CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO RELIGIOSO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Roberta Valéria Guedes de Lima[1]

INTRODUÇÃO

As transformações que atravessam a educação brasileira não podem ser compreendidas apenas como mudanças de instrumentos, linguagens ou procedimentos de ensino. Elas atingem os modos de produção e circulação do conhecimento, os vínculos comunitários, as experiências de pertencimento e as disputas em torno das finalidades da escola, em um cenário no qual a seleção curricular também expressa relações culturais e políticas (Apple, 2006; Sacristán, 2000).

A ampliação da cultura digital, a visibilidade das desigualdades sociais, a circulação de discursos intolerantes e a diversificação das experiências religiosas exigem que o debate curricular ultrapasse a definição de conteúdos. Torna-se necessário interrogar quais concepções de pessoa, sociedade e conhecimento orientam a seleção cultural realizada pela instituição escolar e como essas escolhas se expressam nas práticas educativas (Apple, 2006; Freire, 1996).

O currículo não é uma operação neutra de distribuição de conhecimentos. Nele se encontram decisões políticas, culturais e pedagógicas que conferem legitimidade a determinados saberes, regulam tempos e relações e delimitam possibilidades de participação dos estudantes. Apple (2006) demonstra que a organização curricular participa das disputas pela definição do conhecimento considerado legítimo; Sacristán (2000), por sua vez, permite compreender a distância que pode existir entre o currículo prescrito e aquele efetivamente produzido na ação pedagógica. Tais contribuições ajudam a analisar a educação confessional sem reduzi-la a um conjunto de conteúdos religiosos ou a uma identidade meramente declaratória.

No âmbito da escola católica, o debate ganha densidade porque a proposta institucional se apresenta vinculada a uma compreensão integral da formação humana. A articulação entre conhecimento científico, cultura, ética, espiritualidade, convivência e responsabilidade social, conforme os fundamentos da educação católica (Concílio Vaticano II, 1965; Congregação para a Educação Católica, 2022), demanda coerência entre os documentos que enunciam a missão e

[1] [1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: rovagueli@gmail.com.

os processos pelos quais essa missão se concretiza. É nesse campo que se situa a noção de Currículo Evangelizador, aqui examinada como construção teórico-pedagógica-pastoral que relaciona identidade institucional e experiência formativa, sem dispensar o rigor acadêmico, a pluralidade cultural e os direitos educacionais assegurados no ordenamento brasileiro.

O Ensino Religioso constitui um ponto particularmente sensível dessa discussão. Sua história reúne modelos confessionais, práticas de instrução religiosa e processos de afirmação de um campo de conhecimento escolar, marcado pela necessidade de distinguir ensino, catequese e ação pastoral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o Ensino Religioso no Ensino Fundamental com competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades próprios, enfatizando o conhecimento das manifestações religiosas e filosofias de vida e a convivência respeitosa com a diversidade (Brasil, 2018a). Ao mesmo tempo, o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 pelo Supremo Tribunal Federal evidencia que a interpretação jurídica sobre os modelos de oferta do componente permanece atravessada por disputas relativas à laicidade, à liberdade religiosa e à presença pública das confissões (Brasil, 2018c).

O problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: de que maneira a concepção de Currículo Evangelizador contribui para organizar práticas educativas comprometidas com a formação integral, preservando a especificidade epistemológica do Ensino Religioso e o respeito à diversidade religiosa?

O objetivo geral é analisar as relações entre currículo, formação integral e Ensino Religioso considerando os marcos normativos nacionais e a produção acadêmica recente sobre o componente. Especificamente, pretende-se discutir a dimensão político-cultural do currículo, examinar os fundamentos e as tensões do Ensino Religioso na BNCC e na jurisprudência constitucional e sistematizar implicações pedagógicas para o planejamento, a docência, a avaliação e a gestão escolar.

A investigação adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. O corpus reúne a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a BNCC, a Resolução CNE/CP nº 5/2018, o julgamento da ADI 4439 (Brasil, 2018c) e documentos eclesiais (Concílio Vaticano II, 1965; Congregação para a Educação Católica, 2022) sobre a identidade educativa, em diálogo com estudos de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira publicados entre 2024 e 2026. A análise não pretende descrever uma experiência escolar particular nem atribuir efeitos empiricamente comprovados a determinada proposta curricular. Seu resultado consiste na construção de categorias interpretativas e de critérios de

organização pedagógica passíveis de discussão e investigação em contextos institucionais concretos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, orientado por uma perspectiva crítico-interpretativa. A escolha metodológica decorre da natureza do problema investigado: interessa compreender os sentidos atribuídos ao currículo, à formação integral e ao Ensino Religioso em diferentes registros de produção, normativo, acadêmico e institucional, bem como examinar as convergências e as tensões que emergem de sua aproximação. Não se trata de mensurar frequência de práticas escolares, mas de reconstruir argumentos, identificar pressupostos e explicitar consequências para a organização do trabalho pedagógico.

