



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TALITA PEREIRA DE ALMEIDA

O ENSINO RELIGIOSO NO ACRE:
UMA ARENA DE DISPUTAS POLÍTICAS CURRICULARES

Rio Branco
2020

TALITA PEREIRA DE ALMEIDA

**O ENSINO RELIGIOSO NO ACRE:
UMA ARENA DE DISPUTAS POLÍTICAS CURRICULARES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Rio Branco

2020

Talita Pereira de Almeida

**O ENSINO RELIGIOSO NO ACRE:
UMA ARENA DE DISPUTAS POLÍTICAS CURRICULARES**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 23 de julho de 2020, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima
Universidade Federal do Acre
Examinador Interno

Profa. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-FFP
Examinador Externo

Rio Branco

2020

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é fruto não apenas de um esforço pessoal, mas também de apoio de várias pessoas que, de forma direta ou indireta, me apoiaram tanto intelectualmente quanto emocionalmente. Dedico, primeiramente, esses agradecimentos a Deus e ao Universo por me concederem fé, esperança e boas energias ao longo desses 24 meses de trabalho. A minha família, pois sem ela, eu não teria chegado até aqui, em especial aos meus pais Adelita Pereira e Luiz Carlos Cesco, por sempre me incentivarem, acreditarem em mim, por me influenciarem a ser uma pessoa melhor e mais resiliente a cada dia.

Ao meu companheiro de vida, Thaynan Oggioni Toledo, por ter cruzado o país para ficar ao meu lado e me dar apoio em todos os momentos. Obrigada por caminhar ao meu lado nessa jornada.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rafael Marques Gonçalves, pela orientação, por todas as correções detalhadas e minuciosas, por ter atendido a todos os meus chamados desesperados, e por sempre me incentivar a ser e fazer o melhor, me fazendo acreditar que sou capaz de ir longe neste universo da pesquisa e da profissão que escolhi pra vida.

Agradeço também a alguns companheiros fundamentais nessa jornada, como minha amiga Emilly Albuquerque, que desde a graduação sempre esteve ao meu lado, e que hoje me faz ter o maior orgulho de ver que vamos chegar onde desejamos, porque somos capazes de fazer tudo que quisermos.

Agradeço também aos meus Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todo aprendizado, aos meus colegas de sala por me proporcionarem tantas trocas de conhecimento e de informação que levarei para a vida e aos membros da banca examinadora Professora Doutora Denize Sepulveda e Professora Doutora Elizabeth Miranda, por todas as correções e dicas necessárias para a finalização desta dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender quais perspectivas e discursos estão por trás do processo de criação de um currículo específico de Ensino Religioso na Rede de Ensino no Estado do Acre, definindo-se como ponto de partida as discussões atuais em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, na qual o Ensino Religioso volta a ser uma das disciplinas presentes no Ensino Fundamental e um tema amplamente discutido. Além da elaboração de um documento curricular que a Secretaria do Estado do Acre está formulando para o ensino religioso no Estado do Acre, o qual norteia também, as decisões e as práticas do município de Rio Branco. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma pesquisa com o cotidiano, cotidiano este que envolve desde as instituições e os sujeitos envolvidos na pesquisa, até a análise dos documentos. Os sujeitos da pesquisa são constituídos por representantes das instituições responsáveis pela discussão em torno da regulamentação e da implementação das propostas curriculares de Ensino Religioso para o Estado do Acre. Os resultados encontrados relevam que existem conflitos muito claros entre as esferas representadas nesse processo de criação de um currículo para o Ensino Religioso no Estado do Acre. Identificou-se também que, no cenário nacional, as polêmicas sempre foram frequentes em torno da presença do Ensino Religioso nas escolas. Grupos que defendem, grupos que são contrários à ideia de um ER dentro das escolas vão moldando as temáticas das pesquisas sobre a questão no Brasil. Este estudo aponta para a necessidade de uma melhor compreensão em torno do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado, tendo em vista que existe um distanciamento muito grande entre o que está prescrito e o que acontece, de fato, nos ambientes escolares. Dessa forma, utilizamos como referentes analíticos as contribuições de Santos (2007), Oliveira (2003), Certeau (1994), Ginzburg (1983), Gonçalves (2018), Alves (2008), Candau (2010), Cunha (1991), Cury (1993; 2004; 2005 e 2018), Junqueira (2004), Sepulveda, D & Sepulveda, J. A. (2017), entre outras contribuições que serão encontradas ao longo do texto.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; Cotidiano; Laicidade.

ABSTRACT

This research aims to understand which perspectives and discourses are behind the process of creating a specific Religious Education curriculum in the Education Network in the State of Acre, defining as a starting point the current discussions around the Common Curricular National Base (BNCC), approved in 2018, in which Religious Education is once again one of the subjects present in Elementary Education and a widely discussed topic. In addition to the preparation of a curricular document that the Secretariat of the State of Acre is formulating for religious education in the State of Acre, which also guides the decisions and practices of the municipality of Rio Branco. It is a qualitative research, a research with everyday life, which involves the institutions and subjects involved in the research, regarding the analysis of documents. The research subjects are made up of representatives of the institutions responsible for the discussion around the regulation and implementation of the curricular proposals for Religious Education for the state of Acre. The results found reveal that there are very clear conflicts between the representative spheres in this process of creating a curriculum for Religious Education here in the State of Acre. It was also identified that, in the national scenario, controversies were always frequent around the presence of Religious Education in schools. Groups that defend, groups that are against the idea of an RE within schools are shaping the themes of research on the subject in Brazil. This study points to the need for a better understanding of Religious Education in public schools in the State, considering that there is a very large gap between what is prescribed and what actually happens in school environments. We used the contributions of Santos (2007), Oliveira (2003), Certeau (1994), Ginzburg (1983), Gonçalves (2018), Alves (2008), Candau (2010), Cunha (1991), Cury (1993) as analytical referents ; 2004; 2005 and 2018), Junqueira (2004), Sepulveda, D & Sepulveda, JA (2017), among other contributions that will be found throughout the text.

Keywords: Religious Education; Curriculum; Daily; Secularism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CF Constituição Federal

CEE Conselho Estadual de Educação

CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE Conselho Nacional de Educação

ER Ensino Religioso

FONAPER Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

OLE Observatório da Laicidade na Educação

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

RCN Referência Nacional de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - POR ENTRE TEXTOS, CONVERSAS E INDÍCIOS: O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
2 - TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	30
2.1 - Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas	35
2.2 - A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?	45
2.3 - Ensino religioso na escola: problematizações teóricas em torno da viabilidade de um componente curricular.....	48
2.4 - Há lugar para o ensino religioso na escola?	51
2.5 - Contribuições desse debate para o campo das pesquisas educacionais	54
3 - CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DO ACRE: UM DILEMA EPISTEMOLÓGICO	57
3.1 - Conhecendo os caminhos do ensino religioso no Brasil.....	57
3.2 - Base nacional comum curricular: reviravoltas na disputa envolvendo o ensino religioso.....	76
3.3 - Currículo prescrito: aspectos históricos e culturais do ensino religioso no estado do Acre.....	82
4 - ENTRELAÇANDO <i>POLÍTICAS PRÁTICAS</i> CURRICULARES AO ENSINO RELIGIOSO	94
4.1 - Conceituando currículo	94
4.2 - Currículo: política, cultura e poder.....	99
4.3 - Pensando o currículo e a práxis educativa do ensino religioso a partir do cotidiano escolar	104
4.4 - Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola por meio do ensino religioso	112
CONCLUSÕES	122
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS.....	140

INTRODUÇÃO

“A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932) ¹

Primeiramente, quando você lê sobre laicidade ou estado laico, o que vem a sua mente? Segundo a ONG Politize, que atua por meio da educação política para qualquer pessoa, dentro e fora da internet, um Estado é considerado laico quando promove oficialmente a separação entre Estado e religião. A partir da laicidade, o Estado não permite a interferência de correntes religiosas em assuntos estatais, nem privilegia uma ou outra religião sobre as demais. O Estado laico trata todos os seus cidadãos igualmente, independentemente de sua escolha religiosa, e também, daqueles que não possuem uma crença, que não possuem uma escolha religiosa. O Estado também deve garantir e proteger a liberdade religiosa de cada cidadão, evitando que grupos religiosos exerçam interferência em questões políticas. Por outro lado, isso não significa dizer que o Estado é ateu, ou agnóstico. A descrença religiosa deve ser tratada da mesma forma que os mais diversos tipos de crença.²

Quando pensamos em uma escola pública e laica, o que vem à mente em relação à laicidade dentro do ambiente escolar? A escola pública laica é própria de um Estado laico, segundo o observatório da laicidade na educação, na escola pública laica:

O ensino é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, ou seja, não há conhecimento sagrado ou inquestionável. Tudo pode ser posto sob o exame da razão: literatura, história, geografia, ciências, etc. na escola pública laica, a religião não é matéria de ensino nem coadjuvante de outras matérias. Dito de outro modo: não existe nela a disciplina de Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo. A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e de suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes. Na escola pública laica não há lugar para o integrismo ou o totalitarismo. É tão difícil definir a escola laica, em poucas palavras, quanto definir democracia, esta e aquela estão em permanente construção, razão pela qual defini-las, bem como construí-las, só pode ser o resultado de um contínuo esforço coletivo e teórico, mas, sobretudo, político-prático. (Sepúlveda, 2019).³

¹ [Educalaica.net.br/115/som-e-imagem/campanhas-do-ole-no-facebook/ensino-laico-passado-e-presente-frases-em-defesa-da-laicidade-2017/](http://educalaica.net.br/115/som-e-imagem/campanhas-do-ole-no-facebook/ensino-laico-passado-e-presente-frases-em-defesa-da-laicidade-2017/)

² <https://www.politize.com.br/estado-laico-o-que-e/>. Acesso em: 21/05/2020.

