



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-10, jan-dez. 2022
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.38054>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

O ensino religioso na educação integral: contribuições metodológicas

Religious teaching in integral education: methodological contributions

Enseñanza religiosa en educación integral: aportes metodológicos

Taciana Brasil¹

orcid.org/0000-0002-5742-2429
tacianabrasil@yahoo.com.br

Recebido em: 10 maio. 2022.

Aprovado em: 12 ago. 2022.

Publicado em: 3 nov. 2022.

Resumo: No Brasil, os princípios da educação integral têm se tornado um paradigma para as políticas educacionais e práticas escolares. Todos os conteúdos devem colaborar para que esse princípio seja levado a efeito. Existe, porém, um desafio em particular: o ensino religioso. Este conteúdo historicamente foi utilizado com interesses políticos para imposição da religião hegemônica. Porém, a Base Nacional Comum Curricular lhe confere uma nova possibilidade, em que é utilizado para reforçar a diversidade e a liberdade religiosa. Através de pesquisa documental e bibliográfica, este artigo discute possibilidades para a colaboração deste novo modelo de ensino religioso em um contexto de educação integral.

Palavras-chave: educação integral, ensino religioso, base nacional comum curricular

Abstract: At Brazil, the principles of Integral Education have become a paradigm for educational policies and school practices. All content must collaborate so that this principle is carried out. However, there is a particular challenge: Religious Education. This curriculum content has historically been used with political interests to impose hegemonic religion. However, the Common Base National Curriculum gives it a new possibility, in which it is used to reinforce diversity and religious freedom. Through documentary and bibliographic research, this article discusses possibilities to the collaboration of this new model of Religious Education in a context of integral education.

Keywords: integral education, religious education, common base national curriculum

Resumen: En Brasil, los principios de la Educación Integral se han convertido en un paradigma para las políticas educativas y las prácticas escolares. Todo el contenido debe colaborar para que este principio se lleve a cabo. Sin embargo, hay un desafío particular: la Enseñanza Religiosa. Este contenido curricular se ha utilizado históricamente con intereses políticos para imponer la religión hegemónica. Sin embargo, la Base Curricular Nacional Común le brinda una nueva posibilidad, en la que se utiliza para reforzar la diversidad y la libertad religiosa. A través de la investigación documental y bibliográfica, este artículo analiza las posibilidades de colaboración de este nuevo modelo de Enseñanza Religiosa en un contexto de educación integral.

Palabras clave: educación integral, enseñanza religiosa, base curricular nacional común

No Brasil, as leis e políticas educacionais têm seu ponto de partida nos conceitos estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Estes princípios são desenvolvidos em documentos complementares, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil; Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Educação Nacional, com o intuito de regulamentar e garantir à população os direitos previstos na Carta Magna. As premissas destes textos delimitam e orientam as práticas pedagógicas nas instituições escolares de todo o país, conduzindo seu trabalho a um objetivo comum.

Nessa lógica, é necessário considerar o que a Constituição (Brasil, 1988) prevê para a educação brasileira, e assim, sob sua égide, compreender a legislação educacional e opções pedagógicas adotadas no país. Observe-se, portanto, o que é previsto no artigo 205 do texto áureo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Este artigo exemplifica concepções presentes em vários outros artigos da Constituição Federal, a saber: o tratamento da educação como um direito, a perspectiva da formação integral dos sujeitos e a responsabilização de sua execução por diversos setores da sociedade. Esses princípios aparecem em outros textos legais brasileiros, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (1996), e são aplicados em políticas públicas para a educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e o Programa Mais Educação do Governo Federal (Geber, 2015).

Os princípios da educação integral, no Brasil, têm se tornado um paradigma para as práticas escolares. Além da legislação, pode-se perceber a presença de seus princípios no desenvolvimento do pensamento educacional nacional. Embora sua implantação nas escolas ainda possa ser considerada pontual e esporádica, as políticas públicas têm se desenvolvido de forma a propiciar a aproximação desse ideário, concebido e aperfeiçoado a partir das experiências bem-sucedidas já existentes no país (Ministério da Educação [MEC], 2009).

