EMPATIA NO ENSINO RELIGIOSO NA INGLATERRA: Da abordagem baseada na Bíblia à abordagem multirreligiosa e fenomenológica (1944–2020)

Empathy within Religious Education in England:
From the Bible-based approach to the multi-faith and phenomenological approach (1944-2020)

Empatía en la enseñanza religiosa en Inglaterra:
Del enfoque basado en la Biblia al enfoque multirreligioso y fenomenológico (1944–2020)

MARIA LUCENTI
Università degli Studi di Genova, Genova, Italia. *E-mail: maria.lucenti@unige.it.*

Resumo: A transição dos anos 1960 para os anos 1970 marcou uma mudança de paradigma no ensino religioso na Inglaterra, passando de uma abordagem confessional e centrada na Bíblia para um modelo multirreligioso e fenomenológico, que passou a incluir também visões de mundo não religiosas. Essa transição, influenciada pelo crescimento do multiculturalismo, redefiniu os objetivos e os conteúdos da disciplina, conferindo à empatia um papel mais central. Com base no modelo tripartido de Bell sobre os programas de ensino religioso elaborados desde o *Education Act* de 1944, este artigo analisa de que modo a empatia foi incorporada aos currículos e aos manuais escolares. Por meio da análise de programas, livros didáticos e guias para professores, investiga-se como as mudanças paradigmáticas e os objetivos de coesão social moldaram a integração da competência empática.

Palavras-chave: ensino religioso; currículo; diversidade religiosa; pluralismo religioso.

Abstract: The transition from the 1960s to the 1970s marked a paradigm change in religious education in England, moving from a confessional, Bible-centred approach to a multi-faith and phenomenological model that came to include non-religious worldviews as well. This transition, influenced by growing multiculturalism, redefined the aims and content of the discipline, giving empathy a more central role. Drawing on Bell's threefold model of religious education syllabuses developed since the 1944 Education Act, this paper examines how empathy has been incorporated into curricula and textbooks. Through the analysis of syllabuses, textbooks, and guides for teachers, it explores how paradigm shifts and objectives of social cohesion shaped the integration of empathic competence.
Keywords: teaching religion; curriculum; religious diversity; religious pluralism.

Resumen: La transición de los años sesenta a los años setenta marcó un cambio de paradigma en la enseñanza religiosa en Inglaterra, pasando de un enfoque confesional y centrado en la Biblia a un modelo multirreligioso y fenomenológico, que pasó a incluir también cosmovisiones no religiosas. Esta transición, influida por el creciente multiculturalismo, redefinió los objetivos y los contenidos de la disciplina, otorgando a la empatía un papel más central. Partiendo del modelo tripartito de Bell sobre los programas de enseñanza religiosa elaborados desde la Education Act de 1944, este artículo examina cómo la empatía se ha incorporado en los currículos y en los manuales escolares. A través del análisis de programas, libros de texto y guías para el profesorado, se explora cómo los cambios de paradigma y los objetivos de cohesión social moldearon la integración de la competencia empática.

Palabras clave: enseñanza religiosa; currículo; diversidad religiosa; pluralismo religioso.

https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e412pt
e-ISSN: 2238-0094

INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem demonstrado consistentemente que a empatia desempenha um papel central na formação dos processos de aprendizagem, das relações sociais e das práticas pedagógicas. Tanto no ensino quanto na aprendizagem, a empatia contribui para melhores resultados acadêmicos, apoia o bem-estar dos alunos e da comunidade da sala de aula e fomenta o engajamento dos estudantes com o conteúdo disciplinar. Ela também opera além do currículo formal, influenciando o que tem sido definido como currículo oculto (Cooper, 2011) e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades de cidadania (Pajer, 2017), particularmente em relação aos valores inseridos em contextos socioculturais e nacionais específicos. Além disso, o papel e a importância da empatia na educação e nas escolas têm sido explorados por diversas disciplinas e abordagens, como neurociência, pesquisa educacional e ciências médicas e de enfermagem, entre outras (Trothen, 2016). A empatia pode promover a inibição da agressão e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, liderança eficaz, raciocínio moral e a capacidade de considerar diferentes perspectivas (Trothen, 2016). No que diz respeito às disciplinas e ao ensino escolar, tanto em termos de conteúdo quanto de métodos, o ensino religioso ocupa um lugar privilegiado em relação ao papel que a empatia assume na epistemologia e nos métodos didáticos da disciplina. Se a empatia representa um objetivo a ser perseguido e uma habilidade, uma competência a ser desenvolvida na escola, especialmente na era da abordagem baseada em competências, ela provavelmente assumiu uma centralidade ainda maior no ensino religioso devido às peculiaridades da disciplina. Por exemplo, Simone Weil (2009, p. 118) argumenta que "o estudo de diferentes religiões não leva a um conhecimento real delas a menos que nos transportemos, por um tempo, pela fé, ao próprio centro daquela que estamos estudando", e Cornille acrescenta: "qualquer tentativa de entrar imaginativamente na vida religiosa de outra pessoa requer algum grau de empatia" (2010, p. 107). Os estudos religiosos têm uma tradição consolidada que reconhece a importância da empatia no pensamento crítico sobre a diversidade religiosa. Mas a maioria dos autores concorda que a empatia é um conceito difícil de definir com precisão. Alguns tentaram defini-la como "um processo de transposição para o mundo da vida do outro, a fim de compreender suas intenções e mentalidade" (Cornille, 2010, p. 108) ou a capacidade de perceber o significado e os sentimentos do outro e comunicar esses sentimentos à outra pessoa de forma não julgadora. A empatia pode ser cognitiva e afetiva (Fuller et al., 2021). A empatia cognitiva pode ser definida como o processo intelectual de tentar compreender os pensamentos, sentimentos ou intenções de outra pessoa (Kimanen, 2022), ou como "os processos intelectuais que uma pessoa utiliza para determinar o estado emocional de outra pessoa" (Fuller et al., 2021, p. 335). Como afirma Kimanen (2022), dentro da definição de empatia informada, o termo "informada" pode ser explicado com base no modelo de Heron sobre as

modalidades do conhecimento. Segundo Heron e Reason (Heron & Reason, 2008), existem quatro tipos de conhecimento:

a) Conhecimento proposicional (a forma intelectual de conhecimento, ideias e teorias expressas por meio da linguagem);
b) Conhecimento experiencial;
c) Conhecimento apresentacional (imagens e narrativas manifestadas, por exemplo, em diversas formas de arte);
d) Conhecimento prático (habilidades e competências).

Uma empatia bem *fundamentada* incluiria os quatro tipos de conhecimento.

De modo geral, os autores concordam que a empatia possui três domínios: cognitivo, afetivo e comportamental (Trothen, 2016). A empatia envolve "sentir o que outra pessoa está sentindo, saber o que outra pessoa está sentindo e ter a intenção de responder com compaixão ao sofrimento de outra pessoa" (Trothen, 2016, p. 246). Trothen (2016) afirma que o processo cognitivo da empatia envolve a capacidade de compreender as diferentes perspectivas de outras pessoas, relacionadas a pensamentos e emoções, que podem ser semelhantes ou diferentes das nossas. O processo afetivo da empatia implica o compartilhamento do estado emocional de outra pessoa. No entanto, para isso, não precisamos vivenciar o mesmo estado emocional, mas "um grau transitório desse mesmo estado".

