

Ensino Religioso e Religiosidade: perspectivas da terra das alterosas

Religious teaching and Religiosity:
perspectives from the Land of the Alters

Taciana Brasil*



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-11>

Resumo: este artigo tem por objetivo investigar a contribuição de Wolfgang Gruen para o desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso em Minas Gerais. Nesse sentido, procurou-se inicialmente compreender Gruen enquanto sujeito histórico, para então detalhar sua proposta de Ensino Religioso antropológico e, então, identificar sua influência na formulação do Currículo Referência de Minas Gerais, adaptação regional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As informações necessárias foram elencadas a partir da análise de textos e gravações de áudio e vídeo. Percebe-se que a influência de Gruen conferiu ao Ensino Religioso em Minas Gerais uma perspectiva singular em relação à proposta original da BNCC.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Wolfgang Gruen; Minas Gerais; Currículo.

Abstract: this paper has the aim of investigating Wolfgang Gruen's contribution to the epistemological development of Religious Education in Minas Gerais state. For this, I have initially sought to understand Gruen as a historical subject, to detail his anthropological Religious Teaching proposal and, then, identify his influence on the formulation of the Minas Gerais Reference Curriculum, a regional adaptation of the National Common Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC). The necessary information has been listed from the analysis of texts and audio and video recordings. Through the research, it is noticeable that Gruen's influence gave Religious Teaching in Minas Gerais state a unique perspective compared to the original proposal from BNCC.

Keywords: Religious Teaching; Wolfgang Gruen; Minas Gerais; Curriculum.

Introdução

A história do Ensino Religioso no Brasil demonstra que sua construção epistemológica nem sempre teve a devida problematização. Sua oferta muitas vezes esteve condicionada a questões políticas, e seu conteúdo reduzido à imposição confessionalista da tradição hegemônica. Ainda assim, é possível localizar,

* Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Diretora de Educação Básica do FONAPER, gestão 2020-2022.
E-mail: tacianabrasil@yahoo.com.br

principalmente depois da década de 1970, iniciativas regionais que repensaram a função do Ensino Religioso no projeto educativo. Um exemplo é o trabalho realizado pela Associação Inter Religiosa de Curitiba – ASSINTEC desde 1973, que atua em conjunto com estados e municípios, elaborando material pedagógico e cursos de formação continuada (PARANÁ, 2018).

Essas iniciativas regionais deram início ao desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso no país, propondo alternativas à imposição confessionalista e assumindo características peculiares a cada região e sistema de ensino na delimitação de modelos não confessionais para o conteúdo. Dessa forma, ao propor Ensino Religioso não proselitista, a Constituição de 1988 oficializava um encaminhamento que já vinha ocorrendo de forma descentralizada.

Este trabalho tem por objetivo investigar sobre o desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso experimentado em uma região específica, o estado de Minas Gerais. Pode-se considerar que o precursor de uma proposta não confessional para o conteúdo foi Wolfgang Gruen, sacerdote salesiano que atuou como professor e chegou a fazer parte do Conselho Estadual de Educação.

Como fontes para esta pesquisa, foram analisados textos escritos por Gruen, gravações de participações e preleções em colóquios, artigos e trabalhos acadêmicos sobre sua obra e documentos curriculares do Ensino Religioso em Minas Gerais. A partir dos resultados obtidos, foi produzido um texto subdividido em três partes: a primeira tem por objetivo situar Gruen enquanto sujeito histórico; a segunda delimita o diferencial de sua proposta para o Ensino Religioso escolar; e a terceira analisa e apresenta prováveis influências contemporâneas de seu pensamento no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), adaptação regional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Wolfgang Gruen, sujeito histórico

Wolfgang Gruen nasceu em Niederfinow, Alemanha, em 29 de abril de 1927. Sua família, de religião católica, era de ascendência judaica. Mediante a assunção de Hitler ao poder e o incremento das políticas racistas em seu país, transferiram-se, primeiramente, para a Itália. Ao observar a aproximação entre Hitler e Mussolini, seu pai decidiu se mudar novamente, tomando a liberdade religiosa como critério de escolha. Dessa forma, a família Gruen transferiu-se

primeiro para a Inglaterra e, após autorização, para o Brasil em 1940 (SILVA, 2007).

Ainda na Inglaterra, Wolfgang Gruen ingressou na Congregação dos Padres Salesianos. No Brasil, prosseguiu seus estudos no Colégio Salesiano de São João Del Rei. Ingressou no aspirantado¹ em 1942 e emitiu os votos da Congregação em 1944, tornando-se sacerdote salesiano (SILVA, 2007). Em seguida, estudou filosofia no Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia (Seminário Maior, Lorena-SP, 1944-1949) e realizou tirocínio² no Instituto Teológico Pio XI (Seminário Maior, Lorena-SP, 1950-1953). Também cursou Licenciatura Plena em Letras Anglo-Germânicas (1969-1972) e convalidação em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco (1970-1971). Recebeu, em 2006, o título de Doutor *honoris causa* em Teologia e Ciências Bíblicas pela Università Pontificia Salesiana de Roma (COSTA, 2018).