Há que se considerar, porém, que o texto

constitucional brasileiro também prevê a oferta do ensino religioso como componente curricular da educação básica. Apesar de toda a polêmica histórica que envolve o conteúdo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) lhe oferece uma identidade única – o que lhe permitirá um crescimento epistemológico nunca antes experimentado neste país. Ministrado no ensino fundamental, o conteúdo deve seguir um modelo não confessional, aproximando-se de modelos fenomenológicos (Junqueira & Nascimento, 2013) e antropológicos (Gruen, 1974) para o estudo da religião.

Suscita-se, portanto, o questionamento acerca da contribuição do ensino religioso em um contexto de educação integral. Este artigo pretende discutir sobre essa possibilidade. Para isso, foi realizada pesquisa documental em livros, artigos, trabalhos acadêmicos, documentos oficiais e textos legais que discorrem sobre o tema. O resultado foi organizado em três tópicos. O primeiro apresenta e conceitua a educação integral. O segundo discorre sobre o modelo de ensino religioso apresentado na BNCC (MEC, 2018). O tópico derradeiro discute e relaciona as possibilidades e as contribuições do ensino religioso em um contexto de educação integral.

Conceituando educação integral

Embora a ideia de educação integral seja comumente associada à simples expansão do horário escolar, Guará (2006) esclarece que sua concepção está relacionada à formação completa do sujeito. Seu objetivo é o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, considerando todas as potencialidades do indivíduo, ao conjugar suas capacidades e diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica). A educação, nesse modelo, ocorre através de mediações e é constituinte do processo de humanização, que possibilitará a construção da vida pessoal e social.

Na educação integral, a escola deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem, onde diferentes atores sociais e saberes sociais estão reunidos em prol da construção de um projeto

educativo e cultural próprios. Esse processo permite a reunião e a legitimação de saberes produzidos em diferentes contextos. Sua eficácia baseia-se no reconhecimento das diferenças, na promoção da igualdade e no estímulo ao diálogo entre os diferentes sujeitos (MEC, 2009). Além dos alunos, essa perspectiva humanística da educação permite e exige que o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo (Guará, 2006).

A comunidade de aprendizagem utiliza elementos do cotidiano em suas práticas educativas, tais como as práticas comunitárias e a liberdade e a autonomia experimentadas em espaços de educação informal. Busca-se, nessa perspectiva, reaproximar a escola da vida, transformando a educação em um processo prazeroso, ao invés do sacrifício experimentado no ensino formal (MEC, 2009).

Critelli (2006) ressalta que a educação escolar é um processo intencional, caracterizado por ser "escolhido, dirigido, planejado, avaliável" (Critelli, 2006, p. 46). Procura transmitir, desenvolver e proteger aquilo que é reconhecido como patrimônio cultural. Em contraposição, a autora descreve a "educação distraída" (Critelli, 2006, p. 46), que ocorre através da convivência. Os saberes assim adquiridos encampam e ultrapassam o patrimônio cultural, avançando em direção à humanização do sujeito. Através da convivência, o indivíduo aprende a ser humano dentro de sua individualidade e na perspectiva de existência em comunidade.

A autora afirma ainda que, embora todo o processo educativo intencional tenha a condição humana como plano de fundo, eventualmente essa é separada e excluída do conteúdo escolar. Cita como exemplo o fato de questões matemáticas eventualmente não serem vistas como relacionadas a questões existenciais. Ressalta, por fim, que o processo educativo não deveria separar o conteúdo formal da educação distraída, pois essa tem o poder de corrigir, reforçar e reorientar a forma como o indivíduo conduz e interpreta a condição humana, em sentido

individual e coletivo (Critelli, 2006).

De fato, Araújo e Klein (2006, p. 121) descrevem o quanto a convivência é importante para a educação, capacitando os indivíduos para o exercício de sua cidadania. Para os autores, cidadania não se refere apenas às relações sociais e políticas, mas também ao desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais, que possibilitam a conquista de uma vida digna e saudável. Este incremento torna possível a busca virtuosa pela felicidade, em âmbito individual e coletivo.

Além da convivência, a educação escolar é apontada pelos autores como importante instância para o desenvolvimento da cidadania. Porém, para que isso ocorra, essa deve se pautar por dois fatores centrais, a saber: a conjunção entre os princípios estudados e situações reais e o desenvolvimento da autonomia do sujeito, que deve ser capaz de analisar e elegeer valores para si de forma livre e consciente (Araújo & Klein, 2006).

