



CORPO SEM ALMA: A FRAGILIDADE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Body Without a Soul: The Epistemological and Methodological Fragility of the Religious Education Proposal in the BNCC

Osorio Vieira Borges Junior*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

DOI: 10.29327/256659.16.2-5

RESUMO:

Este artigo propõe uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange ao componente curricular do Ensino Religioso, à luz das fragilidades epistemológicas que a estrutura e os conteúdos propostos revelam. O objetivo principal é demonstrar como a ausência de um posicionamento teórico-metodológico claro por parte do documento compromete a qualidade formativa da disciplina, expondo alunos e professores a uma abordagem ora essencialista, ora excessivamente genérica, que não dá conta da complexidade do fenômeno religioso. A investigação se ancora numa perspectiva histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de autores como Adone Agnolin (2019), Clifford Geertz (2019), Michel de Certeau (1998), Antônio Benatte (2014), Nicola Gasbarro (2006) e Raffaele Pettazoni (2016). A análise parte da compreensão de que a religião é um fato histórico-cultural, constituído por práticas, representações, normas e símbolos que variam de acordo com os contextos sociais, políticos e territoriais nos quais se inserem. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter analítico e bibliográfico, com ênfase na leitura crítica da BNCC e no cruzamento de suas formulações com a perspectiva apresentada. O *corpus* principal de análise é o texto da BNCC referente ao Ensino Religioso nos anos do Ensino Fundamental, especialmente os trechos que definem os objetivos, os conteúdos e as competências a serem desenvolvidas. Os resultados obtidos indicam que, embora a BNCC revele em alguns trechos uma preocupação em historicizar e culturalizar as religiões, sua redação permanece marcada por inconsistências conceituais e por generalizações. Observa-se, por exemplo, a insistência em apresentar as doutrinas religiosas como sistemas fechados e homogêneos, além de uma naturalização do conceito de divindade que ignora as religiões não teístas ou com estrutura simbólica distinta. Argumenta-se, ao fim, que mesmo uma reformulação da BNCC que assumisse integralmente a perspectiva histórico-cultural não seria suficiente para sanar os problemas do Ensino Religioso nas escolas públicas. Este artigo, portanto, não pretende esgotar o debate, mas contribuir para o esclarecimento de que qualquer proposta curricular no campo do Ensino Religioso precisa estar ancorada em bases teóricas consistentes e comprometida com os princípios da laicidade e pluralidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. BNCC. Religião. Cultura. Perspectiva.

* Doutorando em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em História pelo Instituto de História (Inhis) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: juniorvieira.osorio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino religioso no Brasil é regulamentado por dispositivos constitucionais e legais que buscam garantir tanto a liberdade de crença quanto o respeito à diversidade religiosa. A Constituição Federal, em seu artigo 210, §1º, estabelece que: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Brasil, 1988). Esse princípio constitucional é detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 33 afirma: "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" (Brasil, 1996)

A mesma norma, após a alteração introduzida pela Lei nº 9.475/1997, inclui ainda o seguinte dispositivo: "§ 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" (Brasil, 1997)

Além disso, o Decreto nº 7.107/2010, que promulga o acordo entre o Brasil e a Santa Sé sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica, também reconhece a possibilidade de ensino religioso confessional, desde que seja opcional e respeite os princípios constitucionais.

Apesar de ser previsto na legislação brasileira como componente obrigatório do currículo do ensino fundamental, o Ensino Religioso enfrenta desafios significativos em sua implementação, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à definição teórica de seus objetivos.

Segundo dados de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há uma discrepância considerável entre a área de formação dos docentes e a disciplina que lecionam. O órgão aponta que, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), a maior parte dos professores de Ensino Religioso não possui formação específica na área, sendo comum a atuação de profissionais com licenciatura em pedagogia ou em outras disciplinas da grade curricular¹.

¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pesquisa revela dados sobre profissionais da educação**. Brasília, 5 maio 2023. Disponível em:

Além das fragilidades na formação docente, há ainda outro entrave importante: a formulação das habilidades do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em vez de oferecerem diretrizes sólidas, teórica e pedagogicamente fundamentadas, as habilidades apresentadas são vagas.

A BNCC estabelece um conjunto de competências, habilidades e conteúdos que devem ser assegurados a todos os estudantes, garantindo uma formação equitativa e de qualidade. Ao definir objetivos de aprendizagem, o documento busca orientar os currículos das escolas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento de valores como cidadania, respeito à diversidade, pensamento crítico e autonomia intelectual. Ela é um documento normativo e um instrumento de reflexão sobre os princípios que orientam a educação no país, articulando conhecimentos acadêmicos, competências socioemocionais e dimensões éticas e culturais.