Curiosamente, Trothen (2016) argumenta que as habilidades empáticas são ensináveis e valiosas para a formação de alunos de graduação em estudos religiosos. Ele se baseia em abordagens fenomenológicas consolidadas nos estudos religiosos, que pressupõem a importância da empatia no engajamento com as diferenças religiosas e no desenvolvimento de uma compreensão crítica dessas diferenças. Ele argumenta que a empatia pode ser *ensinada*, especialmente por meio de exercícios experienciais, como dramatizações, que podem auxiliar os alunos em sala de aula de estudos religiosos a aprimorarem suas capacidades de pensar criticamente sobre a diversidade religiosa. Mas, antes de tudo, a chave para a empatia é a capacidade de diferenciar entre si mesmo e o outro. Isso envolve a diferenciação entre empatia e simpatia. "Empatia não significa uma fusão com as crenças do outro [...]. Trata-se, antes, do reconhecimento da diferença, enraizado na autoconsciência, e de responder com compaixão sem assumir automaticamente a mesma perspectiva" (Trothen, 2016, p. 246). Nesse processo, o pensamento crítico pode ser desenvolvido graças a um paradigma de múltiplas perspectivas, mas sem *a fusão* com essas perspectivas. De modo geral, os estudos reconhecem que, por meio da educação, é possível desenvolver e fomentar a competência empática. O ensino religioso, abordando diferentes religiões e visões de mundo, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da empatia. No entanto, o pleno potencial do ensino religioso só pode ser alcançado se superarmos uma abordagem meramente descritiva baseada no ensino de *fatos*. Para tanto, é necessário fornecer aos fiéis *direção* e *significado*

(Trothen, 2016). Para concluir esta visão geral sobre ensino religioso e empatia, temos Ninian Smart (1986), um dos principais autores que teorizou a importância da empatia na compreensão da diversidade dentro das religiões como um método a ser aplicado no ensino religioso. Ele afirmou que "o ensino religioso deve, acima de tudo, enfatizar a empatia e a compreensão [...] A empatia torna-se importante. E isso significa, de certa forma, adotar o provérbio indígena americano: 'Nunca julgue um homem antes de ter caminhado uma milha em seus mocassins'" (Smart, 1986, pp. 211-229).

Contextualizando o Ensino Religioso no Reino Unido

Entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, o multiculturalismo da sociedade britânica esteve no centro dos debates políticos sobre a integração da diversidade cultural e religiosa nas escolas. Esses debates afetaram o currículo como um todo, incluindo a disciplina de Educação Religiosa (Parker *et al.*, 2012). Foi precisamente nesse período que testemunhamos a introdução de um novo paradigma no ensino da Educação Religiosa, passando de uma educação religiosa centrada no cristianismo e no ensino de preceitos bíblicos para uma educação multirreligiosa baseada nas seis principais religiões presentes no Reino Unido, além de visões de mundo não religiosas (Cole, 1975; Copley, 2008; Jackson, 2019). A transição do paradigma "bíblico-cêntrico" para o multirreligioso marca uma nova centralidade para a empatia, tornando-se essencial suspender o próprio ponto de vista (Cole, 1975) e colocar-se no lugar do outro para tentar compreender suas crenças e ritos religiosos, bem como a intenção e o significado a eles atribuídos. Diversas publicações visaram auxiliar os professores a compreender e implementar essa mudança. Por exemplo, o livro de Owen Cole, "Religião na escola multirreligiosa", representou uma ferramenta fundamental para ajudar os professores a lidar com a diversidade religiosa. O relatório de 1970, "O Quarto R", também recomendou o estudo da questão dos alunos estrangeiros e suas necessidades como parte do ensino religioso nas escolas. O livro de Grimmitt, "O que posso fazer no ensino religioso?", propôs uma pedagogia diferente daquela das igrejas, que até então dominavam o debate sobre o ensino religioso (Burgess, 1996). Num contexto em que o cristianismo dominava os programas credenciados para escolas públicas, Grimmitt argumentou que o papel do Estado era diferente do da Igreja no estudo e ensino da religião. Na sequência dessa reflexão, foram introduzidos três modelos distintos de ensino na disciplina: o ensino na religião, o ensino sobre a religião e o ensino a partir da religião. Enquanto o primeiro modelo proporciona o conhecimento do fato religioso a partir das referências internas de uma religião específica (trata-se de uma educação religiosa de natureza monorreligiosa), o segundo – o ensino sobre a religião – informa de forma neutra sobre as diferentes tradições religiosas. Esta abordagem prevê o conhecimento e a compreensão, por parte dos alunos, das diferentes religiões e das suas relações entre

si, bem como o estudo da natureza e das características da religião enquanto fenômeno social, privilegiando um estudo histórico e comparativo das religiões. O terceiro modelo – o ensino a partir da religião – toma a religião como fonte de significado, que orienta a vida dos alunos. Parte dos problemas e das questões dos alunos encontra respostas nas tradições religiosas. Este conceito não está vinculado a uma tradição religiosa específica, mas a todas as religiões que podem ser utilizadas como fonte de significado. As habilidades empáticas tornaram-se essenciais para as abordagens de "ensino sobre" e "ensino a partir de" religião, pois permitem que os alunos se envolvam de forma significativa com visões de mundo que diferem de seus próprios contextos culturais. Além disso, enquanto no passado a tolerância era compreendida como uma virtude do bom cristão, enfatizando o sujeito que deveria incorporar os valores da religião cristã, a empatia desloca o foco para a relação com o outro. Nesse contexto, a troca, o diálogo e a compreensão mútua tornam-se centrais, envolvendo ambas as partes em um processo de enriquecimento recíproco. A introdução da empatia está, portanto, ligada a um contexto de pluralismo religioso, no qual não é garantido que todos compartilhem as mesmas crenças e ritos.

Esses três modelos foram amplamente adotados internacionalmente para categorizar diferentes abordagens no ensino da educação religiosa. Eles também foram mencionados em livros didáticos de inglês, guias para professores e programas de ensino como uma importante referência metodológica, como nos objetivos de *aprendizagem sobre religião* e *aprendizagem a partir da religião*.

No meio acadêmico, as bases que levaram à plena afirmação da abordagem multirreligiosa em nível nacional foram lançadas por estudiosos como Ninian Smart, que fundou o Departamento de Estudos Religiosos da Universidade de Lancaster em 1965, e por organizações como o Grupo de Trabalho Shap, em 1969, que visava incentivar o ensino das religiões mundiais (Hayward, 2009; Parker et al., 2012). Essas medidas e iniciativas foram concluídas e receberam pleno reconhecimento com a Lei de Reforma Educacional de 1988. Esta última, embora tenha sublinhado a centralidade do cristianismo no ensino religioso, prescreveu o estudo das principais religiões representadas no país.

> Qualquer programa acordado [...] precisará refletir o fato de que as tradições religiosas na Grã-Bretanha são principalmente cristãs, levando em consideração os ensinamentos e práticas das outras principais religiões representadas na Grã-Bretanha.[1]

A tendência de interpretar a reafirmada centralidade do cristianismo na Lei de Educação de 1988 como um *retrocesso* em comparação com as políticas multiculturais das décadas imediatamente anteriores deve, no entanto, ser atenuada em vista de uma

[1] Ver Lei de Reforma Educacional de 1988, Capítulo 40, pág. 6.

pressão assimilacionista concomitante com o objetivo de alcançar uma desejada *harmonia racial*, posteriormente definida como *coesão comunitária*:

> O que até agora não foi reconhecido na historiografia existente é que, na realidade, o que parecia ser um desenvolvimento culturalmente pluralista apenas acomodava parcialmente a diversidade étnica e religiosa nas escolas públicas, diferentemente do *ensino religioso anterior* e dos modelos confessionais de ensino religioso. Eles reconheciam a diversidade de forma paliativa, embora sempre enfatizassem o lugar de destaque do cristianismo na cultura britânica (Parker *et al.*, 2012, p. 401).