De volta a São João Del Rei, Gruen colocou em prática reflexões que desenvolvera sobre o Ensino Religioso. O contato com alunos de outras confissões religiosas, tanto no Colégio Salesiano quanto na rede pública, levou Gruen a refletir sobre possibilidades não catequéticas para o conteúdo curricular. Esse tema, inclusive, já era debatido desde o final do século XIX em um periódico acompanhado por Gruen, *Katechetische Blätter*³ (GRUEN, 2021).

Solicitado pela Diocese, Gruen tornou-se o representante perante o Estado nos problemas referentes ao Ensino Religioso. Em um diagnóstico inicial, o sacerdote relatou o desinteresse e falta de motivação dos alunos, além de falhas pedagógicas na proposta do conteúdo. Dessa forma, propôs que a abordagem partisse das necessidades dos alunos, separando o Ensino Religioso da Catequese. Embora a proposta não confessional tenha recebido apoio da Delegacia Regional de Ensino, enfrentou resistência no campo eclesial, que se preocupava mais com a formação religiosa de seus fiéis que com a realidade prática do conteúdo (SILVA, 2007).

É importante recordar que, no Brasil, o Ensino Religioso sempre foi alvo de disputa política. Nos períodos da colonização, Monarquia e Império, a oferta de um Ensino Religioso confessional era reflexo de uma nação que possuía uma religião oficial (JUNQUEIRA, 2002). A Proclamação da República trouxe consigo ensejos por um Estado laico, que deveriam se estender à educação pública. A laicidade educacional, porém, nunca foi de fato praticada. Através do imprevisto

de dispositivos legais, grande parte dos estados brasileiros continuou oferecendo Ensino Religioso de natureza confessional nas escolas públicas (CURY, 2010). Oficialmente, o conteúdo retornou ao currículo após a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, devido à expressiva bancada comprometida com o ideário católico e a colaboração entre Igreja e Estado sob o governo de Vargas (SAVIANI, 2010). Embora a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), ao exigir que o Ensino Religioso fosse ministrado de acordo com a confissão religiosa do educando, representasse um ganho do ponto de vista da liberdade religiosa, nada havia sido feito em prol da oferta de um Ensino Religioso não confessional. Prova disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), que determinava que os professores fossem registrados junto à autoridade religiosa respectiva –corroborando a perspectiva confessional para o conteúdo.

Mediante essa perspectiva histórica, a proposta de separar Ensino Religioso de Catequese era completamente inovadora. Mais do que isso, pressupunha uma abertura à diversidade cultural e religiosa até então nunca experimentada. Para Silva (2007), o pensamento de Gruen deixa transparecer suas vivências em meio à pluralidade cultural: sua origem judaica; sua experiência com a Guerra; ser minoria religiosa (católico em país de maioria protestante); a mudança da Alemanha para Itália, Inglaterra e, posteriormente, Brasil; as dificuldades adaptativas enfrentadas por sua família.

Também não se deve ignorar o fato de Gruen ser sacerdote salesiano. Os Salesianos de Dom Bosco são uma Congregação religiosa católica fundada no século XIX na Itália, com o objetivo de assistir aos meninos órfãos e em situação de risco na cidade de Turim. Com o passar do tempo, essa obra se expandiu para várias partes do mundo, inclusive o Brasil (CONGREGAÇÃO SALESIANA, 2019). Os objetivos educacionais dos salesianos incluíam cuidar e proteger a juventude pobre através do denominado Método Preventivo, afim de instituir uma geração que valorize o trabalho, a família, a pátria e Deus (PITILLO, 2017). Além disso, os salesianos também valorizam o entusiasmo diante da vida, a espiritualidade com abertura à transcendência e ao outro, a responsabilidade social e ambiental, entre outros princípios. Eles acreditam que suas comunidades educativas “podem oferecer ao mundo de hoje um jeito de ser e viver que tenha sentido, numa permanente busca que responda aos desafios do presente e ao que Deus quer para toda a humanidade” (REDE SALESIANAS BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 12).

Mais do que as experiências pessoais e religiosas, Gruen elenca um conjunto de autores renomados como influências para sua reflexão. O primeiro é Hugo Assmann, com quem teve contato em 1967, durante uma quinzena intensiva de atualização para coordenadores diocesanos de catequese, e na Semana Internacional de Catequese, realizada em Medellín, Colômbia. Também teve contato com Paulo Freire, em fevereiro de 1969, em Santiago do Chile, em uma palestra sobre Evangelização pelo Método da conscientização. Hubertus Halbfas, teólogo católico alemão que se dedica ao estudo da educação religiosa, também o influenciou com a obra *Catequética Fundamental*, publicada em 1968. Através dessa leitura, Gruen foi conduzido à leitura de Paul Tillich, teólogo protestante alemão, em especial à obra *Die verlorene Dimension. Notund Hoffnugunserer Zeit*⁴, de 1962 (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021). Além destes autores, Silva (2007) destaca a influência de Metz, acerca da busca de pressupostos teológicos dos ateísmos hodiernos; Max Scheler e Troeltsch, sobre a centralidade do encontro com o numinoso no fenômeno religioso.