A constituição do corpus seguiu três critérios: pertinência temática ao objeto, relevância normativa ou acadêmica e possibilidade de identificação verificável da fonte. O primeiro conjunto abrange a Constituição da República de 1988, especialmente as garantias relativas à liberdade de consciência e crença e à educação, e a Lei nº 9.394/1996, com atenção ao artigo 33 e à redação conferida pela Lei nº 9.475/1997 (Brasil, 1988, 1996, 1997). O segundo reúne a BNCC, particularmente a área de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, e a Resolução CNE/CP nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião. O terceiro contempla a ADI 4439 e estudos acadêmicos recentes de Junqueira e colaboradores sobre formação docente, educação integral e modelos de Ensino Religioso.

Como documentos de contextualização da identidade institucional foram considerados ainda a declaração conciliar *Gravissimum Educationis* e a instrução A identidade da escola católica para uma cultura do diálogo, de 2022 (Concílio Vaticano II, 1965; Congregação para a Educação Católica, 2022). Sua presença no *corpus* não os converte em normas gerais obrigatórias para a escola pública; são utilizados para compreender a autodefinição pedagógica da educação católica e sua relação com a cultura do encontro. De modo semelhante, a reflexão sobre Currículo Evangelizador é tratada como uma elaboração conceitual aplicável à leitura da escola católica, e não como categoria legal que substitua os componentes e as competências previstos nos referenciais curriculares nacionais.

A leitura analítica foi organizada em quatro movimentos complementares. Inicialmente, procedeu-se à identificação das finalidades educativas e das concepções de currículo presentes nos textos selecionados. Em seguida, foram examinados os enunciados sobre objeto de

conhecimento, competências e formação docente no Ensino Religioso. O terceiro movimento confrontou a dimensão normativa da BNCC com o alcance da decisão do STF, sem presumir equivalência entre a autorização constitucional de uma modalidade e sua adoção pedagógica obrigatória. Por fim, os resultados foram articulados em categorias interpretativas: currículo e intencionalidade formativa; identidade e pluralidade; especificidade epistemológica do Ensino Religioso; mediações didáticas e avaliativas; e corresponsabilidade institucional.

A interpretação das fontes foi conduzida por comparação temática e análise argumentativa, considerando a autoria, o contexto de produção e o estatuto de cada documento. As formulações apresentadas como resultados são inferências analíticas derivadas desse percurso e não dados obtidos em entrevistas, observações ou questionários. Por utilizar documentos públicos e bibliografia acadêmica, sem participação direta de seres humanos nem acesso a dados pessoais identificáveis, o estudo não envolveu procedimentos de coleta submetidos a comitê de ética. Reconhece-se, como limite, que a consistência das proposições formuladas dependerá de estudos de campo capazes de observar sua implementação nas redes e escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Currículo, cultura e intencionalidade formativa

A primeira categoria resultante da análise diz respeito ao caráter intencional e cultural do currículo. A seleção dos conhecimentos ensinados, sua distribuição por etapas e a definição de procedimentos avaliativos expressam escolhas que não se explicam apenas por critérios técnicos. Apple (2006) problematiza os processos pelos quais determinados grupos conseguem converter suas visões de mundo em conhecimento escolar legitimado. Essa leitura permite compreender por que a reflexão curricular precisa considerar as relações de poder e as desigualdades que atravessam a instituição, inclusive quando sua identidade é formulada em termos éticos ou religiosos.

Em perspectiva complementar, Sacristán (2000) chama atenção para o currículo como prática situada. O documento prescrito é indispensável, mas não esgota o fenômeno curricular: a aprendizagem resulta de mediações docentes, condições materiais, organização do tempo, interações e expectativas. A escola pode anunciar compromisso com a dignidade humana e, simultaneamente, reproduzir práticas de classificação e exclusão que contradizem esse princípio. Por essa razão, a análise do Currículo Evangelizador exige examinar a vida escolar em sua concretude, e não apenas a formulação abstrata de uma proposta de formação integral.

A expressão Currículo Evangelizador, neste estudo, designa uma orientação teórico-pastoral-pedagógica que vincula a missão educativa católica à totalidade das experiências escolares, em diálogo com os fundamentos da educação católica e com a compreensão do currículo como prática cultural (Concílio Vaticano II, 1965; Congregação para a Educação Católica, 2022; Sacristán, 2000). Não equivale à substituição dos conteúdos científicos por conteúdos confessionais, nem à inserção ocasional de mensagens religiosas em disciplinas distintas. Seu sentido é mais exigente: supõe que o conhecimento seja trabalhado com rigor e que as escolhas metodológicas, as relações humanas e as decisões institucionais possam ser avaliadas à luz de uma concepção de pessoa fundada na dignidade, na solidariedade e na responsabilidade pelo mundo comum.