³ <http://ole.uff.br/2019/05/30/o-que-e-a-escola-publica-laica/>. Acesso em: 22/05/2020.

Precisamos partir da ideia de que, pós Constituição de 1988 e com a consolidação da democracia, houve uma ampla e intensa discussão sobre o que é a escola e sobre qual é o papel dessa instituição. Cada vez mais, temos, na escola pública brasileira, um público diverso, composto por recortes de gênero, de geração, de organização familiar, de orientação sexual, de pertencimento religioso, ou seja, um espaço formado por pluralidades, por visões diferentes de mundo. Alunos com diferenças consideráveis em relação a ideologias, a culturas, a valores morais, éticos, estéticos. E é esse espaço que deve seguir os pilares de uma escola pública, laica e de qualidade, portanto, como compreender a inserção de uma disciplina de Ensino Religioso (ER) nesse espaço?

A autonomia do campo educacional é reivindicada há muito tempo pelos educadores brasileiros no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, como citado acima, essa questão ocupou um lugar de destaque nesse documento que foi um verdadeiro marco para o campo educacional do país. O manifesto não ignorou a imprecisão política do campo educacional. De um lado, a autonomia reclamada diante do Estado, do outro, o apoio indispensável do Estado, para que a autonomia fosse possível.

A terceira dimensão da autonomia educacional abordada pelo manifesto foi a laicidade. Ele se posicionou incisivamente contrário ao decreto de nº 19.941/31, que facultou o ensino da religião nas escolas públicas primárias, secundárias e normais em todo o país, pondo fim ao princípio republicano da laicidade do ensino público.⁴

A compreensão da questão do ER nas escolas públicas brasileiras, como se apresenta atualmente, depende do entendimento das mudanças que se processam no país, notadamente, no campo religioso e no campo político. Corroborando com Giumbelli (2008, 2009^a e 2009^b), existe uma preocupação com o conjunto de ações, de estratégias, de proposições e de medidas que operacionalizam a oferta do ensino religioso nas escolas públicas, onde as intenções e as concepções acerca do Estado laico e do próprio ER se chocam com as urgências e com os imprevistos do dia a dia do trabalho docente e de como ocorre a prática desse ensino em sala de aula. Segundo Giumbelli, o ensino religioso como disciplina é atualmente um domínio sob a pressão de forças que exigem diálogo com a sociedade e atenção à diversidade. Com isso, diante de um país tão plural como o Brasil, em face das inúmeras manifestações religiosas, se faz mais que necessário investigar se o campo educacional cumpre o seu papel de ofertar um

⁴ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, nº 150, maio-agosto, 1984.

ensino público de qualidade e democrático, assegurando o respeito à diversidade religiosa e, sobretudo, sustentando a laicidade do Estado que é garantida pela Constituição Federal.

Vivi minha primeira experiência com a disciplina de Ensino Religioso enquanto aluna, primeiro em uma escola Adventista, na qual cursei meu Ensino Fundamental e depois em uma escola Católica, onde iniciei e conclui meu Ensino Médio. Recordo-me que apesar de trazer lembranças dessas escolas como sendo um espaço acolhedor e de um nível educacional alto, o Ensino Religioso sempre esteve presente em minha formação inicial, e preciso frisar, é claro, que se tratava de um ER voltado aos valores cristãos. Além das aulas, orações eram promovidas todos os dias antes do início das atividades, sendo obrigatório a formação de filas para que este momento acontecesse. Hoje, refletindo sobre esse processo educativo, percebo que nunca me foi ensinado sobre as religiões por um viés pluralista e multicultural, e nunca foi me dado liberdade para escolher uma outra orientação religiosa que não fosse a que a escola professava. Com isso, refletindo sobre esse momento de minha formação, fico mais instigada a pesquisar sobre o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar. Acredito que tive uma orientação religiosa em minha formação por uma escolha dos meus pais e, por isso, eles optaram por escolas particulares de vertente religiosa e não por uma imposição de um Ensino Religioso de oferta obrigatória, como é o caso das escolas públicas hoje em nosso país.

Quando ingressei no curso de História bacharelado da Universidade Federal do Acre, e, durante o decorrer do curso, me empolgavam todas as discussões feitas sobre os fenômenos religiosos, sobre as lutas e a resistência em torno do viés religioso, em torno desse mundo que envolve, ao mesmo tempo, o sagrado e o profano. Comecei a pensar na possibilidade de realizar minha monografia sobre questões ligadas ao fator religioso. Dessa forma, dialogando com dois professores que são de grande importância nesse processo, o Professor Doutor Francisco Pinheiro de Assis, que trabalhava em suas pesquisas sobre as devoções populares das religiões na Amazônia, e meu orientador na graduação, o Professor Doutor Wlisses James de Farias Silva, comecei a percorrer este caminho com o intuito de encontrar um objeto de estudo que permeasse essas discussões.

Ao longo do curso e realizando minhas pesquisas, comecei a refletir sobre as intolerâncias existentes em nossa sociedade pela falta de respeito e de compreensão com o diferente. Isso me levou a trabalhar sobre as questões de vivermos em um Estado Laico que garante a liberdade religiosa de cada um e daqueles que também não professam nenhuma escolha religiosa, e, dessa forma, me debrucei sobre este mundo, definindo meu objeto de

estudo como sendo analisar as relações entre o Estado, a política e a religião no legislativo acreano.

Intitulada “*Entre Diálogos: Estado, Política e Religião no Legislativo Acreano*”⁵, a monografia objetivou um estudo sobre a Bancada Evangélica na Assembleia Legislativa do Estado do Acre, composta por políticos evangélicos distintos que se articulavam de forma contrária a questões como a legalização do aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a legalização das drogas, por exemplo. Esses atores políticos defendem a religião cristã e a moral religiosa dentro das decisões e das questões do Estado, por considerarem que ela é fundamental na promoção e na colaboração do desenvolvimento social.

Rememorar a escritura da monografia faz-se de grande importância, tendo em vista que revisita questões necessárias para compreendermos a inserção do Ensino Religioso no processo de ensino-aprendizagem no Brasil, e essa relação entre política e religião tão clara dentro de um Estado que é considerado laico.

No andamento da pesquisa, observou-se que o Estado laico é condição institucional para a liberdade religiosa, porque não é autorizado que nenhum credo religioso se sobressaia sobre os demais, que a atuação livre e igualitária de todos é possibilitada, a garantia de liberdade acaba por assegurar a igualdade entre as múltiplas religiões, mas também, a autonomia de não escolher nenhuma religião, de não optar por nenhum credo religioso, ou seja, garante também a liberdade dos ateus e das ateias. Percebe-se que, sem igualdade, a liberdade não adquire sentido material, pois a supremacia de um agrupamento social específico é incompatível com os princípios fundamentais referidos, não existe igualdade quando alguns são mais livres do que outros, o que nos mostra que a proteção da igualdade também tem por resultado a garantia da liberdade.

Essa pesquisa procurou aprofundar-se nos princípios da igualdade e da liberdade, compreendidos pelo regime democrático como seus ideais inspiradores. Observou-se que as novas religiões que crescem, no cenário brasileiro, têm em comum a característica de participar ativamente da vida política do país. Essa breve exposição da minha pesquisa da graduação nos mostra aspectos importantes que precisamos ressaltar. Primeiramente, percebemos que não existe um distanciamento claro entre a Igreja e o Estado. Notamos, também, que os grupos

⁵ ALMEIDA. T. P. **Entre Diálogos: Estado, Política e Religião no Legislativo Acreano**. 60f. Monografia (História Bacharelado) Universidade Federal do Acre, Acre, 2017.

religiosos lutam por espaços em ambientes políticos e públicos impondo seus posicionamentos baseados em doutrinas religiosas, o que também ocorre quando falamos de Ensino de Religião nas escolas públicas de ensino fundamental. Desse modo, fica claro o quanto se trata de um campo complexo, repleto de conflitos e de interesses que estão sendo muito bem posicionados, principalmente, no governo brasileiro atual, que se trata de uma direita, o qual, por si só, já traz em seus pilares um conservadorismo.

O resultado dessa monografia, na graduação, foi um divisor de águas em minha cabeça, percebi o quanto a religião está presente nos órgãos públicos, colocando a laicidade do Estado apenas no âmbito teórico e não, na prática. Percebi que existem interesses nítidos em manter essa relação entre a política e a religião de maneira intencional, a resguardar certos posicionamentos ligados a uma direita conservadora e o quanto isso coloca em jogo o respeito à pluralidade religiosa em nosso país.

Quando terminei minha faculdade, decidi que queria seguir nesse universo da pesquisa, o que me motivou a concorrer no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. Quando me deparei com o momento de escolher um objeto de estudo para montar um projeto e submetê-lo no processo seletivo, não tive dúvidas que gostaria de seguir outros rumos, porém, dentro da mesma temática. Dessa forma, resolvi me envolver nas pesquisas sobre o Ensino Religioso presente nas escolas de ensino fundamental no Estado do Acre.

O tema Ensino Religioso é um assunto que envolve práticas culturais, as quais têm por base as raízes ideológicas que foram construídas ao longo do tempo, e isso envolve o processo de colonização e de transposição cultural estabelecido entre os povos. A implantação da cultura religiosa no Brasil seguiu os mesmos princípios ideológicos de deslocamento cultural, uma vez que os portugueses implantaram uma cultura religiosa subjugando a cultura que fora construída pelos índios antes do processo de colonização.

