



# O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC: O ESTUDO DO FENÔMENO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Keila Patrícia Gonzalez [\*]

Romualdo Dias [\*\*]

---

[\*] Possui graduação e mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Assis e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2979-7394>  
E-mail: keilapatriciagonzalez@yahoo.com.br

[\*\*] Professor Assistente Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Líder do Grupo de Estudos Tecnologias e Processos de Subjetivação. Assessor pedagógico do Common Action Fórum, em Madri - Espanha. Livre Docência (2012) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Fez pós-doutorado em Ciência Política, na Universidade Complutense de Madri (2014-2015).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-7528>  
E-mail: romualdo.dias@cmmmonactionforum.net

## RESUMO

Neste artigo, analisa-se o currículo do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência teórica, especialmente, os trabalhos de Ivor Goodson em história das disciplinas. Para tanto, traçamos um breve histórico dessa disciplina na legislação, especialmente a partir da inserção do ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quando começa a se desenvolver a ideia do ensino religioso como conhecimento religioso até sua inclusão na BNCC, em 2017. Considerando essa trajetória histórica do ensino religioso, procuramos compreender como se estruturam os conteúdos, as práticas prescritas, a finalidade dessa disciplina escolar na escola pública e como estes desvelam os conflitos e as disputas em torno da laicidade estatal em sua introdução na BNCC. Defende-se que a história da disciplina do ensino religioso (1996-2017) se mescla de forma não linear nas diferentes unidades da Federação com os objetivos utilitários e pedagógicos de difusão da religião e acadêmicos do conhecimento religioso, representados pelos variados modelos de ensino religioso. Conclui-se que no currículo do ensino religioso proposto na BNCC acentua-se a promoção dos objetivos acadêmicos, vinculando os estudiosos da área de Ciências da Religião à disciplina escolar de ensino religioso.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Base Nacional Comum Curricular. Escola Pública.



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se no contexto da história da educação e ancora-se em aportes teóricos da história das disciplinas, especificamente no trabalho de Ivor Goodson, para compreender como se estruturam os conteúdos, as práticas prescritas para alunos (habilidades e competências que estes devem desenvolver) e a finalidade da disciplina escolar de ensino religioso na escola pública, especialmente no que se refere a sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, trata-se de uma pesquisa no campo da história da educação, de caráter qualitativo e documental, que tem como fontes: a legislação e a normatização pedagógica sobre o ensino religioso, especialmente referentes à BNCC. Este artigo é o resultado parcial da tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro.

O campo de pesquisa em história do currículo é herdeiro dos trabalhos desenvolvidos por autores ingleses da chamada nova sociologia da educação, a qual compreende os currículos como invenções sociais resultantes de processos históricos, marcados por conflitos e disputas de poder (SILVA, 1999).

A partir da década de 1980, a nova sociologia da educação desdobra-se em três correntes: a primeira direcionada ao estudo do chamado currículo em ação ou ativo em oposição ao currículo escrito ou pré-ativo; a segunda voltada a investigar o chamado currículo oculto, enfatizando a análise das relações sociais da escola, a organização do espaço escolar, seus rituais, regras, regulamentos e normas, que, embora não façam parte do currículo oficial explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais; e a última corrente que investiga os processos de constituição do conhecimento escolar a partir da história das disciplinas escolares.

Entre os pesquisadores que investigam a história das disciplinas destaca-se, no âmbito internacional, o inglês Goodson (1990; 1997; 2008; 2018). Esse autor, ao analisar as disciplinas escolares no nível secundário – as quais denomina matérias escolares, diferenciando-as das do nível superior, para as quais emprega o termo disciplina –, aponta as seguintes conclusões: primeiro, compreende “matérias escolares” não como entidades não monolíticas, mas sim como “[...] amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança [...]”; segundo, o processo de



se tornar uma matéria escolar demonstra a evolução da comunidade disciplinar que, gradativamente, transforma-se de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma disciplina, vinculando-a aos estudiosos de universidades; e, por último, destaca o conflito existente entre as matérias escolares com relação a “[...] *status*, território e recursos presentes no debate em torno do currículo” (GOODSON, 2018, p. 138).

No tocante a esse último aspecto, Goodson (2008, p. 146) afirma que as matérias escolares são definidas “[...] em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais aos quais estão vinculadas”. Quanto mais poderoso o grupo social relacionado a uma dada matéria escolar, mais poder terá sobre o ensino. Portanto, para Goodson (1990, p. 235), as matérias escolares podem inclusive preceder cronologicamente as disciplinas acadêmicas, “suas disciplinas-mães”. Nessa situação, a matéria escolar pode promover uma base para a “[...] disciplina de forma que professores secundários possam ser treinados”.