Nesse contexto, o Ensino Religioso, enquanto componente curricular presente na BNCC, deveria estar alinhado a uma ideia de formação crítica e reflexiva, capaz de contemplar a diversidade religiosa e cultural presente na sociedade brasileira. Como destaca Elcio Cecchetti (2015, p. 9-14), o Ensino Religioso deve ser um espaço de promoção da diversidade cultural religiosa, contribuindo para o enfrentamento de discriminação, intolerância e racismo nas escolas. Essa perspectiva evidencia que o conteúdo não se limita a um conteúdo informativo ou memorístico, mas se configura como um espaço de educação crítica.

Cecchetti reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as dimensões política, ética e cultural do conhecimento religioso. Nesse sentido, a BNCC deveria orientar os currículos e a formação docente para que o Ensino Religioso contribua efetivamente para a construção de um ambiente escolar inclusivo, crítico e reflexivo.

Portanto, compreender a BNCC como um marco regulatório da educação implica perceber que sua implementação exige decisões pedagógicas que vão além da simples aplicação de normas. É preciso lembrar que o documento “constituiu um movimento nacional para assegurar os objetivos de aprendizagem que compreendem o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que devem ser assegurados a todos os estudantes da Educação Básica”

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 11 jun. 2025.

(De Freitas, 2022, p. 301), já que foi homologado em 2017, em um momento marcado por desigualdades educacionais históricas, discrepâncias curriculares entre redes estaduais e municipais e a necessidade de padronização nacional. Ao mesmo tempo, a BNCC refletia demandas por uma educação que incorporasse competências socioemocionais, cidadania e respeito à diversidade, conciliando parâmetros nacionais com a pluralidade cultural e regional do Brasil.

Apesar de a BNCC se configurar como um marco inovador e abrangente na educação brasileira, estabelecendo objetivos claros e promovendo a equidade e a qualidade do ensino, a área de Ensino Religioso apresenta lacunas significativas. A falta de diretrizes teórica e pedagogicamente sólidas compromete, nesse caso, a plena eficácia do documento, evidenciando que a flexibilização didática prevista poderia se beneficiar de uma base conceitual mais consistente e explicitamente articulada. É justamente esse ponto que o presente artigo pretende demonstrar: que o Ensino Religioso, como está posto na BNCC, carece de um projeto epistemológico coeso, o que compromete sua função formativa e seu reconhecimento como disciplina escolar legítima.

Vamos, portanto, analisar, a partir da leitura atenta do texto da BNCC, as fragilidades do que ela propõe para o Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como base uma perspectiva histórico-cultural. Essa abordagem é essencial para compreender que o fenômeno religioso não pode ser tratado como algo estanque ou descolado dos processos históricos e simbólicos que conformam as culturas.

Como bem afirma Antônio Benatte (2014, p. 59), “a relação entre história, religião e cultura é hoje tão umbilical que dificilmente podemos imaginar a história religiosa abstraída do campo da história cultural”. Nesse sentido, o Ensino Religioso deve ser pensado a partir das tramas complexas que envolvem a construção de sentidos, rituais, práticas e crenças nas diversas sociedades humanas e não como uma coleção desconexa de noções simbólicas, generalizações éticas ou valores abstratos.

A leitura que propomos neste artigo parte, portanto, da premissa de que a ausência de um fundamento teórico consistente na BNCC compromete a proposta de um Ensino Religioso crítico, plural e contextualizado.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O VAZIO METODOLÓGICO DA BNCC PARA O ENSINO RELIGIOSO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor diretrizes para o Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, declara a intenção de respeitar o princípio da laicidade e de valorizar a diversidade religiosa, ancorando-se, segundo seu próprio texto, nas Ciências da Religião como campo epistemológico de sustentação. Contudo, ao analisar detidamente o documento, observa-se que essa referência é meramente enunciativa e não resulta na efetivação de uma base teórica clara, estruturada e perceptível. O que se constata é um conjunto de orientações frágeis, marcadas por uma retórica generalizante e uma pobreza conceitual que desconsidera os debates fundamentais das ciências que se debruçam sobre o fenômeno religioso.

Embora o texto da BNCC aponte que o Ensino Religioso deve “introduzir de modo contextualizado os saberes desenvolvidos nas ciências da religião” (Brasil, 2018, p.435), não há no documento qualquer delimitação de quais teorias, autores, correntes epistemológicas ou tradições acadêmicas sustentariam essa introdução. Termos como “fenômeno religioso”, “experiência religiosa”, “tradições religiosas” e “espiritualidade” aparecem de forma solta, sem articulação com referenciais metodológicos, históricos ou críticos.

O conceito de fenômeno religioso é um dos mais recorrentes nas discussões sobre religião, porém, seu significado varia significativamente conforme o referencial teórico adotado. Essa pluralidade de sentidos demonstra a complexidade do objeto religioso e evidencia a insuficiência do uso genérico e desconectado desse termo, como se observa no texto da BNCC.