Apesar da ressalva feita por Critelli (2006) acerca da separação entre a condição humana e os conteúdos escolares, percebe-se atualmente uma tendência metodológica nos conteúdos escolares que os aproximam das condições para o desenvolvimento da cidadania através da educação apontadas por Araújo e Klein (2006). A contextualização do conhecimento e a promoção da autonomia do aluno estão presentes em proposições metodológicas para as mais diversas disciplinas, conforme se pode verificar nos parágrafos a seguir.

No ensino de língua portuguesa, para além do ensino de leitura e escrita, almeja-se formar leitores críticos, capazes de refletir, criticar e utilizar o conhecimento obtido através da leitura em sua vida (Cafiero, 2010). Exercícios comuns propostos aos alunos, como a composição de textos, são feitos de forma a valorizar a compreensão e a aplicação dos gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais (Marcuschi, 2010). A habilidade de leitura, compreensão, crítica e o desenvolvimento da habilidade de expressão oral e escrita são vistas como fundamentais para o exercício da cidadania e a convivência

em uma sociedade democrática e republicana (Rangel, 2010).

Em matemática, Gitirana e Carvalho (2010) propõe a evidência de que os conceitos surgiram das necessidades humanas. Dessa forma, é favorecida a contextualização dos conteúdos e atividades. Jogos ajudam a desenvolver a capacidade de utilização prática dos conceitos matemáticos, como por exemplo, feiras ou mercados de brincadeira. Tornam-se instrumentos de desenvolvimento do conhecimento matemático a leitura e a compreensão de documentos cotidianos e socialmente importantes, tais como contas de gás, luz e telefone. Assuntos de importância social, "como a reciclagem do lixo, o desperdício de água, o valor do salário mínimo, o pagamento em parcelas e os descontos" (Gitirana & Carvalho, 2010, p. 71) devem ser trabalhados. Espera-se, com essas práticas, que o conhecimento matemático auxilie na formação de um indivíduo consciente de suas responsabilidades e dos problemas sociais brasileiros.

No ensino de ciências, Martins (2010) ressalta a necessidade de se garantir a correção conceitual, uma vez que é recorrente que o senso comum e conhecimento popular contradigam os conhecimentos científicos. É necessário, portanto, que o professor procure formas de aproximar e adaptar o conhecimento científico da realidade dos alunos. Pereira (2010) ressalta a importância da utilização de projetos, que permitem trabalhar o conceito científico, bem como a presença na sociedade da questão que se está estudando. Acerca do estudo do corpo humano, Cunha et al. (2010) ressaltam a importância de considerá-lo um organismo vivo, observando também os aspectos humanos, a diversidade cultural produzida através da corporeidade e as formas de interação. Além disso, é possível também explorar outras questões relacionadas ao corpo, tais como qualidade de vida, saúde, lazer, felicidade, respeito à natureza e cultura.

O ensino de história procura valorizar a construção da memória, narrativa e tradições. Além do conhecimento que se pretende que seja comum a todos no país, deve-se considerar a perspec-

tiva pessoal do aluno, bem como a memória de sua família e comunidade. Espera-se que este trabalho ajude os alunos a compreender sua própria identidade, afirmando sua personalidade e situando-os no tempo e espaço. Almeja-se que, com isso, se tornem sujeitos ativos, que compreendam, construam e transformem a sociedade em que se encontram inseridos (Paim, 2010).

Santos et al. (2010) descrevem, como objetivos para o ensino de geografia, a compreensão das diferentes formas de ser e estar no espaço. Os conceitos geográficos devem ser apreendidos em função desta compreensão, e não da mera recitação de conteúdo. Rego (2010) ressalta a importância de que sejam desenvolvidas atividades com os alunos que promovam mais que a cópia de respostas do livro didático. Atividades que induzam à formulação de perguntas e proposição de respostas podem colaborar para que os indivíduos passem a pensar e a problematizar o contexto geográfico em que estão inseridos.

Percebe-se que a contextualização e a problematização do conhecimento são importantes fatores em propostas de educação integral, independentemente do conteúdo. Enquanto área de conhecimento e conteúdo previstos na BNCC (2018), o ensino religioso também deve seguir essas premissas e contribuir para a integralização da educação. Emerge, portanto, o questionamento acerca de como essa tarefa pode ser feita.