As duas últimas situações podem ser verificadas no ensino religioso, a única disciplina escolar que consta na Constituição brasileira e é inserida no currículo da escola pública brasileira a partir da Constituição de 1934 por meio da atuação da Igreja Católica, que também tem forte influência nas instâncias de poder para a permanência dessa disciplina escolar em todas as Constituições Republicanas e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Entre todas as Constituições Republicanas promulgadas até hoje, a primeira é a única que exclui totalmente o ensino religioso. Em todas as outras, aparece como facultativo e sempre de forma que não particularize seu conteúdo.

## **2 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO**

A disciplina de ensino religioso consta em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, cuja finalidade é regulamentar o sistema educacional existente no País, mas somente a partir da Lei 9.475/1997, a qual alterou o artigo 33 da Lei 9.394/96, foi considerada como parte integrante da formação do cidadão, reconhecendo a diversidade e delegando a cada sistema de ensino o estabelecimento de normas para habilitação e admissão do professor dessa disciplina (BRASIL, 1997).



Diante dessa nova condição, o ensino religioso passou a ter uma proposta sobre o conhecimento religioso, podendo estar disponível na escola pública para quem desejasse, uma vez que esta é um espaço de construção de conhecimentos historicamente produzidos, desprendendo-se, ao menos em parte, de seus antigos objetivos pedagógicos e utilitários de difusão da religião na escola. Para que tal transformação se efetivasse foi necessária a existência de uma comunidade que associasse a matéria escolar de ensino religioso aos estudiosos universitários da disciplina acadêmica de Ciências da Religião, no caso o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), fundado no ano de 1995.

Segundo Giumbelli (2010), o FONAPER procurou estabelecer a compatibilidade entre a laicidade e o ensino religioso na escola pública, com a diferenciação entre uma visão catequética, entendida como princípios e condutas de religiões específicas, e o conhecimento religioso, passível de transmissão pela escola. Em virtude da ausência de uma legislação nacional, o FONAPER passou a ter atuação destacada na regulamentação do conteúdo do ensino religioso, inclusive na inclusão do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A regulamentação da disciplina de ensino religioso pelas Secretarias Estaduais de Educação, conforme estabelecido pela Lei 9.475/1997, levou a distintos modelos desta nas diferentes unidades da Federação. Há vários estudos para identificar esses modelos e suas implicações, entre eles destaca-se o trabalho realizado pelas pesquisadoras Diniz, Lionço e Carrião (2010). Essas pesquisadoras fizeram uma análise acerca das legislações estaduais sobre o tema, demonstrando a existência de três modelos distintos de ensino religioso: confessional, interconfessional e história das religiões.

O modelo de ensino confessional é de cunho clerical, cujo objetivo é promover uma ou mais confissões religiosas, sendo geralmente ministrado por seus representantes. Os Estados que adotam esse modelo são Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro. Já no Estado de São Paulo, o modelo predominante é o da história das religiões, de caráter secular, devendo ser lecionado por professores de sociologia, filosofia ou história. As demais unidades da Federação apresentam o modelo de ensino interconfessional, o qual tem a função de promover valores e práticas religiosos em consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas na sociedade brasileira, podendo ser ministrado por representantes das comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada.



A adoção dos diferentes modelos de ensino religioso supramencionados fez com que a Procuradoria-Geral da República (PGR) propusesse no Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, pedindo a interpretação, conforme a Constituição Federal, do disposto no *caput* e §§ 1.º e 2.º do art. 33 da Lei 9.394/1996 e no art. 11, § 1.º, do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), a não vinculação do ensino religioso nas escolas públicas a uma religião específica e a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, solicitou que a disciplina de ensino religioso, cuja matrícula é facultativa, fosse voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (BRASIL, 2010). No entanto, no dia 27 de outubro de 2017, o STF determinou que o Estado laico brasileiro é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas nas escolas públicas. Em outras palavras, não há restrição às unidades da Federação ou municípios que optaram pelo modelo confessional de ensino religioso (BRASIL, 2017a).

No julgamento da ADI 4.439, o STF considerou o ensino confessional compatível com a laicidade. Já na BNCC, foi inserido exclusivamente na condição de ensino religioso não confessional, mesmo sendo disciplina facultativa e tendo outras possibilidades de oferecimento, segundo o parecer do STF.

