrança de Deus” aparece, na origem, como um dos traços particulares do monarquismo primitivo. É um dos elementos fundamentais da espiritualidade da *hesychia*, isto é, de um estado de alma que resulta de um modo de viver inteiramente particular [...] O islamismo conhece uma forma bastante semelhante da lembrança de Deus: é o *dhikr*, recomendado pelo Corão (2,152), e que é a rememoração constante do Altíssimo pela repetição de uma fórmula ritmada que é ora o nome divino *Allah*, ora um dos seus mais belos nomes, o Vivente, o Subsistente, ou ainda a fórmula da *shahâda*, da confissão da fé: a *ilâh illâ Allah*. (MESLIN, 1992, p. 291-295).

Percebe-se a importância do rito, no sentido de poder realizar a reatualização do sagrado, ou seja, por meio do rito, algo que “teve lugar no passado mítico<sup>30</sup>”, pode ser vivido no tempo presente como retorno às origens primordiais.

É exatamente nesse sentido que os rituais assumem uma particular conotação para a aquisição das identidades religiosas, lembrando que “nas sociedades tradicionais, rituais de iniciação marcam solenemente a entrada dos jovens na comunidade dos adultos” (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 57), atividade indispensável para garantir a transmissão que é afirmada no tempo.

Restabelecer o Tempo sagrado da origem equivale a tornarmo-nos contemporâneos dos deuses, portanto, a viver na presença deles – embora esta presença seja “misteriosa”, no sentido de que nem sempre é visível. A intencionalidade decifrada na experiência do espaço e do tempo sagrados revela o desejo de reintegrar uma situação primordial: aquela em que os deuses e os Antepassados míticos estavam presentes, quer dizer, estavam em via de criar o Mundo, ou de organizá-lo ou de revelar aos homens os fundamentos da civilização.

Parafraseando Eliade (1992b, p. 48), percebe-se o transpor-se do ser humano do tempo histórico linear ao tempo mítico primordial, por meio da experiência do espaço e do tempo sagrados, para viver na presença misteriosa dos deuses e, assim tornar-se, mesmo que periodicamente, seus contemporâneos. Percebe-se que, para Eliade, o homem religioso vive em duas espécies de Tempo: sagrado e o profano:

O homem religioso vive assim em duas espécies de Tempo, das quais a mais importante, o Tempo sagrado, se apresenta sob o aspecto paradoxal de um Tempo circular, reversível e recuperável, espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos. Esse comportamento em relação ao Tempo basta para distinguir o homem religioso do homem não religioso. [...] Ora, o que se pode constatar relativamente a um homem não religioso é que também ele conhece uma certa descontinuidade e heterogeneidade do Tempo. Também para ele existe o tempo predominantemente monótono do trabalho e o tempo do lazer e dos espetáculos, numa palavra o ‘tempo festivo’ também ele vive em ritmos temporais variados e conhece tempos diferentemente intensos: quando escuta sua música preferida ou, apaixonado, espera ou encontra a pessoa amada, ele experimenta, evidentemente, um ritmo temporal diferente de quando trabalha ou se entedia (ELIADE, 1992b, p. 38-39).

---

<sup>30</sup> O Tempo Mítico, de modo geral, apresenta uma estrutura circular. Além disto, trata-se de um tempo reversível – se não através do próprio mito, que realiza o retorno em sua própria narrativa ou repetição cíclica, ao menos através do “rito”, que corresponde a um retorno ritual às origens (BARROS, 2010).

Portanto, considera-se algo que é constitutivo do ser humano, seja ele religioso ou não, pois “o tempo é uma das referências cósmicas com relação as quais o homem se situa, ele constitui assim uma das categorias fundamentais da psicologia e um dos componentes essenciais de toda cultura” (MESLIN, 1992, p. 116). Perpassa assim todas as realidades, desde as mais simples à mais elevada da existência humana, com suas dimensões e necessidades.

Conforme ilustra Eliade, existe esse intervalo entre Tempo Sagrado e Tempo Profano que encontra sua vivência na experiência do homem religioso e do homem não religioso, cada um segundo sua concepção. Em síntese, em relação ao homem religioso, existe uma diferença essencial:

este último conhece intervalos que são “sagrados”, que não participam da duração temporal que os precede e os sucede, que têm uma estrutura totalmente diferente e uma outra “origem”, pois se trata de um tempo primordial, santificado pelos deuses e suscetível de tornar-se presente pela festa. Para um homem não religioso essa qualidade trans humana do tempo litúrgico é inacessível. Para o homem não religioso o Tempo não pode apresentar nem rotura, nem “mistério”: constitui a mais profunda dimensão existencial do homem, está ligado à sua própria existência, portanto tem um começo e um fim, que é a morte, o aniquilamento da existência. Seja qual for a multiplicidade dos ritmos temporais que experimenta e suas diferentes intensidades, o homem não religioso sabe que se trata sempre de uma experiência humana, onde nenhuma presença divina se pode inserir (ELIADE, 1992b, p. 39).

Esse conhecimento ou percepção que o ser humano religioso tem desses intervalos do tempo, proporciona uma experiência plena de relação<sup>31</sup> que oferece uma conotação de sacralidade à sua existência por meio do ciclo festivo que participa tornando-o “presente pela festa”.

A esse ponto é relevante considerar que “o ser humano religioso é aquele que, em sua atitude e no seu comportamento, vive a ação daquela força transcendente, manifestada nas coisas ou em determinados seres” (CROATTO, 2001, p. 53). Dimensão essa que para o não religioso é inexistente, o tempo simplesmente passa com seu “aniquilamento”, visto que está “ligado à própria existência” sem a interferência de nenhuma presença divina.

---

<sup>31</sup> “Considerando que toda vivência humana é relacional (com os demais seres humanos/com o mundo), a vivência religiosa é igualmente relacional e até mais pois relaciona também a realidade humana com o transcendente. Essa nova relação é específica” (CROATTO, 2001, p. 44).

É sintomático ter a percepção da “diferença essencial” do tempo, tanto para o ser humano religioso como para o ser humano não religioso. A seu modo, ambos vivem o tempo como uma dimensão existencial, a partir da própria experiência de vida.

Existe, portanto, uma atenção voltada para essa diferença essencial e a BNCC introduz com clareza o sentido da narrativa religiosa para a formação integral do cidadão, pois evidencia a preservação e a transmissão dos elementos que fazem parte da constituição das doutrinas basilares do sistema religioso por meio da oralidade ou textos escritos, conforme segue abaixo:

Esse conjunto de elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos (BRASIL, 2018, p. 438).

Daqui, pode-se imaginar ou realmente comprovar que esses elementos fomentam um patrimônio com seu valor para as tradições e que são imprescindíveis para que as gerações sucessivas possam alicerçar suas raízes dentro das peculiaridades e tradições.

O método oral é um dos primeiros modos do processo de transmissão com referência a essa realidade e que as gerações primordiais utilizaram, passando sucessivamente a serem compilados em algumas tradições em textos escritos como a Bíblia, o Alcorão, a Torá, os Vedas etc.