Com o passar dos anos, alguns questionamentos sobre a prática de Ensino Religioso foram surgindo, trazendo reflexões e questionamentos, como, por exemplo, se o Estado é laico, como conceber a inserção de uma disciplina de Ensino Religioso? É possível uma disciplina de ER que leve em consideração a diversidade e a pluralidade religiosa de um país como o Brasil? Essas e outras questões começaram a servir como base para compreender o multiculturalismo como um fator determinante das escolhas das práticas pedagógicas desse ensino. A

conscientização sobre a diversidade cultural mudou a forma de pensar da concepção religiosa, e o Brasil foi compreendido como um país laico.

Embora o Brasil seja assimilado como país laico, alguns segmentos sociais não conseguem compreender as diversidades religiosas e não religiosas e, desse modo, tentam implantar a sua convicção religiosa, seja de qual religião for, como única e verdadeira. Este contexto pode se estender para a escola, tendo em vista que esse espaço funciona como centro difusor de conhecimento e das ideologias que podem influenciar a forma de pensar do educando. De acordo com Cury (2004), Estado laico significa a separação da Igreja e do Estado, e compreendendo o Brasil como um país laico, segundo a Constituição Federal de 1988, isso pressupõe que:

O Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos em assumir um deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus régio ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado. (CURY, 2004, p. 183).

A aplicação do Ensino Religioso na rede pública é regida pela Lei Federal 9.475/97, que prescreve o respeito à pluralidade religiosa, própria de um país multiétnico como o Brasil. Além de estabelecer a pluralidade religiosa como parâmetro para a produção de conteúdo no Ensino Religioso, a lei supracitada determina que a disciplina seja componente curricular facultativo para o estudante, a ser ministrada nos horários normais das escolas do Ensino Fundamental. A aplicação da disciplina nesses parâmetros, no entanto, tem causado uma série de debates acadêmicos, especificamente no que concerne aos tipos de conteúdo, ou seja, a forma como o currículo é pensado e elaborado para essa área de estudo.

Segundo o texto dessa lei, que dá uma nova redação ao artigo de n.º 33 da Lei n.º 9.394 de 20, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional “o ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental,

assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”⁶.

A novidade da inclusão do Ensino Religioso na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi homologada em sua versão final no fim de 2018, associa-se ao fato de que o artigo n.º 33 da LDB incumbe os sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de ER. Nesses termos, a LDB desobriga o Ministério da Educação de seu poder de definir os conteúdos pragmáticos para educação básica, regra para todas as demais disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio, sendo o ER a única disciplina que não estava submetida a essa regra. A BNCC fez um processo de reconhecer que ao longo de 4 séculos do período colonial e imperial, devido à estreita relação entre o Estado e a Igreja, o ensino da religião na escola pública esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos hegemônicos com viés proselitista.

Se faz necessário essa compreensão em relação ao desenvolvimento do Ensino Religioso e sua disputa no campo educacional brasileiro, um histórico que será mais bem compreendido ao longo deste texto. É possível observar que essa presença do ER nas escolas brasileiras, fortemente presente até nos dias atuais, demonstra que Estado e Igreja, em um processo histórico, se reforçam mutuamente, gerando, com isso, tensões e conflitos por fragilizar a laicidade do Estado e a autonomia do campo educacional buscada por tantos educadores há tanto tempo como vimos no manifesto dos pioneiros da educação nova.

Segundo Sepulveda D. (2012), o ER não se mostra presente apenas dentro das salas de aula, ele se mostra presente de outras formas dentro desse espaço público, sendo disputado pelas religiões. O ensino da religião na escola acontece não somente pelo caminho convencional da sala de aula, mas também por direcionamentos ideológicos, que se dão sem amparo de instrumentos legais e prevalecem a partir de práticas contestáveis como a exibição de símbolos religiosos na sala de diretores, orações que são feitas em alguns momentos, missas, bíblias expostas, práticas discriminatórias e discursos proferidos por alguns professores (as) aos alunos adeptos das religiões de matrizes africanas, aos alunos (as) homossexuais, assim como outras manifestações que privilegiam fés, também são formas de ensinar e de colonizar o cotidiano dessas instituições.

⁶<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27/06/2019.

Parafraseando Sepulveda (2017), muitas escolas e alguns educadores acabam desenvolvendo práticas e manifestando seus valores religiosos que devem ser seguidos de forma naturalizada. Essas práticas e manifestações influenciam na constituição das identidades de todos os estudantes e um longo aprendizado vai colocando cada um sem lugar, colonizando muitos dos que ali se encontram.

Na década de 1980, as transformações socioculturais motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional, que resultaram na redefinição dos fundamentos epistemológicos do ER. Sem mencionar profundas divisões e disputas no campo religioso, a apresentação da BNCC afirma que, pouco a pouco, currículos para o ER foram sendo elaborados em diferentes regiões do país, bem como projetos de formação de professores para a operacionalização dessa disciplina, visando assegurar o “conhecimento da diversidade religiosa” sem proselitismo. (BRASIL, 2015b, p. 280).

O Superior Tribunal Federal, em 27 de setembro de 2017, por 6 votos a 5, julgou o ER de caráter confessional como componente curricular das escolas públicas de ensino fundamental. O ER também foi assegurado na BNCC e aprovada pelo CNE, como referência para a formulação dos currículos dos sistemas, das redes escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares, obedecendo o que determina a CF, o ER será de oferta obrigatória, no horário normal de aula, porém, opcional para o aluno.⁷

Uma preocupação não pode ser ocultada, houve grande mobilização e discussão envolvendo as várias disciplinas para que a BNCC chegasse ao texto final. No entanto, o ER não foi discutido, já que este havia sido retirado do texto da BNCC, uma vez que toda fundamentação era de um ER com conteúdos determinados pelo governo, fato que fere o princípio da liberdade religiosa assegurado na CF e na LDB. A surpresa foi que, com apenas 5 dias antes da votação da BNCC, o ER foi reinserto pelo CNE e aprovado com a redação que, anteriormente, havia sido reprovada. Segundo Sepulveda D. e Sepulveda J. A. (2019), esse texto que havia sido suprimido anteriormente, foi retirado como barganha por pressão da bancada religiosa fortemente presente no congresso, a exigência era que fossem retiradas as questões sobre discussão de gêneros e de sexualidades da BNCC e depois que atingiram esse êxito, por

⁷ STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em: 24/10/2019.

influência e pressão dessa mesma bancada, o texto foi reinserido, sendo incorporado novamente à BNCC.

Segundo a BNCC, cabe ao ER tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e nas várias tradições religiosas, discussão que já vem sendo realizada por campos de estudos como, por exemplo, a história, a filosofia e a sociologia, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida, o que sabemos ser ainda hoje, um desafio para um país tão desigual, repleto de fanatismos e de intolerância, que a cada dia ganham mais destaques no cenário brasileiro.

A Base apresenta o ER como uma disciplina curricular com conteúdos determinados para todo país pelo Ministério da Educação, que abordará conceitos, aspectos, assuntos e manifestações, sendo compreendido até como uma “filosofia de vida” em uma das séries do Ensino Fundamental. Alguns questionamentos são inevitáveis a partir desse contexto apresentado. Vejamos, a BNCC está em fase de aplicação nos sistemas de Ensino Estaduais, Municipais e Particulares, que desenvolverão estratégias para sua execução, e o Ensino Religioso? Este estará a serviço de que tipo de formação? O professor do ER será uma pessoa de fé ou um “cientista social” que possa dar conta de discutir os diversos conceitos presentes na BNCC? Em um contexto político atual, com uma “nova direita” no comando, com seus pressupostos conversadores e que, nitidamente, se declaram cristãos, como garantir que a pluralidade religiosa seja garantida e respeitada? Como podemos falar em Estado laico se temos frases como, por exemplo, “O Estado é laico, mas eu sou cristão” sendo ditas por representantes diretos do governo brasileiro? Sem dúvida este é um campo de intensos debates, de conflitos e, principalmente, de questionamentos.

Diante do exposto acima, esta pesquisa buscará fazer emergir questões sobre a prática do Ensino Religioso nas escolas públicas e a possível implementação de um currículo específico para essa disciplina. Além disso, irá debater questões sobre políticas curriculares, considerando esse tema como sendo um campo de interesses e de conflitos. Desse modo, levando em conta este aspecto, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais perspectivas e discursos circundam o processo de criação e de elaboração da política curricular voltada para o Ensino Religioso na Rede de Ensino do Estado do Acre?

Para nortear o problema da pesquisa, define-se como ponto de partida as discussões atuais em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, na qual o Ensino Religioso volta a ser uma das disciplinas presentes no Ensino Fundamental e um tema amplamente discutido. Além da elaboração de um documento curricular para o Ensino Religioso no Estado do Acre o qual norteia, também, as decisões e as práticas do município. Portanto, fundamentando-se no problema da pesquisa, o objetivo geral é compreender quais perspectivas e discursos estão por trás do processo de criação do currículo de Ensino Religioso na Rede de Ensino no Estado do Acre. Por sua vez, os objetivos específicos são desvelar as disputas e os conflitos da formação desse currículo na rede estadual de Ensino do Acre; caracterizar o cenário de embates e de disputas no contexto nacional, por meio da análise das produções acadêmicas que foram selecionadas; compreender o processo de inserção dessa disciplina para as escolas do Ensino Fundamental da rede estadual do Acre.