Na Sociologia das Religiões, o fenômeno religioso é abordado como uma construção social cujas funções ultrapassam o campo da crença individual. Émile Durkheim, em *As formas elementares da vida religiosa* (1912), formula a religião como um fato social, ou seja, uma prática coletiva que exerce coerção e tem existência exterior ao indivíduo. Ela não é definida pelo conteúdo teológico das crenças, mas por sua capacidade de instituir o sagrado e, com ele, organizar simbolicamente a vida em sociedade.

A ideia de que “todas as religiões, para além da diversidade das crenças e das práticas que elas põem em ação, têm como realidade própria o fato de suscitar em seus adeptos o

sentimento unânime e intenso de sua comum pertença a um mesmo corpo” (Hervieu-Léger, et al, 2009, p. 179), condensa essa visão durkheimiana segundo a qual a religião serve para produzir solidariedade social. A experiência do sagrado, nesta perspectiva, não é apenas subjetiva ou espiritual, mas sobretudo compartilhada: ela cria entre os indivíduos um sentimento de pertencimento que transcende o eu e funda uma coletividade moral.

A “diversidade das crenças e das práticas” a que Danièle Hervieu-Léger (2009) se refere corresponde às múltiplas formas assumidas pelas religiões no tempo e no espaço, politeístas ou monoteístas, institucionais ou populares. No entanto, independentemente dessa variedade, todas elas suscitam em seus adeptos uma sensação de pertencimento, de fazer parte de algo maior, que Durkheim chama de comunidade moral. O “mesmo corpo” é aqui entendido como o corpo social, o grupo unificado por símbolos, mitos e rituais que definem quem pertence e quem não pertence.

Por outro lado, a Fenomenologia das Religiões, enquanto tradição interpretativa no campo da História e Ciências da Religião, propõe uma abordagem centrada na experiência subjetiva do sagrado. Diferentemente da sociologia durkheimiana, que analisa a religião como um fato social objetivo e institucional, a fenomenologia procura compreender a religião a partir da vivência individual e simbólica dos sujeitos religiosos. Seus principais expoentes, como Rudolf Otto e Mircea Eliade, buscam captar a essência do fenômeno religioso como algo que escapa à redução sociológica ou histórica, insistindo que a religião remete a uma dimensão irreduzivelmente espiritual e simbólica da existência humana.

Otto (2017, p. 107-118) introduz o conceito de numinoso para descrever essa experiência singular do sagrado. O numinoso é caracterizado por uma combinação de sentimentos de *mysterium tremendum et fascinans* — isto é, um mistério que ao mesmo tempo atrai e amedronta, provocando reverência, fascínio e temor. Essa experiência, segundo Otto, não se reduz ao racional ou ao moral, pois diz respeito a uma intuição pré-reflexiva do que está além da compreensão ordinária: o totalmente outro (*ganz andere*).

Eliade desenvolve uma concepção sistemática da religião como estrutura simbólica que organiza o tempo e o espaço humano. Para Eliade (2018, p. 145-161), o fenômeno religioso revela-se por meio de hierofanias — manifestações do sagrado no mundo profano — que estruturam os mitos, os rituais e as narrativas cosmogônicas das culturas. O sagrado, para ele,

é uma dimensão objetiva da realidade simbólica, que se revela ao homem religioso como fundamento do sentido e da ordem do mundo.

Já a perspectiva histórico-cultural das religiões constitui uma inflexão decisiva nos modos de compreender o fenômeno religioso, ao recusar tanto as abordagens essencialistas quanto as universalizantes. Ela se distancia de leituras que concebem a religião como um sistema fechado de crenças e ritos e propõe, em contrapartida, compreendê-la como uma prática simbólica enraizada nas dinâmicas culturais, históricas e sociais dos grupos humanos. Esse campo teórico parte da premissa de que não há uma natureza imutável do religioso, mas sim múltiplas formas de significar, praticar e viver o sagrado em diferentes contextos históricos.

Nesse ponto, a crítica de Raffaele Pettazzoni é especialmente pertinente. Segundo ele,

a questão a ser problematizada no método fenomenológico não está na comparação enquanto tal, mas na sua maneira, já que, estabelece uma balança entre pesos incomparáveis: estruturas. Ao fazer isso e entendendo o fenômeno religioso como ‘aparição’ ou ‘revelação do sagrado’ e como experiência do sagrado, a fenomenologia deliberadamente ignora o outro modo de pensar e de entender, pelo qual cada *phainómenon*, é um *genómenon*, cada aparição pressupõe uma formação e cada evento, tem por trás de si, um processo de desenvolvimento (Petazzoni, 1959, p. 255-256).