Sabe-se, todavia, que as tradições religiosas pertencem ao humano, isto é, elas estão inseridas no contexto social e cultural de um povo, motivando para a busca essencial que dá sentido à vida. Resta, contudo, buscar aquilo que de comum existe no sistema religioso, por assim dizer, o que há de comum em todas as religiões para valorizar e respeitar os acontecimentos sagrados dentro de suas crenças religiosas. Queiruga, quando aponta para a religião como a “tomada de consciência do Divino e suas diversas manifestações”, afirma o seguinte:

Não se trata de nivelar tudo, mas de reconhecer que, prévia às diferenças e às especificidades, há algum tipo de comunidade fundamental, por mais que seja difícil e delicado defini-la [...] A religião é, em definitivo, a tomada de consciência da presença do Divino no mundo. Porém, o Divino aparece sempre para a genuína experiência religiosa – genuína não equivale a refinada nem a culturalmente elevada – como o originário e transcendente, como o que de si mesmo chega ao ser humano e a ele se abre. Por isso, este

não se sente nunca o criador dessa experiência, mas o seu receptor. As manifestações são diversas, contudo, tem sempre algo em comum: são vividas como dom que se recebe, como presente que se acolhe (QUEIRUGA, 2010, p. 25).

Partindo desse pressuposto, percebe-se que, diante das manifestações religiosas, tem-se sempre a atenção para reconhecer as peculiaridades, que é algo fundamental para conservar e respeitar as suas especificidades e primar pela construção das identidades dentro das distintas experiências vivenciadas.

Para fins de compreensão, tem-se a grata percepção que cada tradição religiosa específica se reporta ao seu conjunto de mitos, que constitui a identidade das instituições e em particular dos seus praticantes. Girando em torno desse sistema religioso, muitas delas enfatizam questões ligadas à sua ancestralidade utilizando a narrativa oral, conforme constatamos nas tradições afro-brasileiras e nas religiões indígenas nativas das Américas.

Interessante nesse ponto perceber a significação de mundo a partir da narrativa religiosa que, conforme Eliade afirma, é cosmização – “cosmizar significa revestir de sagrado o mundo corriqueiro, transformando o evanescente em essência” (ELIADE, 1992b, p. 35). Possibilita-se, desse modo, a percepção do que cada pessoa e grupo religioso acredita como importante e sagrado para eles. Segundo o mesmo autor, “todo o mundo é obra dos deuses, porque foi criado diretamente pelos deuses e consagrado – portanto “cosmizado” – pelos homens, ao reatualizarem ritualmente o ato exemplar da criação.

Eliade (1992a, p. 18-19), discorrendo sobre o simbolismo do “centro”, ilustra vários paralelos à crença arcaica nos arquétipos celestes das cidades e dos templos. Aqui se propõe retratar a criação do homem, como “réplica” da cosmogonia que surgiu também de um ponto central, no centro do mundo. Essa reflexão faz jus à concepção de Ensino Religioso na BNCC, quando indica entre os seus pressupostos, o “estético”<sup>32</sup> (BRASIL, 2018, p. 437), abrindo-se à perspectiva de olhar as narrativas religiosas dentro da diversidade de beleza e de expressão, revelando o sentido último de cada manifestação religiosa e, assim, “revestindo de sagrado o mundo corriqueiro”, dando sentido também à própria existência.

---

<sup>32</sup> A tradição mística ortodoxa fala de *filocalia*, que literalmente significa “amor pela beleza”. (TEIXEIRA, 2009, p. 221).



### 4.3 MITOS NAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS

O terceiro conceito a ser destacado da unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida se refere aos mitos nas tradições religiosas. O currículo do Ensino Religioso na BNCC apresenta duas habilidades específicas ao 5º ano, sendo a primeira: “(ER05ER01) identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas” (BRASIL, 2018, p. 451). Entende-se, assim, poder fornecer a noção de mito de criação que também é chamado de cosmogonia, centrando a atenção sobre as origens do mundo, dos seres humanos ou mesmo de elementos específicos, como um rio ou o fogo.

Desse modo, objetiva-se entender o que são mitos religiosos, para que posteriormente, dentro do que se propõe a BNCC, seja possível abordar os mitos de criação. De acordo com Meslin, toda tradição religiosa é, com efeito, permanência do passado num presente individualizado que já se prepara para um futuro especial. Seria, pois, errado pensar que:

uma tradição religiosa é apenas a simples transmissão quase mecânica de um depósito inerte e quase ossificado pelo passado. Muito pelo contrário: ela é a comunicação de uma sabedoria e de uma fé por um ser vivo a um sujeito também vivo e inserido na história. O intercâmbio entre eles é permanente. Pois assim como o mestre espiritual que transmite o ensinamento não pode abstrair de si mesmo, assim também aquele que recebe seu ensinamento coloca nele toda uma parte de si mesmo incorporando-o. A tradição é, pois, um processo duplamente vivo, portador de relações personalizantes, pois ela é inseparável da história particular daquele que a transmite e daquele que a recebe, e ao mesmo tempo da cultura na qual um e outro vivem. [...] Na realidade toda tradição religiosa é absolutamente inseparável da cultura da qual ela se forjou, cujos conceitos ela utiliza e cujos valores ela assume. Por isso pode validamente propor uma sabedoria e um modo de vida operatórios para o presente da vida, colocando-se assim como garantia de uma vida interior pela qual o homem chega à dimensão ontológica de uma pessoa (MESLIN, 1992, p. 317).

Percebe-se, pois, aqui o recíproco movimento quando se refere à tradição, visto que se deve considerar uma transmissão de valores, ensinamentos e crenças que fazem parte da história que desenvolve seu processo normal na cultura e na vida de pessoas concretas, que vivem suas experiências e de certa forma perpetuam tais experiências nas novas gerações.

Fala-se nesse sentido de tradição<sup>33</sup> não como algo ultrapassado ou obsoleto, mas como uma verdadeira transmissão que carrega em si origem e destino bem definidos, pois nesse contexto é uma comunicação de crenças e princípios religiosos, valorizando o que se congrega nos respectivos grupos religiosos.

Segundo Hervieu-Léger, toda religião implica, com efeito, uma mobilização específica da memória coletiva. Nas sociedades tradicionais, cujo universo simbólico-religioso está inteiramente estruturado por um conjunto de mitos:

que explicam a um tempo a origem do mundo e a do grupo, a memória coletiva é dada. Ela está inteiramente contida nas estruturas, na organização, na linguagem, nas práticas cotidianas de sociedades regidas pela tradição. No caso das sociedades diferenciadas, em que prevalecem religiões fundadas, que fazem emergir comunidades de fé, a memória religiosa coletiva se torna questão de uma reelaboração permanente, de tal sorte que o passado inaugurado pelo acontecimento histórico da fundação possa ser identificado a todo o momento como uma totalidade significativa. Na medida em que se entende que toda significação da experiência do presente está contida (ao menos potencialmente) no acontecimento fundador, o passado se constitui simbolicamente como uma referência imutável (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 61).