A inserção do ensino religioso não confessional em todos os anos do ensino fundamental, de acordo com o estabelecido pela BNCC, implicou tanto uma transformação do saber religioso para o conhecimento escolar na constituição dos conteúdos, práticas prescritas e finalidade da disciplina escolar de ensino religioso, pautado por conhecimento científico, epistemologicamente autônomo das religiões, quanto a alteração do tratamento dado pelo MEC a essa disciplina escolar, que passa de uma descentralização dos conteúdos e formação docente delegados aos sistemas estaduais e municipais, conforme estabelecido pela Lei 9.475/1997, para uma centralização no âmbito de um currículo federal. A partir desse momento, estabelece-se uma regulação em nível nacional e o ensino religioso não confessional, nesse contexto, passa a estar ligado à fixação dos limites da religião na escola pública, que tem uma clientela cada vez mais diversificada, composta por alunos das mais diferentes religiões e até mesmo sem religião. Nesse aspecto, é necessária a transformação do ensino religioso em conhecimento



religioso para tornar-se um conhecimento culturalmente válido para ser transmitido na escola.

Como mencionado, a introdução e a legitimação dessa disciplina no currículo escolar durante todo o período republicano tiveram forte atuação da Igreja Católica, o que expressa, por sua vez, a construção histórica da laicidade brasileira, marcada pelo distanciamento da tradicional separação Igreja e Estado, atuando muito mais para legitimar e reconhecer a religião na vida pública, especialmente a católica (GIUMBELLI, 2002, MONTERO, 2006). Somente a partir de 1980, a laicidade brasileira começou a ser pensada com outros grupos sociais, como evangélicos pentecostais e movimentos sociais. Neste tocante, Vieira e Biziatto (2013) destacam a presença da religião como inerente à história da educação brasileira, porém, observam que algumas manifestações como as práticas sagradas afro-brasileiras e as indígenas foram banidas do espaço escolar.

Para Mariano (2011), a partir da Constituição de 1988, há uma intensificação dos debates entre cristãos, setores laicos e laicistas da sociedade brasileira, envolvendo questões sobre a liberdade religiosa, o ensino religioso, a ocupação religiosa do espaço público, o ativismo político e midiático de grupos religiosos e seus efeitos sobre os direitos humanos e de cidadania.

Em um contexto sociocultural pluralista e formalmente democrático, surgem grupos laicos e laicistas, entre eles o movimento do Ministério Público Democrático, ONGs, lutando pela obtenção do reconhecimento de direitos humanos, sexuais, sociais e reprodutivos. Para isso, recorrem à defesa da laicidade estatal, reagindo às propostas e ações dos grupos religiosos: “[...] contra interferências religiosas na educação, na saúde, no corpo, nas pesquisas científicas, nas políticas públicas, no ordenamento jurídico-político e nos órgãos estatais” (MARIANO, 2011, p. 252). Em contrapartida, católicos carismáticos e alguns grupos evangélicos pentecostais têm desenvolvido um intenso ativismo religioso, político e midiático para ampliar a ocupação do espaço público, visando influenciar a esfera estatal para promover e estender a moralidade cristã a toda a sociedade por meio da participação política partidária.

Nesse contexto, ocorre o debate sobre o ensino religioso na escola pública e sua inserção na BNCC, colocando em evidência os limites e os conflitos entre a liberdade de crença e o Estado laico brasileiro nas complexas relações entre o religioso e as demais esferas



da vida social, inclusive as questões sobre “identidade de gênero” e “orientação sexual” delimitando as fronteiras da laicidade no currículo da escola pública.

### **3 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC**

#### **3.1 O contexto histórico de inclusão do ensino religioso na BNCC**

Segundo Cunha (2016), o processo de inclusão do ensino religioso na BNCC inicia em 2012, quando os membros do FONAPER participaram do grupo de trabalho sobre o Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento ligado à Diretoria de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB). Naquele momento, aquela Diretoria decidiu inserir o ensino religioso na proposta da BNCC em elaboração e tornar o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão.

As três versões da BNCC, disponibilizadas ao público, entre 2015 e 2017, foram elaboradas em contexto político bastante tumultuado, no qual passaram pelo Ministério da Educação (MEC) quatro diferentes ministros da Educação, e acabou sendo aprovada em 2017 somente a parte referente ao ensino fundamental, na qual se inclui o ensino religioso. No entanto, no presente trabalho, para analisarmos o currículo do ensino religioso, utilizamos a versão da BNCC publicada pelo MEC em 2018, que já inclui o ensino médio.

No tocante ao ensino religioso, destacamos entre os aspectos gerais de diferenciação nas três versões da BNCC levadas a público as alterações que giram em torno de situá-lo como um dos componentes curriculares das Ciências Humanas ou colocá-lo em uma área específica. Na primeira versão (2015), o ensino religioso fez parte da área de Ciências Humanas, com Geografia, História, Filosofia e Sociologia, e, na segunda versão e na versão final, o ensino religioso tornou-se área do conhecimento. Essa questão foi bastante controversa.