As leituras que destacam uma mudança repentina e uma ruptura clara com as práticas anteriores devem, portanto, ser ponderadas à luz dos debates gerais sobre a maior presença de alunos imigrantes nas salas de aula, um fato mais visível nas grandes áreas urbanas. Essas mudanças suscitaram diversas discussões sobre a necessidade ou plausibilidade de se oferecer educação religiosa sobre as diferentes religiões representadas na escola, ou seja, uma educação religiosa para todos que educasse os nativos de outras religiões e os recém-chegados da religião majoritária, isto é, a cristã. Foi precisamente essa proposta, dentre as várias apresentadas, que obteve maior reconhecimento, pois poderia incentivar a integração, o diálogo mútuo e *a coesão social* – frequentemente ainda apontados como um dos objetivos do ensino religioso (Levrau, 2021). Certamente, não apenas o conhecimento do outro era preparatório para alcançar esses objetivos, mas também um certo grau de empatia se torna indispensável (Smart, 1986).

O PROGRAMA DE ESTUDOS LOCAL ACORDADO

A história de quase oitenta anos (1944-2022) do currículo local acordado[2] é caracterizada por algumas peculiaridades. Entre elas, destacam-se a independência do controle estatal e o caráter obrigatório de uma disciplina que deve ser ensinada, mas não aprendida, devido à cláusula ainda em vigor que estabelece a possibilidade de não se utilizar esse ensino (Priestley, 2009). Nessa história, algumas tendências podem ser identificadas, com a introdução de novas abordagens em decorrência de determinadas políticas ou reformas. Bell (1985), por exemplo, identifica três modelos diferentes com base na análise de nove programas locais elaborados entre 1944 e 1982:

[2] Na Inglaterra, não existe um programa nacional de educação religiosa, mas cada condado aprova e atualiza seu próprio programa a cada cinco anos.

a) Uma abordagem confessional e bíblica (de 1944 a 1965);

b) Uma abordagem centrada na criança (de 1966 a 1974);

c) Uma abordagem multirreligiosa e fenomenológica (de 1975 a 1982).

A introdução da abordagem multirreligiosa, embora atribuível à década de 1970, só se tornou visível nos materiais didáticos a partir da década de 1980 e, ainda mais, da década de 1990. Isso se deve ao fato de que os materiais produzidos em uma década são geralmente reeditados e, portanto, é necessário levar em consideração um período de tempo mais ou menos extenso entre a publicação de programas e diretrizes sobre o ensino religioso e a atualização dos livros didáticos com base nesses documentos.

É possível compreender a transição de uma abordagem para outra através da análise dos currículos locais. É o caso do "Currículo Acordado de West Riding", publicado em 1966, que teve várias reimpressões em poucos anos, sendo a sétima em 1971. Anterior à Lei de Educação de 1988, o currículo baseava-se na reforma educacional de 1944, a qual não se explicitava quais religiões deveriam ser estudadas, visto que se presumia que o cristianismo era o objeto privilegiado de estudo no contexto do ensino religioso, por ser "a única fé que os alunos podiam encontrar" (Gillard, 1991). Os programas focavam-se na Bíblia nessa fase. Contudo, como afirmou Priestley, o Currículo de West Riding de 1966, embora baseado no cristianismo, marcou a transição de uma abordagem centrada na Bíblia para uma que postulava a centralidade da criança. A citação inicial de John Locke certamente não foi acidental: "Que prazer ou incentivo pode haver para uma criança em praticar a leitura de partes de um livro das quais ela nada entende?"[3] Essa referência específica era à Bíblia, mas, pela primeira vez, a eficácia de um método baseado na transmissão de conteúdos bíblicos foi questionada. Esse método não levava em consideração nem o desenvolvimento cognitivo da criança de acordo com a idade, nem a capacidade do professor de adaptar certas mensagens e conteúdo à especificidade do contexto educacional e aos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Se o cristianismo era a chave para acessar a esfera cognitiva e emocional da criança, esta última acabou se tornando o sujeito privilegiado, o centro de toda ação educativa.

Em alguns condados, guias foram publicados juntamente com os programas para auxiliar os professores na correta interpretação dos mesmos. Entre eles, destaca-se o volume "Caminhos para a Compreensão: Um Manual para o Ensino Religioso nas Escolas de Hampshire", publicado em 1980, que fazia referência ao Currículo Local Acordado de 1978. O currículo foi elaborado por Michael Grimmitt com base em duas abordagens teorizadas pelo autor: a existencial – que definia os conceitos religiosos a partir dos sentimentos, ações e experiências dos alunos – e a dimensional – que se baseava em seis dimensões da religião: experiencial, mitológica, ritual, social, ética e doutrinal. A transição do paradigma anterior, centrado na criança, para a abordagem

[3] Ver Conselho do Condado de West Riding de Yorkshire (1966, p. IX).

multirreligiosa é visível aqui, na medida em que encontramos um pleno reconhecimento do tecido multirreligioso britânico e, consequentemente, um ensino religioso que se torna plural, incluindo as principais religiões professadas no Reino Unido. Por meio de uma descrição detalhada das competências específicas para cada nível escolar, com base em quais atividades e unidades de aprendizagem são desenvolvidas, observa-se um aumento na presença de conteúdos multirreligiosos, especialmente no ensino secundário. E uma das competências centrais é a empatia, sobre a qual lemos:

> Uma forma de compreender uma religião é considerá-la como a maneira pela qual um determinado grupo de pessoas veem o mundo e dá sentido à multiplicidade de experiências que confrontam na vida. Como tal, envolve ações e crenças, rituais e intenções. Como a religião abrange esses elementos, é importante, para que a criança compreenda esse fenômeno, que suas próprias sensibilidades sejam despertadas e desenvolvidas e que ela seja apresentada a alguns dos muitos modos de expressão religiosa [...]. Sem o desenvolvimento dessa capacidade, ela teria dificuldades em se colocar no lugar de outras pessoas e em compreender seus sentimentos, motivações e ações (Laxton, 1980, pp. 2–4).

Portanto, a empatia encontra espaço e reconhecimento na transição para o paradigma centrado na criança e multirreligioso, em que o reconhecimento da diversidade multirreligiosa constitui a condição *sine qua non* para o relacionamento e a compreensão dessa diversidade por meio da empatia. No entanto, embora a educação multirreligiosa estivesse em evidência nas políticas educacionais da década de 1980, refletidas nos programas de estudo da época, cabe questionar se essa mesma tendência se manifestava também nos livros didáticos.

A abordagem multirreligiosa nos livros didáticos de Ensino Religioso

Os livros didáticos de Ensino Religioso na Inglaterra incorporaram gradualmente as mudanças exigidas pelas regulamentações e exemplificadas pelo conteúdo curricular acordado localmente. No entanto, isso não ocorreu de forma imediata e homogênea, mas ao longo de um período bastante extenso e com a coexistência de múltiplas abordagens. A introdução da abordagem multirreligiosa, por exemplo, não substituiu imediatamente a abordagem bíblico-cêntrica encontrada nos livros didáticos desde a década de 1970. Para isso, foi preciso esperar pelo menos uma década. A prevalência de uma abordagem em cada situação histórica, portanto, não

marcou a superação dos modelos anteriores na produção de materiais didáticos. Em vez disso, observamos sua coexistência, que se manifesta na produção de materiais de ensino heterogêneos. A partir da década de 1980, porém, os debates sobre a educação multiconfessional, iniciados na década anterior, também se tornaram visíveis nos livros didáticos, nos quais se observa uma superação definitiva da abordagem bíblica. O paradigma que postula a centralidade do aluno, contudo, continua a coexistir e a se integrar à abordagem multirreligiosa. A coexistência e a integração do *ensino sobre religião* e *do ensino a partir da religião* caracterizam os livros didáticos desse período até os dias atuais.