As ideias de Gruen se espalharam gradualmente, devido à sua atuação como professor na Universidade Católica, na Faculdade Dom Bosco de São João Del Rei, e na Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disso, prestou assessoria a diversas escolas e redes (COSTA, 2018). Em pouco tempo, suas ideias se espalharam por todo o Brasil. Em 1980, Gruen foi convidado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais para ser membro de uma Comissão especial, em que prestou relevantes serviços ao Ensino Religioso – inclusive sua regulamentação no estado, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 (SILVA, 2007).

Dessa forma, a influência acadêmica de Gruen, acrescida de sua influência no Conselho Estadual de Educação, da singularidade de sua proposta e da necessidade de desenvolvimento epistemológico para o Ensino Religioso em conformidade à realidade cultural e educacional no país foram grandes propulsores de sua proposta – que será apresentada resumidamente no próximo tópico.

Ensino Religioso escolar: perspectiva antropológica

O modelo de Ensino Religioso proposto por Gruen recebe o nome de antropológico, por conferir centralidade à busca humana por sentido e profundidade. Silva (2007) destaca cinco pontos fundamentais para a compreensão desse modelo: a distinção entre catequese e Ensino Religioso escolar, a religiosidade

como disponibilidade ao sentido mais profundo da existência, a relação entre Ensino Religioso escolar e confessionalidade, o papel deste conteúdo em uma sociedade plural, a linguagem e a metodologia.

Gruen (1975) distingue as funções da catequese, feita da experiência cristã e da reflexão à luz da fé no Cristo, das funções do Ensino Religioso escolar, relacionado à educação da religiosidade. Esta tarefa, por sua vez, deve ser feita através da experiência e da reflexão, na medida das possibilidades do educando. Desta forma, o conhecimento não seria o principal objetivo das aulas de Ensino Religioso escolar, mas sim o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Acerca da religiosidade, Gruen (1974) a define como

a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência. Não se trata de “mais uma” atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – ou melhor, da totalidade da vida humana (cf. Paul Tillich). Esta abertura ao sentido radical da existência humana, será, por isso mesmo, abertura ao Transcendente. O mesmo Tillich lembra que isto é um ideal; na realidade, o homem está tragicamente alienado do sentido e da profundidade de sua existência; eis por que, de fato, a religiosidade se tornou uma função entre outras, e muitas vezes em desacordo com elas (GRUEN, 1974, p. 2).

Destaque-se, sobre essa definição, que a religiosidade é vista como uma dimensão da vida humana, em igualdade com outras dimensões, tais como a historicidade, a sociabilidade, a sexualidade e a afetividade (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021). Além disso, a religiosidade e a fé religiosa não se confundem, excluem ou complementam: elas são parte de um mesmo processo, que conduz o ser humano à abertura para o sentido de sua existência (GRUEN, 1974). A religiosidade, portanto, seria uma perspectiva de sentido e profundidade, que não necessariamente precisa estar ligada à fé ou prática de uma religião (GRUEN, 2005).

A relação entre Ensino Religioso escolar e confessionalidade deve, também, privilegiar a religiosidade, e não o confessionalismo. Isso se dá através da compreensão do significado dos símbolos religiosos. Tillich (1970) já ressaltava que uma pessoa que não compreendeu o sentido mais profundo da existência pode até ser praticante da liturgia religiosa, mas o faz sem compreender seu real significado. Gruen (1975) defende que o Ensino Religioso pode oferecer uma iniciação à compreensão dos símbolos religiosos. Essa compreensão pode beneficiar os praticantes de uma determinada religião, que passarão a compreender sua

liturgia com admiração, alegria, louvor e agradecimento, e pode cooperar ao desenvolvimento do respeito pelos símbolos de outras religiões.

Gruen também defende que, em uma sociedade plural como a que vivemos, o Ensino Religioso escolar deve considerar a realidade dos educandos para esta-belecer seus próprios conteúdos (SILVA, 2007). Uma formação que respeite o pluralismo e a liberdade é melhor aceita pelos jovens, oriundos de realidades e pertencimentos diversos (GRUEN, 1974). A respeito da diversidade e transformações presentes em nossa sociedade, Gruen afirmou, em entrevista a Costa (2018, p. 314), que

o mundo, o país, o ambiente em que o estudante vive, estão passando por uma crise biocultural forte, profunda, geral, como nunca houve nos últimos 5 mil anos: a família não é mais a mesma, as religiões estão passando rapidamente por mudanças sem igual; até os estudos no Ensino Fundamental (e Médio) estão muito diferentes. Os jovens, sua vida, seus sonhos e pesadelos, gostos e divertimentos, tudo é tão diferente do que viveram seus pais e mesmo, irmãos mais velhos. Enquanto o barco faz água, nós discutimos de que cor vamos pintar o casco. É isso que esperamos do ERE [Ensino Religioso Escolar] hoje, aqui? (COSTA, 2018, p. 314).