As controvérsias acerca de em qual área do conhecimento o ensino religioso deveria se situar não se encerraram com a publicação definitiva da BNCC, pois a mesma Resolução que aprovou a BNCC deu a possibilidade do retorno do ensino religioso para a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2017b), o que ocorreu em 8 de outubro de 2019, quando o CNE decidiu que o ensino religioso deixaria de ser área de conhecimento e passaria a ser considerado componente curricular, integrando a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2019). Assim, o *Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 1, p. 193-212, jan./abr., 2022*



ensino religioso passou definitivamente a ser um componente escolar integrado ao currículo escolar dentro de uma de suas áreas, a de Ciências Humanas.

Na versão final da BNCC, a qual será analisada no presente trabalho, o ensino religioso é relacionado à produção do conhecimento religioso nas áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, especialmente as Ciências da Religião, ficando implícita a ideia de vincular esta última à disciplina escolar de ensino religioso no currículo da escola pública brasileira.

Ao se estabelecer na BNCC uma disciplina acadêmica como referência para o ensino religioso, busca-se dar legitimidade científica ao conhecimento religioso no campo educacional, cada vez mais plural, desvinculando-o de suas origens religiosas. As primeiras iniciativas de vincular o ensino religioso às Ciências da Religião vinham sendo gestadas desde meados do ano 2000, por uma série de publicações e eventos, inclusive promovidos pelo FONAPER. Logo, a existência de uma disciplina acadêmica como referência vai auxiliar na promoção da regulamentação em âmbito federal para a formação do professor de ensino religioso, associando o exercício dessa disciplina ao curso de licenciatura em Ciências da Religião.

Entretanto, antes da aprovação da versão mencionada em que consta o ensino religioso, houve a publicação de uma versão sem a inclusão deste, da qual também foram subtraídas as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Tal retirada foi promovida pelo próprio Poder Executivo perante as pressões de deputados das bancadas evangélica e católica, conforme noticiado pela imprensa (BALLOUSSIER, 2017).

A exclusão do ensino religioso fez com que várias instituições se manifestassem favoravelmente, inclusive a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a qual enviou ofício ao Ministério da Educação (MEC) solicitando o retorno dele à BNCC (MARIZ, 2017). O FONAPER articulou a mobilização de instituições privadas, religiosas, secretarias de educação, além de faculdades e universidades que possuíam cursos de graduação ou *stricto sensu* em Ciências da Religião para se manifestarem ao MEC pelo retorno do ensino religioso à BNCC.

Para a elaboração da versão final da BNCC, o MEC realizou cinco audiências públicas, de julho a agosto de 2017, no Amazonas, em Pernambuco, em Santa Catarina, em São Paulo e em Brasília. Nessas audiências, foi intensa a participação de defensores do ensino





religioso na BNCC, e a pressão desses grupos permitiu sua reintrodução na versão final desse documento.

Por sua vez, para Ximenes (2017), a reinserção do ensino religioso e a permanência da exclusão das referências de “identidade de gênero” e “orientação sexual” podem ser relacionadas à:

[...] convergência de interesses escusos. E um dos interesses é excluir da Base as discussões de gênero e sexualidade, assim como já haviam feito em relação à temática racial. Essa agenda de censura tem se disseminado no país de forma preocupante. Querem eliminar a liberdade de cátedra e o pluralismo, atacando diretamente docentes, escolas e universidades, mas também censurando planos de educação e, agora, a BNCC. No fundo, estão as formas de reproduzir determinados padrões de privilégio por meio da educação e, conseqüentemente, desviar o foco dos principais problemas da educação brasileira, tentando nos fazer acreditar que o principal problema é a discussão de gênero e sexualidade nas escolas.

Portanto, o currículo do ensino fundamental definido pela BNCC evidencia as disputas em torno da laicidade estatal que perpassam os limites e os conflitos entre a liberdade de crença e o Estado laico brasileiro nas complexas relações entre o religioso e as demais esferas da vida social, no caso específico, com relação a “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

### **3.2 Uma análise do currículo prescrito do ensino religioso na BNCC**

A inserção do ensino religioso na BNCC terá que apresentar fundamentação científica, que será legitimada pelas Ciências da Religião, tendo como base os elementos da cultura, em uma sociedade cada vez mais plural, em que o número de adeptos de outras religiões e crenças tem aumentado expressivamente, inclusive os sem religião. Segundo os dados levantados no último censo demográfico e apresentados por Teixeira (2014), os católicos em 2000 correspondiam a 73,6% e, em 2010, 64,6%, enquanto os evangélicos somavam em 2000 15,5% e, em 2010, 22,2%. Os sem religião e outras religiões nesse mesmo período passaram respectivamente de 7,3% para 8% e de 3,7% para 5,2%.