É a partir de 2000, porém, que se observa uma mudança significativa nos livros didáticos de Ensino Religioso. Embora ainda nos encontremos dentro da abordagem multirreligiosa e fenomenológica, nota-se uma importância mais acentuada da diversidade intrarreligiosa, antes reconhecida apenas no Cristianismo. Além da coexistência de múltiplas religiões e visões de mundo não religiosas, a diversidade inerente a cada crença e visão de mundo é explicitada. Essa abordagem, portanto, além de multirreligiosa, torna-se multiconfessional, na medida em que destaca as divergências, contradições e diversidade de pontos de vista dentro de cada denominação, bem como dentro de cada religião. Essas diferenças são explicitadas em relação a tópicos sensíveis e controversos, como família, casamento e divórcio. O "Manual AQA para o GCSE de Estudos Religiosos (nível 9)", por exemplo, afirma que:

> As diferentes igrejas cristãs têm atitudes diferentes em relação ao divórcio. A Igreja Católica Romana afirma que o divórcio é impossível. No entanto, um casamento pode ser anulado em certas circunstâncias. A Igreja Anglicana afirma que o divórcio é possível e reconhece que alguns casamentos fracassam. Pessoas divorciadas podem se casar novamente na igreja se encontrarem um ministro disposto a realizar a cerimônia. Alguns membros da igreja discordam disso. Igrejas não conformistas (por exemplo, batistas e metodistas) geralmente realizam novos casamentos para divorciados, mas ministros individuais podem se recusar a fazê-lo se isso contrariar sua consciência" (Anderson *et al.*, 2017, p. 38).

O segundo aspecto que se consolidou nos livros didáticos dos últimos anos é a diferença entre preceitos e práticas religiosas. O que uma religião reconhece como legítimo e verdadeiro nem sempre coincide com o que os fiéis fazem na prática. Tornar esse aspecto explícito é fundamental para compreender as religiões como fenômenos sociais ancorados em um contexto em constante evolução e, sobretudo, praticados por homens e mulheres com histórias, origens, visões e valores diferentes.

Isso não significa que os preceitos universalmente compartilhados pelas várias religiões não sejam descritos, mas diferenciados das práticas. Isso nos leva ao último

elemento estruturalmente presente nos livros didáticos atuais: a contextualização das religiões e das visões de mundo não religiosas.

Se no passado os livros didáticos representavam as religiões a partir de uma abordagem descritiva, desconectada de um contexto específico, nos livros didáticos contemporâneos as religiões são sempre ancoradas, em primeiro lugar, ao contexto britânico, mas também ao resto do mundo. Por meio de exemplos concretos sobre o papel fundamental da cultura nas religiões, os autores mostram como as religiões não existem fora de um contexto cultural que as reproduz, interpreta e modifica, ao mesmo tempo que reafirma alguns princípios universalmente compartilhados. Essa abordagem, que poderíamos definir como globalizada, enfatiza o dinamismo, a mudança e a diversidade, bem como as complexas interações entre o local e o global. Portanto, não basta mais descrever as religiões e ter conhecimento dos preceitos, ritos e crenças religiosas – embora isso seja sempre um primeiro passo essencial –, mas sim compreendê-las em suas versões corporificadas, contextualizadas e dinâmicas.

Essa mudança visível nos livros didáticos mais recentes certamente está em consonância com o debate contemporâneo sobre alfabetização religiosa (Moore, 2007; Melloni, 2014; Gallagher, 2009), que postula que a alfabetização religiosa envolve a capacidade de discernir e analisar as interseções fundamentais entre religião e vida social/política/cultural por meio de múltiplas perspectivas. Especificamente, uma pessoa com educação religiosa possuirá:

a) Uma compreensão básica da história, dos textos centrais (quando aplicável), das crenças, das práticas e das manifestações contemporâneas de muitas das tradições religiosas do mundo, tal como surgiram e continuam a ser moldadas por contextos sociais, históricos e culturais específicos;

b) A capacidade de discernir e explorar as dimensões religiosas das expressões políticas, sociais e culturais ao longo do tempo e do espaço.[4]

Na definição de alfabetização religiosa, insistimos na importância de compreender as religiões e suas influências em contexto e como elas estão intrinsecamente ligadas a todas as dimensões da experiência humana. Nesse sentido, ressalta-se a inadequação de uma compreensão das religiões limitada ao aprendizado de práticas rituais ou ao conhecimento de textos sagrados.

A transição de um paradigma biblicamente centrado para um multirreligioso certamente incentivou e permitiu uma compreensão plural e mais complexa do fenômeno religioso na dialética entre o local e o global, dando espaço, voz e visibilidade a múltiplas crenças e denominações. Nesse contexto, a competência empática é crucial, pois pode aumentar a consciência dos alunos sobre o diálogo inter e intrarreligioso e promover a superação de estereótipos e preconceitos (Lucenti,

[4] Ver Academia Americana de Religião (s.d.).

2023). Essa mudança é visível nos livros didáticos, nos quais encontramos não apenas a diversidade intra e interrreligiosa no centro das unidades de ensino, mas também em exercícios de descentralização cultural nos quais o aluno é convidado a se colocar no lugar do outro, imaginando as emoções ligadas à experiência vivida e traçando paralelos com experiências semelhantes vividas em seu próprio contexto cultural.

Analisaremos, a seguir, a presença da empatia nos currículos e livros didáticos locais acordados, com foco na educação para a paz.

Empatia, paz e diálogo inter/intrarreligioso em currículos locais acordados e livros didáticos de Ensino Religioso

A importância da empatia nos currículos locais aumentou com a mudança para abordagens multirreligiosas, que exigem uma compreensão mais profunda das diversas visões de mundo religiosas e não religiosas. No entanto, como já destacamos, esse reconhecimento nos currículos nem sempre coincide com a aplicação do ensino multirreligioso nos livros didáticos. Observamos, pelo menos até o final da década de 1980, a presença de vários livros didáticos cujo foco é o cristianismo e nos quais o espaço para o desenvolvimento da competência empática permanece limitado e restrito. Um exemplo disso é o livro didático "O Reino dos Céus" para o ensino médio, publicado em 1982, que se concentra exclusivamente no cristianismo, assim como os outros dois volumes da mesma série.

Do final da década de 1980 ao início da década de 1990, o ensino religioso interconfessional começou a se consolidar de forma estruturada, inclusive nos livros didáticos. Mas como tudo isso foi colocado em prática no ensino? Como os professores foram apoiados na elaboração de atividades capazes de fomentar o desenvolvimento da competência empática? Além do currículo local acordado e dos próprios livros didáticos, os guias para professores representam um valioso suporte para o ensino. Nesse sentido, dois guias são paradigmáticos da mudança ocorrida no ensino religioso nas últimas décadas. O primeiro foi publicado em 1983 e o segundo em 1990.