O ensino religioso na BNCC

Inicialmente, torna-se necessário recordar que o processo de criação da BNCC (MEC, 2018) é previsto pela Constituição (1988) e pelos principais documentos oficiais da área da educação, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (1996), e Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005 (2014). Seu principal intuito é garantir o direito à aprendizagem de forma mais igualitária e democrática.

Embora a BNCC (MEC, 2018) não possua um caráter de obrigatoriedade e determinação, suas orientações visam garantir a qualidade da educação básica, estabelecendo objetivos mínimos de aprendizagem e desenvolvimento em todas

as escolas do país. Esses objetivos podem ser complementados em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, permitindo a inserção de conteúdos relativos à realidade regional e local e a contextualização da educação escolar na sociedade.

Com relação ao ensino fundamental, o documento organiza seus conteúdos em cinco áreas de conhecimento, a saber: área das linguagens, com os componentes língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; área da matemática, com o componente matemática; área das ciências da natureza, com o componente ciências; área das ciências humanas, com os componentes geografia e história; e área do ensino religioso, com componente homólogo (MEC, 2018).

É importante observar que o arrolamento do ensino religioso como área e componente na BNCC (MEC, 2018) lhe confere a condição de conteúdo mínimo e de direito de aprendizagem. Conforme relatado no próprio texto, esse direito relaciona-se à formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismos.

De acordo com o modelo apresentado na BNCC (MEC, 2018), o ensino religioso tem como objeto de estudo o conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos. As ciências humanas e sociais são o âmbito de produção deste conhecimento, com destaque para as ciências da religião. Pretende-se, através do conteúdo,

- 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. (MEC, 2018 p. 434)

De acordo com Silva (2018), esse modelo de ensino religioso é uma ruptura radical com modelos que pretendem impor uma opção religiosa, seja por hegemonia ou consenso. Como documento curricular, a BNCC é resultado de um processo de seleção de conhecimentos considerados legítimos, que podem ser ensinados na escola. Assim, ela elege um modelo de ensino religioso com base científica, em que o fenômeno religioso é seu objeto de análise.

O conteúdo elencado pela BNCC (MEC, 2018) para o ER é organizado em três unidades temáticas, a saber: (a) Identidades e alteridades (06 objetos de conhecimento e 11 habilidades); (b) Manifestações religiosas (08 objetos de conhecimento e 18 habilidades), e (c) Crenças religiosas e filosofias de vida (16 objetos de conhecimento e 34 habilidades). Uma melhor compreensão do que significa esta divisão é obtida a partir da leitura e análise do conteúdo das habilidades e objetos de conhecimento.

A unidade "identidades e alteridades" trabalha questões relacionadas ao reconhecimento da própria identidade por parte do educando, bem como das possíveis diferenças e o desenvolvimento ao respeito pelas mesmas. A unidade "manifestações religiosas" refere-se, em grande parte, à identificação do fenômeno religioso enquanto forma de agir. A unidade "crenças religiosas e filosofias de vida" discorre sobre as variadas formas de acreditar (ou não), e convida o aluno à tomada de posição pessoal mediante a análise crítica do que lhe é apresentado.

A partir da comparação entre o quantitativo de habilidades presentes em cada unidade temática e o conteúdo que é tratado em cada uma delas, percebe-se que a maior parte das habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos refere-se à unidade "crenças religiosas e filosofias de vida". Pode-se, assim, concluir que as habilidades desenvolvidas pelas outras duas unidades temáticas – o reconhecimento da própria identidade, o desenvolvimento do respeito ao diferente e a identificação das manifestações religiosas – têm por objetivo preparar o aluno para as reflexões sobre a religiosidade enquanto sistema de pen-

samento, e a uma escolha pessoal mediante estas ponderações.

É importante observar que a utilização do ensino religioso como ferramenta de promoção de uma análise crítica do fenômeno religioso ajuda a romper com a visão colonialista, monocultural e acritica, tão comum em nossa sociedade. Dessa forma, o ensino religioso pode desmistificar conceitos naturalizantes, historicamente impostos por interesses políticos e de grupos religiosos (Silva, 2018).