Pettazzoni está chamando atenção para o risco metodológico da Fenomenologia das Religiões em realizar comparações entre tradições religiosas distintas como se todas compartilhassem uma mesma estrutura ontológica de fundo, como se houvesse uma essência do sagrado universalmente reconhecível. A crítica recai sobre o pressuposto de que todas as religiões se manifestam como expressões distintas de uma mesma experiência do sagrado, o que implica um nivelamento forçado entre culturas que têm pressupostos radicalmente diversos.

O autor adverte que esse tipo de comparação não respeita as formas culturais e históricas próprias de cada tradição religiosa, tratando como equivalentes fenômenos que, embora pareçam semelhantes na superfície (como o rito, o mito, a imagem do sagrado), são radicalmente distintos em suas formações históricas, seus sentidos e suas funções sociais.

A crítica histórica-cultural desloca o foco da essência religiosa para as práticas e suas inscrições concretas. Ela entende o fenômeno religioso não como uma expressão de estruturas universais nem como reflexo de funções sociais permanentes, mas como resultado de processos históricos específicos, de negociações culturais e de construções simbólicas situa-

das. O sagrado, nessa perspectiva, é algo produzido, recriado e ressignificado pelas comunidades humanas em seus contextos particulares de existência.

Estamos acostumados a pensar a religião e as religiões como um sistema mais ou menos ortodoxo de fé-crenças que orienta necessariamente as práticas; ao ponto de que qualquer questão que de alguma forma diz respeito ao ‘sentido da vida e da morte’ é, para nós, um problema implicitamente ‘religioso’. Não é assim sempre e em todo lugar: outras civilizações podem formular e resolver o problema de uma forma radicalmente diversa, ou sem soteriologia, ou com uma soteriologia sem divindade (Gasbarro, 2006, p. 70).

Essa advertência de Nicola Gasbarro é fundamental para a perspectiva histórico-cultural das religiões, pois nos convida a abandonar o etnocentrismo implícito em muitas abordagens acadêmicas do fenômeno religioso. Ao invés de tomar a religião a partir de uma definição fixa ou de uma essência transcendente, trata-se de investigar como o sagrado é produzido, narrado e vivido por sujeitos históricos concretos.

Essa perspectiva encontra respaldo em autores como Michel de Certeau, que propõe entender as práticas religiosas como modos de fazer, ou seja, táticas de apropriação simbólica pelas quais os sujeitos reinventam normas, discursos e ritos (Certeau, 1998, p. 99-102). A religião, nesse sentido, é sempre cultural: ela se dá no espaço do cotidiano, nos corpos, nos objetos, nas linguagens e nas afetações que marcam as relações dos indivíduos com o mundo.

Ao contrário das abordagens que reduzem a religião a estruturas inabaláveis ou funções permanentes, essa leitura reconhece a instabilidade, a ambivalência e a pluralidade das expressões religiosas. O sagrado, aqui, não é dado — ele é construído, disputado e historicamente transformado.

Essa concepção torna-se indispensável quando se pretende elaborar políticas educacionais voltadas ao ensino da religião enquanto fenômeno cultural. Não basta nomear tradições religiosas ou mapear elementos comuns entre elas: é preciso compreender como essas tradições se formam, se adaptam, se traduzem e se tornam inteligíveis em seus contextos culturais próprios.

Tendo em vista a variedade de perspectivas teóricas existentes para o estudo das religiões, torna-se evidente que a BNCC não realizou nenhuma escolha epistemológica explícita em sua formulação para o componente de Ensino Religioso. Termos como “fenômeno religio-

so”, “tradições religiosas”, “experiência religiosa” e “espiritualidade” aparecem no texto de maneira solta, sem articulação conceitual com correntes metodológicas reconhecidas e sem referência a autores ou tradições acadêmicas. A ausência dessa base teórica sólida compromete a clareza e a consistência da proposta curricular.

Ao não definir uma abordagem teórica clara, a BNCC incorre em um equívoco estrutural: em vez de garantir pluralidade epistemológica por meio de uma flexibilidade fundamentada, promove uma indeterminação que pode fragilizar a atuação docente. Em outras palavras, essa indefinição terminológica não abre espaço para a liberdade pedagógica, mas para o improviso. Esse improviso, por sua vez, pode resultar na condução de aulas baseadas em convicções pessoais do professor ou em abordagens confessionais, deslocando o Ensino Religioso do campo do conhecimento e da reflexão crítica para o da catequese ou da reprodução ideológica.

Esse risco é ainda mais preocupante quando colocado em diálogo com o princípio da laicidade do Estado, fundamental para a educação pública. Como bem afirma Marília De Franceschi Neto Domingos (2009, p. 51),

mais do que a recusa do controle religioso sobre a vida pública, o que a laicidade implica, necessariamente, é o reconhecimento do pluralismo religioso, a possibilidade do indivíduo viver sem religião e a neutralidade do Estado, que não privilegia nenhuma crença, religião ou instituição religiosa.