A primeira parte concentra-se exclusivamente no cristianismo, justificando essa escolha com base no possível risco de *relativizar* outras religiões e apresentando uma quantidade excessiva de material. O guia contém explicações detalhadas de algumas passagens bíblicas, com considerações teológicas e constantes referências ao texto bíblico, sem qualquer menção a outras religiões. Além disso, a segunda parte consiste em respostas pré-elaboradas e "corretas" para as perguntas do caderno de exercícios. Em suma, estamos longe de uma abordagem centrada na criança ou de uma compreensão empática de outros pontos de vista, visto que a experiência da criança e do grupo da turma não é levada em consideração.

O segundo guia, “Novos métodos no ensino de Educação Religiosa: uma abordagem experiencial”, utiliza uma estratégia diferente, pois apresenta claramente ao professor um novo método, denominado *abordagem experiencial*. Fica imediatamente evidente, desde as primeiras linhas, como a abordagem empática fundamenta o método descrito: “um dos nossos principais objetivos é ajudar os alunos a perceberem que a sua própria maneira de ver o mundo é apenas uma entre muitas perspectivas possíveis; auxiliando, assim, o desenvolvimento das competências de empatia” (Hammond et al., 1990, p. 6). Aqui também encontramos a visão de que a religião só pode ser verdadeiramente compreendida através de uma experiência interior.

Os autores, utilizando um paralelismo, afirmam que, assim como um romance não pode ser apreciado sem que o leitor entre na história, sem se tornar parte dela, da mesma forma é preciso vivenciar a religião para que ela seja devidamente apreciada. Há uma clara referência a uma abordagem fenomenológica, voltada para a compreensão das intenções e experiências das pessoas religiosas, mesmo quando o fenômeno da fé pode parecer distante ou pouco significativo aos olhos do aluno. O objetivo é ver e apreciar como o mundo se apresenta e é sentido por outras pessoas, e que a perspectiva de cada um é apenas uma entre muitas. A intenção intrínseca, aquilo que importa ao crente religioso, deve ser apreendida; caso contrário, os alunos não terão uma compreensão real da religião. “Eles serão como antropólogos vitorianos, talvez observando com genuína curiosidade os hábitos, crenças e artefatos de tribos desconhecidas, mas separados por um *apartheid experiencial* da compreensão genuína” (Hammond et al., 1990, p. 10). Nesse sentido, os fenômenos publicamente disponíveis não são suficientes. O segundo capítulo intitula-se "Ver através dos olhos do outro" e um dos parágrafos chama-se "Aprender a ter empatia". A crítica dirige-se precisamente àqueles que acusam os educadores religiosos de buscar a doutrinação dos alunos. No entanto, o que se observa é justamente o contrário: ao apresentar a existência de múltiplas perspectivas, essa abordagem não restringe a liberdade de pensamento, mas a amplia.

Algumas abordagens para alcançar esse objetivo incluem o aumento e o aprofundamento da consciência pessoal do espiritual e o compartilhamento e reconhecimento de perspectivas religiosas muito diferentes e, por vezes, contrárias sobre a realidade. Os métodos utilizados não se limitam à conversa, à escrita ou ao desenho, mas envolvem participação ativa, reflexão meditativa, exploração física e experiências multissensoriais. O que mudou no período que vai da edição do primeiro guia, em 1983, até este segundo guia, na década de 90? Este último certamente representa o ápice do famoso Documento de Trabalho 36, de 1971, e do trabalho iniciado por Ninian Smart, sobre um ensino não apenas multirreligioso, mas que aplica o método fenomenológico e não dogmático, seguido pela abordagem teórica, experiencial e interpretativa. O principal objetivo dessa abordagem é compreender as intenções intrínsecas das pessoas religiosas. O estudo da religião deve transcender o puramente informativo (Copley, 2008, p. 101). Mas como Copley (2008, p. 103) nos

diz, "é difícil superestimar a influência da abordagem incorporada no Working Paper 36 sobre o ER nas próximas duas décadas".

A partir desse momento, a afirmação nos currículos de que a função do Ensino Religioso era levar crianças e adultos a um encontro com Deus passou a ser considerada arcaica. Contudo, a plena aplicação inaugurada pelo Working Paper 36 e pelo trabalho de Smart e sua equipe chegaria ao fim em vinte anos, na década de 90, como exemplifica o guia mencionado anteriormente. Isso teve importantes implicações para a abordagem empática, concebida como uma "abertura de horizontes cognitivos", marcada pela suspensão do julgamento e pelo reconhecimento da relatividade dos diferentes pontos de vista. Nessa perspectiva, a empatia constituía a condição fundamental para uma compreensão genuína das intenções do crente (Smart, 1986). Com o passar do tempo, essa virada foi acompanhada por uma crescente conscientização da diversidade inter-religiosa e intrarreligiosa, bem como pela ampliação do olhar para além do fenômeno religioso, passando a incluir também visões de mundo não religiosas como formas legítimas de interpretar e compreender a realidade.

Para promover a paz e o diálogo, uma das competências mais desejadas pelos programas e materiais didáticos é, sem dúvida, a empatia. A educação para a paz exige a aceitação do outro não apenas em termos de uma *tolerância distanciada*, mas de uma partilha emocional e cognitiva das experiências, desejos, expectativas e crenças do outro, de uma *identificação empática* com o outro, a partir de dentro, como já afirmamos anteriormente relativamente à abordagem experiencial (Lucenti, 2023; Lucenti & Hirsch, 2022).

Se a presença da empatia nos programas de Ensino Religioso é estrutural e vinculada a habilidades e objetivos, dentro das unidades didáticas ela é promovida por meio de uma pluralidade de temas. Entre eles, a resolução de conflitos e a paz ocupam um papel significativo. Reconhece-se a natureza potencialmente controversa que a religião pode assumir em certos aspectos da sociedade e nas diferentes interpretações das várias denominações, assim como as religiões em questões definidas como controversas, *sensíveis* ou *socialmente relevantes*[5]. Conviver pacificamente em sociedade implica conhecer o outro também sob uma perspectiva religiosa, e este é certamente um dos objetivos do ensino religioso na escola. Como, então, abordar a paz e a gestão de conflitos nos currículos e livros didáticos de inglês?

No programa de Bedford Borough, Central Bedfordshire e Luton, a palavra *paz* é mencionada 44 vezes, no de Cornwall 40 vezes (Cornwall Council, 2020) e 12 vezes no programa de Durham (Durham County Council, 2020).

[5] É feita referência principalmente à literatura francófona sobre *temas sensíveis* ou *questões socialement vives (QSV)*, ver: Chauvigné C. & Fabre M. (2021). Questões de convivência social: quais abordagens possíveis no ambiente escolar? *Carrefours de l'éducation* 2021/2 (52), pp. Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87.