Conclui-se, portanto, que o ensino religioso apresentado pela BNCC (MEC, 2018) assume sua legitimidade enquanto conteúdo escolar ao possibilitar que o aluno se reconheça e respeite o diferente em sua singularidade, identifique a presença da religião e de sua influência na sociedade, e assuma uma posição pessoal a partir da análise e reflexão crítica do conhecimento que lhe foi proporcionado sobre o tema. Cabe, nesse momento, analisar como um conteúdo com essas características pode se relacionar com a educação integral.

O ensino religioso e a educação integral

Antes de se discorrer sobre a integralidade da educação, é necessário retomar a discussão sobre as dimensões humanas. Guará (2006) as percebe da seguinte forma: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. Porém, para compreender como o ensino religioso pode colaborar para a educação integral, deve-se também considerar que o ser humano possui uma dimensão religiosa.

A dimensão religiosa do ser humano, de acordo com Brandenburg (2013), é integrada pelas variadas formas de espiritualidade, religião, fé, confessionalidade e crenças. Essa definição possui uma limitação, pois considera apenas as pessoas que possuem pertencimento e crença religiosa. Um significado que se aproxima mais dos objetivos da BNCC (2018) para o ensino religioso é apresentada por Tillich (1970) e revista em Gruen (1995). Estes autores consideram a religiosidade como dimensão fundamental do ser humano, por lhe oferecer sentido e orientação para seu projeto

de vida. Da forma como estes autores definem, o conceito se torna muito mais abrangente, pois permite que se considere tanto as interpretações da realidade embasadas em narrativas religiosas, quanto em filosofias de vida.

Um ensino religioso que considere a dimensão religiosa do ser humano baseado nessa proposição (Tillich, 1970) deve ultrapassar a transmissão do conhecimento religioso como objetivo da disciplina. Almeja-se, nesse caso, o desenvolvimento de uma metodologia que leve os alunos a questionar e problematizar a construção de seu próprio sentido de vida, independentemente de sua vinculação a qualquer confissão religiosa ou filosofia de vida.

Para Tillich (1970), o ser humano que constrói uma vida sem a consciência de sua dimensão da religiosidade está condenado a uma vida de alienação, posto que não encontra em si mesmo justificativa e motivação para seus atos. Para o autor, o desenvolvimento dessa dimensão afeta tanto o âmbito religioso quanto profano do indivíduo, capacitando-lhe a se tornar protagonista de sua própria existência, e prosseguir em direção àquilo que lhe oferece uma perspectiva de sentido.

Revisando esse conceito, Gruen (1995) acrescenta que um ensino religioso escolar que pretenda desenvolver a dimensão da religiosidade nos educandos deve proporcionar-lhes "experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade, e a encaminhar, assim, a organização responsável do seu projeto de vida" (Gruen, 1995, p. 82). Para tanto, o conteúdo deve oferecer conhecimentos e fomentar questionamentos que levem o aluno a buscar seu sentido de vida, formulando sua própria resposta.

Para alcançar este propósito, é necessário que o conteúdo contemple o conhecimento religioso, uma vez que, conforme visto anteriormente, as diferentes tradições, narrativas e filosofias caracterizam-se por oferecer suas próprias narrativas de sentido e ordenamento da realidade. A busca pelo sentido, porém, não deve se encerrar na

religião propriamente dita. Se a religiosidade pretende oferecer uma narrativa de sentido para a totalidade da existência humana, tudo o que constitui o universo do aluno deve ser considerado nas aulas de ensino religioso: "a alegria e a dor, problemas sociais e psicológicos, o passado, presente e futuro" (Gruen, 1995, p. 84).

Acerca das dimensões humanas, Tillich (1970) ressalta que todas devem ser consideradas conjuntamente, incluída a religiosidade. A perda da integração entre essas dimensões é vista pelo autor como uma enfermidade. De acordo com Brandenburg (2013), uma educação que se propõe a humanizar e tratar integralmente todas as dimensões da pessoa está, também, trabalhando a espiritualidade.

Destaca-se, nesse sentido, a contribuição do pensamento religioso para a construção de uma visão integral do ser humano. Silva (2009) ressalta que, no mundo moderno, é comum tratar a dimensão física do ser humano sem considerar seu aspecto espiritual. O autor ressalta a contribuição da religião ao desfazer essa dicotomia, demonstrando a partir do vocabulário de diferentes tradições que a esperança espiritual possui, também, um aspecto temporal.