Dessa forma, educar a religiosidade de acordo com a realidade que os estudantes conhecem poderia lhes parecer muito mais honesto que impor o ensino de uma religião, mesmo que seja aquela que o estudante ou sua família praticam (SILVA, 2007). Por fim, é de suma importância estar atento às questões referentes a linguagem e à metodologia utilizadas no Ensino Religioso. Gruen ressalta a importância de o docente utilizar a linguagem de um observador externo, e não de um participante daquele grupo ou ritual (COSTA, 2018). Além disso, ressalta a importância de se evitar tanto o uso de uma linguagem dominada, que se caracteriza por ser despolitizada e alienada da realidade, quanto de uma linguagem dominadora, que só admite a própria voz e silencia as demais. A linguagem e a metodologia no Ensino Religioso escolar devem gerar libertação, e não sujeição do educando (GRUEN, 1995).

Tendo considerado esses cinco pontos fundamentais, cabe questionar qual seria a formação docente adequada nessa proposta. Gruen (1975, 1978) já afirmava que esse modelo de Ensino Religioso escolar exigia mais do professor que o praticado até então. Além disso, preocupava-se com pessoas que tinham boa vontade, mas não estavam preparadas para a prática docente (GRUEN, 1995).

Nem mesmo graduados em Teologia costumavam possuir conhecimentos suficientes para cumprir os objetivos do Ensino Religioso (GRUEN, 1974). Por este motivo, defende a licenciatura em Ciências da Religião como espaço adequado para formação do professor (GRUEN, 1974, 1978; COSTA, 2018).

Embora Gruen defenda a licenciatura em Ciências da Religião como espaço de formação para o docente de Ensino Religioso, não defende que o conteúdo seja uma transposição didática das Ciências da Religião (GRUEN, 2021). Isso pode ser explicado por várias razões. Em primeiro lugar, porque o autor não concebe o Ensino Religioso sob uma perspectiva conteudista. Defende, antes, que desenvolva a capacidade de reflexão sobre tudo aquilo que confere sentido à vida dos educandos (GRUEN, 1975), e o desenvolvimento de uma abertura ao sentido mais profundo da existência. Chega, inclusive, a questionar a pertinência de um currículo único nacional, dando preferência a formulações regionais e locais, mais próximas da cultura do educando (GRUEN, 2021).

Além disso, há que se considerar a crítica presente em Costa (2018) e em Gruen (2005) sobre o tipo de pesquisas realizadas nas Ciências da Religião, que se dedicam muito mais ao fenômeno que à pessoa religiosa e sua dimensão de profundidade. Por fim, questionado durante participação em um colóquio, Gruen (2017) não condenou a transposição didática. Antes, citou a obra de Niquini (1999) a respeito do tema, ressaltando a necessidade de um compromisso de toda a escola para utilização adequada dessa metodologia, e que ele pessoalmente não a utilizaria.

Conclui-se, portanto, que a proposta de Wolfgang Gruen para o Ensino Religioso é inovadora por ter sido a primeira proposta, em nível nacional, a defender um Ensino Religioso de modelo não confessional. Também se destaca por ser uma proposta que prioriza a reflexão, em detrimento de uma visão conteudista e limitadora. Por fim, deve-se destacar que a dimensão de profundidade permite o trabalho com educandos religiosos e não religiosos, que poderão refletir sobre o sentido de sua existência, fundamentando suas escolhas e construção de um projeto de vida.

Ensino Religioso antropológico no CRMG

Neste tópico, procurar-se-á perceber influências do pensamento de Gruen no CRMG. Cumpre recordar que, ao instituir e orientar a implantação da BNCC,

a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017 prevê a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Dessa forma, o CRMG é uma adaptação da BNCC à realidade do estado de Minas Gerais.

O desenvolvimento do CRMG foi fruto de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. Escolas privadas também colaboraram neste processo. Objetivou-se construir uma proposta curricular que atendesse à diversidade regional do estado, considerando a variedade socioeconômica e até mesmo de elementos naturais, como clima e vegetação (MINAS GERAIS, 2018).

No caso específico do Ensino Religioso, a adaptação da proposta curricular seguiu uma trajetória diferente dos demais conteúdos. Devido ao impasse sobre a permanência do conteúdo na BNCC (SANTOS, 2021), não houve contratação de bolsistas para redação da versão regional do currículo nesta área do conhecimento/conteúdo (BRASIL, 2019). Desta forma, o trabalho foi feito por dois pesquisadores do tema e professores da PUC Minas, Dra. Giseli do Prado Siqueira e Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista, cuja produção acadêmica demonstra a defesa do modelo antropológico para o Ensino Religioso escolar.