Quadro 1 – Exemplos de unidades sobre a paz em um programa de ensino religioso

Programa de Ensino Religioso Acordado, 2018–2023. Distrito de Bedford, Central Bedfordshire e Luton	
Unidade: estabelecendo conexões	*Palavras sagradas* que transcendem as religiões? Converse com as crianças sobre se algumas palavras são especiais, mas não religiosas. Palavras como *paz*, *amor*, *cooperação* e *bondade* precisam da religião para serem especiais, ou são importantes para todos os seres humanos, inclusive para aqueles que não são religiosos? Relacione essa discussão com o trabalho descrito acima.
Unidade L2.9: Como os festivais e os cultos demonstram o que é importante para um muçulmano?	Baseado na raiz árabe *slm*, que significa *paz*. *Islam* significa "a paz que vem de estar em harmonia com Deus", e *muçulmano* significa "aquele que se submete voluntariamente a Deus".
Unidade U2.5: Como os cristãos decidem como viver? O que Jesus faria?	Transformando inimigos em amigos: Jesus fala sobre oferecer a outra face, não sobre usar violência. Descubra mais sobre *as Equipes Cristãs de Pacificadores* que atuam entre forças em guerra para impedir a violência (cpt.org/work). Observe o trabalho de Desmond Tutu e da Comissão da Verdade e Reconciliação, ou histórias do Projeto Perdão ou de Taizé. Os alunos conseguem identificar o que ajuda as pessoas a perdoar? Há algo que possamos aprender com esses exemplos?
Unidade 3.13: O que torna uma pessoa inspiradora para os outros? (Esta unidade adota uma abordagem *de estudo de caso*. Os alunos preparam uma apresentação.)	Os alunos escolherão, investigarão e apresentarão um estudo de caso sobre um ou mais líderes inspiradores, explorando sua religião, crenças e convicções, bem como o impacto que tiveram no mundo atual. Exemplos das tradições judaica, islâmica, cristã e hindu podem incluir: Marc Chagall e Elie Wiesel (judeus), Malala Yousafzai e Dr. Hany El Banna (muçulmanos), Irmã Teresa Forcades e Reverendo Dr. Martin Luther King Jr. (cristãos) e Mahatma Gandhi e Pandurang Shastri Athavale (hindus). Os alunos também podem ser incentivados a ampliar sua pesquisa. A lista de vencedores do Prêmio Nobel da Paz é um bom ponto de partida.
Unidade 3.19: Compartilhando um mundo: as religiões fazem parte do problema ou da solução?	Se as religiões pregam a paz, por que frequentemente entram em conflito? Reflita com os alunos sobre as intenções inclusivas e amorosas das religiões, tanto nos textos religiosos quanto na vida contemporânea. Que exemplos de ações religiosas desafiaram preconceitos sobre raça, religião, gênero e homofobia? Além disso, quais exemplos reforçaram esses preconceitos? O que impede as pessoas de compartilharem um mundo de forma justa? Pesquise e reflita sobre as tentativas de grupos religiosos ou indivíduos de construir *pontes*. Isso deve incluir atividades comunitárias locais e inter-religiosas.

A paz, concebida como um meio de superar conflitos e promover relações positivas em favor da coesão social, está claramente presente nas unidades temáticas propostas pelo programa de inglês (Tabela 1). Ela é apresentada tanto como uma característica inerente às religiões e visões de mundo quanto como um ideal a ser

alcançado, ainda que nem sempre encontre correspondência nas práticas concretas dos grupos religiosos. Nesse sentido, o objetivo é focar na religião como um conceito em constante transformação (como fruto da interpretação humana) e na paz como um objetivo e um centro de gravidade do qual as religiões muitas vezes se desviaram (por exemplo, em períodos nos quais o clima social era *mais hostil* e a interpretação dos textos sagrados mais intransigente), mas ao qual religiões e visões de mundo não religiosas aspiram universalmente. Nesse horizonte de significado, é possível, portanto, situar homens e mulheres pacificadores como exemplos a serem seguidos, incluindo os laureados com o Prêmio Nobel da Paz. Além disso, o uso da palavra paz em outros idiomas, como a raiz árabe da palavra "Islã", destaca com mais força como a paz é um valor universal e incentiva a empatia por meio da identificação com as intenções positivas de outras religiões, que aspiram universalmente à construção de uma sociedade pacífica. O tema da paz, por transcender e cruzar todas as fronteiras geográficas ou religiosas, é transversal e pode educar os alunos a compreender a complexidade da aplicação da religião na realidade contemporânea, estabelecendo conexões com outros temas a ela relacionados, como justiça, reconciliação, identidade, comunhão, bem e mal e guerra (Lucenti, 2023, 2025).

Mesmo nos livros didáticos mais recentes, que, como já argumentamos, dão amplo espaço à diversidade inter e intrarreligiosa, o tema da compreensão empática do outro e da paz oferece um ponto de vista privilegiado para abordar questões que dizem respeito não apenas aos preceitos religiosos e suas diversas interpretações, mas também aos valores das pessoas e seu impacto na experiência de todos.

A abordagem multirreligiosa e *multidenominacional* introduz elementos úteis para o desenvolvimento de uma predisposição empática. Através da compreensão das intenções por trás dos ritos e crenças religiosas dos outros (e não apenas dessas crenças), o aluno é levado a entender, mas também a "sentir" uma maior proximidade, ao reconhecer a tentativa universal de responder às questões subjacentes a cada visão de mundo (Kimanen, 2022). Além de estabelecer a existência de diferentes visões de mundo, essa abordagem também descreve diferentes pontos de vista e crenças dentro da mesma visão de mundo ou religião. Por exemplo, em vez de "*os muçulmanos acreditam*" ou "*os cristãos acreditam*", utiliza-se "*alguns muçulmanos*", "*alguns cristãos*", "*a maioria dos cristãos*" ou "*a maioria dos muçulmanos*", ou "*muitos muçulmanos*", etc., legitimando diferentes pontos de vista e dando espaço a toda a diversidade. Essa consciência favorece e promove a descentralização essencial para o desenvolvimento da competência empática, pois somente suspendendo o julgamento e o próprio ponto de vista, e reconhecendo que existem muitas outras interpretações da realidade, é possível se colocar no lugar do outro.

Mas, como afirmamos no primeiro parágrafo deste artigo sobre empatia no ensino religioso, o conhecimento básico, embora represente um primeiro passo essencial para a empatia, não é suficiente, razão pela qual a abordagem histórico-

comparativa (ensino sobre religião) por si só tem sido definida como estéril para o desenvolvimento da alfabetização religiosa.

A abordagem do ensino a partir da religião parece, portanto, mais apropriada e um complemento essencial para o desenvolvimento da competência empática. Partir da experiência do aluno, de suas próprias perguntas, mostra-se fundamental para uma compreensão profunda das *intenções* por trás das crenças e práticas de pessoas religiosas e não religiosas. Nesse sentido, alguns livros didáticos desenvolvem certos tópicos a partir de elementos próximos e familiares à vida do aluno, como *Harry Potter*, citado para investigar a construção da identidade (Large & Brown, 2004, p. 9).

Tanto os livros didáticos dedicados a uma única religião quanto os de abordagem mais temática tratam da relação entre religião, paz e conflito.

O livro didático 'Estudos Religiosos A. Islã' dedica um capítulo a este tema, combatendo o preconceito enraizado no Ocidente (Moosavi, 2015; Peach, 2005) de alguma associação entre o Islã e a violência: “a principal mensagem do Islã é a da paz e da harmonia. Há uma ênfase na paz no Alcorão” (Fleming et al., 2016, p. 110). Em relação ao terrorismo, lemos que:

> Mesmo que uma pessoa que cometa atos terroristas alegue fazê-lo em nome de uma religião, como o cristianismo ou o islamismo, nenhuma tradição religiosa promove o terrorismo. Em 7 de julho de 2005, ocorreram quatro atentados suicidas em Londres, que mataram 52 pessoas e feriram mais de 700. Embora os terroristas envolvidos nos ataques de julho de 2005 afirmassem ser seguidores do islamismo, a maioria dos muçulmanos, incluindo seus líderes religiosos e comunitários, condenou os ataques, muitas vezes compartilhando palanques com líderes de outras religiões para demonstrar sua solidariedade contra o terrorismo. Não há justificativa para atos terroristas nos ensinamentos do islamismo (Fleming et al., 2016, pp. 112–113).