Torna-se premente ao professor de ensino religioso a inclusão de práticas pedagógicas que relacionem adequadamente o estudo do fenômeno religioso e o desenvolvimento da alteridade, da ética e da dignidade humana. Assim, é possível desconstruir velhos significados e práticas colonialistas. Um docente que instiga o aluno a pensar criticamente a sociedade e o mundo que vive colabora com o enfrentamento de problemas como a discriminação, a violência, o etnocentrismo e o preconceito de grupos hegemônicos (Silva, 2018).

É importante ressaltar que a discussão acerca das variadas formas de conhecimento religioso como provedoras de sentido permite aos alunos a contemplação da diversidade sob seu aspecto mais positivo, ou seja, através da perspectiva da alteridade. A neutralização dos preconceitos ocorre quando os educandos podem contemplar sua própria narrativa de sentido – e outras tão

diferentes dela – como igualmente válidas para quem as adota. Tal perspectiva possibilita que se experiencie o que Diniz e Lionço (2010) chamam de justiça religiosa.

Dessa forma, os conteúdos do ensino religioso não devem ser tratados apenas como conhecimento a ser transmitido/adquirido. Devem ser vistos como uma construção de experiências, que valoriza a experiência afetiva do educando, alarga a capacidade admirativa, desenvolve a responsabilidade social e política, conduz a uma tomada de posição transformadora (Gruen, 1995).

Viesser (1994) ressalta que a didática do ensino religioso tem como princípio fundamental a alegria. Essa, de acordo com a autora, instiga, provoca e convoca ao progresso da totalidade da pessoa, no crescimento da esperança, e no desenvolvimento contínuo. Para ela, a perspectiva didático-pedagógica da alegria "significa satisfação comum de comunicação, partilha, encontro, ação de convicções fortes que abandonam inércia, apatia, meio-termo, angústia." (Viesser, 1994, p. 64).

Um ensino religioso que contemple o desenvolvimento da dimensão da religiosidade deve conduzir o aluno à tomada de posição descrita por Tillich (1970): um olhar para o passado que possibilite escolhas no presente, tendo em vistas o futuro que se almeja alcançar. Tal análise pode produzir, momentaneamente, incômodo e sofrimento, mas pode conduzir à construção de um projeto repleto de esperança e alegria de uma vida baseada na transcendência.

Considerações finais

Para além do mero cumprimento da lei, a educação integral demonstra um potencial de transformação de vidas e da sociedade. Embora sua implementação seja uma árdua tarefa, seus resultados certamente serão compensatórios. A contribuição da BNCC (MEC, 2018) a esse processo relaciona-se com o estabelecimento de conteúdos mínimos de direito à aprendizagem. O ensino religioso também é arrolado nesse documento, em uma proposição que supera as polêmicas históricas relacionadas à motivação

de sua oferta e construção epistemológica.

É importante ressaltar o potencial educativo que se encontra na associação do conceito de educação integral e da proposta do novo ensino religioso. Ambas possuem premissas com as quais podem contribuir reciprocamente para o cumprimento de seus objetivos educacionais. Pode-se perceber essa característica nos princípios que guiarão o planejamento didático-pedagógico, e nas práticas dele decorrentes.

Um exemplo dessa reciprocidade de princípios pode ser encontrado no modelo de formação cidadã almejado. A educação integral tem por premissa tornar a escola uma comunidade de aprendizagem, em que se conviva com o diferente e se aprenda a respeitá-lo. O ensino religioso, por sua vez, tem por objetivo apresentar o conhecimento religioso em sua diversidade, permitindo ao estudante conhecer, compreender e respeitar espiritualidades e sentidos de vida diferentes diversos do seu.