Colocando em questão a relação do pensamento de Meslin e Hervieu-Léger, esclarece-se a definição de religião em termos de memória coletiva e a modalidade pela qual essa memória é transmitida, fornecendo ao mesmo tempo informações fundantes que levam os grupos religiosos a criar meios para comunicar seus princípios religiosos.

Percebe-se um movimento que de fato não é inerte; pelo contrário, segue o curso da história e das culturas de homens e mulheres que vão formulando e reformulando pensamentos e atitudes para uma resposta no hoje da história que é sempre carregada de desafios, oportunidades e sentido.

Para ampliar essa reflexão, a mesma autora reforça a realidade com referência à “crise” da transmissão dizendo que, de modo geral, a transmissão regular das instituições e dos valores de uma geração a outra é:

para toda sociedade, a condição de sua sobrevivência no tempo. Nas sociedades tradicionais, rituais de iniciação marcam solenemente a entrada dos jovens na comunidade dos adultos. Ao mesmo tempo em que esses ritos

---

<sup>33</sup>Tradição é uma palavra com origem no termo em latim *traditio*, que significa “entregar” ou “passar adiante”. (Dicionário de significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tradicao>) A tradição é a transmissão de costumes, comportamentos, memórias, rumores, crenças, lendas, para pessoas de uma comunidade, sendo que os elementos transmitidos passam a fazer parte da cultura.

efetuem e significam a incorporação social e simbólica dos novos iniciados no grupo, eles conferem aos jovens a responsabilidade de assegurar por sua vez essa continuidade, de geração em geração. Entendamos bem, todavia, que ‘continuidade’ não significa ‘imutabilidade’. Em todas as sociedades, a continuidade é garantida sempre na e pela mudança. E essa mudança coloca inevitavelmente as novas gerações em oposição às antigas. Na antiguidade, em que a socialização das novas gerações às normas e costumes garantidos pela autoridade dos mais velhos era objeto de uma atenção minuciosa, guardaram-se os traços, dos escritos dos filósofos e dos Padres da Igreja, sobretudo, do frequente lamento das gerações antigas diante do relaxamento e da piedade dos mais novos... se o ideal da transmissão pretende que os filhos seja imagem perfeita dos pais, é claro nenhuma sociedade jamais o atingiu, simplesmente porque mudança cultural não cessa de agir, inclusive pelas sociedades regidas pela tradição. Não há, nesse sentido, transmissão sem que haja, ao mesmo tempo, uma ‘crise de transmissão’ (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 57-58).

Evidentemente, que os “choques” de geração são inevitáveis, porque “empiricamente, as instituições estão sempre mudando à medida que mudam as exigências de atividades humanas sobre as quais elas se baseiam” (BERGER, 1985, 49), porém a incorporação social e simbólica de novos iniciados é garantia para as novas gerações.

Na sequência será abordada a definição de mitos como parte das tradições religiosas, conforme sinaliza a BNCC, estabelecendo-se um diálogo com outros aportes, que refletem sobre o tema para ampliar a definição. Segue o texto do documento:

Os mitos são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam (BRASIL, 2018, p. 439).

Partindo desse pressuposto, remete-se à profunda exposição de Eliade, quando trata em sua obra sobre *Mito e Realidade*. No desdobramento dessas reflexões, o autor diz que, nos níveis arcaicos da cultura, a religião mantém a “abertura” para um mundo sobre-humano, o mundo dos valores axiológicos. Esses valores são “transcendentes”:

O mito garante ao homem que o que ele se prepara para fazer *já foi feito*, e ajuda-o a eliminar as dúvidas que poderia conceber quanto ao resultado de seu empreendimento. [...] O homem das sociedades nas quais o mito é uma coisa vivente, vive num mundo ‘aberto’, embora ‘cifrado’ e misterioso. O Mundo ‘fala’ ao homem e, para compreender essa linguagem, basta-lhe conhecer os mitos e decifrar os símbolos. Através dos mitos e dos símbolos da Lua, o homem capta a misteriosa solidariedade existente entre temporalidade, nascimento, morte, ressurreição, sexualidade, fertilidade,

chuva, vegetação e assim por diante. [...] O mito, em si mesmo, não é uma garantia de 'bondade' nem de moral. Sua função consiste em revelar os modelos e fornecer assim sua significação ao Mundo e à existência humana. Daí seu imenso papel na constituição do homem. Graças ao mito, como já dissemos, despontam lentamente as ideias de realidade, de valor, de transcendência. Graças ao mito, o Mundo pode ser discernido como Cosmo perfeitamente articulado, inteligível e significativo. Ao narrar as coisas como foram feitas, os mitos revelam por quem e porque o foram, e em quais circunstâncias. Todas essas 'revelações' engajam o homem mais ou menos diretamente, pois constituem uma 'história sagrada' (ELIADE, 2016, p. 123-125.128)

Pode-se dizer que se está tocando em um tema muito expressivo, pois faz parte de uma realidade cultural que retrata um “tempo, um princípio”, onde sempre se contempla uma realidade maior; ou seja, o mito é “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Ampliando essa abordagem, o mesmo autor afirma, que “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”:

Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a ‘sobrenaturalidade’) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes, dramáticas irrupções do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2016. p. 11).

Portanto, para uma compreensão mais aproximativa do que se trata sobre o terreno mitológico que ainda é muito desconhecido, entra-se nessa investigação quase em ponta de pé no sentido de cuidado e respeito pelo desconhecido e diferente. É extremamente instigante percorrer minuciosamente esse rastro do conhecimento que se estrutura em torno da importância dos mitos. De acordo com Eliade, há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com o século XIX, por exemplo:

Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i.e., como “fábula”, “invenção”, “ficção”, eles aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma “história verdadeira” e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter

sagrado, exemplar e significativo. Mas esse novo valor semântico conferido ao vocábulo “mito” torna o seu emprego na linguagem de tanto equívoco [...] Compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa da história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos (ELIADE, 2016, p. 7-8).

Prevendo a formação integral do ser humano, sente-se o compromisso de oferecer uma ampla visão das realidades que envolvem o aprofundamento das tradições para uma leitura mais consistente de valores humanos e transcendentais. Sabendo-se da pluralidade generalizada do mundo contemporâneo, faz-se necessário oferecer às novas gerações parâmetros para uma relação de abertura holística, neste universo que traz em si, o fato religioso, que de certa forma requer sempre uma ampliada reflexão.

Para prosseguir nessa abordagem sobre mitos, Möbbs oferece importantes elementos para sua compreensão. A autora diz que é importante compreender os mitos como narrativas orais populares fantásticas sobre personagens humanos, divinos ou animais:

Tais narrativas retratam o passado e tentam explicar algum aspecto da realidade presente, estando conectados com um aspecto religioso do povo que as narra. O principal elemento dos mitos é o **elemento fantástico**. Certamente há elementos religiosos nos mitos, bem como morais e epistêmicos, mas eles não são exclusivos. [...] A **mitologia** é apenas um aspecto da religião. As histórias fantásticas dos mitos se conectam e, por vezes, fundam um sistema religioso, como é o caso do judaísmo, do cristianismo e do islamismo. Contudo, nem todas as religiões se reduzem à mitologia. A mitologia frequentemente fornece os elementos teóricos para a religião, o seu conjunto de conceitos, a sua teologia, a sua moral, mas nem toda a religião se reduz à mitologia. Por exemplo, a mitologia grega fornecia as histórias populares dos gregos, cantadas pelos rapsodos e narradas por Homero. Contudo, a religião grega não dependia apenas dessas mitologias, porque ela continha aspectos práticos e mágicos, que não dependiam das narrativas (MÖBBS, 2021, p.134).