Essa compreensão exige distinguir o currículo formal, o currículo em ação e as aprendizagens produzidas pelas rotinas institucionais. O modo como a escola lida com conflitos, escuta estudantes, distribui oportunidades, reconhece diferenças e responde a situações de sofrimento educa tanto quanto o conteúdo previsto nos programas, conforme a distinção entre currículo prescrito e currículo efetivamente vivido (Sacristán, 2000). Uma escola que proclama a fraternidade, mas normaliza humilhações ou discriminações, transmite uma experiência formativa incompatível com sua declaração de princípios. A contradição não se resolve pela multiplicação de atividades temáticas; demanda revisão dos próprios processos de gestão e de ensino.

A formação integral, nessa abordagem, não deve ser tomada como soma de dimensões independentes, cognitiva, emocional, social e espiritual, mas como relação histórica entre sujeitos e mundo. O desenvolvimento intelectual é inseparável das condições sociais de acesso à cultura, da possibilidade de argumentar e do reconhecimento da alteridade. Freire (1996) contribui para essa discussão ao situar o ensinar como prática ética, marcada pelo respeito aos saberes dos educandos e pela recusa de formas autoritárias de transmissão. A apropriação crítica do conhecimento não enfraquece a identidade da escola; oferece condições para que essa identidade seja vivida como compromisso formativo, e não como imposição.

No plano da organização escolar, isso implica formular objetivos de aprendizagem claros, explicitar os conhecimentos indispensáveis e assegurar que os estudantes encontrem oportunidades reais de participar de processos de investigação, interpretação e criação. O Currículo Evangelizador não substitui os critérios públicos de qualidade educacional: exige alfabetização consistente, domínio das linguagens, aprendizagem científica e condições de continuidade dos estudos, em consonância com o compromisso com a aprendizagem e a formação humana (Brasil, 2018a; Freire, 1996). A dimensão evangelizadora, quando tomada

seriamente, não pode servir de compensação simbólica para insuficiências pedagógicas ou desigualdades de aprendizagem.

3.2 Formação integral, identidade católica e cultura do diálogo

A segunda categoria refere-se à relação entre identidade institucional e abertura ao outro. A declaração *Gravissimum Educationis* (Concílio Vaticano II, 1965) atribui à educação uma responsabilidade que ultrapassa a instrução técnica e envolve o desenvolvimento da pessoa e sua participação na vida social. O documento A identidade da escola católica para uma cultura do diálogo (Congregação para a Educação Católica, 2022) reforça a compreensão de que a especificidade institucional não deve resultar em isolamento cultural. O diálogo é parte constitutiva de uma presença educativa que se reconhece situada em sociedades plurais.

Há, nesse ponto, uma tensão que merece ser tratada sem simplificações. A escola católica possui tradição, referências antropológicas e compromissos religiosos próprios; seus estudantes, porém, vivem experiências diversas de crença, não crença, pertencimento familiar e participação comunitária. A identidade institucional não pode ser confundida com homogeneidade do corpo discente. Se a formação integral é afirmada como finalidade, a instituição precisa criar condições para que estudantes possam conhecer seus fundamentos, formular perguntas, apresentar divergências e participar de experiências de aprendizagem sem constrangimento de consciência (Brasil, 1988; Congregação para a Educação Católica, 2022).

A ideia de diálogo, nesse contexto, não significa relativizar todo conhecimento ou suspender a possibilidade de formular juízos éticos. Significa reconhecer que a convivência democrática requer argumentação, escuta e responsabilidade diante dos efeitos sociais das próprias convicções. É possível afirmar valores institucionais e, simultaneamente, assegurar a liberdade de pensamento e a integridade dos sujeitos. A dificuldade aparece quando o diálogo é reduzido a uma estratégia de comunicação ou quando a formação para o respeito é delegada a uma única atividade anual, sem repercussão nas relações e nos processos de avaliação (Congregação para a Educação Católica, 2022; Hoffmann, 2019).

A relação com o Projeto Político-Pedagógico-Pastoral torna-se, portanto, decisiva. Esse documento deve explicitar concepções de formação, critérios de organização curricular e compromissos de convivência, mas sua relevância depende de apropriação coletiva. Ao orientar decisões sobre inclusão, formação docente, mediação de conflitos e participação das famílias, ele deixa de funcionar como registro burocrático e se torna referência de análise institucional, articulando intencionalidade educativa e prática curricular (Sacristán, 2000; Congregação para a Educação Católica, 2022). O Currículo Evangelizador, nessa interpretação, é uma mediação

entre a intencionalidade anunciada e a experiência formativa efetivamente construída. A relação entre identidade institucional, currículo e responsabilidade compartilhada encontra respaldo na instrução sobre a escola católica (Congregação para a Educação Católica, 2022).