Portanto, nesta pesquisa, nos propomos a fazer o seguinte movimento, no primeiro capítulo, iremos esboçar o caminho metodológico escolhido para esta pesquisa, de forma que se possa compreender quais materiais serviram de análise, como compreendemos a pesquisa com o cotidiano dentro desse cenário. No segundo capítulo, decidimos realizar um levantamento a respeito das pesquisas e dos objetos de estudo em torno da temática do Ensino Religioso, no cenário acadêmico dos cursos de Pós-Graduação em Educação em algumas cidades brasileiras. Isso ocorreu por meio de uma metodologia chamada Estado da Arte, mapeamos e discutimos algumas produções científicas, analisando que aspectos e dimensões vêm sendo trabalhadas em torno da nossa temática de pesquisa que é o Ensino Religioso.

Já no terceiro capítulo, buscamos refletir sobre todo esse processo histórico que envolve as discussões em torno do Ensino Religioso, enquanto disciplina nas escolas, dentro de um Estado Laico, onde percebemos que o ER, historicamente, também foi a base juntamente com outras disciplinas da formação humanista nas escolas brasileiras, e como pudemos perceber durante o decorrer do texto, segue, hoje, uma legislação específica, regulamentada por diretrizes e pareceres que norteiam sua inclusão e permanência no currículo escolar. Por fim, no quarto capítulo, trataremos da compreensão de currículo, prática curricular, política de currículo, além das pesquisas com o cotidiano envolvendo o Ensino Religioso, e, por isso, contamos com o envolvimento teórico de diversos autores que nos ajudarão nesta importante reflexão. Dessa forma, partimos da fundamentação de que o Ensino Religioso está legalmente

normatizado, é parte integrante do currículo escolar, como disciplina do currículo e que pressupõe sujeitos formados e habilitados para o fazer pedagógico no cotidiano escolar.

1 - POR ENTRE TEXTOS, CONVERSAS E INDÍCIOS: O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Santos (2007), algumas formas de pesquisar se diferenciam dos modos validados pelo proposto rigor científico, que reduz o que é pesquisado a algo sem vida, sem subjetividade e sem processualidade. O autor destaca que a ciência moderna estabelece caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos, vale aquilo que é quantificável, visível, classificável. Contudo, os estudos dos cotidianos impulsionam a refletir sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificáveis.

Existe, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função das estruturas e das permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens historicamente constituídas e reconstituídas de acordo com ou em função de situações, de conjunturas plurais e móveis (OLIVEIRA, 2005). Sendo assim, estudar os cotidianos é pensar além de um paradigma totalizante, é mergulhar em múltiplas possibilidades e supor mais do que tudo aquilo que é informado pela modernidade no singular. Pensar o cotidiano é “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1996, p. 223), trata-se de questionar os caminhos que já conhecemos, perceber seus limites e sublinhar a possibilidade de novas rotas. Segundo Michel de Certeau (1996, p. 31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...].

À vista disso, o autor enxerga possibilidades de acreditar de maneira firme na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de perceber as micro resistências que fundam micro liberdades e deslocam fronteiras de dominação, a inversão da perspectiva, que fundamenta a sua função do cotidiano. Ele tem um compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas. Para ele, toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não é, necessariamente, ou não é, forçosamente, reconhecida como tal, pois “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é

preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (CERTEAU, 1994, p. 142).

Isso traz à tona uma outra reflexão importante a ser feita, quais são as representações, as reinterpretações feitas pelos alunos e pelos professores a respeito de uma determinada política educacional? Certeau (1994) considera que são as representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade ao mesmo tempo que a exprimem. Ao colocar sob uma ótica de desconfiança alguns dos caminhos percorridos por uma determinada política educacional, as contradições entre aquilo que as autoridades articulam e propõem, e aquilo que delas é aceito, evidenciam-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno de uma determinada política. (CERTEAU, 1995, p. 40).

Compondo o objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas dos docentes se ajustarem a uma política, as diferentes formas de reorganização e reinterpretação do cotidiano, de suas práticas. Essas invenções do/no cotidiano vão produzindo uma cultura, vão produzindo saberes pedagógicos, saberes estes que são produzidos por professores e alunos em um movimento dialético da vida cotidiana.

Na metodologia da ciência moderna temos a distinção entre sujeito e objeto, sendo justamente isso que ensina a compreender a realidade como quantificável, fixa e previsível. A ciência moderna firma seu alicerce na Revolução Científica do século XV e se desenvolve nos séculos seguintes com base no domínio das ciências naturais. Para Boaventura de Souza Santos, as ciências sociais, a partir do século XIX eram:

Um modelo global (isto é, ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluiriam, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (SANTOS, 2000, p. 60).

Esse modelo de racionalidade científica pode também ser considerado um modelo totalitário, pois só são cabíveis ao seu domínio as abordagens teóricas e metodológicas pautadas intrinsecamente aos seus pressupostos epistemológicos. Todo conhecimento produzido pela ciência moderna se faz em oposição ao saber vulgar, as opiniões, ao espontâneo, ou seja, ao senso comum. Pensando em novos caminhos é que se propõe não separar a ciência do senso comum. Buscar os saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver, partindo do micro. (GINZBURG, 1983).

Para Gonçalves (2018), a sociologia do cotidiano procura usar a teoria de maneira diferente, porque entende a teoria e a prática da pesquisa como sendo indissociáveis, isto é, todo e qualquer pressuposto teórico emerge do cotidiano. Entendendo, dessa forma, que a sociologia do cotidiano é sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos, nos mostrando a impossibilidade de se estabelecer padrões de uma totalidade. Portanto, os trabalhos que se preocupam com o cotidiano e com os diferentes modos e culturas, partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida e a amar o outro.

Alves (2008) define alguns movimentos que possibilitam que a lógica dos cotidianos seja decifrada. “O sentimento do mundo” (p. 18) trata da necessidade do mergulho nos cotidianos, a fim de que se conheça muito mais do que a visão nos apresenta, para pesquisar os cotidianos é necessário ultrapassar limites. “Virar de ponta cabeça” (p. 23) propõe uma subversão das teorias que já conhecemos, tidas como verdades que se repetem na prática, o que se pretende neste movimento é que as múltiplas fontes sejam compreendidas, à medida que o cotidiano se reinventa a cada ação. “Beber de todas as fontes” (p. 27) tem como objetivo ampliar as nossas convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimento, assim, passa a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, que é sentido. “Narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 30) propõe uma nova forma de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar esse registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano, considerando, portanto, a importância das narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. “Ecce Femina” (ALVES, 2008, p. 46) trata da existência e dos sentimentos dos praticantes que saltam a cada acontecimento narrado e que, por tantas vezes, a objetividade de quem investiga não é capaz de expressar. Alves (2008) explica que o que realmente importa na pesquisa nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes.

São esses movimentos que nos permitem pensar fora da caixa, que nos despertam para a possibilidade de pensar trilhas diferentes. Assim, Ginzburg (1989) destaca que é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria. Ginzburg, um historiador, nos apresenta um novo método que surgiu no final do século XIX no âmbito das ciências humanas, método este que poderá ser visto ao longo desta pesquisa. Para nos apresentar esse modelo epistemológico, ele nos leva a conhecer Giovanni Morelli e o tão famoso método morelliano, muito conhecido entre os historiadores e outros pesquisadores.

Morelli, um historiador de arte, afirmava que muitas obras de arte passavam detalhes despercebidos, fosse pelo mau estado de conservação, obras não assinadas ou repintadas. Com isso, nesse estado, para se conseguir distinguir uma cópia de uma obra original, era preciso se basear em além daquilo que nossos olhos veem, “era necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”. (GINZBURG, 1989, p. 144)

Com esse método, Morelli propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. A pesquisa sobre o paradigma indiciário, sobre esse método, levou Ginzburg a trabalhar com a ideia de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas que são: sinais e indícios, que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177), ou seja, esse método está fundamentado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade.

Ginzburg relaciona o método morelliano a outras figuras importantes como Sigmund Freud, por exemplo, para ele a similaridade entre Morelli e Freud não é uma coincidência, eles são pesquisadores de áreas distintas que chegaram ao mesmo método, porém por caminhos diferentes. Freud se apropriou dos procedimentos – métodos propostos por Morelli – e aplicou sua proposta metodológica na investigação das neuroses, dos traumas e dos complexos, conceitos da teoria psicanalítica.

Fazendo agora uma definição mais nítida do que consiste o método do paradigma indiciário, e para que os leitores consigam identificá-lo ao longo desta pesquisa, vamos defini-lo como um conjunto de procedimentos que contêm a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto indícios e sinais. Contudo, o que pode ser entendido por pistas, indícios e sinais?

Quando nos referimos a esse método de análise, estamos falando em relação à análise das fontes da pesquisa, que tanto são os documentos oficiais, como leis, decretos, fontes secundárias e voluntárias, que são aquelas investigadas pelo pesquisador, que quando submetidas a uma análise mais profunda por ele, podem revelar muito mais do que uma análise mais superficial. Porém, existem outras fontes que podem aparecer no meio do caminho, durante o percurso da investigação, são as chamadas fontes involuntárias, isto é, aquelas que não foram convidadas a participar da pesquisa. Nesse caso, o pesquisador vai muito além, fazendo uso de sua intuição e de sua sensibilidade, estando atento aos atos falhos, às metáforas, às metonímias e aos deslocamentos.