Essa definição aponta que a laicidade não significa simplesmente afastar a religião do espaço público, mas sim garantir um ambiente de respeito à diversidade, onde diferentes crenças — ou mesmo a ausência delas — possam coexistir em igualdade. Para que o Ensino Religioso seja coerente com esse princípio, é imprescindível que ele se apoie em uma base teórica consistente, que assegure a pluralidade e a neutralidade do Estado, evitando o favorecimento de qualquer perspectiva religiosa em detrimento das outras.

Portanto, a ausência de delimitação teórica na BNCC não representa uma abertura pedagógica positiva, mas um problema que pode comprometer a laicidade e a qualidade do Ensino Religioso. Sem fundamentos claros, a área fica vulnerável a interpretações subjetivas e parcialidades, em um contexto em que a neutralidade e o pluralismo deveriam ser garantidos desde o projeto curricular.

LEITURA CRÍTICA DA BNCC: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES

A presença do Ensino Religioso na escola pública deve ser compreendida a partir de uma perspectiva que vá além da simples exposição de doutrinas ou tradições fixas. É necessário considerar que “o espaço escolar pode dar a todo indivíduo a oportunidade de refletir sobre as questões fundamentais de sua existência, favorecendo a inserção do aluno no dia-a-dia, mas questões sociais marcantes e em um universo cultural maior” (Junqueira, 2013, p. 15). Esse universo cultural, ao qual o Ensino Religioso deve conduzir o educando, não se restringe ao acervo doutrinal das religiões institucionalizadas, mas compreende as formas múltiplas e dinâmicas pelas quais o sagrado se manifesta nas culturas humanas, revelando uma relação intrínseca entre religião, história e cultura.

Nesse contexto, como observa Adecir Pozzer (2021, p. 69), o Ensino Religioso não confessional é aquele que, “a abordagem didático-pedagógica do conhecimento, da matéria ou do conteúdo tem de ser destituída de um caráter sagrado convencionado historicamente e que habitualmente é difundido nos espaços religiosos revestido do doutrinário e dogmático, especialmente em se tratando de conhecimentos religiosos na área do ER.

Ou seja, sem promover uma religião específica, propicia aos alunos o conhecimento das diversas tradições religiosas, promovendo o respeito e a convivência harmoniosa, evidenciando que a função da escola não é doutrinar, mas fomentar a reflexão crítica e o diálogo intercultural. Essa perspectiva coloca o Ensino Religioso como um espaço de mediação cultural, onde os estudantes podem problematizar suas próprias experiências, preconceitos e certezas, situando-se dentro de uma pluralidade que transcende o dogma e a tradição institucionalizada.

Mais ainda, Pozzer (2021, p. 64-65) problematiza a dimensão política do conhecimento religioso ao pensar sobre como a BNCC, ao incluir o Ensino Religioso, precisa considerar as diversas manifestações religiosas presentes na sociedade, respeitando as especificidades culturais e religiosas dos alunos, apontando que a neutralidade pedagógica exigida pela legislação não elimina os marcadores sociais, históricos e culturais que atravessam a experiência escolar e religiosa. Ou seja, o Ensino Religioso, mesmo quando não confessional, é atravessado por relações de poder simbólico e social: o currículo escolar não é neutro, e a escolha de

quais tradições, narrativas e práticas culturais serão abordadas reflete valores culturais, ideológicos e políticos que influenciam a construção de identidades e afetividades nos estudantes.

Ao sublinhar essa dimensão política, Pozzer evidencia que o Ensino Religioso deve promover uma consciência crítica sobre como o conhecimento religioso circula e se articula com a sociedade. A escola, então, além de apresentar conteúdos, atua na formação de sujeitos capazes de reconhecer desigualdades, tensões e hierarquias simbólicas presentes nas tradições religiosas, assim como suas repercussões sobre direitos, práticas sociais e inclusão.

O Ensino Religioso, nesse sentido, não pode incorrer em perspectivas essencialistas ou reducionistas, como quando a BNCC afirma que “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). Tal formulação ignora que as religiões, enquanto fenômenos culturais, estão sujeitas a processos de resignificação, apropriação e reinvenção. A tentativa de apresentar as doutrinas como sistemas estáveis e homogêneos desconsidera o caráter histórico, fluido e situado das práticas religiosas.

É exatamente essa fluidez que Gasbarro propõe quando afirma que tratamos as religiões com tantas simplificações. Não é assim sempre e em todo lugar: outras civilizações podem formular e resolver o problema de uma forma radicalmente diversa, ou sem soteriologia, ou com uma soteriologia sem divindade. A religião, portanto, não é uma essência, mas uma construção simbólica e cultural que varia profundamente conforme os contextos históricos e sociais.