A pastoralidade pode ser compreendida como princípio de integração dessa experiência, desde que não seja confundida com o controle religioso de todas as disciplinas. Sua função é favorecer coerência entre cuidado, conhecimento, acolhimento e compromisso social. A Pastoral Escolar, com suas ações específicas, integra a vida da instituição, mas não substitui a responsabilidade dos demais profissionais pelo ambiente educativo. A formação integral exige corresponsabilidade: direção, coordenação, professores, equipes de apoio, estudantes e famílias participam, em diferentes posições, da produção cotidiana da cultura escolar (Congregação para a Educação Católica, 2022).

Os territórios sociais acrescentam uma dimensão indispensável a esse debate. As desigualdades econômicas, as manifestações culturais, os conflitos ambientais, as relações digitais e as experiências religiosas presentes no entorno não constituem apenas exemplos para ilustrar conteúdos previamente definidos. São realidades que interpelam a seleção dos problemas de estudo e a pertinência social do conhecimento. Aproximar currículo e território não significa abandonar os referenciais científicos, mas ampliar a capacidade de mobilizá-los para compreender situações vividas pelos estudantes e pelas comunidades, à luz da compreensão crítica da educação e do currículo (Freire, 1996; Apple, 2006).

3.3 Ensino Religioso: objeto de conhecimento, BNCC e pluralidade

A terceira categoria diz respeito à especificidade do Ensino Religioso. A BNCC (Brasil, 2018a) o apresenta como área de conhecimento no Ensino Fundamental e estabelece competências que articulam o conhecimento de tradições religiosas, movimentos religiosos e filosofias de vida à reflexão sobre identidades, valores, convivência e liberdade de crença. Suas unidades temáticas, identidades e alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida, organizam uma progressão que exige planejamento e intencionalidade didática. O componente não pode ser reduzido a momentos de oração, festividades ou transmissão de fórmulas doutrinárias.

A delimitação epistemológica é central. O fenômeno religioso constitui objeto de investigação por diferentes campos, entre os quais se destacam as Ciências da Religião, a História, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia. A abordagem escolar não precisa negar a dimensão existencial da religião, mas deve distinguir a produção de conhecimento sobre crenças e práticas da adesão pessoal a uma tradição. Essa distinção favorece a construção de

atividades investigativas que tratem de narrativas, ritos, símbolos, instituições, experiências de transcendência e posições não religiosas com critérios explícitos de análise (Brasil, 2018a; Junqueira; Castro; Tomazini, 2024). A delimitação curricular do componente é sustentada pela BNCC e pelas diretrizes de formação em Ciências da Religião (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b).

A produção de Junqueira, Castro e Tomazani (2024) recoloca o Ensino Religioso em diálogo com a sociedade e com a educação integral. Sua contribuição, para os fins deste estudo, reside em evidenciar que o componente não pode ser interpretado fora dos processos históricos e institucionais que definem a educação brasileira. A formação integral não é consequência automática da presença do Ensino Religioso na grade; depende do modo como os conhecimentos são selecionados, contextualizados e problematizados, bem como da capacidade de produzir experiências de aprendizagem intelectualmente consistentes e socialmente relevantes.

A BNCC oferece referências para a elaboração de propostas pedagógicas, mas não dispensa a interpretação crítica de seus objetivos. Quando se trabalha a diversidade religiosa, por exemplo, a mera enumeração de crenças pode produzir uma apresentação folclorizada e superficial das tradições. O conhecimento escolar precisa situar práticas religiosas em contextos históricos e culturais, reconhecer diferenças internas a cada tradição e problematizar relações de poder, preconceito e discriminação. O mesmo cuidado se aplica às filosofias de vida não religiosas, que não devem ser tratadas como ausência de valores ou de elaboração ética (Brasil, 2018a).

A distinção entre Ensino Religioso e catequese é decisiva. A catequese integra processos eclesiais de iniciação e aprofundamento da fé; o Ensino Religioso, como componente curricular, é submetido às exigências de planejamento, mediação didática e avaliação da aprendizagem. Na escola católica, ambos podem existir em espaços institucionais distintos, mas não devem ser confundidos quanto a seus objetivos, critérios de participação e modos de acompanhamento. A avaliação curricular não pode atribuir mérito ou insuficiência à adesão religiosa de um estudante, pois tal procedimento deslocaria o foco da aprendizagem para a consciência pessoal (Brasil, 1988, 2018a; Rodrigues; Junqueira, 2026). A distinção entre escolarização do conhecimento religioso e iniciação à fé também é discutida por Rodrigues e Junqueira (2026).

Uma atividade de investigação sobre festas religiosas locais ilustra essa diferença. Em vez de solicitar que todos participem de um rito, o professor pode propor a análise de sua origem, de seus significados, de suas transformações históricas e das relações com a cultura regional. O percurso pode incluir documentos, narrativas, produções artísticas e entrevistas realizadas com consentimento, acompanhadas de discussão sobre estereótipos e representações.

O conhecimento construído será avaliado pela qualidade da pesquisa, da argumentação e do respeito às fontes, não pela identificação confessional do estudante.