Então, quais seriam os princípios do paradigma indiciário? Estamos falando em valorizar as especificidades de cada objeto, neste caso, o Ensino Religioso; reconhecer o caráter indireto do conhecimento, além de inferir as causas a partir dos efeitos. Isso ficará mais perceptível ao longo do texto quando percebermos a dificuldade encontrada em contactar os sujeitos à frente das discussões sobre ER no Estado do Acre, as várias negativas que tivemos ao longo da pesquisa, como por exemplo, ofícios não respondidos, cartas de apresentação que também nunca foram respondidas, mensagens de whatsapp nas quais ficava claro o incômodo por parte de alguns sujeitos em tocar neste assunto, ou seja, por meio de sinais que muitas vezes passam despercebidos aos olhos do pesquisador, nós percebemos indícios de conflitos e disputas por parte das diferentes vertentes religiosas que estão neste movimento de elaboração de um currículo para o Ensino Religioso aqui no Estado.

O percurso metodológico, quando bem construído, possibilita a compreensão do objeto de estudo, que, neste caso, é carregado de sentidos, de subjetividades, de símbolos e de significados que são diferentes de acordo com cada sujeito, percebemos que por meio da pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), é possível compreender as pequenas ações, os gestos, os sentidos que são percebidos nas ações coletivas e individuais e que, por muitas vezes, escapam aos olhares de uma metodologia clássica e hegemônica de pesquisa.

De acordo com Nilda Alves (2012), na pesquisa com o cotidiano trabalha-se a ideia de que a formação humana se dá em redes educativas múltiplas e diversas, relacionadas entre si de modos diferentes. Essas redes, com os *conhecimentossignificações* nelas criados, atuam nos processos curriculares, nas relações entre os tantos *dentrofora* das escolas, e entende-se que esses movimentos são, também, agenciamentos para tantos outros. O conceito de rede educativa permeia a cotidianidade do indivíduo e surge nas mais diversas perspectivas, como, por exemplo, familiar, do bairro, dos afetos e desafetos, no espaço escolar e em muitas outras. Segundo Alves (2012):

Em seu viver cotidiano, os seres humanos, se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos e de expressões artísticas, membros de coletivos como famílias, religiões, expressões nas mídias etc. (2012, p. 1).

Todo e qualquer indivíduo é atravessado não somente pelas ideias de políticas contidas em uma rede educativa com a qual mantém ou manteve vínculo, mas, sobretudo, a cultura imersa nela. Assim, essas redes imprimem suas marcas em seus participantes, que as carregam

consigo em seu discurso e forma de agir. À vista disso, até mesmo as ideias que são veiculadas de modo velado em uma rede, surgem por meio do indivíduo. Alves afirma que:

Os membros de movimentos sociais e de grupos de interesses são, assim, permanentemente, em movimentos diversos, os porta-vozes das possibilidades e necessidades dos *praticantes-pensantes* dos espaçotempos cotidianos nessas redes educativas. É desse modo que essas redes se explicitam como campo de lutas, expressando as relações entre praticantes de contextos políticos vários, entre eles e com suas expressões em contextos diversos. (2012, p. 1).

O convívio diário entre indivíduos de redes diversas permite não somente a extensão das ideias contidas em uma rede, como também uma associação, compondo um panorama crítico que iria se somar a uma nova constituição dos pensamentos e das ações do indivíduo. Corroborando com essa ideia, a autora indica que:

A incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para a escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente é o que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas, e dessa forma, começam a fazer transformações. Então, são essas tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola. (ALVES, 2013, p. 12).

Dessa forma, os ensinamentos escolares são permeados, constantemente, pelos atravessamentos cotidianos presentes na diversidade de redes educativas. Porém, devido ao peso de uma imposição curricular e aquilo que é considerado conhecimento válido, acadêmico, percebe-se a dissociação entre aqueles elementos que poderiam, se andassem juntos, aprimorar os processos cognitivos.

Outro caminho percorrido nesta pesquisa foi o da conversa como metodologia investigatória, diferentes autores ⁸têm se debruçado sobre a importância das conversas como método para observar diferentes sentidos para os acontecimentos do cotidiano. Esses autores nos trazem a perspectiva de que as conversas possuem uma íntima relação com a vida cotidiana. Segundo Gonçalves:

Pensar a pesquisa com os cotidianos escolares, tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos saberes-fazer os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Com isso, entendendo que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, envolvendo crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às múltiplas formas de habitá-los, sobretudo no caso desta pesquisa que relaciona diferentes sujeitos e escolas. (2018, p. 47).

⁸ Dentre eles podemos destacar: Gilles Deleuze (2000), Nilda Alves (2010), Michel de Certeau (1994; 1996), Rafael Marques Gonçalves (2018).

Interessa-nos aqui dialogar sobre outros modos de produzir conhecimento, sobre outros caminhos de se fazer pesquisa e por meio desses outros modos enxergar os detalhes, partir do micro, entender grupos e sujeitos que, muitas vezes, ficam sem voz e sem espaço no meio científico.

Como podemos perceber também, ao longo das reflexões teóricas desenvolvidas anteriormente, nos apoiamos nas reflexões do ciclo de políticas de Stephen Ball (MAINARDES, 2006), para compreendermos que as políticas curriculares são complexas, pois são permeadas de embates, de acordos, de conflitos, de interpretações e de reinterpretações por parte de autoridades, como também, por parte dos professores que fazem um exercício de interpretação e de reinterpretação dessas políticas. Portanto, é a partir dessas reinterpretações que se atribuiu significados dos sujeitos *praticantespensantes*⁹ envolvidos, suas histórias, suas experiências e suas possibilidades. Segundo Gonçalves (2008), pautando-se nas reflexões de Ball (2001):

Portanto, não vamos compreender as políticas curriculares de forma simplista, como mera ordenação do sistema educativo ou validação dele pelas chamadas autoridades competentes. Tampouco é possível vislumbrar somente os interesses dos empenhos políticos. Por isso, o estudo das políticas curriculares exige um cuidadoso alinhamento do elemento político. Torna-se necessário ter como perspectiva a combinação entre os diferentes elementos, encontrando-se os modos como eles se articulam estabelecendo mecanismos de intervenção-regulação. Isso impõe o desafio de estudo dos modelos políticos, refletidos ou não nas práticas cotidianas, nem sempre claras, indo além das orientações técnico-pedagógicas, extraindo delas as articulações e redes que as sustentam, na compreensão do componente político. (GONÇALVES, 2018, p. 70).

Ball (2001) propõe como direção para o desenvolvimento de estudos que abarquem ou se aproximem da complexidade das políticas curriculares, que se associem tanto a produção quanto a implementação das políticas, concebendo-as como processo, considerando também seus efeitos e seus produtos. Assim, o autor define política como “[...] uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas.” (BALL, 2001, p.10).

Para Gonçalves (2018), por meio do ciclo de políticas de Ball, podemos compreender que a pertinência da ideia de que os cotidianos escolares são *espaçotempo* de tessitura de

⁹ Esse tipo de escrita faz parte da metodologia da Pesquisa com cotidiano, onde percebemos que certos conceitos não se dissociam, justamente por isso optamos por esse tipo de escrita, neste caso, para nos referimos que os mesmos que praticam, também pensam, também resistem, também reinterpretem em suas práticas as políticas.

currículos *pensadospraticados* e de políticas de currículo, podendo emergir deles ideais *contra-hegemônicos* de micropolíticas e de conhecimentos. Para o autor:

Por *políticaspráticas* cotidianas de currículo entendo aquilo que se efetiva no contexto das práticas (BALL, 2001), sempre numa rede de sentidos que inclui os contextos de influência e dos textos curriculares, tendo em vista o currículo entendido como produção cultural. Em outras palavras, as políticaspráticas podem ser entendidas, nesse contexto, como algo gestado no âmbito das práticas que as políticas oficiais produzidas nos demais contextos, são ressignificadas, perpassadas por produções de sentidos, disputas e negociações. (GONÇALVES, 2018, p. 96).

Quando fazemos pesquisa no cotidiano, estamos interessados em saber o que ocorre nos contextos investigados. Como se chegou a essa realidade? O que querem essas pessoas? Quais são os recursos, os saberes e os poderes que estão em jogo? Todavia, o modo de buscar essas respostas e de fazer essas perguntas implicam em reconhecer os/as colaboradores/as como pessoas como nós, que podem fazer parcerias e colaborar conosco.

A presente investigação tem como abordagem metodológica a pesquisa com o cotidiano, conforme discutido acima, cotidiano este que aqui envolve uma análise de documentos, de instituições e de sujeitos. Trabalhamos nesta pesquisa com três instituições e com sujeitos ligados a elas, porém, por motivos éticos, optamos por fazer uma descaracterização desses indivíduos.

A pesquisa foi desenvolvida com três instituições públicas da cidade de Rio Branco, que serão identificadas nesta pesquisa como I 01, I 02 e I 03, sendo a primeira de esfera estadual, a segunda de esfera municipal e a terceira constituindo uma instituição formada por uma entidade civil. Os sujeitos serão expostos no texto como sujeito da esfera estadual, sujeito da esfera municipal e sujeito da entidade civil. Dessa maneira, para garantir a identidade pessoal desses participantes, não foram realizadas as respectivas caracterizações profissionais.

Além das conversas com esses sujeitos, vamos contar também, como suporte no desenvolvimento empírico desta pesquisa, com uma entrevista que ocorreu na Rádio CBN Amazônia (98,1 FM Rio Branco), no programa Audiência Pública do dia 6 de fevereiro de 2020, com o tema *Ensino Religioso: como esta disciplina é ensinada nas escolas ou como deveria ser*. Eu fui convidada para participar desse programa como pesquisadora da área, na companhia de mais três professores, os quais resolvi manter também em sigilo seus respectivos nomes neste texto, para preservar as instituições as quais eles representam nesta discussão.