Na educação integral, para que a experiência com diversidade seja mais efetiva, é importante que a escola promova a aproximação com elementos do cotidiano do estudante e da cultura em que ele se encontra inserido. Em seu texto, a BNCC (MEC, 2018) não se atém ao nível microestrutural. Isso não significa, porém, que a regionalização e a contextualização estejam sendo renegadas. Pelo contrário: o projeto inicial da BNCC prevê que cada sistema educativo proponha sua própria adaptação contextualizada do currículo, acrescentando e enfatizando os conhecimentos que julgar necessários. Os projetos políticos pedagógicos de cada escola devem cumprir a função de aproximar ainda mais as práticas docentes da comunidade escolar e do estudante, ressaltando suas características e necessidades. Isso possibilita ao docente de ensino religioso construir um planejamento contextualizado, direcionando-se a objetivos comuns com a educação integral.

Nesse processo de aproximação entre escola e diversidade, a educação distraída cumpre um importante papel. Ela permite ao estudante ter contato com o diferente e aprender a com ele

conviver de uma forma natural, sem preconceitos, apenas vivendo. Quando a aula de ensino religioso apresenta aos estudantes formas de crer, pensar e celebrar diferentes daquelas que fazem parte de seu contexto pessoal, familiar e até mesmo comunitário, o educando tem a oportunidade de perceber que outras religiões não são necessariamente más, além de desconstruir o preconceito que eventualmente possa estar arraigado devido ao medo, à falta de conhecimento e à influência de práticas fundamentalistas na sociedade.

A educação integral se propõe a considerar o ser humano de forma completa, reconhecendo suas diferentes dimensões. Há que se considerar, porém, que nenhum dos autores consultados sobre essa proposta educativa citou a dimensão da espiritualidade. A importância dessa dimensão é inegável, seja ela abordada através da religião ou de formas seculares. Nessa perspectiva, o ensino religioso é fundamental para as propostas de educação integral, pois aborda uma dimensão humana que os demais conteúdos curriculares não possuem escopo para tratar. Conteúdos de ciências humanas, como história, filosofia e sociologia, podem se aproximar do fenômeno religioso por uma perspectiva comunitária, mas nunca pela narrativa de sentido presente no fenômeno religioso. Essa abordagem é característica do ensino religioso.

Em mais um conjunto de semelhanças ressaltadas, pode-se identificar que a integralidade do desenvolvimento humano almejada através da educação tem por objetivo possibilitar ao educando a conquista de uma vida digna e saudável, sem estar sob o jugo de perspectivas alienantes. Esse estado torna possível a busca pela felicidade, em âmbito pessoal e coletivo. O ensino religioso também almeja que os estudantes alcancem esse desenvolvimento integral, enfatizando a perspectiva que lhe é própria – a espiritualidade. Ressalte-se, mais uma vez, que essa perspectiva pode ou não ser religiosa. Sua conceituação fundamental relaciona-se à percepção de um sentido para a vida, que permita ao ser humano viver longe da alienação e encontrar

sua plena realização e felicidade, contribuindo à comunidade.

Além da semelhança de objetivos entre educação integral e ensino religioso, é possível verificar proposições didático-pedagógicas em comum. Para ambos, o uso de situações reais como problemas de aprendizagem, a convivência com o diferente e a abordagem de questões existenciais são importantes. Percebe-se, portanto, uma congruência de métodos para chegar a um objetivo comum.

Acerca de proposições didático-pedagógicas, ressalte-se ainda que uma das habilidades almejadas pela BNCC para o estudante de ensino religioso é o desenvolvimento da capacidade de traçar um projeto de vida. Para cumprir essa tarefa, o educando deve refletir e reconhecer sua própria perspectiva de sentido. Esta reflexão exige do estudante uma consciência ampliada acerca de sua identidade e do contexto em que está inserido. Além da espiritualidade, outras dimensões humanas serão importantes na construção dessa proposição, como a afetiva, a ética e a social. Assim, a educação integral se torna um fator importantíssimo para o cumprimento dos objetivos estabelecidos para o ensino religioso.

Percebe-se, portanto, que educação integral e ensino religioso comungam uma reciprocidade de princípios, objetivos e práticas pedagógicas. É inviável levar a cargo todas as premissas do ensino religioso sem o apoio da educação integral. Também é impossível falar de uma educação que contemple o ser humano em sua integralidade olvidando de sua dimensão de espiritualidade, que lhe confere sentido à existência.

Muito ainda precisa ser pesquisado e sistematizado sobre o tema trabalhado neste artigo. Almeja-se que sua publicação inspire outros pesquisadores a investigar desdobramentos e pormenores que auxiliem defensores da educação integral e docentes de ensino religioso a trabalhar em conjunto, em prol de seres humanos que alcancem a plenitude e a felicidade em perspectiva pessoal e comunitária.