É importante ressaltar que, embora a realização dessa tarefa por dois professores de uma universidade confessional possa ser alvo de críticas e suspeitas, a decisão de não contratar bolsistas para a formulação do currículo de Ensino Religioso partiu do próprio Ministério da Educação. Nenhum professor, especialista em educação básica ou analista vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais se voluntariou para exercer esta função. Nem mesmo participantes de projetos que tinham interesse direto na educação laica e na valorização da diversidade religiosa, como a Campanha Afroconsciência, se dispuseram a participar da revisão do texto. Quanto às universidades públicas mineiras que oferecem graduação em Ciências da Religião, UFJF e Unimontes foram convidadas a contribuir com a tarefa. A instituição juiz-forana enviou uma proposta, que foi construída a partir do antigo Conteúdo Básico Comum – CBC. Como a demanda era por uma adaptação regional da BNCC, o documento não foi aproveitado.

Deve-se recordar que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2017), a BNCC deveria ser a referência obrigatória para revisão dos currículos regionais. Assim, seria possível acrescentar uma parte diversificada à proposta original, mas não suprimir ou alterar significativamente. Dessa forma, conside-

rado o histórico do Ensino Religioso em Minas Gerais, o indicado seria acrescentar elementos que promovessem um maior alinhamento com o modelo antropológico, sem, contudo, suprimir as aproximações fenomenológicas do documento original.

A título de esclarecimento, o modelo fenomenológico de Ensino Religioso tem por objetivo observar a religião e as formas como ela se manifesta. Para isso, elenca conhecimentos relacionados às origens históricas e geográficas das diferentes tradições, bem como seus princípios, práticas e manifestações. Esse modelo pretende promover o conhecimento da religião sob uma perspectiva histórica e social, sem, contudo, olvidar os elementos pessoais das práticas religiosas (RODRIGUES, 2015). Particularmente no caso da BNCC, visa oferecer conhecimento aos alunos sobre as variadas tradições religiosas e filosofias de vida sob uma perspectiva científica, valorizando a diversidade, sem tomar partido por algum grupo ou realizar proselitismo.

É importante deixar claro que a proposta da BNCC para o Ensino Religioso não é exclusivamente fenomenológica, contendo também influências do modelo antropológico para o conteúdo. Dentre os objetivos elencados pelo documento, encontra-se “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 434). Há, porém, que se considerar que a influência fenomenológica é mais intensa e perceptível em todo o documento.

O CRMG, por sua vez, demonstra uma aproximação muito maior com a proposta de Gruen. Isso pode ser percebido ainda na apresentação da área de conhecimento, como se percebe nos parágrafos a seguir:

esse componente curricular tem um papel significativo no processo de formação integral dos educandos e a experiência de Minas Gerais pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta de Wolfgang Gruen que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura (...) ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas (...) a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade”. Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Na visão de W. Gruen, o Ensino Religioso proporciona “ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida”, contribuindo no cultivo de uma atitude dinâmica de abertura ao sentido da existência pessoal e comunitária, “e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida”. O ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido, articulando-se com os demais componentes e ampliando a integração do currículo escolar (MINAS GERAIS, 2018, p. 876).

Como se percebe, o CRMG opta por uma concepção de Ensino Religioso em que o reconhecimento de uma perspectiva de sentido e preparação para um projeto de vida assumem a primazia sobre a apreensão de conteúdos acerca do fenômeno religioso. Ainda no texto de apresentação, é perceptível que o CRMG acrescenta termos à proposição da BNCC que são fundamentais para o reconhecimento de perspectivas de sentido não necessariamente relacionadas à fé religiosa. O quadro a seguir destaca algumas delas.

Quadro 1 – Comparação da redação de trechos selecionados da BNCC e do CRMG

BNCC	CRMG ⁵
De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s)... (p. 434)	De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de <u>espiritualidade</u> e divindade... (p. 875)
Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). (p. 436, negrito original).	Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica e <u>histórica</u>) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, <u>a capacidade de superação e de resiliência</u>). (p. 879, negrito original).
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 (p. 436, negrito original).	A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências <u>culturais</u> e religiosas, uma vez que, em face da finitude , os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados <u>aos problemas e desafios</u> , à vida e à morte (p. 880, negrito original).
Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas espirituais ou ritualísticas, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade (p. 437, negrito original).	Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas culturais, espirituais ou ritualísticas , que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos <u>culturais e religiosos</u> . Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade (p.880, negrito original).

Fonte: organizado pela autora

Embora sejam pequenas, estas alterações indicam uma maior aproximação do CRMG a religiosidades não ligadas à fé, abrindo espaço para discussões sobre ideias diversas de espiritualidade, transcendência não religiosa, ritos de fundo cultural. Ressalte-se que esses aspectos são bastante diferentes do conhecimento sobre filosofias de vida, previsto nas competências específicas do conteúdo na BNCC. Estes acréscimos reforçam que, em Minas Gerais, o Ensino Religioso deverá considerar todos os elementos, relacionados ou não à fé religiosa, passíveis de conduzir o educando à reflexão sobre o sentido que atribui à sua existência. Além disso, reforçam o caráter laico do conteúdo, ao incluir a diversidade de perspectivas e sentidos.