3.4 O alcance da ADI 4439 e as tensões entre liberdade religiosa e laicidade

O debate jurídico brasileiro introduz uma quarta dimensão analítica. O artigo 33 da LDB, com a redação da Lei nº 9.475/1997, define o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, de matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental, e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1997). A norma atribui aos sistemas de ensino a regulamentação de conteúdos e de procedimentos relativos à habilitação e admissão de professores. O dispositivo não pode ser lido isoladamente das garantias constitucionais de liberdade de consciência e crença e do regime de laicidade estatal.

Na ADI 4439, a Procuradoria-Geral da República questionou a possibilidade de oferta confessional de Ensino Religioso nas escolas públicas, buscando interpretação conforme a Constituição que restringisse o componente ao modelo não confessional. Em 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou a ação improcedente por maioria de seis votos a cinco, reconhecendo a constitucionalidade da possibilidade de oferta confessional. O acórdão foi publicado em 2018, tendo como redator o ministro Alexandre de Moraes (Brasil, 2018c). A controvérsia evidenciou interpretações distintas sobre neutralidade estatal, pluralismo, facultatividade da matrícula e relação entre liberdade religiosa e educação pública.

É metodologicamente inadequado transformar esse resultado em afirmação de que o STF determinou a adoção universal do modelo confessional. A decisão reconheceu sua admissibilidade constitucional nos termos examinados, sem eliminar a possibilidade de outras formas de organização do componente (Brasil, 2018c). Também não tornou dispensáveis os cuidados com o respeito à diversidade, com a não discriminação e com a liberdade de escolha. A própria existência de votos divergentes mostra que a questão envolve tensões interpretativas relevantes para o debate educacional, e não apenas uma solução administrativa. Essa delimitação decorre do alcance do julgamento da ADI 4439 (Brasil, 2018c).

O estudo de Rodrigues e Junqueira (2026) reconstrói o percurso histórico que vai da aula de religião aos modelos confessionais e distingue o Ensino Religioso de práticas de iniciação religiosa. Essa historicidade ajuda a compreender que os modelos de oferta não constituem simples variações de material didático; expressam concepções diferentes sobre a relação entre Estado, tradições religiosas e escola. A contribuição dos autores é particularmente

útil para evitar que o debate contemporâneo apague as mudanças normativas e os conflitos que acompanharam a institucionalização do componente.

O diálogo entre a decisão do STF e a BNCC exige, assim, atenção aos planos jurídicos e pedagógicos. A primeira delimita possibilidades constitucionais; a segunda organiza expectativas de aprendizagem no âmbito da educação básica. A admissibilidade jurídica de uma modalidade não resolve, por si só, a pergunta sobre quais estratégias de ensino melhor asseguram a compreensão crítica do fenômeno religioso, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências. Essa pergunta depende da análise curricular, da formação dos docentes e das condições concretas de funcionamento das escolas (Brasil, 2018a, 2018c).

É necessário distinguir a situação das escolas públicas daquela das escolas confessionais privadas. A laicidade do Estado incide diretamente sobre a atuação estatal; a escola privada confessional possui identidade institucional própria, sujeita ao ordenamento educacional e aos direitos fundamentais. Em ambos os casos, o direito à dignidade e à liberdade de consciência permanece relevante. A existência de uma proposta pedagógica religiosa não autoriza humilhação, coerção ou discriminação. Ao contrário, a consistência de uma educação que se pretende integral pode ser aferida pela capacidade de articular sua identidade com o reconhecimento efetivo da alteridade (Brasil, 1988; Congregação para a Educação Católica, 2022). A análise toma como referência os direitos de liberdade de consciência e crença previstos na Constituição (Brasil, 1988).

3.5 Formação docente e organização das práticas educativas

A quinta categoria articula conhecimento especializado e trabalho pedagógico. A Resolução CNE/CP nº 5/2018 instituiu diretrizes para a licenciatura em Ciências da Religião (Brasil, 2018b), constituindo referência importante para a formação inicial de docentes de Ensino Religioso. Seu significado ultrapassa a formalização de um percurso de graduação: a formação específica permite tratar o componente como campo de conhecimento, com fundamentos teóricos, repertórios metodológicos e responsabilidades educacionais próprios. Não basta que o professor possua experiência religiosa ou disposição para o diálogo; é necessária preparação acadêmica para ensinar conteúdos complexos em contextos plurais.

Junqueira, Xavier e Silva (2025) discutem a formação continuada como espaço de compreensão e reelaboração da docência em Ensino Religioso. A contribuição desse estudo torna visível uma dificuldade recorrente na organização escolar: mesmo quando os documentos curriculares são atualizados, os profissionais nem sempre encontram condições institucionais para revisar práticas, analisar materiais e construir sequências didáticas coerentes. A formação

continuada precisa ser concebida como trabalho coletivo de estudo, planejamento e avaliação, e não apenas como participação eventual em palestras.