Esta afirmação destaca a exploração do discurso religioso que pode levar a atalhos perigosos, associando o Islã à violência. Dessa forma, o aluno é conduzido a refletir sobre a complexidade das religiões e sobre os múltiplos pontos de vista dentro de uma mesma religião, com o objetivo de desconstruir preconceitos por meio da empatia com aqueles que são injustamente discriminados devido a generalizações impróprias e errôneas. A abordagem da série de livros didáticos "This is RE!" está entre as mais interessantes, pois os autores se dirigem diretamente ao aluno (a partir dos títulos dos capítulos e parágrafos), a fim de envolvê-lo e estimulá-lo a refletir por meio de questões-chave como: “O sofrimento torna impossível acreditar em Deus? Quem sou eu? Como e por que as pessoas adoram?”. Citações de textos sagrados são sempre acompanhadas de conexões com o presente e com fatos e representações que podem

envolver o aluno e despertar seu interesse. Além disso, as citações são extraídas não apenas de textos, mas também de testemunhos diretos, publicados principalmente na internet ou em artigos de jornais. O livro didático, portanto, funciona como uma ferramenta de fronteira, que ultrapassa os limites do papel e se alimenta de conteúdos multimídia, tornando-se uma espécie de *colagem,* uma síntese inter-narrativa e multimídia. Ele não esgota a pesquisa dentro dos limites físicos do texto, mas representa uma *janela* para pesquisas futuras, que requerem a consulta e o uso de diversas mídias. A prevenção de preconceitos e estereótipos é favorecida pela apresentação de múltiplos e diversos pontos de vista, bem como por uma compreensão da religião como uma realidade dinâmica e contemporânea, em constante transformação, e não como um fenômeno estático e essencializado. Embora a abordagem temática implique uma redução do espaço dedicado ao estudo sistemático das religiões ou da história das religiões, ela se mostra particularmente eficaz na consecução dos objetivos da abordagem de ensino a partir da religião. Nessa perspectiva, a religião é mobilizada como uma fonte de significados que orienta e acompanha os alunos na reflexão sobre as implicações contemporâneas da fé, tomando como ponto de partida tanto suas próprias experiências quanto as experiências de outras pessoas.

Dar sentido à própria existência e à dos outros a partir da referência à religião significa conceitualizar termos como *justiça* de uma forma diferente da que seria dada fora deste contexto, em que justiça aqui significa "trazer paz e reconciliação" ou "ser um construtor de pontes e perdoador" (Large, 2002, pp. 52-53). No entanto, os livros didáticos não idealizam as religiões como portadoras e construtoras da paz, mas como fenômenos sociais ambivalentes que, dependendo da interpretação, muitas vezes dificultaram e comprometeram este ideal pacifista. O livro didático 'GCSE AQA A. Religious Studies' para o 9º ano dedica uma unidade temática à paz e ao conflito, evitando qualquer generalização ou simplificação ao afirmar que:

> Ateus e humanistas, que não acreditam em Deus, criticaram a religião por causar conflitos e não apoiariam uma guerra iniciada por motivos religiosos, mas o mesmo se aplica a muitas pessoas religiosas. Alguns ateus e humanistas se identificam como pacifistas e não aceitam o uso de conflitos de forma alguma (Anderson *et al.* 2017, p. 64).

O uso recorrente de termos como *alguns, muitos, poucos* etc., tem o objetivo de mostrar como, mesmo dentro da mesma denominação, não existem posições unânimes, mas sim visões e pontos de vista diferentes. O tema da guerra e da paz, nesse sentido, não é exceção, como a história bem nos ensinou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nos programas e livros didáticos que antecederam a introdução da abordagem multirreligiosa na Inglaterra o tema da empatia e da paz era de natureza cristã, a introdução do estudo das principais religiões praticadas no Reino Unido e das cosmovisões não religiosas esclareceu *esses* temas. Tornou-os não apenas *universais* – pertencentes a todas as religiões e cosmovisões – mas também metodologicamente funcionais para a desconstrução de uma representação ingênua da religião, contraproducente para uma compreensão real do fato religioso e o consequente desenvolvimento da alfabetização religiosa. Explicar as contradições internas das religiões e denominações, as diferentes interpretações, as discrepâncias entre preceitos e práticas, entre crentes e observadores, local e global, representa a inovação epistemológica e didática introduzida nas últimas décadas, em consonância com as reflexões acadêmicas sobre o ensino dessa disciplina (Copley, 2008; Parker et al., 2012). Se um dos objetivos do Ensino Religioso é "investigar o que permite que diferentes pessoas e comunidades vivam juntas respeitando o bem-estar de todos",[6] essa coexistência pacífica será possível se o Ensino Religioso der voz, visibilidade e legitimidade à diversidade religiosa e às visões de mundo não religiosas, e se explicar os conflitos intrinsecamente ligados a questões sensíveis, como as éticas e religiosas, a partir de vários pontos de vista. Promover uma cultura de paz, nesse sentido, implica o reconhecimento não apenas do ideal pacifista inerente às religiões e às visões de mundo não religiosas, mas também de um exercício de democracia no qual ocorre uma espécie de *descentralização cultural*. As habilidades desenvolvidas pelo Ensino Religioso desempenham um papel fundamental na formação da competência empática. De fato, a transição de uma abordagem monorreligiosa para uma perspectiva multirreligiosa confere à empatia uma nova centralidade, colocando a diversidade e a necessidade de lidar com ela de maneira construtiva no cerne da disciplina.

De fato, o Ensino Religioso pode se tornar um espaço privilegiado no qual seja possível não apenas dar espaço a essa diversidade, mas também negociar conhecimentos complexos, plurais e nunca definitivos.

Em 2018, a Comissão de Educação Religiosa (no relatório "Religião e Visões de Mundo: o caminho a seguir. Um plano nacional para o Ensino Religioso") prometeu redefinir a identidade da disciplina. As propostas mais significativas foram as seguintes: A proposta inclui a mudança de nome, que deve passar a ser "Religião e Visões de Mundo - R&V" em vez de RE, bem como um plano para unificar um programa comum e eliminar vários currículos locais acordados, além de abolir a cláusula que permite a retirada de crianças do curso. Se a proposta atual pretende sancionar a superação da visão *religiocêntrica*, a empatia representa uma chave eficaz para interpretar e decodificar novos paradigmas de inclusão de todos os tipos de

[6] Ver Worcestershire County Council (2015, p. 9).

diversidade, não apenas a religiosa. Isso pode acontecer por meio da descentralização cultural e da compreensão das intenções e significados subjacentes aos ritos de crentes e não crentes. Mas, como vimos, o papel das visões de mundo no ensino religioso na Inglaterra não surge do nada, mas de uma trajetória histórica em que a abertura progressiva à diversidade caminhou lado a lado com uma nova centralidade atribuída à empatia.

Parafraseando Ute Frevert (2011), se a empatia teve uma trajetória brilhante, isso certamente se aplica ao ensino religioso. Testemunhamos a transição de uma abordagem bibliocêntrica e cristã para a introdução das seis principais religiões praticadas na Inglaterra e de visões de mundo não religiosas. Também observamos mudanças epistemológicas e metodológicas, em que a abordagem histórico-comparativa simples foi integrada às abordagens fenomenológica, experiencial, interpretativa e de ensino a partir da religião, com base em diferentes definições, dependendo do período e dos autores. Em todas as abordagens, a empatia foi colocada entre os principais objetivos da disciplina e as habilidades a serem desenvolvidas, em que a capacidade de se colocar no lugar do outro é um pré-requisito para uma compreensão real do fenômeno religioso e das visões de mundo em geral. Tornou-se essencial envolver os alunos em uma investigação sistemática de questões humanas significativas, em que as perguntas, o caminho e as possíveis respostas são sempre plurais.