Conforme ressaltado no tópico anterior, Gruen tem grande apreço pela regionalização da construção curricular no Ensino Religioso escolar. Almeja-se que uma maior proximidade com a cultura e o modo de vida dos educandos possibilite uma discussão mais aproximada e mais pertinente acerca da construção de sentidos. A BNCC, porém, estabelece um currículo mínimo em nível nacional. O CRMG, regionalização dessa proposta, a torna um pouco menos distante do contexto escolar – considere-se que cada uma das doze mesorregiões mineiras poderia, facilmente, ser elevada à condição de estado, dados a extensão do território, número de municípios e diversidade cultural. O texto sobre Ensino Religioso preocupa-se particularmente com essa situação, como se pode perceber no trecho a seguir:

da mesma forma, o Currículo Referência de Minas Gerais, ao definir a base dos diversos componentes, e aqui do componente Ensino Religioso, propicia que as escolas e suas comunidades educativas se debruçam sobre esse documento, a partir do seu território, avançando na reflexão sobre o planejamento e a execução das aulas: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Esse trabalho representa uma etapa imprescindível, pois é preciso adequar o currículo e ressignificá-lo diante das situações regionais e locais e dos sujeitos do processo educativo (MINAS GERAIS, 2018, p. 878.)

Percebe-se, portanto, que a proposta declara imprescindível a máxima aproximação, considerando para o planejamento aspectos regionais, comunitários, de cada unidade escolar e até mesmo dos sujeitos envolvidos. Essa premissa se aproxima muito mais do que é defendido por Gruen do que do currículo mínimo almejado com o estabelecimento da BNCC.

É importante observar que essa aproximação do contexto dos estudantes pode colaborar para a utilização de uma linguagem libertadora, conforme defendido por Gruen. Ao defender os valores que são importantes para cada indivíduo e para a comunidade, o professor tem a oportunidade de evitar uma linguagem dominada. Da mesma forma, evita uma linguagem dominante por não impor uma religiosidade externa como mais adequada ou valiosa.

O CRMG também apresenta algumas diretrizes pedagógicas para a área de Ensino Religioso. Ressalta a importância de diálogo com diversas teorias e concepções de ensino e aprendizagem, ressaltando aquelas que fazem fronteira com o construtivismo. Observe-se que a proposta de Gruen requer, fundamentalmente, um sujeito ativo, que reflita sobre sua própria dimensão de profundidade e construa um projeto de vida. Assim, o CRMG propõe que o espaço escolar seja um “espaço privilegiado de introdução, organização e aprofundamento de saberes acumulados em situações de vida” (MINAS GERAIS, 2018, p. 884), possibilitando que elementos culturais e cotidianos façam parte do diálogo e da interação que propiciarão a almejada construção do conhecimento.

Coadunando com essa perspectiva, o CRMG reforça a visão antropológica para o conteúdo, em detrimento da fenomenológica:

nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz (MINAS GERAIS, 2018, p. 885).

Mais uma vez, é reafirmada a primazia da reflexão sobre os sentidos pessoais para a vida, a partir dos conhecimentos prévios e visão de mundo dos educandos. O conhecimento sobre tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, apresentado na primeira das competências específicas para o Ensino Religioso conforme a BNCC, torna-se apenas um dos instrumentos possíveis para propor a reflexão.

A dimensão ética presente nessa discussão suscita a necessidade de uma discussão interdisciplinar. Na proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o CRMG reorganiza as habilidades com a intenção de promover o diálogo com os conteúdos desenvolvidos em outros componentes curriculares. Na proposta para os anos finais, destaca a importância da utilização da pedagogia de

projetos e do diálogo com habilidades propostas por outras áreas, especialmente a de Ciências Humanas. Essas escolhas favorecem, mais uma vez, o caráter reflexivo e a preferência por temas contextualizados que o modelo antropológico propõe para o conteúdo.

As habilidades apresentadas em cada um dos documentos podem indicar ainda mais pistas sobre a direção tomada pela versão mineira: enquanto a BNCC apresenta 63 habilidades, o CRMG apresenta 98. Além disso, apenas 12 habilidades têm sua redação original preservada, sem nenhum acréscimo. Embora não seja possível realizar uma análise pormenorizada neste texto, acredita-se que esses indícios coadunem com as evidências até aqui apresentadas da construção de uma proposta curricular única, coerente com a história do Ensino Religioso no estado.