A segunda habilidade desse objeto de conhecimento presente na BNCC, prevista para o 5º ano, é: “(EF05ER03) reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte)” (BRASIL, 2018, p. 451). Assim, é importante auxiliar os estudantes a reconhecer a presença, em cada mito, de concepções distantes de visões de mundo, de ser humano, de divindade ou de vida/morte.

É pertinente adentrar na compreensão sobre os mitos subjacentes em cada tradição, pois são carregados de sentido e significados diferentes, sendo que, por meio deles, as tradições entendem o ser humano e sua relação com a divindade.

Sabe-se estar diante de argumentos que lançam luzes para muitas reflexões. No entanto, objetiva-se em primeira instância dirigir o olhar sobre a figura do ser humano que de certa forma faz mover e ao mesmo tempo é envolvido por meio de suas crenças e filosofias de vida dentro de uma concepção de mundo que traz em si matizes de inconsistência e superficialidade. Parece pertinente a esse ponto estabelecer essa relação, que já é nítida, entre o homem e o mundo por ele habitado, percebendo assim as funções e mensagens religiosas contidas nas experiências que permeiam a criação, como mitos ou outros elementos específicos de cada cultura e tradição religiosa.

Com a elucidação desses aspectos, pensa-se em dar espaço para bem concluir a reflexão ligada aos mitos nas tradições religiosas evidenciando a criação do ser humano da argila. De acordo com Möbbs, na mitologia é possível encontrar muitos temas recorrentes entre vários mitos de vários lugares. Por exemplo, a criação do ser humano da argila é um tema comum em inúmeras mitologias.

Então, para perfazer o sentido das tradições religiosas, dialoga-se com três delas para ressaltar essa réplica em relação à criação do homem. A primeira a ser citada nesse contexto é a tradição mesopotâmica, segundo à qual, o homem foi modelado no “umbigo da terra”, de UZU (carne) SAR (lugar) KI (sítio, terra) lá onde se encontra também DUR-on-ki, o “lugar entre o céu e a terra” (ELIADE, 1992a, 22).

Percebe-se também nos mitos presentes nas tradições religiosas a relação com o lugar, a natureza, os animais. Por exemplo “Ohrmazd cria o primeiro boi Evagdâth, bem como o primeiro homem, Gajômard, no centro do mundo”. Por sua vez, o paraíso onde Adão foi criado a partir do barro encontra-se, evidentemente, no centro do cosmos (ELIADE, 1992a, p. 22).

Seguindo essa linha de reflexão, encontra-se na tradição síria que “o paraíso era o umbigo da terra e, que estava situado numa montanha mais alta de que todas as outras”. (ELIADE, 1992a, p. 22). Eliade conduz o argumento mencionando o livro sírio “A caverna dos Tesouros”, onde apresenta Adão criado no centro da terra, lugar, segundo a tradição síria, onde foi erguida a cruz de Jesus.

Assim, evidencia-se que essas mesmas tradições foram conservadas pelo Judaísmo e se encontra no apocalipse judaico e no *midrash*<sup>34</sup>, precisamente que Adão foi modelado em Jerusalém e, utilizando-se do mito nas tradições, Eliade adiciona outros simbolismos, referentes ao centro do mundo versus criação do homem, dizendo que “Adão foi enterrado no mesmo lugar onde foi criado”, apontando Jerusalém como centro do mundo e que, portanto, no Gólgota o sangue do Salvador irá resgatá-lo (ELIADE, 1992a, p. 22).

Além da criação do ser humano, será acrescentado ainda o mito do domínio do fogo e por último, o mito de criação de deuses jovens que combatem os deuses mais velhos, conforme segue abaixo:

- a) na epopeia suméria de Gilgamesh, a deusa Aruru molda Enkidu a partir da argila;
- b) na mitologia grega, Prometeu molda os homens a partir da argila;
- c) na mitologia hebraica, o deus Elohim molda o homem da argila;
- d) na mitologia hindu, Parvati molda Ganesh na argila;
- e) na mitologia chinesa, Nüwa molda humanos a partir da argila amarela.

Outro exemplo de um tema recorrente em vários mitos de vários lugares é o tema do domínio do fogo:

- a) na mitologia grega, Prometeu rouba o fogo dos deuses para dá-lo aos homens e levá-los à civilização;
- b) na mitologia semítica, no livro de Enoque, os anjos caídos e Azazel ensinam os homens a usar o fogo;
- c) na mitologia védica, Rigveda fala de um herói chamado Matarisvan que descobriu o fogo, que havia sido escondido da humanidade.

Um último exemplo: a titanomaquia. Muitas culturas têm um mito de criação, em que deuses mais jovens e civilizados combatem e derrotam deuses mais velhos e selvagens, que representam as forças do caos. Por exemplo:

- a) na mitologia hindu, os devas guerreiam com os asuras;
- b) na mitologia grega, os deuses olímpicos guerreiam com os titãs;
- c) na mitologia celta, os deuses da vida e da luz guerreiam com os fomorianos, deuses da morte e das trevas.

---

<sup>34</sup> Interpretação ou explicação crítica de um texto religioso judaico.

Esses são somente alguns exemplos de inúmeros temas mitológicos comuns espalhados por várias culturas. Existem muitos outros como os temas dos gigantes, dos dragões e das serpentes, da luta contra o caos, do ouroboros, do herói, das metamorfoses, dos deuses que visitam os homens, dos homens que visitam os deuses, da virgem que concebe, das aparições celestes etc. Em todos eles, temos a narração de uma história fantástica (MÖBBS, 2021, p. 137).

Assim, os mitos são inseridos nas tradições religiosas e, diria ainda mais, eles são elementos constitutivos da mesma, conforme o seguinte texto da BNCC:

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes (BRASIL, 2018, p. 440).

Ressalta-se que esta abordagem foi sendo tecida a partir das sociedades arcaicas e, nesse sentido, foi-se percebendo e constatando o movimento normal da história<sup>35</sup>. Reconhecem-se também muitas modificações e persistentes reinterpretações, pois, segundo Eliade:

A maioria dos mitos gregos foi recontada e, conseqüentemente, modificada, articulada e sistematizada por Hesíodo e Homero, pelos rapsodos e mitógrafos. As tradições mitológicas do Oriente Próximo e da Índia foram persistentemente reinterpretadas e elaboradas por seus respectivos teólogos e ritualistas (ELIADE, 2016, p. 10).

Os mitos nesse movimento atravessam a história com aquilo que lhe é essencial e alcançam os nossos dias.