Para tanto, é estabelecido como objeto da disciplina de ensino religioso o conhecimento religioso, produzido no âmbito científico das diferentes áreas de Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências da Religião. De acordo com as perspectivas dessas Ciências, os fenômenos religiosos serão estudados e propostos como saber escolar a



partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, o que também exige abordar tal “[...] conhecimento com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar as filosofias seculares de vida” (BRASIL, 2018a, p. 437).

Portanto, a disciplina teria a finalidade de:

[...] construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. (BRASIL, 2018a, p. 437).

Tais finalidades estariam associadas à formação integral, entendidas, conforme disposto na BNCC, como o “[...] desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018a, p. 14). Nesse sentido, a proposta da disciplina se vincula, por um lado, ao aspecto científico do conhecimento religioso, o que legitimaria, em parte, sua presença no currículo escolar, ao mesmo tempo que se associa às questões morais e étnicas da religião e simbolicamente estabelece os limites para a atuação religiosa na escola, por meio da qualificação do professor dessa disciplina, que se dará mediante a regulamentação das Diretrizes Curriculares para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, que estabelece essa licenciatura como “[...] habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018b).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68), ainda que o texto da BNCC insista em negar a natureza curricular, tal característica é revelada “[...] na forma e conteúdo apresentados pela BNCC, com um nível de detalhamento que viabiliza o compromisso com um currículo nacional”. Assumindo um caráter normativo, a BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos e as habilidades que devem mobilizar e estudar na educação básica brasileira, especificamente no ensino religioso, portanto é um currículo formal, que deseja prescrever e direcionar o que será ensinado e se aprenderá na escola.

De acordo com a BNCC, o ensino religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências, ou seja, quais conhecimentos o aluno deve mobilizar com esse componente curricular:



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

Por conseguinte, a BNCC estrutura o currículo em três unidades temáticas: identidades e alteridades; manifestações religiosas; e crenças e filosofias de vidas. Em cada uma delas, relaciona os objetos do conhecimento e as habilidades que o aluno deve desenvolver nas séries escolares, do 1.º ao 9.º ano do ensino fundamental.

Conforme explicação contida no texto, o ser humano se constrói considerando-se um conjunto de relações tecidas em contextos histórico-sociais, em que realiza o processo de apropriação e produção cultural. Nesse sentido, o sujeito se constitui como ser de imanência (dimensão concreta) e de transcendência (dimensões subjetiva e simbólica). São essas dimensões que possibilitam que os seres humanos se relacionem entre si, com a natureza e a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. A partir dessas ideias, forma-se a primeira unidade temática identidade e alteridade (percepção da diferença). A questão imanência limita-se ao material, conseqüentemente desconsiderando as demais religiões que partem da ideia de imanência.

No tocante à transcendência, o texto afirma que:

[...] é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. (BRASIL, 2018a, p. 436).

Essa unidade tem como objeto do conhecimento: o eu, o outro e o nós; imanência e transcendência; o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos; espaços e territórios religiosos. Nessa unidade, as habilidades a serem



desenvolvidas pelo aluno giram em torno da ideia de identificar e reconhecer os elementos culturais das religiões em sua vida cotidiana.

A segunda unidade temática aborda as “manifestações religiosas” que, conforme o documento:

[...] pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. (BRASIL, 2018a, p. 441).

Tal unidade tem como objeto do conhecimento: sentimentos, lembranças, memórias e saberes; alimentos sagrados; práticas celebrativas; indumentárias religiosas; ritos religiosos; representações religiosas na arte; místicas espiritualistas; lideranças religiosas. As habilidades a serem nela desenvolvidas também envolvem identificar e reconhecer os elementos das diferentes religiões. Entretanto, nessa unidade, destaca-se o objeto do conhecimento do 7.º ano do ensino fundamental, o qual consiste no estudo das lideranças religiosas. Por meio desse estudo, o discente deve desenvolver as habilidades de discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões, reconhecendo os limites de atuação das religiões e de suas lideranças no espaço público.

Por último, na unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, consta no documento o seguinte objetivo:

[...] abordar aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. (BRASIL, 2018a, p. 441).

Essa unidade tem como objeto de conhecimento: ideia(s) de divindade(s); narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; ancestralidade e tradição oral; tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados; ensinamentos da tradição escrita; símbolos, ritos e mitos religiosos; princípios éticos e valores religiosos; lideranças e direitos humanos; crenças, convicções e atitudes; doutrinas religiosas; crenças, filosofias de vida e esfera pública; tradições religiosas, mídias e tecnologias; imanência e transcendência; vida e morte. Nessa unidade, abrangem-se os vários elementos religiosos como as doutrinas, os textos sagrados, a questão da vida e morte, entre outros, e a proposta centra-se em abordagem cultural desses elementos, mas a grande novidade situa-se nas questões vinculadas à ética e à religião.