Em 2026, Junqueira retoma a formação de formadores a partir de uma experiência de multiplicadores, relacionando o aperfeiçoamento profissional às Diretrizes de Ciências da Religião e à BNCC (Junqueira, 2026). O interesse desse enfoque está na compreensão de que a qualidade do componente depende de redes de apoio e de processos sustentados de aprendizagem docente. A organização do trabalho pedagógico requer tempo institucional para pesquisa, debate de situações concretas, elaboração de materiais e análise das aprendizagens, condições frequentemente subordinadas às urgências administrativas do calendário escolar.

Na prática, o planejamento do Ensino Religioso deve explicitar objeto de conhecimento, problema orientador, fontes de consulta, atividades investigativas, procedimentos de mediação e critérios de avaliação. Uma unidade sobre intolerância religiosa, por exemplo, pode articular leitura de documentos históricos, análise de situações públicas, estudo de manifestações culturais e produção de argumentos fundamentados. O professor deve evitar transformar a experiência pessoal de estudantes em exposição compulsória de crenças ou em prova de autenticidade religiosa. O conhecimento sobre a diversidade não exige que a intimidade dos educandos seja convertida em objeto de julgamento (Brasil, 2018a; Junqueira; Xavier; Silva, 2025).

A avaliação deve acompanhar esse desenho. Em lugar de medir adesão a valores proclamados ou de premiar a participação em atividades devocionais, cabe examinar aprendizagens observáveis: compreensão de conceitos, uso adequado de fontes, contextualização histórica, capacidade de comparar interpretações e argumentação respeitosa. Hoffmann (2019) contribui para a compreensão da avaliação como acompanhamento e mediação da aprendizagem, o que permite reconhecer avanços e dificuldades sem converter a diferença cultural ou religiosa em déficit. A avaliação formativa torna-se especialmente relevante quando a turma reúne experiências de vida heterogêneas.

O Ensino Religioso também pode estabelecer relações com História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Ciências, desde que a interdisciplinaridade preserve a contribuição específica de cada campo (Brasil, 2018a). O estudo da relação entre religião e território, por exemplo, exige conhecimentos históricos sobre deslocamentos populacionais, leituras geográficas sobre ocupação do espaço e análise de manifestações simbólicas. A integração curricular não equivale à dissolução dos componentes; depende do encontro entre objetos distintos em torno de problemas relevantes. Dessa forma, o Currículo Evangelizador pode

favorecer a unidade do projeto formativo sem reduzir a autonomia epistemológica das disciplinas.

3.6 Projeto Político Pedagógico Pastoral, pastoralidade e corresponsabilidade

A sexta categoria desloca o foco da sala de aula para a organização institucional. O Projeto Político-Pedagógico-Pastoral, na escola católica, deve expressar as finalidades educativas, os compromissos sociais e as opções de gestão que orientam o currículo. Sua dimensão política diz respeito à concepção de sociedade e à participação na vida coletiva; a dimensão pedagógica envolve a seleção de conhecimentos e os modos de ensinar e avaliar; a dimensão pastoral explicita a identidade e a missão da instituição. A articulação entre esses planos não decorre automaticamente de sua reunião em um mesmo documento (Congregação para a Educação Católica, 2022; Sacristán, 2000). Essa leitura dialoga com a compreensão de currículo como prática institucional e com a orientação eclesial sobre identidade educativa (Sacristán, 2000; Congregação para a Educação Católica, 2022).

Quando o projeto institucional afirma a formação integral, mas a rotina escolar privilegia apenas resultados classificatórios, produz-se uma contradição que precisa ser investigada. Quando a convivência é tratada como assunto disciplinar e não como experiência educativa, perde-se a oportunidade de discutir como se aprendem a escuta, a argumentação e a responsabilidade. A materialização do Currículo Evangelizador exige, portanto, critérios institucionais que permitam observar a coerência entre o discurso e as práticas, inclusive na distribuição de recursos, na organização dos tempos de trabalho e nas oportunidades de formação docente.

A pastoralidade, nessa leitura, não equivale à expansão das atribuições da equipe de Pastoral Escolar para todos os setores. Ela pode ser compreendida como orientação que integra cuidado, justiça, acolhimento e responsabilidade social ao conjunto dos processos escolares. A Pastoral Escolar preserva suas ações próprias; o Ensino Religioso mantém sua natureza curricular; os demais componentes asseguram o tratamento científico de seus objetos. A unidade decorre de finalidades formativas compartilhadas, não da uniformização dos métodos nem da subordinação de todo conhecimento a uma linguagem confessional (Congregação para a Educação Católica, 2022).

A corresponsabilidade pressupõe participação real dos sujeitos. Professores precisam conhecer os critérios que orientam o currículo; estudantes devem encontrar canais de escuta; famílias precisam compreender os objetivos formativos e os limites de cada atividade; gestores devem garantir condições materiais para o trabalho pedagógico. A ausência de diálogo

institucional favorece a fragmentação e transforma o Currículo Evangelizador em expressão retórica. Em contrapartida, a participação organizada permite que a identidade da escola seja continuamente confrontada com problemas vividos e com as necessidades de aprendizagem.