#### 4.4 ANCESTRALIDADE E TRADIÇÃO ORAL

No desdobramento da unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, aborda-se nesse quarto item sobre o último objeto de conhecimento da temática, a saber, Ancestralidade e tradição oral, onde serão indicadas quatro habilidades referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo as duas primeiras: “(EF05ER005)

---

<sup>35</sup> “O fenômeno religioso faz parte da experiência humana, múltipla – no espaço e no tempo. As experiências humanas não são descobertas a partir de teses colocadas *a priori*, mas a partir da experiência vivida pelo homem no curso de sua longa história; as experiências religiosas fazem parte dessa história do homem. Todo homem vive a sua experiência religiosa. Ele exprime essa experiência vivida: daí os mitos, os ritos, os símbolos, as crenças, os conceitos” (RIES, 2019, p. 348).



reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos” e também “(EF05ER07) reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver” (BRASIL, 2018, p. 451).

A BNCC potencializa o caráter transcultural da transmissão quando preconiza a importância do texto escrito ou oral, sabendo-se que as doutrinas constituem a base do sistema religioso e que de fato preserva memórias e acontecimentos:

No processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, sejam eles orais, sejam eles escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram doutrinas religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a(s) divindade(s) e com a natureza.

Sugiro fazer desta parte uma citação, seguida de comentários teus.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos (BRASIL, 2018, p. 440).

Nesse interim, toma-se como exemplo o contexto cultural africano com a importância que é dada à oralidade. Para isso, conta-se com a contribuição de Schiffler. A autora chama à reflexão sobre “o poder da voz que assume um estado de sacralidade e mistério nos diversos povoados permeados pelas culturas de matrizes africanas” (SCHIFFLER, 2016, p. 6). Afirma ainda que:

A oralidade em contextos culturais africanos diversos é de extrema relevância para a história e a cultura das sociedades em que se estruturam. Nos diversos povos permeados pelas culturas de matrizes africanas, o poder da voz assume um estado de sacralidade e mistério. Nessas culturas, a palavra tem poder de construir e edificar histórias, tradições e identidades.

A tradição oral reúne capital sociocultural acumulado e expresso por meio do corpus da memória coletiva que se perpetua e transmite de geração a geração. É não só uma forma de expressão, mas aquela que provê a preservação da existência do próprio grupo em que se desenvolve.

A literatura oral, pautada na criatividade e na memória dos narradores e poetas da oralidade, utiliza a licença poética e a natureza privilegiada do discurso poético para trazer à tona partes adormecidas do passado das comunidades.

Diante das considerações de Schiffler, é possível perceber que a literatura oral na África encontra relevante força nas suas manifestações, tendo sido em grande parte transmitidas pelos mais idosos, de geração para geração. É, ao mesmo tempo, um elemento que assume o sentido de sacralidade e de mistério que se expressa de forma criativa por meio da música, da história, dos cantos e dos provérbios. Tem-se, portanto, a percepção da importância da palavra como um meio natural, mas que tem

seu valor cultural para a manutenção histórica, para a preservação do próprio grupo por meio da memória.

Na análise feita por Meslin acerca da memória, entra-se em uma compreensão de que existe “aproximação paradoxal entre memória e divino”. Ele leva em consideração a fluidez da realidade humana, ressaltando o exercício da memória como um encontro consigo mesmo, afirmando nessa perspectiva que:

a memória constitui um ponto de parada do eu entre o passado feito presente e um futuro que o homem ignora. Ela funciona, pois, como um elemento compensador, como um fator de equilíbrio, que dota a lembrança de uma identidade objetiva. Sendo lugar de encontro entre o sujeito e seu próprio passado, ela é antes de tudo tomada de consciência de um tempo de que o indivíduo já teve experiência e, dessa forma, garante a permanência do ser de que essa experiência está abolida para sempre: ‘Ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio’, já dizia Heráclito. [...] O exercício da memória se torna então um face a face consigo mesmo. O que mostra o quanto ele se situa no campo da subjetividade. Ela me descobre como realidade ontológica que confere ao ser “sucessivo” e impermanente uma eternidade pessoal. A memória, portanto, não pode ser simples testemunho histórico, mas essencialmente redescoberta de si mesmo (MESLIN, 1992, p. 268-269).

Esse sentido dado à memória e o que ela constitui para o homem dentro da tradição oral e dos conhecimentos religiosos, permite, então, a formação de uma identidade objetiva que, de forma criativa está sempre em movimento nas eventuais experiências da história, fomentando a partir do sentido mais profundo, portanto ontológico, aquilo que é essencial e perene.

Nessa perspectiva, as duas habilidades foi agregada a noção de tradição oral, sabendo-se que são muitos os recursos que podem ser utilizados para entendê-la. Logo, vislumbra-se um conjunto de ideias e ensinamentos não escritos que se incrementa com musicalidade, poesia e gestos. Tudo comunicando peculiaridades a serem cultivadas e valorizadas conforme suas origens e valores. A partir dessas noções, percebe-se que a oralidade é uma ferramenta imprescindível para manter viva uma cultura, uma tradição e até mesmo uma religião.

Faz-se necessário ainda citar que “em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos” (BRASIL, 2018, p. 440), sabendo-se ao mesmo tempo que, onde os ensinamentos não são registrados de forma escrita, as pessoas entram em um exercício bem maior de memória, usando diferentes recursos para manter vivas suas raízes e história.

Diante desse entendimento, passa-se para as outras duas habilidades que são mais específicas: “(EF05ER06) identificar o papel dos sábios e anciãos na

comunicação e preservação da tradição oral” e “(EF05ER05) identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras” (BRASIL, 2018, p. 451). Há um direcionamento ao estudo da oralidade, bem como a função dos sábios e dos anciãos<sup>36</sup>.

Muitas leituras de objetos materiais, de símbolos e de indivíduos das sociedades tradicionais retratam a própria identidade e tiveram no papel dos ancestrais uma figura imprescindível para a formação das novas gerações. Por isso, entende-se a “importância da tradição como renovação e refiguração do passado”:

Nessa perspectiva, a voz enunciada, recortada da complexidade das relações sociais e da intersubjetividade tecida na interação discursiva dos sujeitos, reproduz a visão ocidentalista e eurocêntrica, em uma hierarquização das verdades históricas. [...] Entendida em perspectiva diacrônica, como fluxo histórico e a partir da ruptura entre as temporalidades pedagógica e performática, no entanto, a tradição é vista como fator de reconhecimento e estima. Torna-se signo de resistência contra a violência simbólica que silencia e oprime, por séculos, identidades culturais. Entendida em perspectiva diacrônica, como fluxo histórico e a partir da ruptura entre as temporalidades pedagógica e performática, no entanto, a tradição é vista como fator de reconhecimento e estima. Torna-se signo de resistência contra a violência simbólica que silencia e oprime, por séculos, identidades culturais. [...] A partir de uma reflexão sobre a contemporaneidade, a tradição é entendida em uma perspectiva dialética. Entendê-la apenas como repetição do passado é um equívoco. A sequencialidade contribui para a reprodução de antigas narrativas excludentes e para a perpetuação de estruturas de poder. O uso de discursos a partir da invenção da tradição cristaliza verdades históricas construídas a partir de silenciamento e opressão (SCHIFFLER, 2016, p. 2-3).