Conclui-se, portanto que o texto introdutório demonstra um significativo empenho pela valorização dos aspectos antropológicos da área/componente Ensino Religioso. Não se pode falar em um abandono ou negação da proposta da BNCC, mas em uma revisão com consideráveis reorganizações, tanto do ponto de vista epistemológico quanto pedagógico. Futuras pesquisas podem detalhar outros pontos de aproximação, e até mesmo comparar as efetivas diferenças com outras proposições regionais.

Considerações finais

É inegável a importância da contribuição de Gruen para o Ensino Religioso escolar, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil. A originalidade de sua proposta, ao pensar em um Ensino Religioso não proselitista e não confessional, abriu as portas para uma reformulação epistemológica do conteúdo, com resultados profícuos e pioneiros. Deve-se ressaltar, ainda, a importância das experiências pessoais de Gruen na formulação e divulgação de sua proposição. Teria ele tanta sensibilidade para com as minorias religiosas se ele próprio já não tivesse sido, em outro contexto, parte dessa minoria? Se ele não fosse sacerdote salesiano, teria se preocupado com a construção de sentidos para a vida? Estaria tão aberto à causa da educação popular e das juventudes? Se não fosse um poliglota, teria acesso a tantas leituras e influências? Suas ideias teriam se propagado tanto se ele não fosse professor de tantas instituições de ensino superior e, principalmente, se não fosse sacerdote católico?

É curioso que a primeira proposta de renovação epistemológica do Ensino Religioso tenha partido de um sacerdote católico. Este conteúdo sempre foi alvo de críticas por ser considerado uma forma de imposição confessionalista, que não respeitava a diversidade cultural e nem as propensões pessoais dos educandos. E justamente um sacerdote do grupo majoritário e dominante propõe uma revisão epistemológica do Ensino Religioso. Ainda que, naquele primeiro momento, o clero brasileiro tenha se posicionado de forma contrária ao Ensino Religioso antropológico, é inegável que o sacerdócio se constituiu um capital social fundamental para que Gruen integrasse o Conselho Estadual de Educação e divulgasse ainda mais seu pensamento. Esse fato, porém, é coerente com as tradições históricas de nosso país, em que nem mesmo a República foi proclamada por clamor popular, e sim dos grupos dominantes. Além disso, se Gruen tivesse a mesma formação cultural, mas fosse sacerdote de algum grupo religioso minoritário, ou se fosse apenas mais um professor em exercício, será que sua proposição teria se divulgado tanto?

Apesar dessas questões, é inegável que o pensamento de Gruen possibilitou uma abertura à diversidade ainda não experimentada no Ensino Religioso. Mesmo quando a Constituição Federal de 1946 exige que o conteúdo seja ministrado de acordo com o pertencimento do estudante, o que se pode alcançar é a compartimentalização e segregação. O Ensino Religioso antropológico acolhe a diversidade e propõe o diálogo e a aceitação, ao permitir e fomentar que pessoas que pensam e acreditam diferente convivam, dialoguem e manifestem sua visão de mundo e experiências.

Essa perspectiva permite a manifestação e a inclusão da religiosidade popular, de grupos minoritários, como as religiões afro-brasileiras, e até mesmo de perspectivas não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo. É um modelo de inclusão que favorece a convivência, o diálogo e o respeito mútuo, em detrimento de propostas que tiranizam ou excluem uma manifestação em detrimento das outras. Observe-se que a proposta de Gruen valoriza a perspectiva pessoal e individual, e não as instituições religiosas ou formulações teológicas como elemento central da espiritualidade.

Um risco do modelo antropológico é o excesso de decisões deixadas a cargo do professor, devido à excessiva regionalização do currículo. Embora Gruen fosse, pessoalmente, comprometido com a valorização da diversidade, não é possível afirmar categoricamente que todos os docentes que aplicarem esse modelo do

conteúdo também o serão. Cabe, portanto, questionar a possibilidade de que um professor confessionalista viesse a se valer dessa liberdade para sujeitar grupos minoritários ou historicamente desfavorecidos a uma perspectiva dominante de pensamento.

Ressalte-se, como solução a esse risco, a importância da formação docente. Gruen defendia que fosse feita nas Ciências da Religião, cuja interpretação se baseia em argumentos científicos, e não na Teologia, que se baseia em argumentos confessionais. Esse posicionamento concorda com a atual legislação sobre o Ensino Religioso. Além disso, deve-se ressaltar a importância da formação dos profissionais que exercerão a coordenação pedagógica, que nem sempre têm conhecimento da proposta e das possibilidades pedagógicas do Ensino Religioso. Observe-se que, no Brasil, a disciplina Metodologia de Ensino Religioso, ou qualquer disciplina que discuta as relações entre diversidade religiosa e escola, não é obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia. Certamente, esse fato dificulta o controle do mau uso do Ensino Religioso, além de enfraquecer as possibilidades de interação entre este conteúdo e o planejamento escolar.