Referências

- Araújo, U. F., & Klein, A. M. (2006). Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. *Cadernos Cenpec*, 1(2), 119-125. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/134>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>
- Brandenburg, L. E. (2013). A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In S.C.G. Kronbauer, & A. N. L. Sores (Eds.), *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso* (pp. 149-158). Paulinas.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>
- Cafiero, D. (2010). Letramento e leitura: formando leitores críticos. In E. O. Rangel, & R. R. R. Rojo (Coords.), *Língua Portuguesa: ensino fundamental* (pp. 85-106). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- Critelli, D. (2006). A condição humana como valor e princípio para a educação. *Cadernos Cenpec*, 1(2), 43-48. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/171>
- Cunha, A. M. O., Freitas, D., & Silva, E. P. Q. (2010). O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In A. C. Pavão (Coords.), *Ciências: ensino fundamental* (pp. 61-76). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- Diniz, D., & Lionço T. (2010). Justiça religiosa: o principal desafio do ensino religioso. In D. Diniz, T. Lionço, & V. Carrião (Eds.), *Laicidade e ensino religioso no Brasil* (pp. 97-105). UNESCO; Letras Livres.
- Geber, S. P. (2015). *As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de Educação Integral* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://handle.net./handle/1843/BUBD-A8KKQ8>
- Gitirana, V., & Carvalho, J. B. P. (2010). A metodologia de ensino e aprendizagem nos livros didáticos de Matemática. In J. B. P. Carvalho (Coords.), *Matemática: ensino fundamental* (pp. 69-90). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- Gruen, W. (1974). *O "Ensino Religioso" na Escola* (mimeografado, 11 p.). Instituto Central de Filosofia e Teologia; Universidade Católica de Minas Gerais.
- Gruen, W. (1995). *O Ensino Religioso na escola*. Vozes.
- Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, 1(2), 15-24. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>

Junqueira, S. R. A., & Nascimento, S. L. (2013). Concepções do Ensino Religioso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, 16(1), 783-810. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21894>

Marcuschi, B. (2010). Escrevendo na escola para a vida. In E. O. Rangel, & R. H. R. Rojo (Coords.), *Língua Portuguesa: ensino fundamental* (pp. 65-84). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Martins, A. F. P. (2010). Palavras, textos & contextos. In A. C. Pavão (Coord.), *Ciências: ensino fundamental* (pp. 11-24). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2009). *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

Paim, E. A. (2010). Lembrando, eu existo. In M. M. D. Oliveira (Coord.), *História: ensino fundamental* (pp. 83-104). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Pereira, M. G. (2010). Pelas ondas do saber. In A. C. Pavão (Coord.), *Ciências: ensino fundamental* (pp. 25-42). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Rangel, E. O. (2010). Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In E. O. Rangel, & R. H. R. Rojo (Coords.), *Língua Portuguesa: ensino fundamental* (pp. 183-200). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Rego, N. (2010). Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. In M. M. S. Buitoni (Coord.), *Geografia: ensino fundamental* (pp. 61-75). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Santos, R. J., Costa, C. L., Kinn, M. G. (2010). Ensino de Geografia e novas linguagens. In M. M. S. Buitoni (Coord.), *Geografia: ensino fundamental* (pp. 43-60). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

Silva, J. C. (2018). O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*, 20(44), 56-65. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/4441/2514>

Silva, V. (2009). Ensino Religioso: educação centrada na vida. In C. C. Simões (Org.), *Ensino Religioso: desafios e perspectivas na pós-modernidade* (pp. 31-50). Grafimar.

Tillich, P. (1970). *La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo*. Editorial Española Desclée de Brouwer.

Viesser, L. C. (1994). *Um paradigma didático para o ensino religioso*. Vozes.

Endereço para correspondência

Taciana Brasil
Escola Estadual Pandiá Calógeras
Praça Carlos Chagas, 35
Santo Agostinho, 30170-020
Belo Horizonte, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação.

Taciana Brasil

Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Pedagoga, teóloga. Vice-diretora de Educação Básica do FONAPER (gestão 2020-2022).