Dentro desse prisma, Meslin conduz uma reflexão segundo o modo de viver do homem africano, dizendo que, em sua concepção de vida, como em suas ações, o homem negro africano se volta para os ancestrais, que não fazem parte do presente e vão determinar o futuro. Orientado dessa forma para o passado:

o africano encontra justificação de sua ação presente num tempo transcorrido cuja memória o grupo conservou cuidadosamente, pois ele é a referência ativa, a dos pais, e dos pais de nossos pais. Se o presente é assim justificável, é porque ele reitera o passado segundo a tradição conservadora guardada com cuidado e ensinada àqueles que vêm; com efeito, ela é a experiência acumulada de todo o grupo, enriquecida sem cessar pela contribuição sucessiva das gerações. Ela constitui, pois, o meio de comunicação entre os ancestrais e os vivos, e revela a crença numa osmose perpétua entre esses dois mundos. A autoridade que exercem os ancestrais sobre o grupo social

---

<sup>36</sup>A Palavra de Deus recomenda não perder o contato com os mais velhos, a fim de recolher sua experiência: “permanece no meio dos anciãos e de coração adere à sua sabedoria [...] Se vires alguém sensato, madruga junto dele, e teu pé gaste os degraus da sua porta” (Sr 6,34.36). In: FRANCISCO. *Christus Vivit*, 2019, n. 188.

provém dessa forma de sua sobrevivência, que só é efetiva pela lembrança que os vivos conservam deles e pelo cuidado que tomam de tornar sempre presente a tradição, muitas vezes designada como “verbo dos defuntos” e “palavra dos ancestrais”. [...] A memória se torna assim a memória de uma sabedoria que se baseia em valores fundamentais que se desdobram plenamente num além paradisíaco, que é esse mundo dos ancestrais, esse lugar original em que reinam o repouso e a paz segundo uma ordem eterna (MESLIN, 1992, p. 279-280)

O autor assinala a importância da tradição que é permeada pela comunicação entre os ancestrais e os seres vivos, considerando uma sociedade que à primeira vista pode parecer distante da sociedade moderna. Porém, em se tratando de ancestralidade, os mesmos valores atravessam a história tornando-os sempre vivos e garantindo a perpetuação de valores inerentes.

Nesse sentido, remete-se às novas gerações indígenas ou afro-brasileiras com suas crenças, conhecimentos e práticas religiosas e em particular se evidencia aquilo que comporta a vida diária. Remonta, assim, uma nítida ligação com a ancestralidade que traz em si papel fundamental.

Vale ressaltar o que afirma Boff sobre o valor da tradição e, ao mesmo tempo, sua importância para a formação da identidade de uma pessoa ou grupo ao longo da história, como base de seu sentimento e dignidade. A tradição “enraíza” as pessoas num chão ontológico. Dá-lhe uma referência vital:

uma pátria, um lar, um ninho. Arrancar alguém de sua tradição significa desenraizá-lo, e por isso destruí-lo cultural e mesmo fisicamente. É o que aconteceu com os africanos escravizados ou com os indígenas destribalizados. Por isso, a tradição costuma ser a arma de resistência dos que veem sua identidade ameaçada. A memória identitária é potencial de protesto (BOFF, 2019, p. 239).

Fica evidente a função social da tradição, que se mantém muitas vezes pela oralidade, como é o caso, sobretudo, do candomblé, do xangô e do batuque para as religiões afro-brasileiras; dos xacriabás, guaranis, munduruku etc. para as tradições de povos indígenas; e expressões dos reinados dentro do catolicismo popular.

Seguindo essa reflexão, cumpre observar que, segundo a BNCC, existe uma sacralidade intrínseca nas tradições religiosas, a começar pelos “territórios” onde as pessoas atuam. Estes são considerados “sagrados” porque se constituem “lôcus de apropriação simbólico-cultural”, conforme ilustrado no seguinte texto:

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou

especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente (BRASIL, 2018, p. 439)

Considera-se relevante a presença desses personagens dentro das várias tradições, pois são como os guardiões das culturas, como raízes, pois “é impossível que alguém cresça se não tem raízes fortes que ajudem a estar bem sustentado e agarrado à terra”<sup>37</sup>, que possa ligar o tempo, a fim de conservar e transmitir por meio da memória os ensinamentos passados oralmente.

A BNCC valoriza os fundamentos que balizam as crenças e filosofias dentro do respeito às histórias, pois é perceptível no interior das religiões a cultura da indiferença que precisa ser trabalhada dentro do princípio da alteridade, como diz o documento:

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2018, p. 437).

No que tange às filosofias de vida, muitos aspectos carecem de aprofundamento, pois podem ser traçadas por meio de vivências pessoais, independente de religião ou crença por meio de expressões, lemas ou estilos assumidos com atitudes que expressam sabedoria, conforme afirma a BNCC (BRASIL, 2018, p. 441), pois se “ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros”.

---

<sup>37</sup> O Papa Francisco no dia 26 de janeiro de 2019 na XXXIV Jornada Mundial da Juventude no Panamá se dirige ao aos jovens e demais pessoas presentes, exortando e exaltando a figura do ancião como guardião da sabedoria e de experiência. “É impossível uma pessoa crescer, se não possui raízes fortes que a ajudem a estar firme de pé e agarrada à terra. É fácil extraviar-se, quando não temos onde firmar-nos. Esta é uma questão que nós, mais velhos, vos devemos colocar; mais, é uma questão que vós devereis colocar-nos e nós temos o dever de vos responder: Que raízes estamos a dar-vos? Quais são as bases que estamos a oferecer-vos para vos construídes como pessoas? Como é fácil criticar os jovens e passar o tempo murmurando, se os deixamos sem oportunidades laborais, educativas e comunitárias a que agarrar-se para sonhar o futuro! Sem instrução, é difícil sonhar o futuro; sem trabalho, é muito difícil sonhar o futuro; sem família nem comunidade, é quase impossível sonhar o futuro. Porque sonhar o futuro é aprender a responder não só porque vivo, mas também para quem vivo, por quem vale a pena gastar a vida”. (Discurso na Vigília com os jovens durante a XXXIV Jornada Mundial da Juventude no Panamá (26 de janeiro de 2019), in L’Osservatore Romano (1 de fevereiro de 2019).

Dessa maneira, as filosofias de vida são pautadas como uma filosofia da ação que ajuda a dimensionar adequadamente as situações contingentes da vida, como problemas, circunstâncias e acontecimentos.

Os olhares voltados para as filosofias de vida querem indicar o interesse por essa realidade que se pauta, entre outros, na profunda convicção, dos direitos individuais e coletivos, reconhecendo sua legitimidade dentro dos processos de identidades e alteridades.

Ressalta-se nesse sentido que as filosofias de vida se enquadram nas opções, ou melhor, nas decisões de vida que uma pessoa concebe como parâmetro para direcionar seus comportamentos e atitudes que tantas vezes “coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem” (BRASIL, 2018, 441), valorizando assim, a diversidade de saberes e vivências culturais.