Nesse sentido, realçamos as habilidades que os alunos devem desenvolver com relação ao objeto de ensino crenças, filosofias de vida e esfera pública, proposto para o 8.º ano do ensino fundamental: discutir como as filosofias de vida, as tradições e as instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação e economia); debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública; analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuam para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. Outro objeto de conhecimento dessa unidade que merece destaque são as tradições religiosas, mídias e tecnologias, a partir das quais o aluno deve desenvolver a habilidade de analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. Por último, ressaltamos as habilidades relacionadas ao objeto do conhecimento princípios e valores étnicos (familiares, religiosos e culturais) que, segundo o documento, devem servir ao aluno para alicerçar seu projeto de vida.

Portanto, nessa unidade, o desenvolvimento das habilidades propostas levaria ao aluno implicitamente a desenvolver princípios éticos nas condutas e práticas sociais no espaço público, no tocante à questão religiosa, a partir de quem tem legitimidade para ensinar a religião nas escolas, deixando implícitas as disputas existentes no campo religioso, sobretudo com relação aos evangélicos pentecostais, que atuam fortemente no espaço público e na mídia. Assim, propõe que o conhecimento religioso alicerce o desenvolvimento do projeto de vida do aluno, colocando-o como um elemento importante na constituição da vida do educando, deixando subentendido o papel de formação moral da religião na vida dele.

É preciso assinalar também, que nessa unidade temática, há aspectos inovadores como a menção as filosofias de vida, que representam uma expansão dos objetos de ensino no currículo dessa disciplina. No texto, explica que as filosofias de vida têm princípios não oriundos do universo religioso:

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

Além disso, a unidade de conhecimento “Crenças religiosas e filosofias de vida”, é a única que menciona explicitamente o desenvolvimento de habilidade para identificar os

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 1, p. 193-212, jan./abr., 2022**



elementos das religiões indígenas e afro-brasileira, ciganas entre outras, proposto para o 5.º ano do ensino fundamental. A pouca menção às religiões de matriz africana no currículo proposto pela BNCC, revela a persistência das desigualdades enfrentadas por essas religiões no espaço escolar.

Como explica Gomes (2012) a universalização da educação básica promoveu a entrada no espaço escolar de novos grupos sociais, desconsiderados até então, como sujeitos do conhecimento. Esses sujeitos colocam interrogações para escola a partir de suas trajetórias de vida e lutas políticas - especialmente aqueles vinculados aos movimentos sociais de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT+, quilombolas, povos do campo) - e reivindicam dessa instituição uma ruptura com os currículos colonizados e colonizadores.

Tais reivindicações são escamoteadas no currículo proposto pela BNCC, especialmente as que tocam nas questões de identidade de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Entre essas destacamos a última, especialmente relacionada à disciplina de ensino religioso.

Para Costa Neto (2010) o currículo da disciplina de ensino religioso ao não contemplar de forma específica a presença das religiões de matriz africana, desvela as relações de poder estabelecidas no interior da escola pública brasileira. Tal situação remonta ao período colonial e estende-se na República, no Estado Novo, na Constituição Cidadã e na atual formação dos docentes nos cursos de licenciatura ou bacharelado, assim como no próprio currículo da BNCC. A pouca menção de forma específica às religiões de matriz africana no currículo do ensino religioso proposto pela BNCC, expressa as desigualdades que algumas manifestações religiosas, como as afro-brasileiras e indígenas, encontram no espaço escolar.

Ainda referente as religiões de matriz africana, Gomes (2013) esclarece que uma das formas de violência simbólica imposta aos cativos africanos foi o ritual do batismo, o qual impunha a essas pessoas um nome dado sem escolha dos seus familiares, sem o aceite de seu povo. E nesse “processo de violência corporal e simbólica produzido na diáspora, que a chamada religiões dos orixás, sobreviveu a partir de sua tradição oral, do rito de iniciação e dos cultos numa manutenção pelo rito, pelo mito e pela magia” (GOMES, 2013, p. 25). Tais religiões dependem de seu lugar sagrado, o terreiro, para a transmissão do mito e do rito. E neste aspecto, que essa autora chama a atenção dos professores para não incorrerem em generalizações e ficarem atentos às diferentes narrativas sagradas expressas no culto de cada orixá, eterno e diferente em cada fiel. Para Gomes (2013) tal abordagem daria possibilidades



concretas aos estudantes e seus familiares, de superar a ignorância e o preconceito sobre as religiões de matriz africana.