A aproximação com os territórios sociais constitui um critério concreto de revisão do projeto educativo. Questões como desigualdade de acesso às tecnologias, racismo religioso, violência simbólica, insegurança alimentar, sustentabilidade ambiental e participação juvenil não devem aparecer apenas em campanhas de sensibilização. Podem orientar projetos de investigação, práticas de leitura crítica da realidade e ações de intervenção comunitária articuladas ao conhecimento escolar. A qualidade dessa articulação depende de evitar soluções assistencialistas que tratem as comunidades apenas como destinatárias de ajuda, e não como sujeitos portadores de saberes e direitos.

Nesse quadro, a formação integral não é um resultado produzido isoladamente pelo Ensino Religioso ou pela Pastoral Escolar. Ela depende de um ambiente institucional que reconheça o estudante como sujeito de aprendizagem e de direitos. A coerência do Currículo Evangelizador pode ser examinada por perguntas simples e exigentes: quais conhecimentos são considerados indispensáveis? Quem participa das decisões? Como se enfrentam preconceitos? Quais estudantes encontram maiores obstáculos para aprender? Como os processos avaliativos respondem a essas desigualdades? A relevância dessas perguntas está em converter princípios em objetos de acompanhamento pedagógico (Freire, 1996; Congregação para a Educação Católica, 2022).

3.7 Desafios contemporâneos: cultura digital, desigualdades e reconhecimento

As transformações digitais introduzem desafios que não se resolvem apenas pela adoção de plataformas ou equipamentos. A circulação acelerada de informações, a recomendação algorítmica de conteúdos e a amplificação de discursos hostis afetam a maneira como crianças e adolescentes constroem referências sobre identidade, religião e pertencimento. Para o Ensino Religioso, isso significa lidar com narrativas descontextualizadas, estereótipos sobre tradições religiosas e formas de intolerância que circulam nas redes. A escola precisa desenvolver práticas de leitura crítica das fontes, de verificação de informações e de debate argumentativo (Apple, 2006; Freire, 1996).

O estudo do fenômeno religioso no ambiente digital pode investigar como comunidades constroem presença pública, como símbolos são apropriados em disputas políticas e como discursos de ódio mobilizam imagens religiosas. O objetivo não é vigiar crenças individuais, mas compreender processos sociais e culturais. Uma sequência didática pode comparar notícias,

registros audiovisuais e documentos institucionais, perguntando quem produz determinada representação, quais interesses a sustentam e que efeitos ela pode produzir sobre grupos minoritários. O trabalho com fontes exige cuidado ético e proteção de dados, sobretudo quando envolve estudantes menores de idade (Brasil, 2018a).

A desigualdade social também atravessa o currículo. O acesso diferenciado a bens culturais, à conectividade e a ambientes de estudo condiciona oportunidades de aprendizagem. Uma concepção de formação integral que ignore essas condições corre o risco de transformar o sucesso escolar em atributo exclusivamente individual. A leitura crítica do currículo permite reconhecer que o compromisso com a dignidade humana envolve tanto relações respeitosas quanto políticas concretas de apoio à aprendizagem, permanência e participação. A escola católica, quando afirma responsabilidade social, precisa examinar a distribuição efetiva dessas oportunidades (Apple, 2006; Freire, 1996).

As disputas em torno da diversidade religiosa tornam essa responsabilidade particularmente visível. O racismo religioso e a desqualificação de tradições de matriz africana e indígena, cuja valorização é compatível com as competências de respeito à diversidade previstas na BNCC (Brasil, 2018a), revelam que o reconhecimento formal da pluralidade não assegura, por si só, convivência democrática. O Ensino Religioso pode contribuir para o enfrentamento dessas práticas ao desenvolver conhecimento histórico e cultural, questionar estereótipos e promover argumentação baseada em fontes. Essa contribuição exige que o professor reconheça assimetrias de poder e evite apresentar todas as tradições como se ocupassem posições sociais equivalentes.

A construção de vínculos de respeito não significa ausência de conflito. Divergências sobre crenças, valores e práticas sociais podem surgir legitimamente no espaço escolar. O desafio pedagógico é criar condições para que sejam discutidas sem desumanização, coerção ou silenciamento. O diálogo, nesse sentido, não se limita à cordialidade: exige condições de fala, escuta e reconhecimento. A dignidade humana funciona como limite ético para as práticas de ensino e para a atuação institucional, impedindo que a liberdade de expressão seja utilizada para justificar humilhações ou discriminações (Brasil, 1988, 2018a).