Encontra-se, portanto, no Ensino Religioso a possibilidade de estudar os conhecimentos religiosos e filosofias de vida, pois se trata de um espaço de aprendizagens para mobilizar as experiências pedagógicas, os intercâmbios e os diálogos, visando a formação integral dos estudantes que se preparam para exercer a vivência com a percepção das diferenças e construindo identidades na vivência democrática e cidadã como princípios básicos da vida em sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou do Ensino Religioso como área do conhecimento na BNCC), e das crenças religiosas e filosofias de vida como fundamentos que norteiam a vida de uma pessoa ou de um grupo. A finalidade prática da pesquisa consistiu em analisar a proposta curricular do Ensino Religioso contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com particular destaque a unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades do Ensino Fundamental; contextualizar a elaboração e publicação da BNCC no Brasil; caracterizar o Ensino Religioso no contexto da BNCC a partir de suas competências específicas, unidades temáticas e habilidades; aprofundar os conceitos estruturantes da unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida.

Evidenciou-se a necessidade de abordagens cada vez mais aprofundadas sobre o objeto do Ensino Religioso e seus fundamentos epistemológicos, sanando assim dúvidas e contradições desse componente curricular que, no Brasil, está amparado por dispositivos legais e por políticas educacionais, que o incluem na BNCC, reconhecendo-o como área do conhecimento, com conteúdo próprio para cada ano do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo apresentou o contexto que precedeu a elaboração e publicação da BNCC, expondo-a de modo geral, como documento de caráter normativo para todo o contexto educacional. Primou-se por dizer o que de fato é a BNCC com seus fundamentos pedagógicos e sua estrutura. Tratou-se de descortinar o papel imprescindível das competências gerais que, articulando-se com as competências específicas de cada área do conhecimento, mobilizam as aprendizagens essenciais.

Foram citados vários eventos, como: conferências, simpósios e congressos, mediados e promovidos por instituições e profissionais da educação, nos quais a temática norteadora foi a urgência de uma base comum, para que as “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares possam ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 5). Por isso, resgataram-se algumas datas, fatos e marcos históricos para contextualizar, mesmo que de modo sucinto, o trajeto que culminou na homologação do documento.

Adentrando no segundo capítulo, versou-se mais especificamente sobre o objeto da pesquisa, quando então se abordou a característica do Ensino Religioso na BNCC. Inevitavelmente se tocou novamente em alguns aspectos históricos, porém do ponto de vista do Ensino Religioso e sua inserção como área do conhecimento.

Nesse interim, tratou-se de destacar os objetivos do Ensino Religioso, a saber, entre eles: “proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” (BNCC, 2018, p. 436). Da mesma forma se privilegiou uma exaustiva explanação das competências específicas e habilidades que estão agrupadas às unidades temáticas, para uma melhor efetivação das aprendizagens que se desenvolvem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Contudo, a pesquisa se delimitou à unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, tendo os quatro objetos de conhecimento em si agrupados com suas respectivas habilidades. Ressalta-se ainda que os elementos supracitados fazem parte do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para onde se voltou o olhar, como escolha estratégica para melhor concentração em uma específica unidade temática.

Diante do quanto foi exposto, percebeu-se que o Ensino Religioso, conforme vem proposto pela BNCC com suas unidades temáticas e elementos embaixadores, constitui um arsenal que faz parte do conhecimento religioso como objeto dessa área. Assim sendo, não se pode prescindir da formação do docente como um dos artífices nesse palco educacional.

Portanto, dentro do segundo capítulo se dedicou um item para discorrer sobre a formação docente para o Ensino Religioso, que à primeira vista pode parecer um corpo estranho no texto, porém se considerou pertinente por se tratar de uma área do conhecimento com seus pressupostos específicos. Nessa perspectiva, fez-se necessário discorrer sobre o argumento tendo em vista que a formação do docente vislumbra uma prática pedagógica que aborde o Ensino Religioso com a concepção da BNCC, ou seja, de forma não proselitista. Logo, requer-se a formação do profissional com perfil correspondente para a aplicabilidade do conhecimento religioso.

E, finalmente, com o terceiro capítulo se tratou de aprofundar os conceitos centrais da unidade temática, destacando sua reverberação no Ensino Fundamental. Aborda diretamente o objeto de estudo desta pesquisa: as crenças e as filosofias de vida distribuídas em quatro itens que subdividem o citado capítulo, com a finalidade



de evidenciar os seguintes objetos de conhecimento: a(s) Ideia(s) de Divindade(s), Narrativas Religiosas, Mitos nas Tradições Religiosas, Ancestralidade e Tradição Oral.

Constatou-se a interligação dos quatro objetos de conhecimento na formação integral do cidadão, pois diante da realidade em que vive o ser humano hodierno, é necessário que seja dada ênfase clara que identifique o seu querer e particularmente o seu fazer, sobretudo quando está em questão um fazer pedagógico voltado para a formação do ser humano enquanto sujeito em busca de suas raízes mais profundas.

Desse modo, percorreu-se a trajetória histórica e epistemológica do Ensino Religioso e seus percalços para assumir o espaço concreto que há mais de cinco séculos vem se projetando como imprescindível para a formação integral do ser humano na atual sociedade, que se vai diluindo em seus valores essenciais, confirmando o sentido da existência que é atravessada pela realidade transcendental.

Procurou-se fundamentar a trajetória, a vivência, a práxis pedagógica acerca do Ensino Religioso, objetivando apresentar com máxima clareza, a partir da BNCC, qual a concepção mais pertinente para responder às demandas inerentes ao conhecimento religioso.

O documento citado assinala, portanto, a relevância do Ensino Religioso como área de conhecimento, trazendo em si os pressupostos ético e científico que favorecem a formação integral do cidadão independentemente de crença ou filosofia de vida, sendo simultaneamente abordado com bases nas culturas e nas tradições religiosas.

Permanece uma certeza e simultaneamente uma inquietação. A certeza é que o Ensino Religioso é um “fato”, por possuir o conhecimento religioso por objeto. E a inquietação é justamente o impulso para continuar a pesquisa na busca de trabalhos mais profundos.

Hervieu-Léger (2015) assinala a diversidade dos percursos encontrados na observação empírica do cenário religioso. Torna-se evidente um cenário onde muitas crenças são disseminadas e, na realidade, conforme sua obra “O Peregrino e o Convertido – a religião em movimento”, percebe-se a movimentação religiosa com práticas inerentes a vários grupos que de uma forma ou de outra manifestam o jeito próprio de ser e de viver suas crenças e filosofias de vida.

Em algumas páginas anteriores foi citado que nesta abordagem mesmo sendo ampla, já se sabia vislumbrar apenas a ponta do *iceberg*. E, de fato, constata-se que

diante do objeto em estudo, a saber, crenças religiosas e filosofias de vida, na perspectiva do Ensino Religioso na BNCC, percebe-se um muito ainda a ser conhecido e explorado.