Trabalhamos, também, com a análise de uma série de pesquisas sobre o Ensino Religioso nos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a seleção dessas pesquisas se deu por meio de um movimento de Estado da Arte, no qual mapeamos e discutimos algumas produções científicas, buscando analisar que aspectos e dimensões vêm sendo trabalhadas em torno da nossa temática de pesquisa. Esse movimento nos permitiu identificar uma série de conflitos existentes nessas pesquisas, que nos mostraram o quanto se trata de um campo, de um cenário de embates e de disputas.

Para realização da pesquisa documental foram utilizados os seguintes documentos como fonte de dados: lei nº 9.394/1996 (LDB), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e lei nº 9.475/1997, que “dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. O objetivo de usar essas legislações é verificar se o processo de formulação de um currículo específico para o Ensino Religioso atende ao prescrito na norma legal. Além de analisarmos o componente religioso na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Em relação ao cenário local, se tratando da pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos: a Resolução do CEE nº 34/73, “aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre” e a Resolução CEE nº 220/02, que “estabelece critérios de identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para Educação Básica”. Elas foram utilizadas para conhecer e analisar a origem do Ensino Religioso no Estado do Acre, bem como as normas jurídicas que regem a prática docente do professor nessa disciplina, inclusive no que tange à sua qualificação acadêmica.

Os pareceres do CEE/AC nº 23/73 descrevem “a implantação do Ensino Religioso no Acre”; o Parecer nº 04/75 apresenta a “proposta de implantação do Ensino Religioso”; o Parecer nº 09/99 propõe as “Diretrizes Gerais para a implementação do Ensino Religioso” e o parecer nº 63/02 define a “proposta curricular do Ensino Religioso”. Esses pareceres possibilitaram ampliar as análises da pesquisa quanto às propostas curriculares do Ensino Religioso e seu processo de implantação e de desenvolvimento no Acre. Portanto, optamos por trabalhar com uma análise empírica por todo o texto, assim, a discussão em torno desses documentos, as falas dos sujeitos e o papel das instituições em todo esse processo de formulação e criação de um currículo específico para o Ensino Religioso, será encontrada em várias partes desta pesquisa.

2 - TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

“O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor”.
(MANGUEL, 2006, p.83)

Este capítulo tem por objetivo realizar um levantamento a respeito das pesquisas e dos objetos de estudo em torno da temática do Ensino Religioso, no cenário acadêmico dos cursos de Pós-Graduação em Educação, em algumas cidades brasileiras. Isso ocorrerá por meio de uma metodologia chamada Estado da Arte, em que iremos mapear e discutir algumas produções científicas, buscando analisar que aspectos e dimensões vêm sendo trabalhadas em torno da nossa temática de pesquisa, que é o Ensino Religioso. Logo, esse é um caminho que se faz necessário para buscarmos destacar a importância e a relevância desta pesquisa.

O princípio norteador deste capítulo, oriundo de pesquisa bibliográfica e documental, objetiva mapear o estado do conhecimento da temática do Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar em escolas públicas, no cenário acadêmico da Pós-Graduação em Educação no Brasil. O intuito desse mapeamento foi identificar como essas pesquisas constroem a disciplina e como contribuem, ou não contribuem, para a formação de seu objeto de estudo, além de analisar o debate teórico que se estabelece na pesquisa em Educação sobre essa disciplina em escolas públicas.

Para esta primeira etapa realizamos o levantamento de pesquisas por meio de uma revisão de literatura, a partir de buscas no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, cujo objeto de estudo foi o Ensino Religioso, a fim de compreender como vem se constituindo esse ensino e quais são os desafios e as problemáticas que esses autores levantam em torno dessa temática. Assim, o objetivo de o mapeamento realizado foi buscar conhecer o que já foi produzido nos Programas de Pós-graduação em Educação sobre o ER, desde 1997 até 2018, e, assim, delinear com maior clareza o nosso objeto de estudo, o Ensino Religioso. Compreende-se que os

diferentes discursos, que estão no fundo das afirmações das pesquisas analisadas, formam os debates que se estabelecem no campo teórico acerca da disciplina. Vale ressaltar que essa escolha temporal se dá pelo fato de tentar identificar, por meio da investigação, como as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), a partir da Lei 9.475/1997, pensam o Ensino Religioso enquanto disciplina até a inserção do ER como componente curricular na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018.

Das buscas realizadas, foram selecionados 40 trabalhos, nos quais se observou que, além dos principais pesquisadores que tradicionalmente se debruçam sobre a temática, diferentes iniciativas reivindicam a participação no debate. Esta investigação utilizou como instrumento de busca para seleção desses trabalhos, o uso de palavras-chaves no site do banco de teses e de dissertações da CAPES. Começamos por selecionar a temática de “Educação”, logo após, na parte do refinamento de buscas, fomos redefinindo as categorias de nossas escolhas e utilizando como palavras de busca: “Ensino Religioso”; “Currículo”; “Laicidade” e “Educação”. Levando em consideração que muitas pesquisas apareceram, para realizarmos um filtro, que nos levassem a selecionar as categorias de análise que montamos neste capítulo, fizemos a leitura dos títulos e dos resumos para selecionarmos aqueles que mais tivessem de acordo com o que estávamos querendo analisar, ou seja, discursos em torno da mesma temática, porém, que tivessem pontos de vista e análises diferentes. Dessa forma, foram identificados e analisados quatro principais discursos, divididos em quatro categorias de análise, nos quais buscamos analisar como esses pesquisadores pensam o ER dentro de suas perspectivas.

Uma informação relevante, neste momento, é que, durante a investigação, percebi que, de 1997 a 2003, apenas 1 trabalho foi apresentado. Esse dado permite constatar que o interesse pelo objeto ER, no campo da educação, é um fenômeno mais recente. Então, optei por dividir esses 4 grupos em temáticas que aproximam as discussões trazidas nessas dissertações e nessas teses do campo da educação.

O primeiro grupo é formado por pesquisas que validam a disciplina de Ensino Religioso como promotora da formação integral do aluno, as quais consideram o humano aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e para a formação da cidadania. 20 pesquisas fazem parte desse primeiro grupo. O segundo grupo é composto por pesquisas que entendem que o Estado é laico e, que justamente por isso, deve ser

imparcial no campo religioso, e consideram a escola como lugar dos saberes racionais, comprováveis e com valor de cientificidade. 7 pesquisas fazem parte desse grupo.

O terceiro grupo é construído por pesquisas que entendem a escola como sendo um espaço de manifestação das identidades e que trazem a ideia do currículo como sendo um espaço, um lugar para se problematizar a intolerância, o silenciamento e a segregação, evidenciando as tensões e as assimetrias entre religiões e crenças. 7 pesquisas fazem parte desse grupo. Já o quarto grupo é composto por 6 pesquisas analisadas, que não fazem parte desse enquadramento dos 3 primeiros grupos, porém, trazem perspectivas interessantes como, por exemplo, os discursos em livros didáticos de ER, os dizeres e as perspectivas dos alunos de ER e a problematização da suposta neutralidade das Ciências da Religião. Devido a isso, resolvi analisá-las também.

Todavia, compreende-se que um simples mapeamento das pesquisas e de suas posições são insuficientes para compreender esses aportes teóricos e como eles são utilizados. Por isso, faz-se necessário analisar, de maneira aprofundada, os discursos utilizados pelas pesquisas e compreender como emergem como verdade, uma vez que podem se apresentar de forma antagônica.

O nosso objetivo, neste capítulo, consiste, portanto, em identificar de que modo as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), a partir da Lei 9.475/1997, até a inserção da disciplina ER, na BNCC de 2018, constroem o Ensino Religioso e seu objeto, de modo a contribuir com a nossa pesquisa de mestrado.

Dessa forma, o percurso metodológico foi realizado com base em um primeiro levantamento das teses e das dissertações, que estão apresentadas de forma resumida. Para construir tais apresentações, priorizou-se a leitura dos resumos para identificar tais elementos: o objeto da pesquisa; o objetivo; a metodologia; a base teórica; os resultados e o que dizem acerca do estatuto do Ensino Religioso. No entanto, quando esses elementos não estavam presentes no resumo do trabalho, fez-se necessário consultar o corpo do texto. A apresentação das pesquisas é acompanhada por algumas colocações, ou primeiras análises, para tentar identificar os discursos.

Ancorando-me em Bakhtin (1997), tomamos os resumos como um dos gêneros do discurso ligados à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições de produção. Recorrendo a Chartier (1990, 1996), interrogamos os resumos

como objetos possíveis de serem lidos, jogando com os protocolos de leitura inscritos pelo autor e editor nos próprios textos e pelas singularidades que apresentam a partir do suporte material, em que aparecem (catálogos eletrônicos, catálogos impressos, resumos nas próprias teses e dissertações).

É possível ler em cada resumo, e no conjunto deles, outros enunciados, outros resumos, outras vozes e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma história pelos resumos, que sabemos que não pode ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e a mais correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “Estado da Arte”, pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumos) com outros, e também como uma bibliografia que extrapola a produção de teses e de dissertações.

Mapear as teses e as dissertações, em Educação, que estudam o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar em escolas públicas, é um dos objetivos deste trabalho. Entende-se que as pesquisas e seus discursos constroem objetos, além de descreverem e analisarem seus dados. O Ensino Religioso emerge a partir de relações de poder, dessa forma busca-se destacar os principais discursos, o antagonismo, as discontinuidades e os procedimentos de controle do discurso para a emergência de suas verdades.