A esse entendimento se soma a noção desenvolvida por Certeau (1998, p. 202), a partir da ideia de que o espaço “diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’”, ou seja, os espaços ganham sentido à medida que são vividos e apropriados, e não apenas representados ou normatizados. Assim também ocorre com as religiões: não se trata apenas de um corpo doutrinário transmitido de forma hierárquica, mas de um conjunto de práticas vividas que se recriam continuamente nos diferentes territórios e comunidades. As práticas religiosas regionais, nesse sentido, revelam o modo como os sujeitos apropriam-se criativamente da ortodoxia, reinventando-a nas práticas cotidianas e nas experiências locais.

Outro equívoco presente na BNCC, e que poderia ser evitado caso houvesse uma epistemologia definida e assumida para o Ensino Religioso, alinhada a uma perspectiva histórico-cultural, é a generalização do discurso mitológico sob a ótica transcendente. O documento afirma 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). Tal formulação, embora procure abarcar uma diversidade de expressões religiosas, incorre numa concepção universalizante que toma a existência de divindades ou entidades transcendentais como pressuposto comum à experiência religiosa.

Contudo, essa afirmação desconsidera o fato de que diversas tradições religiosas — inclusive algumas de origem ancestral ou de matriz não teísta — não se estruturam em torno da ideia de divindades ou de forças transcendentais. A presença do sagrado, nesses casos, pode estar mais vinculada ao imanente, ao simbólico ou ao ético, sem que haja necessariamente uma criação por seres superiores. Religiosidades como o budismo theravāda, certos sistemas filosófico-rituais do confucionismo, ou mesmo espiritualidades indígenas que se organizam em torno da ancestralidade e da relação com a terra, são exemplos de cosmovisões que não se baseiam em divindades nos moldes apresentados pelo documento.

Nesse sentido, Adone Agnolin nos oferece uma chave interpretativa fundamental ao afirmar que

isolar religião de um determinado contexto cultural parece impossível, e de qualquer forma difícil, se levarmos em consideração o fato de que o próprio conceito de religião apresenta, ele mesmo, um produto histórico que, como tal, é ausente nas línguas dos povos ‘primitivos’ e, como o conhecemos hoje, dentro da própria Antiguidade ocidental (Agnolin, 2019, p. 183-184).

A observação de Agnolin nos obriga a refletir sobre os riscos de se projetar sobre as religiões outras, passadas e contemporâneas, categorias que são frutos da história ocidental moderna, como a ideia de religião como um sistema fechado e transcendente, centrado em divindades e revelações.

O que se vê, portanto, é que a própria noção de mito de criação já carrega consigo uma interpretação teológica ocidentalizada que não dá conta das cosmologias que não se articulam por meio da dualidade imanência/transcendência. Ao se ausentar de uma episte-

mologia histórico-cultural, a BNCC não apenas perde a oportunidade de promover uma abordagem crítica e plural das religiões, como também impõe um modelo específico e limitador de religiosidade, comprometendo o próprio princípio de laicidade e o reconhecimento da diversidade cultural e espiritual presente no Brasil.

Por fim, é possível afirmar que, se a perspectiva epistemológica do Ensino Religioso na BNCC estivesse claramente definida e ancorada em uma abordagem histórico-cultural, seria possível evitar os reducionismos e equívocos anteriormente apontados. Um exemplo eloquente disso se encontra no trecho em que se afirma no documento:

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).

Esta formulação, se lida a partir de uma perspectiva culturalista, como propõem autores como Clifford Geertz, poderia se tornar um ponto de virada na forma como o fenômeno religioso é compreendido no espaço escolar. Para Geertz não se trata de buscar a essência da religião em uma doutrina fixa ou em um ente sobrenatural comum a todos, mas em seus sistemas simbólicos e nas formas concretas como diferentes sociedades expressam, significam e ritualizam suas experiências do mundo. É nesse sentido que o autor afirma:

quer se veja a concepção de um espírito guardião pessoal, de uma tutela familiar ou de um Deus imanente como formulações sinópticas da realidade ou como gabaritos para a produção de uma realidade com um tal carácter, parece muito arbitrária a escolha do aspecto que se quer colocar em foco. [...] Os símbolos concretos envolvidos — qualquer figura mitológica que se materializa na selva, o crânio do falecido chefe da casa severamente pendurado nos caibros ou uma ‘voz do silêncio’ imaterial, entoando silenciosamente uma poesia clássica enigmática — apontam em qualquer das direções. Ambos expressam o clima do mundo e o modelam (Geertz, 2019, p. 70).

A partir dessa leitura, percebe-se que os mitos, ritos e símbolos não podem ser vistos apenas como elementos descritivos de crenças, mas como constitutivos de uma visão de mundo que informa e molda a experiência coletiva.