REFERÊNCIAS

American Academy of Religion. (n.d.). What is religious literacy? https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy

Anderson, C., Lear, C., & Wilbourne, R. (2017). *Religious studies: GCSE AQA A for the grade 9–1 course*. Coordination Group Publications.

Bell, A. (1985). Agreed syllabuses of religious education. In I. Goodson (Ed.), *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study*. Falmer Press.

Burgess, H. W. (1996). *Models of religious education*. Baker Book House.

Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socially living: those possible approaches in the school environment? *Carrefours de l'éducation* 2021/2 (52), 5–31.

Cole, O. (1975). *Religion in the multi-faith school: A tool for teachers*. Bradford Educational Services Committee.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Continuum.

Copley, T. (2008). *Teaching religion: Sixty years of religious education in England and Wales*. University of Exeter Press.

Cornille, C. (2010). Empathy and inter-religious imagination. In R. Kearney & E. Rizo-Patrón (Eds.), *Traversing the heart: Journeys of the inter-religious imagination*. Brill.

Cornwall Council. (2020). *Cornwall agreed syllabus 2020–2025*. https://www.schools.cornwall.gov.uk/Page/36275

County Council of the West Riding of Yorkshire Education Department. (1966). *Suggestions for religious education: West Riding agreed syllabus*. Chorley & Pickersgill.

Durham County Council. (2020). *Agreed syllabus for religious education in Durham 2020*. https://oustonprimary.org.uk/wp-content/uploads/2023/01/Agreed-Syllabus-for-Religous-Education-in-Durham-2020.pdf

Education Reform Act 1988. (1988). https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents

Fleming, M., Smith, P., & Worden, D. (2016a). *Religious studies A Islam (AQA GCSE)*. Oxford University Press.

Fleming, M., Smith, P., & Worden, D. (2016b). *Religious studies A Christianity (AQA)*. Oxford University Press.

Frevert, U. (2011). *Emotions in history: Lost and found*. Central European University Press.

Fuller, M., Kamans, E., van Vuuren, M., Wolfensberger, M., & de Jong, M. D. T. (2021). Conceptualizing empathy competence: A professional communication perspective. *Journal of Business and Technical Communication, 35*(3), 333–368. https://doi.org/10.1177/10506519211001125

Gallagher, E. V. (2009). Teaching for religious literacy. *Teaching Theology and Religion, 12*(3), 208–221. https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2009.00523.x

Gillard, D. (1991). Agreed syllabuses 1944–1988: Changing aims—changing content? http://www.educationengland.org.uk/articles/10agreed.html

Grimmitt, M. (1973). *What can I do in R.E.?* Mayhew-McCrimmon.

Hammond, J., Hay, D., Moxon, J., Netto, B., Raban, K., Straughier, G., & Williams, C. (1990). *New methods in R.E. teaching: An experiential approach*. Oliver & Boyd.

Harvard Divinity School. (n.d.). *What is religious literacy?* https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy

Hayward, M. (n.d.). *A brief history of SHAP*. https://www.shapcalendar.org.uk/history.html

Heron, J., & Reason, P. (2008). *The SAGE handbook of action research*. SAGE.

Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.019

Jackson, R. (2019). *Religious education for plural societies*. Routledge.

Kimanen, A. (2022). Enhancing informed empathy as a key to promoting social justice in religious education classes. *Journal of Religious Education, 70*, 77–93. https://doi.org/10.1007/s40839-022-00159-9

Large, C. (2002). *This is RE! Book 1*. Hodder Education.

Large, C., & Brown, A. (2004). *This is RE! Book 3*. John Murray.

Laxton, W. (1980). *Paths to understanding*. Hampshire Education Authority.

Levrau, F. (2021). Religious education and social cohesion: A normative stance. In L. Franken & B. Gent (Eds.), *Islamic religious education in Europe*. Routledge.

Lucenti, M. (2023). L'educazione alla pace nei programmi e manuali scolastici di Religious Education in Inghilterra (1970-2020). *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol.13, n.1, 369–392. https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/583

Lucenti, M. (Ed.). (2025). *Teaching religious education: challenges, developments and current debates in comparative perspective* (Brill Research Perspectives in Religion and Education). Brill.

Lucenti, M., & Hirsch, S. (2022). Educational policies on inclusion and interculturality: What is the impact on didactic tools? Comparative analysis between Italy and Quebec, In M. Gadille (Ed.), 2nd SFERE/Ampiric conference proceedings. *Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity, methodologies and international perspectives?* De Gruyter. https://doi.org/10.2478/9788366675841

Melloni, A. (Ed.). (2014). *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Il Mulino.

Moore, D. (2007). *Overcoming religious illiteracy*. Palgrave Macmillan.

Moosavi, L. (2015). The racialization of Muslim converts in Britain and their experiences of Islamophobia. *Critical Sociology, 41*(1), 41–56.

Pajer, F. (2017). Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa. *Catechetica ed educazione, 2*(2), 99–111.

Parker, S., & Freathy, R. (2011). Context, complexity and contestation: Birmingham's agreed syllabuses. *Journal of Beliefs & Values, 32*(2), 247–263.

Parker, S., Freathy, R., & Francis, L. J. (2012). Ethnic diversity, Christian hegemony and the emergence of multi-faith religious education. *History of Education, 41*(3), 381–404.

Peach, C. (2005). Britain's Muslim population: An overview. In T. Abbas (Ed.), *Muslim Britain*. Zed Books.

Priestley, J. (2009). Agreed syllabuses: Their history and development. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (Vol. 1). Springer.

Smart, N. (1986). *Concept and empathy*. New York University Press.

Trothen, T. J. (2016). Engaging the borders: Empathy, religious studies, and pre-professional fields. *Teaching Theology & Religion, 19*(3), 245–263. https://doi.org/10.1111/teth.12336

Weil, S. (2009). *Waiting for God*. HarperCollins.

Worcestershire County Council. (2015). *Agreed syllabus for religious education 2015–2020*. https://www.astley.worcs.sch.uk/images/Worcestershire_agreed_syllabus_for_Religious_Education_2015-2020.pdf.

MARIA LUCENTI: Professora assistente de História da Educação na Universidade de Gênova. Possui doutorado em Ciências Sociais, Estudos Migratórios e Processos Interculturais (2017). Realizou pesquisas de pós-doutorado no Canadá, na Inglaterra e na Alemanha. Suas pesquisas concentram-se na análise comparativa de políticas educacionais e currículos, bem como nas representações de gênero e da diversidade cultural e religiosa na educação formal e informal, com especial atenção à construção de identidades, à memória coletiva e às abordagens transmídia.

E-mail: maria.lucenti@unige.it
http://orcid.org/0000-0002-8169-6542

Recebido em: 09.02.2026
Publicado em: 05.04.2026
Publicado em: 30.04.2026 (original)
Publicado em: 13.06.2026 (versão em português)

EDITOR ASSOCIADO RESPONSÁVEL:
Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
E-mail: cevieira9@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6168-271X

RODADAS DE AVALIAÇÃO:
R1: dois convites; dois pareceres recebidos.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:
Lucenti, M. Empatia no Ensino Religioso na Inglaterra: Da abordagem baseada na Bíblia à abordagem multirreligiosa e fenomenológica (1944–2020). *Revista Brasileira de História da Educação, 26,* e412. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e412pt

FINANCIAMENTO:
Esta pesquisa recebeu financiamento do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), ST43 – Programas de Bolsa de Pesquisa.

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:
Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

DISPONIBILIDADE DE DADOS:
Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.