Dos 40 trabalhos analisados, 31 são dissertações de mestrado e 9 são teses de doutorado. Em geral, as pesquisas que estudam a formação do professor de Ensino Religioso, são investigações de campo atreladas à formação do docente, em relação à trajetória pessoal, à formação espiritual, à formação informal, aos cursos de formação continuada oferecidos pelas gerências das redes de ensino públicas ou para egressos dos cursos de formação inicial ou continuada. As pesquisas, que estudam os cursos de licenciatura e de Pós-graduação lato sensu, são investigações com análise documental e analisam o currículo e a constituição dos cursos. As pesquisas que têm por objeto o Ensino Religioso escolar são pesquisas de campo e estudam como o Ensino Religioso se constitui e constrói seu objeto. Quando a pesquisa é de campo, ela é voltada para o Ensino Religioso oferecido em escolas públicas e/ou apresenta uma análise comparativa entre a disciplina oferecida em escola pública e a disciplina oferecida em escola particular

confessional cristã. Quando a pesquisa é análise documental, esta procura compreender ou descrever como o objeto da disciplina vem construindo sua epistemologia.

Em relação à análise do discurso, as pesquisas que estudam o discurso religioso cristão na escola pública, onde há oferta do Ensino Religioso, são pesquisas de campo e atentam-se à defesa da laicidade do Estado brasileiro. A ideia de laicidade, para esses casos, é aquela que separa a religião da coisa pública, ou melhor, entende que o estado não deve privilegiar uma religião em detrimento de outras. Algumas dessas pesquisas, conforme serão apresentadas nos resumos a seguir, alertam para como esses discursos promovem intolerância religiosa e como ela é direcionada às pessoas pertencentes às religiões de matrizes africanas, cujas culturas são historicamente silenciadas.

Portanto, entendem a intolerância religiosa como um tipo de racismo, não apenas porque essas religiões pertencem a esse segmento, mas também porque elas são compreendidas no mesmo diapasão da hierarquia das raças inferiores. Importa destacar que as pesquisas, as quais estudam a relação de crianças pertencentes ao Candomblé e à escola, também alertam para a presença de intolerância religiosa no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa que estuda o livro didático do Ensino Religioso percebe que, os discursos presentes nos livros, produzem a intolerância religiosa e o racismo. Esse dado aponta a relação assimétrica entre crenças. Assim, destaca-se a relação de poder entre as crenças, a qual revela o silenciamento, ou ainda, a interdição de identidades religiosas de pessoas pertencentes às religiões de matrizes africanas, conforme dados analisados por essas pesquisas.

Os pesquisadores brasileiros que se destacam, seja porque são citados nos trabalhos encontrados (identificados a partir das consultas realizadas nas referências de cada trabalho), seja porque orientam ou participam de bancas avaliadoras, são Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Luiz Antônio Cunha. Há outros (as) teóricos (as) citados em boa parte dos trabalhos, e que se destacam por contribuições específicas acerca do Ensino Religioso escolar nos trabalhos levantados, tais como Carlos Alberto Jamil Cury; Roseli Fischman, Anísia de Paulo Figueiredo, Lizete Carmem Viesser e Wolfgang Gruen. Outra fonte muito citada nos trabalhos é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Como já antecipado, para a realização das primeiras análises dos trabalhos, priorizou-se a leitura dos resumos com o intuito de identificar: o objeto da pesquisa, o objetivo, a metodologia, a base teórica e os resultados. Ademais, acrescentou-se a esses dados como as pesquisas constroem o Ensino Religioso, isto é, o que dizem sobre a disciplina. Ainda, vale destacar que o que dizem sobre a disciplina pode aparecer de duas maneiras distintas, definidas pela colocação de cada autor, como o Ensino Religioso é e/ou como ele deveria ser.

2.1 - Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas

Irei começar esta análise pelo 1º grupo, que, como já mencionado acima, corresponde às pesquisas que validam a disciplina ER como promotora da formação integral do aluno, as quais consideram o humano aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e a formação para a cidadania. O objeto da pesquisa de Longhi (2004) é o Ensino Religioso escolar. O autor apresenta, logo na introdução, o que ele considera que sejam desafios para a humanidade contemporânea (humanidade contemporânea que vive a crise da razão) “a valorização da dimensão integral do humano, ou seja, uma atenção e uma educação que contemplem o indivíduo na sua autonomia e interdependência com o todo existencial.” (LONGHI, 2004, p. 7-8).

Além disso, ele entende que seja necessário “pensar um novo paradigma de educação que inclua, em nova perspectiva, também a questão do religioso na dimensão do conhecimento” (LONGHI, 2004, p. 9). Assim, Longhi (2004, p. 9) utiliza a metodologia da pesquisa qualitativa, procedendo a uma análise histórica dos principais textos de educação religiosa, com o objetivo de fazer uma “reformulação de conceitos de elaboração das categorias de conteúdos”.

O enfoque na ideia de *ethos*, para o autor, se dá, à medida que cada cultura apresenta uma forma (interior) particular, própria e característica de ver a moral humana e de conceber o mundo. Assim, as várias maneiras de ser e as formas diversas de se pôr constituem os diferentes *ethos* existentes. (LONGHI, 2004, p. 5).

A partir dessa ideia de *ethos*, o autor entende que, no Brasil, o *ethos* do Ensino Religioso precisa ser explicitado à luz de três vertentes: 1) a vertente confessional (saber em si); 2) a vertente interconfessional (o saber em relação); 3) a vertente fenomenológica

(o saber de si). Dessa maneira, essa pesquisa parte dessa perspectiva do *ethos* para pensar o Ensino Religioso com uma proposta educacional aberta e confluyente, para dar ao ser humano condições de ressignificar a realidade. Como resultado, Longhi (2004, p. 5) afirma que o Ensino Religioso contribui para a formação do indivíduo, à proporção que o professor entende que "o dever ético-moral do educando nasce da consciência interior dos valores e vai formando a teia de sentidos e de símbolos com que representa a vida e dá suporte às suas vivências no cotidiano".

Corrêa (2006) procura compreender a concepção de "sagrado" de professores de Ensino Religioso da rede pública do Estado do Paraná. A autora articula aspectos socioculturais às concepções de "sagrado" apresentadas pelos professores pesquisados. Nesse caso, a pesquisa qualitativa é pautada em uma abordagem fenomenológica. A partir da análise dos dados coletados em campo e baseando-se em elementos teóricos e legais que balizam a disciplina, a autora apresenta as limitações referentes à formação de professores. Dessa maneira, ao analisar os dados, Corrêa (2006, p. 2) alerta que:

foram consideradas limitações que envolvem o processo de formação inicial e continuada dos professores e a articulação com saberes específicos da área e os conteúdos de ensino, sem perder de vista a complexidade que envolve a produção do conhecimento na sociedade do tempo presente.

De acordo com Corrêa (2006, p. 115), são necessárias que se firmem mudanças pautadas na noção de identidades e motivadas pelos aspectos culturais, considerando a diversidade. Em relação à diversidade, Corrêa (2006) compreende que a variedade de concepções acerca do sagrado deve ser considerada no espaço escolar, pois refletem as diferentes maneiras que "o homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcendente". (PCNER, 1998 in CORRÊA, 2006, p. 9).

A pesquisa de Rezende (2004) tem o objetivo de "investigar e debater a Concepção de Sagrado no contexto do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Escola Pública Brasileira" (REZENDE, 2004, p. 5). A autora apresenta a pesquisa como sendo "de natureza qualitativa, apoiada em análise bibliográfica e documental. A partir do levantamento e do estudo teórico e epistemológico sobre a concepção de sagrado, foi realizada a análise de alguns documentos norteadores dessa disciplina." (REZENDE, 2004, p. 5).

A pesquisa identificou que o Ensino Religioso carece de um suporte teórico e epistemológico, que permite ter o sagrado como seu principal referencial, e recomenda

que haja a identificação do sagrado como base dessa disciplina. Dos documentos analisados, percebeu-se, nas conclusões do autor, que a percepção de sagrado é muito tênue e pouco consistente. Enfim, constatou-se que o Ensino Religioso proposto, atualmente, para as escolas da rede pública de ensino, não dá conta da concepção de sagrado investigado na pesquisa.

De acordo com as considerações da pesquisadora, "o objetivo fundamental do Ensino Religioso na escola é apresentar e discutir, esse processo de busca ao transcendente" (REZENDE, 2004, p. 77). Segundo Rezende (2004), é necessária uma compreensão aprofundada acerca do "sagrado", para que o ensino não seja restrito à tradição cristã. Entretanto, salienta que, no ser humano, há uma dimensão transcendente.

Machado (2006) buscou compreender de que maneira o professor de Ensino Religioso produz e reproduz o conceito de "cidadania" e como esse conceito está contemplado na sua formação inicial. A pesquisa de campo voltou-se para egressos do curso de Ciências da Religião com Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da FURB. Os dados foram analisados a partir de uma abordagem fenomenológica.

Sobre a pesquisa bibliográfica do trabalho de Machado (2006), este descreve concepções históricas de cidadania "desde o entendimento da polis grega até os dias atuais, a prática da cidadania como condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie" (MACHADO, 2006, p. 6). Para ele, a formação da "cidadania", no sentido de "condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie" (MACHADO, 2006, p. 6), é uma atribuição do Ensino Religioso. Corroborando com Machado (2006), essa pesquisa demonstrou que o entendimento de "cidadania", enquanto uma construção histórica, contribui para um ensino capaz de reconhecer a diversidade e, inclusive, a diversidade religiosa. Da mesma forma, é nesse sentido que se trabalha "cidadania" como categoria teórica nos cursos de formação inicial de professores de Ensino Religioso dos egressos pesquisados.