A articulação entre currículo, formação integral e Ensino Religioso oferece, assim, uma possibilidade de intervenção educativa que combina rigor cognitivo e responsabilidade social. Seu êxito, contudo, não pode ser presumido apenas pela presença de conceitos nos documentos institucionais. Depende da formação dos educadores, da qualidade dos materiais, da clareza dos critérios avaliativos e da disposição da escola para rever práticas contraditórias. É nesse trabalho contínuo, situado e coletivo que a proposta curricular pode adquirir densidade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite sustentar que a contribuição do Currículo Evangelizador ao debate contemporâneo não reside na criação de um componente curricular suplementar nem na transferência de responsabilidades pastorais para o Ensino Religioso. Sua fecundidade teórica aparece quando a identidade educativa é interrogada a partir de sua materialização nas decisões que organizam o conhecimento, o ensino, a avaliação e a convivência. Essa interpretação desloca a questão de uma adesão formal a princípios para o exame da coerência entre finalidades declaradas e experiências efetivamente oferecidas aos estudantes.

O estudo evidenciou que o Ensino Religioso possui estatuto curricular próprio e demanda tratamento acadêmico rigoroso. A BNCC estabelece competências e objetos de conhecimento que valorizam a compreensão do fenômeno religioso, das tradições e das filosofias de vida, enquanto a produção recente de Junqueira e colaboradores insiste na importância da formação docente, da historicidade dos modelos de oferta e do diálogo com a sociedade. O reconhecimento da identidade confessional de uma instituição não dispensa o respeito à liberdade de consciência, tampouco autoriza reduzir a aprendizagem escolar à adesão a crenças. É precisamente a diferenciação entre conhecimento, testemunho institucional e iniciação religiosa que torna possível uma integração curricular pedagogicamente responsável.

A leitura da ADI 4439 acrescenta uma advertência necessária: a constitucionalidade da possibilidade de Ensino Religioso confessional nas escolas públicas não implica a eliminação do debate sobre laicidade, pluralismo e não proselitismo. A decisão resolve uma controvérsia jurídica delimitada; não substitui o planejamento curricular, a interpretação das competências da BNCC ou a responsabilidade de proteger estudantes contra discriminações. Ao diferenciar esses planos, o artigo evita tanto uma leitura restritiva da liberdade religiosa quanto a utilização da jurisprudência como justificativa para práticas incompatíveis com a dignidade humana.

Do ponto de vista pedagógico, as categorias sistematizadas indicam a necessidade de planejamento interdisciplinar, formação específica de docentes, avaliação formativa e participação da comunidade escolar na revisão do projeto institucional. Tais dimensões não devem ser concebidas como prescrições universais ou como resultados já comprovados, mas como critérios analíticos para investigar e aperfeiçoar as práticas educativas. A formação integral requer a articulação de saberes científicos, experiências culturais e compromissos éticos, sem sacrificar a autonomia do estudante e o direito à diferença.

A principal contribuição deste trabalho consiste, portanto, em propor que a relação entre Currículo Evangelizador e Ensino Religioso seja compreendida por meio da distinção e da

cooperação entre seus respectivos lugares na escola. O primeiro oferece uma chave para examinar a coerência global do projeto educativo católico; o segundo participa desse projeto como componente curricular dotado de objeto, linguagem e exigências formativas específicas. Novas pesquisas poderão investigar, em diferentes redes de ensino, como tais princípios se expressam em planos de aula, materiais didáticos, processos avaliativos e experiências de convivência, identificando limites, contradições e possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ensino-religioso. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 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: CNE, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439/DF. Redator para o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Julgamento em 27 set. 2017. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 21 jun. 2018c. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADI&numProcesso=4439. Acesso em: 29 out. 2026.

CONCÍLIO VATICANO II. Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã. Vaticano, 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 29 out. 2026.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. A identidade da escola católica para uma cultura do diálogo. Vaticano, 25 jan. 2022. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_po.html. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação de formadores: a experiência de um projeto de formação para multiplicadores. Paralellus: Revista de Estudos de Religião, Recife,

v. 17, n. 40, p. 241-266, 2026. DOI: https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p241-266. Disponível em: https://periodicos.unicap.br/paralellus/article/view/3582. Acesso em: 29 out. 2026.
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CASTRO, Adriana Aparecida de; TOMAZANI, Daniela Aparecida. Ensino Religioso: diálogo com a sociedade em vista de uma educação integral. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 182-190, 2024. DOI: https://doi.org/10.18224/frag.v34i2.14650. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14650/. Acesso em: 29 out. 2026.
JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; XAVIER, Magno de Carvalho; SILVA, Ana Paula Costa e. Formação continuada: um espaço para compreender o Ensino Religioso. Religare, João Pessoa, v. 22, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2025v22n1.72758. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/72758. Acesso em: 29 out. 2026.
RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Da aula de religião ao modelo do Ensino Religioso confessional. Revista Eclesiástica Brasileira, Petrópolis, v. 86, n. 334, p. 435-457, 2026. DOI: https://doi.org/10.29386/reb.v86i334.6746. Disponível em: https://reb.itf.edu.br/reb/article/view/6746. Acesso em: 29 out. 2026.
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.