Há que se questionar, ainda, a forma como se dá a relação entre a proposta de Gruen e as proposições curriculares atuais. Embora Gruen defenda a regionalização do currículo até os menores níveis possíveis, neste momento a educação brasileira experimenta a adaptação de todas as redes educacionais do país a um currículo mínimo. E não há como pensar qual das duas visões é mais adequada: enquanto Gruen se preocupa em construir uma proposta que atenda o máximo possível de estudantes, a BNCC se propõe a conceder a todos os educandos os mesmos direitos de aprendizagem. Dessa forma, qualquer adaptação que procure adequar princípios do Ensino Religioso antropológico à BNCC passará pelas mesmas dificuldades que o CRMG. Como adaptar uma visão conteudista e majoritariamente fenomenológica para que seja ofertada como um currículo aberto e antropológico? No máximo, o que pode ser feito são orientações pedagógicas e metodológicas complementares.

Por fim, há que se questionar qual seria a relação entre o Ensino Religioso antropológico e os demais conteúdos curriculares. Para uma abordagem interpoli-transdisciplinar, como é defendida pelo CRMG, é necessário que se defina com clareza o que é próprio de cada conteúdo curricular e área do conhecimento. Sem a devida delimitação do Ensino Religioso, corre-se o risco de que a religiosi-

dade se torne apenas mais uma habilidade socioemocional a ser desenvolvida através dos outros conteúdos, cuja disciplinaridade é historicamente mais reconhecida e valorizada na educação brasileira.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. **Pistis & Praxis**. Curitiba, v. 13, n. 1, jan./abr. de 2021. pp. 497-522. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27879>. Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017a. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>.

Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 29/12/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à implementação da BNCC– ProBNCC**. Documento Orientador 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probccc_2019.pdf. Acesso em 29/12/2021

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 2. Relator: Eduardo Deschamps. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2017, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 29/12/2021.

CONGREGAÇÃO SALESIANA. **Salesian Institutions of Higher Education**, 2019. Disponível em: <https://ius-sdb.com/quem-somos/congregacao-salesiana/?lang=pt-br>. Acesso em 29/12/2021.

COSTA, Matheus Oliva da. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **Numen**. Juiz de Fora: UFJF, v. 21, n. 2, jul./dez. de 2018.pp. 306-316. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2018.v21.22137>. Acesso em 29/12/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso: retrato histórico de uma polêmica. CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau (org.). **Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010. pp. 11-50.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da Religião numa sociedade multicultural.

Horizonte. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 3, n. 6, jan./jun. de 2005. pp. 15-26. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/544>. Acesso em 29/12/2021.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso. *IV Colóquio REDECLID*. Belo Horizonte, 2017. [Gravação particular]

GRUEN, Wolfgang. O “Ensino Religioso” na Escola Oficial: subsídio à reflexão. **Atualização – Revista de Divulgação Teológica para o Cristão de Hoje**. Belo Horizonte, n. 64/65, abr./maio de 1975. pp. 127-143.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola Pública**: subsídio à reflexão. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1978 [Mimeo]. 23 p.

GRUEN, Wolfgang. **O “Ensino Religioso” na Escola**. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – Universidade Católica de Minas Gerais, 1974 [Mimeo]. 11 p.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUEN, Wolfgang. **Wolfgang Gruen e o Ensino Religioso: história e concepções**. *IX Colóquio REDECLID*. Belo Horizonte, 2021 [Gravação em edição].

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 29/12/2021.

NIQUINI, Débora Pinto. **A transposição didática e o contrato didático: para o professor – metodologias de ensino, para o aluno – a construção do conhecimento**. Brasília: Petry, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em 29/12/2021

PITILLO, Silvana Assis Freitas. **Os salesianos no Brasil: uma visão histórico-reflexiva de um discurso universalizante inconsistente**. Tese (doutorado em História Social). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21501>. Acesso em 29/12/2021.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesianas Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018. Disponível em <http://www.salesiano.org.br/assets/jc/arquivos/DiretrizesPedagogicoEvangelizadoras-RSB.pdf>. Acesso em 29/12/2021.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**. São Paulo: PUC-SP, ano 15, n. 2, jul./dez. de 2015. pp. 55-66. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26184>. Acesso em 09/02/2022.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820016>. Acesso em 29/12/2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen**. Belo Horizonte: Segrac, 2017.

TILLICH, Paul. **La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo**. Bilbao, Espanha: Editorial Española Desclée de Brouwer, 1970.

¹ Período inicial de conhecimento das regras e espiritualidade da Congregação.

² Período em que um membro presta serviços no campo vocacional em uma das obras da Congregação.

³ A *Katechetische Blätter*, ou Folhas Catequéticas (em tradução livre), é um periódico católico especializado em educação religiosa em língua alemã. Fundado em 1875, continua sendo publicado até a atual data.

⁴ A dimensão perdida. Necessidade e esperança de nosso tempo (Sem publicação em português).

⁵ Os trechos sublinhados indicam as alterações na redação dadas pelo CRMG.

Recebido em 17/01/2022

Aceito para publicação em 09/02/2022