Ao fazer uma análise quantitativa dos dados do componente curricular do ensino religioso na BNCC, Santos (2021) sugere que no documento foi atribuída maior importância à unidade temática crenças religiosas e filosofias de vida (34 habilidades), seguida por manifestações religiosas (18 habilidades) e, por último, identidades e alteridades (11 habilidades). A distribuição das competências indica que o foco não está no reconhecimento da alteridade, e sim no conhecimento religioso das diferentes tradições religiosas, o que ficará a cargo do professor escolher à qual dessas tradições dará maior atenção, ou o que enfatizar dessas tradições. Nesse aspecto, retomamos o pensamento de Cunha (2016, p. 282), o qual afirma que, mais que os alunos, quem precisa ser educado é o professor a:

[...] não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e não religiosos. . Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução. A BNCC esteve tão preocupada com a avaliação dos alunos, que esqueceu que os professores constituem elemento essencial do currículo.

Em uma rica pesquisa, Abuhad Valente (2019, p. 247) compara a laicidade francesa e a laicidade brasileira, relacionando as práticas docentes nesses dois países. Ela afirma que os docentes franceses compreendem a laicidade como elemento da coesão social daquela sociedade, promovendo, no espaço escolar, uma socialização para a laicidade. Os docentes brasileiros, por seu turno, enxergam o espaço escolar como lugar de socialização para religiosidade, “[...] na qual as bordas entre as esferas pública e privada são borradas”. Apesar das diferenças, assevera que os inúmeros relatos de intolerância e discriminação religiosas, que adentram a escola demonstram a dificuldade que as comunidades escolares têm de garantir a igualdade de direitos, inclusive religiosos, nesse espaço.

Diante desses apontamentos feitos por especialistas do campo educacional e decorrentes da inserção do ensino não confessional na BNCC, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) para o curso de licenciatura em Ciências da Religião vinculando esse curso à docência do ensino religioso, a qual estabelece um *status* científico para a disciplina escolar e exige um profissional com qualificação específica para ministrar a disciplina.



#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A complexidade do currículo do ensino religioso envolve as disputas presentes nos campos político e religioso e, nesse caso específico, atravessam o campo educacional por meio da subjetividade do professor e suas percepções de mundo, o que fundamenta a profissionalização do professor dessa disciplina por meio da regulamentação do Curso Licenciatura em Ciências da Religião. No entanto, cabe destacar que a proposta da BNCC se vincula mais à ideia de funcionamento das disciplinas escolares como transposição didática, de conteúdos iguais para todos, desconsiderando os elementos e as complexidades que perpassam as construções destas no interior das salas de aula, ou seja, o currículo oculto.

O foco no ensino religioso não confessional na BNCC pode ser interpretado como promoção dos objetivos acadêmicos dessa disciplina escolar, pautado pelo estudo das religiões a partir de pressupostos científicos, especialmente com relação à disciplina acadêmica de Ciências da Religião. Logo, simbolicamente, a questão da laicidade estaria resolvida, pois o ensino religioso passa a ser uma disciplina com retórica científica, legitimada nas Ciências da Religião, com abordagem cultural, na qual estudam-se as diferentes manifestações religiosas e também aqueles que não têm religião, associando tal estudo ao desenvolvimento da ética no espaço público, inclusive no campo religioso, por meio da compreensão dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, com o objetivo de desenvolver no discente atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades a partir do conhecimento religioso, pautado por bases científicas e acadêmicas.

Apesar de o foco nas ciências acadêmicas se acentuar no currículo do ensino religioso estabelecido na BNCC, ao analisarmos as habilidades propostas para serem desenvolvidas pelos alunos nesse currículo, ficam implícitos os conflitos e as disputas de poder no interior do campo religioso, especialmente no que se refere aos evangélicos pentecostais e carismáticos católicos, os quais passam a ocupar cada vez mais o espaço público, inclusive os espaços midiáticos. Da mesma forma, no tocante à questão da laicidade, subtrai-se de toda a BNCC as referências a “orientação sexual” e “identidade e gênero”, em atendimento às reivindicações de grupos religiosos vinculados a movimentos cristãos e relega a segundo plano as religiões de matriz africana, revelando a persistência das desigualdades enfrentadas por essas religiões no currículo da disciplina de ensino religioso.