Dessa forma, a afirmação da BNCC, quando retirada de um enquadramento dogmático e recolocada numa chave culturalista e simbólica, se reconfigura: os ritos e crenças não são apenas respostas teológicas, mas construções culturais que oferecem às comunidades um

mapa cognitivo e emocional para habitar o mundo. A religião, nesse sentido, não é meramente um conjunto de dogmas, mas uma gramática simbólica situada historicamente que organiza os sentidos da existência e os modos de convivência social. É nesse horizonte que o Ensino Religioso pode adquirir um valor formativo e crítico, abandonando as amarras da essencialização e adotando uma postura que estimule o pensamento histórico, comparado, plural e situado.

Tal virada epistemológica permitiria ao Ensino Religioso alinhar-se com a perspectiva segundo a qual “o fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e, portanto, tem relevância cultural, tem relevância em sede cognitiva” (Costella, 2004, p. 137). A compreensão de que o fenômeno religioso se constitui na relação dialética entre cultura, história e práticas sociais possibilita não apenas respeitar a laicidade do espaço escolar, mas também aprofundar o compromisso pedagógico com a diversidade, a complexidade e a sensibilidade interpretativa das experiências humanas. O Ensino Religioso, assim entendido, deixa de ser um campo impreciso e vulnerável à instrumentalização ideológica e passa a se configurar como espaço legítimo de formação crítica e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da variedade de perspectivas disponíveis para o estudo do fenômeno religioso, que vão desde abordagens fenomenológicas e sociológicas até interpretações fundadas numa perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente que a BNCC, no que tange ao componente do Ensino Religioso, padece de uma fragilidade epistemológica estrutural. Essa fragilidade se expressa não apenas na vagueza conceitual que permeia os enunciados da área, mas sobretudo na ausência de uma orientação teórico-metodológica claramente assumida, capaz de sustentar o trabalho docente de forma crítica, coerente e fundamentada.

A BNCC não realiza uma escolha entre as múltiplas possibilidades de abordagem existentes. Ao se manter ambígua, em uma posição deliberadamente aberta, supostamente plural, ela incorre no risco de legitimar práticas desconectadas dos campos acadêmicos que problematizam, de maneira profunda, o fenômeno religioso. Essa neutralidade aparente, que visa, talvez, garantir a imparcialidade do currículo, acaba por produzir um terreno instável, onde a atuação do docente depende mais de sua formação pessoal, convicções religiosas ou

ausência delas, do que de uma proposta pedagógica ancorada em referenciais consolidados. O resultado é uma educação religiosa que pode, por vezes, ser reducionista, moralizante ou mesmo confessional, contrariando o que se espera de uma formação crítica e laica.

É preciso destacar, porém, que em alguns trechos da BNCC também se nota uma preocupação em historicizar e culturalizar os fenômenos religiosos, evidenciando, ao menos em parte, um esforço por deslocar o ensino do campo da crença pessoal para o da compreensão crítica e contextualizada da religião como fato social e cultural. Essa tentativa, ainda que pontual, sinaliza para a possibilidade de se construir uma abordagem mais sensível à diversidade e às dinâmicas históricas que constituem as tradições religiosas. Contudo, essa intenção se dilui diante da falta de uma orientação epistemológica claramente assumida, gerando inconsistências que comprometem a aplicabilidade pedagógica da proposta curricular.

Mesmo que o documento contenha elementos que apontem para uma compreensão ampliada do fenômeno religioso, como o reconhecimento do valor dos símbolos, ritos, mitos e doutrinas na constituição das tradições religiosas, ele o faz muitas vezes de modo desconcontextualizado ou com formulações que partem de pressupostos teológicos essencialistas. Em diversas passagens, por exemplo, observa-se a naturalização da existência de divindades ou a generalização de certas formas de religiosidade que não dão conta da pluralidade real presente nos territórios e contextos escolares brasileiros. Uma abordagem mais rigorosa demandaria o reconhecimento explícito da religião como fenômeno histórico-cultural, profundamente situado, contraditório, mutável e vinculado a processos sociais, políticos e simbólicos.

No entanto, é preciso afirmar com clareza que a mera definição de uma perspectiva, por mais sólida e historicamente fundada que seja, não resolve, por si só, os problemas enfrentados no Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Isso porque, mesmo que a BNCC fosse reestruturada para assumir plenamente uma abordagem histórico-cultural das religiões, continuaria existindo uma lacuna formativa relevante: a grande maioria dos professores que atuam no componente de Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental não possui formação específica na área. Muitos desses docentes vêm de outras licenciaturas e são alocados nessa disciplina por conveniência administrativa, sem que tenham sido adequadamente preparados para lidar com a complexidade epistemológica, política e ética que envolve o ensino da religião em uma escola pública laica.