Desse modo, percorreu-se a trajetória histórica e epistemológica do Ensino Religioso e seus percalços para assumir o espaço concreto que há mais de cinco séculos vem se projetando como imprescindível para a formação integral do ser humano na atual sociedade, que se vai diluindo em seus valores essenciais, confirmando o sentido da existência que é atravessada pela realidade transcendental.

Procurou-se fundamentar a trajetória, a vivência, a práxis pedagógica acerca do Ensino Religioso, objetivando apresentar com máxima clareza, a partir da BNCC, qual a concepção mais pertinente para responder às demandas inerentes ao conhecimento religioso, sabendo-se que: “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos” (BRASIL, 2018, p. 436).

O documento citado assinala, portanto, a relevância do Ensino Religioso como área de conhecimento, trazendo em si os pressupostos ético e científico que favorecem a formação integral do cidadão independentemente de crença ou filosofia de vida, sendo simultaneamente abordado com bases nas culturas e nas tradições religiosas.

Portanto, fica aqui, uma pequena “amostra” desse universo tocado “minunciosamente”, mas que revela uma busca profunda com a configuração que lhe é própria: um componente curricular, uma área do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33-60, jan./abr. 2020 – ISSN 2175-5841. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23832/17224>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BARROS, José D'Assunção. Os Tempos da História: do tempo mítico às representações historiográficas do século XIX. **Revista Crítica Histórica**, Alagoas, Ano 1, n. 2, p.180-208, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321025262\\_Os\\_Tempos\\_da\\_Historia\\_do\\_tempo\\_mitico\\_as\\_representacoes\\_historiograficas\\_do\\_seculo\\_XIX](https://www.researchgate.net/publication/321025262_Os_Tempos_da_Historia_do_tempo_mitico_as_representacoes_historiograficas_do_seculo_XIX). Acesso em: 16 fev. 2023.

BERGER, Peter L. **Dossel Sagrado**: Elementos para uma teoria teológica da religião. Luiz Roberto Benenetti (org.). Tradução de José Carlos Barcellos. São Paulo. Paulus, 1985. Disponível em: [https://www.uel.br/grupo\\_pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/BERGER%20P.%20O%20Dossel%20Sagrado.pdf](https://www.uel.br/grupo_pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/BERGER%20P.%20O%20Dossel%20Sagrado.pdf). Acesso em: 19 fev. 2023.

BIBLIA, A.T. Genesis. *In*: BIBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Católica**: Antigo e Novo Testamento. Tradução da CNBB. São Paulo. Canção Nova, 2012.

BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. 6. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2017**. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**, LDB, nº. 9394/96. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC 2018**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Resolução CNE/CP 5/2018. institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 64-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de julho de 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de novembro de 2013. Disponível em: [https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_1140\\_22\\_11\\_13.htm](https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 31 jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 31 jan. 2023

CAVALIERE Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n.46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CECCHETTI, Élcio. Ensino Religioso. Contextos e perspectivas atuais. **Horizonte-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 10-14, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23401>. Acesso em: 13 jan. 2023

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no brasil** (1889-1934). 2016. 322 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172171>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CORTELLA. Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. *In: Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo* / Luiza Sena (org.). – 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 2007.

Conferência Nacional de Educação. 2010. Brasília. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. *In: Anais da Conferência Nacional de Educação*. – Brasília: MEC, 2011. 2 v. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_vol\\_1.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio_1_conferencia_educacao_vol_1.pdf)Acesso em: 13 jan. 2023.

COSTELLA Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (orgs.). *In: O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. rev.e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <https://pucpress.pucpr.br/index.php/pucpress/catalog/download/36/14/196-1?inline=1>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YSwz3JPCzKdVcFvFzMjbtnG/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan 2023.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 2001.

ELIADE, M. **Mito do eterno retorno**. Tradução de José Antonio Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992a. Disponível em: [https://www.academia.edu/12250375/O\\_Mito\\_do\\_Eterno\\_Retorno](https://www.academia.edu/12250375/O_Mito_do_Eterno_Retorno). Acesso em: 13 jan. 2023.

ELIADE, M. **O Sagrado e o profano: a essência das religiões**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso; Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 2001.

FONAPER. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 8.ed. São Paulo: Ave Maria, 2006.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCISCO. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus Vivit***. São Paulo: Paulinas, 2019.

GUERRIERO, Silas. **Novos movimentos religiosos: o quadro brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2006.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Tradução de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOLANDA. Ângela Maria Ribeiro. A Formação de Professores para o Ensino Religioso. JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (Org.). *In: O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. rev.e ampl. Curitiba: Cahampagnat, 2011. Disponível em: <https://pucpress.pucpr.br/index.php/pucpress/catalog/download/36/14/196-1?inline=1>. Acesso em: 31 jan. 2023.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: problemas e desafios**. 2010. 187f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4263?locale=en>. Acesso em 13 jan. 2023.

MARTINI, Antonio. **O humano, lugar do sagrado**. 5. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2016.

MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MÖBBS, Adriane da Silva Machado (null) *et al.* **Antropologia da religião**. Porto Alegre SAGAH 2021. *E-book*. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/eb-ead-antropologia-da-religiao9786556901879-p1017555>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, JUNQUEIRA, GILZ, RODRIGUES, PEROBELLI. Curso de formação de professores. Luiza Sena (org.) *In: Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 2007.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) *In: 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PALHETA, Francisco Sales Bastos. Desafios do ser e do fazer no Ensino Religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular. *In: Anais do XIV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso*. 14ª ed. FONAPER.

Florianópolis / SC, 2017. Disponível em: [https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/XIV\\_SEFOPER.pdf](https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/XIV_SEFOPER.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Pluralismo religioso contemporâneo**: diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas; São Paulo: Paulinas, 2007.

QUEIRUGA, A. **Repensar a revelação**: a revelação divina na realização humana. São Paulo: Paulus, 2010.

RAMOS. Leonardo; RAMOS. Feliciano; SOARES. André. Ensino Religioso na educação escolar. **Composição**. Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ISSN: 1983-3784. v 3, n 26 - jan-jun 2022. p. 09-33. Doi: <https://doi.org/10.36066/compcs.v3i26.15453>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/compcs/article/view/15453>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RIES, Julien. **As ciências das religiões**: história, historiografia, problemas e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SCHIFFLER. Michele Freire. Tradição, oralidade e ancestralidade. **Feira Literária do Brasil. África de Vitória – ES**. v.1 n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/flibav/article/view/14039>. Acesso em: 18 set. 2023.

SPREDEMAN. Edir. O Ensino Religioso na formação docente: um olhar sobre os cursos de licenciatura em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso no Brasil. *In: Anais do Congresso internacional da Faculdade EST, 1.*, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/29>. Acesso em: 26 set. 2023

TEIXEIRA, Faustino. O sentido místico da consciência planetária. Pedro A. Ribeiro de Oliveira, José Carlos Aguiar de Souza (Orgs.). *In: Consciência planetário e religião*: o desafio para o século XXI. 1. ed. São Paulo. Paulinas, 2009.

TRADIÇÃO. **Dicionário de significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tradicao/>. Acesso em: 10 set. 2023.