## REFERÊNCIAS

- ABUHAD VALENTE, G. **As práticas docentes e a questão religiosa**: elementos de comparação entre Brasil e França. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) Université Lumière Lyon II. 2019.
- BALLOUSSIER, A. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9475.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9475.htm#art1). Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Procuradora Geral da República em exercício Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira. Brasília, DF: MPF, 30 jul. 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI n.º 4.439**. Inteiro Teor do Acórdão. Relator: Roberto Barros. Relator do Acórdão: Alexandre de Moraes. Brasília, DF: STF, 27 set. de 2017a. Disponível: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP22DEDZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48421-rces004-16-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48421-rces004-16-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2021.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 8, de 8 de outubro de 2019**. Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que “fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2020-pdf/139251-pceb008-19-1/file>. Acesso em: 1.º jun. 2021.

COSTA NETO, A. G. **O ensino religioso e as religiões de matriz africana no Distrito Federal**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CUNHA, L. C. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Unesco, Letras Livres, 2010.

GIUMBELLI, E. **O fim da religião e controvérsias acerca das “seitas” e da “liberdade religiosa” no Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GIUMBELLI, E. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010.

GOMES, N. L. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.” **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, L. N.; FERREIRA, A. C. “Educação e diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito.” In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na diáspora: raízes religiosas bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 12-28.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Sociedade**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 1, p. 193-212, jan./abr., 2022**



MARIZ, R. A CNBB pressiona o retorno do ensino religioso na base curricular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/cnbb-pressiona-por-retorno-do-ensino-religioso-na-base-curricular-21172286>. Acesso em: 20 out. 2020.

MONTERO, P. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 74, p. 47-65, mar. 2006.

SANTOS, T. B. O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, F. Campo religioso em transformação. **Comunicações Iser**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, set. 2014.

XIMENES, S. B. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] Katia Machado. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 15 abr. 2021.

VIEIRA, C. C.; BIAZETTO, F. C. B. “Escola: lugar de discutir religião?” In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na diáspora: raízes religiosas bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 65-74.

## **RELIGIOUS EDUCATION AT BNCC: THE STUDY OF THE RELIGIOUS PHENOMENON IN THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This academic paper analyzes the curriculum of religious education in the National Common Curriculum Base (BNCC), having as theoretical reference, especially, the works of Ivor Goodson in the history of disciplines. For that, we trace a brief history of this discipline in the legislation, especially from the insertion of religious teaching in the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996, when the idea of religious teaching as religious knowledge began to be developed until its inclusion in the BNCC, in 2017. Considering this historical trajectory of religious education, we sought to understand how the contents, prescribed practices, the purpose of this school discipline in public schools are structured and how these unveil the conflicts and disputes around the laicity in its introduction into the BNCC. It is argued that the history of the discipline of religious education (1996-2017) is mixed in a non-linear way in the different units of the Federation with the utilitarian and pedagogical objectives of spreading religion and academics of religious knowledge, represented by the various teaching models religious. It is concluded that the religious education curriculum proposed at the BNCC emphasizes the promotion of academic objectives, linking scholars in the scientific field of religious studies to the school discipline of religious education.



**Keywords:** Religious Education. Public School. Common National Curriculum Base.

## **EDUCACIÓN RELIGIOSA EN BNCC: EL ESTUDIO DEL FENÓMENO RELIGIOSO EN LA ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA**

### **RESUMEN**

Este artículo analiza el currículo de la educación religiosa en el National Common Curriculum Base (BNCC), teniendo como referencia teórica, especialmente, los trabajos de Ivor Goodson en la historia de las disciplinas. Para ello, trazamos una breve historia de esta disciplina en la legislación, especialmente a partir de la inserción de la enseñanza religiosa en la Ley de Orientaciones y Bases de la Educación de 1996, cuando se empezó a desarrollar la idea de la enseñanza religiosa como conocimiento religioso hasta su inclusión en el BNCC, en 2017. Teniendo en cuenta esta trayectoria histórica de la educación religiosa, se buscó entender cómo se estructuran los contenidos, las prácticas prescritas, el propósito de esta disciplina escolar en las escuelas públicas y cómo estos desvelan los conflictos y disputas en torno laicidad estatal en su introducción al BNCC. Se argumenta que la historia de la disciplina de la educación religiosa (1996-2017) se mezcla de manera no lineal en las diferentes unidades de la Federación con los objetivos utilitarios y pedagógicos de divulgación religiosa y académica del saber religioso, representados por la varios modelos de enseñanza religiosa. Se concluye que el currículo de educación religiosa propuesto en el BNCC enfatiza la promoción de los objetivos académicos, vinculando a los académicos en el campo de la Ciencias de la Religión a la disciplina escolar de la educación religiosa.

**Palabras clave:** Enseñanza Religiosa. Escuela Pública. Base Nacional Curricular Común.

---

Submetido em: janeiro de 2022.

Aprovado em: abril de 2022.

Publicado em: abril de 2022.