Portanto, este artigo não se propõe a resolver todos os impasses que atravessam o Ensino Religioso nas escolas, nem a oferecer uma receita pronta para os desafios que a prática docente enfrenta cotidianamente. Seu objetivo é, antes, o de lançar luz sobre a urgência de uma base teórico-metodológica clara e coerente, capaz de orientar o trabalho docente com consistência, criticidade e responsabilidade. Uma base que reconheça a religião como um fato cultural, mas que vá além de um multiculturalismo superficial, oferecendo ferramentas analíticas que permitam ao professor e ao aluno compreenderem como as religiões são produzidas, ressignificadas, tensionadas e apropriadas nas diversas esferas da vida social.

O Ensino Religioso precisa deixar de ser um corpo sem alma, uma estrutura curricular desprovida de densidade epistemológica, e assumir-se como um campo de reflexão crítica sobre as práticas simbólicas que atravessam a experiência humana. Para isso, é necessário não apenas revisar os documentos oficiais, como a BNCC, mas investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos fundamentados, e sobretudo na consolidação de um projeto educativo comprometido com os princípios da laicidade e pluralidade. Sem esse reconhecimento efetivo, o Ensino Religioso continuará sendo, nas escolas, uma promessa não cumprida.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. **História das religiões: perspectiva histórico-comparativa**. São Paulo: Paulinas, 2019.

BENATTE, A. P. **A História Cultural das Religiões: contribuições a um debate historiográfico**. In: ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da (Orgs.). *Missão e pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões*. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014, p. 59-79.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 30, p. 1, 12 fev. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CECCHETTI, Elcio. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola?. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e5620032, 2022. DOI: 10.14244/198271995620.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do ensino religioso. **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DE FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Plurais-Virtual**, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2016.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, v. 9, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GASBARRO, Nicola. Missões: a civilização cristã em ação. In: MONTEIRO, Paula. **Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006, p. 70.

GEERTZ, Clifford. A religião como sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019, p. 70.

HERVIEU-LÉGER, Danièle; WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia e religião: abordagens clássicas**. São Paulo: Ideias & Letras, 2009, p. 9-42; 71-124; 163-213.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Pesquisa revela dados sobre profissionais da educação. Brasília, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 11 jun. 2025.

JUNQUEIRA, Sérgio. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PETTAZZONI, Raffaele. O método comparativo (1959). **Religare**, v. 13, n. 1, 2026, p. 254.

POZZER, Adecir; POZZER, Suzan Alberton. Suspensão como possibilidade ao Ensino Religioso não confessional. In: CECCHETTI, Elcio; SIMONI, Josiane (orgs.). **Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2019. p. 64-72.

RODRIGUES, Edile Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino religioso**. Editora Intersaberes, 2013.

ABSTRACT:

This article proposes a critical analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) with regard to the curricular component of Religious Education, in light of the epistemological weaknesses revealed by its structure and proposed content. The main objective is to demonstrate how the absence of a clear theoretical-methodological stance within the document undermines the formative quality of the subject, exposing students and teachers to an approach that is at times essentialist, at other times excessively generic, and incapable of addressing the complexity of the religious phenomenon. The investigation is grounded in a historical-cultural perspective, with emphasis on the contributions of authors such as Adone Agnolin (2019), Clifford Geertz (2019), Michel de Certeau (1998), Antônio Benatte (2014), Nicola Gasbarro (2006), and Raffaele Pettazoni (2016). The analysis stems from the understanding that religion is a historical-cultural fact, constituted by practices, representations, norms, and symbols that vary according to the social, political, and territorial contexts in which they are inserted. This is a qualitative study, analytical and bibliographic in nature, with an emphasis on a critical reading of the BNCC and the cross-referencing of its formulations with the perspective presented. The main *corpus* of analysis is the BNCC text regarding Religious Education in the elementary school years, particularly the excerpts that define the objectives, content, and competencies to be developed. The results indicate that, although the BNCC demonstrates in some sections a concern with historicizing and culturalizing religions, its formulation remains marked by conceptual inconsistencies and generalizations. For instance, there is a persistent tendency to present religious doctrines as closed and homogeneous systems, along with a naturalization of the concept of divinity that overlooks non-theistic religions or those with distinct symbolic structures. It is argued, in conclusion, that even a reformulation of the BNCC fully aligned with the historical-cultural perspective would not be sufficient to resolve the issues of Religious Education in public schools. This article, therefore, does not aim to exhaust the debate but to contribute to the understanding that any curricular proposal in the field of Religious Education must be anchored in consistent theoretical foundations and committed to the principles of secularism, plurality, and cognitive justice.

Keywords: Religious Education; BNCC. Religion; Culture; Perspective.

Recebido em 20/07/2025

Aprovado para publicação em 25/08/2025