Seehaber (2006) descreve como os fenômenos pluriculturais e religiosos se apresentam e apontam novas exigências para a formação do professor de Ensino Religioso em uma abordagem fenomenológica. A pesquisadora visa compreender a concepção de "cultura" de professores atuantes da disciplina Ensino Religioso. Por meio

de exames documentais de manuais didáticos utilizados pelos professores pesquisados, a autora procura verificar como a concepção de "cultura" se apresenta e se transmite.

A pesquisa verifica que "cultura" se evidencia de maneira "suspensa em uma teia de significados e significações tecidas pelo ser humano, a fim de dar sustentabilidade à sua convivência no mundo" (SEEHABER, 2006, p. 7). Para essa autora, trabalhar a categoria "cultura", na dimensão apresentada, é uma atribuição do Ensino Religioso. Assim, a contribuição do conceito para o Ensino Religioso e para a formação de seus professores ocorrem na medida em que se reconhece e se respeita a existência das diversas culturas brasileiras, homologando o diálogo plurirreligioso (SEEHABER, 2006). Ainda que considere a pluralidade, ao apresentar os objetivos do Ensino Religioso, conforme o PCNER do FONAPER, a autora resume que:

Estes objetivos explicitam a tendência de compreender o Ensino Religioso como componente curricular com a finalidade de aguçar a sensibilidade religiosa, despertando o aluno para os aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, para a descoberta de seu compromisso social, para a conscientização de ser parte de um todo. (SEEHABER, 2006, p. 109).

Vieira (2006) nos apresenta uma pesquisa bibliográfica, que tem um enfoque antropológico e sociológico. Para o trabalho de campo, a metodologia utilizada é grupo focal. O objetivo é "conceituar, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), o eixo ritos e sua influência na formação dos professores de Ensino Religioso" (VIEIRA, 2006, p. 5). O conceito para "ritos" é o de gestos, de símbolos e de palavras portadoras de significados. A partir desse conceito, o autor entende que "nossos costumes, usos e hábitos cristalizam-se em sequência de ações e papéis, valores e comunicações, com repercussão afetiva e acentuadas cargas simbólicas, espirituais e completamente ritualizadas." (VIEIRA, 2006, p. 5).

Ainda sobre esse contexto, a pesquisa entende que o Ensino Religioso deve considerar que o "ser humano real", termo utilizado pelo autor (VIEIRA, 2006, p. 5), se exprime sempre por meio dos "ritos", considerando seu valor simbólico, reconhecido e consolidado para a vida comunitária como forma de transmissão de formas de viver. "Na vida comunitária social, as pessoas se relacionam umas com as outras ou em grupo assumindo um consenso, em torno de uma significação irredutível aos simples mecanismos biológicos e técnicos." (VIEIRA, 2006, p. 5).

Cardoso procurou "identificar as percepções de professores sobre o Ensino Religioso, a partir da Revista Diálogo, pela ótica do professor-leitor" (CARDOSO, 2007, p. 7). Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica e abordagem metodológica de análise de conteúdo, que se voltou para a utilização da Revista Diálogo como fonte de formação continuada de docentes atuantes em Ensino Religioso.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Cardoso (2007), os principais autores utilizados para as discussões teóricas acerca da função da linguagem foram Bordenave, Chalhub, Chartier, Martín-Barbero, Mtelart, Melo e Sousa. Em relação ao Ensino Religioso escolar foram Figueiredo, Junqueira, Garcia, Masetto, Nóvoa e Zabalza. A compreensão de Ensino Religioso é apresentada pela pesquisadora como sendo um "espaço para levar o aluno a refletir sobre o sentido da vida e assumir um compromisso responsável de transformação da realidade segundo valores religiosos, por meio de escolhas livres e coerentes" (CARDOSO, 2007, p. 7). Além disso, essa pesquisa salienta que o professor-leitor se encontra em processo constante de formação continuada, e que a Revista Diálogo contribui para essa formação.

O trabalho de Rodrigues (2008) trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, que investigou elementos subjetivos na linguagem, nos desenhos e na frase de professores com formação em Geografia, Filosofia, Pedagogia e História. Foram analisados, por meio do software ATLAS.ti (software que faz associação de textos e imagens), 218 documentos recolhidos no Simpósio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que ocorreu em outubro de 2006, em Curitiba. A base teórica contou com a contribuição dos autores Junqueira, Oliveira, Freire, Tardif e Garcia.

A partir da análise dos dados, foi possível categorizar as concepções de Ensino Religioso, tais como transmissão e desenvolvimento de valores, moral e ética; respostas às questões existenciais; estudo das tradições religiosas e manifestação do sagrado e área de conhecimento. A pesquisa indica que as concepções se enquadram nos modelos interconfessional e fenomenológico.

A análise apresentada nessa pesquisa aponta que a concepção de Ensino Religioso desses docentes volta-se para um ensino inter-religioso, com os conteúdos que tratam da diversidade, capazes de promover a manifestação da identidade religiosa de

sujeitos historicamente silenciados por uma cultura cristalizada tradicionalmente (RODRIGUES, 2008). Quando Rodrigues se aprofunda na ideia de pluralidade, ela argumenta que: “o ER propõe valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade.” (RODRIGUES, 2018, p. 31).

Amaral (2010) analisou os cursos de formação continuada, Pós-Graduação Lato Sensu, de professores de Ensino Religioso. O objetivo foi analisar e caracterizar os cursos selecionados. Isso ocorreu por meio da metodologia de análise documental e abordagem qualitativa, a pesquisa procurou analisar:

Como a política educacional expressa nos documentos oficiais no Brasil aborda a formação dos professores e a formação continuada; [e] identificar elementos da formação continuada na grade curricular/ementas dos Cursos de Especialização em Ensino Religioso no Brasil. (AMARAL, 2010, p. 6).

Foram analisados 23 cursos de Pós-graduação e especialização em Ensino Religioso no Brasil. Esses cursos procuram atender às especificidades da LDB 9394/96 no que diz respeito à formação docente. A sustentação teórica se deu com a contribuição dos autores Brandão, Demailly, Cury, Bucholz, Porto e Régner, Castells, Cunha, Coelho, Castoriadis, Libâneo, Oliveira, Romanowski, Tanuri, Tardif, Junqueira, Boneti, Nóvoa, Ferreira, Santos, Lucarelli, Perrenoud e Imbernón. Como resultado:

A análise identifica que os cursos de Especialização em Ensino Religioso estão em expansão e têm contribuído para a formação continuada do professor, mas ainda carecem de instrumentos reguladores e ou de políticas que garantam uma formação integral e humana. (AMARAL, 2010, p. 6).

Ao validar a oferta da disciplina, Amaral (2010, p. 44) argumenta afirmando que:

O ser humano é transcendente por natureza e nem mesmo o pragmatismo e o ceticismo instalados na cultura ocidental podem desconsiderar as bases da crença e da religiosidade imanentes ao humano. Portanto, o fenômeno religioso se impõe como um aspecto indissociável da vida humana, cujo estudo não pode ficar fora da escola. (AMARAL, 2010, p. 44).

O objeto da pesquisa de Oliveira (2011) é o Ensino Religioso na escola pública. O objetivo é:

Compreender os discursos, trajetórias, percalços e novos horizontes que se permitem conquistar, à luz das propostas e práticas pedagógicas vivenciadas através dos livros didáticos e de pesquisas realizadas no espaço escolar através de pesquisadores [sobre o Ensino Religioso em instituições públicas]. (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

A metodologia utilizada, portanto, é análise documental de livros didáticos e estudo bibliográfico de pesquisas de campo. Oliveira (2011, p. 150) entende que cabe à pedagogia e ao Ensino Religioso como disciplina, resolver seus problemas específicos, ao mesmo tempo, em que remete à teologia tudo aquilo que diz respeito às questões mais elevadas do sentido da educação e do seu fim: formar o homem. Logo, é nessa finalidade que reside a contribuição do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas, em sua presença e em sua contribuição político-pedagógica. Seu papel disciplinar consiste em nortear os valores morais, a justiça, a piedade, entre outros, no educando, no espaço escolar. Desse modo, o Ensino Religioso, para Oliveira (2011), se valida na oferta de uma formação integral do aluno ao compreender o humano enquanto aquele que possui uma dimensão transcendente.

Ruedell (2005) volta-se para o objeto Ensino Religioso escolar e para à sua construção a partir da legislação que o normatiza. Ruedell (2005, p.4) entende a disciplina como "um elemento indispensável para a educação integral do cidadão e para a obra de edificar uma sociedade mais justa e solidária". Para ele, a dimensão religiosa do ser humano é o habitat do religioso, portanto, o autor deteve seu olhar nas expressões religiosas que se revestem de traços culturais.

A base teórico-analítica, como é evidenciada no próprio título, é de Paul Tillich, pensador e professor universitário da Alemanha. As ideias de Paul Tillich, utilizadas na pesquisa, são referentes ao método das correlações e da índole dialética, "com a particularidade de manter os polos da realidade enfocada em tensão e na ambiguidade, no fluir constante da essência para a existência" (RUEDELL, 2005, p. 4). Ruedell (2005) se mantém a favor da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. O argumento utilizado é de que o ER contribui para a formação integral do aluno.

Caron (2007) teve como objetivo, em sua pesquisa, "identificar e analisar políticas e tendências atuais de formação de professores de Ensino Religioso no estado de Santa Catarina" (CARON, 2007, p. 7). O campo da pesquisa foi realizado com alunos egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião. A metodologia utilizada é "pesquisa qualitativa que adotou estudo de caso, análise documental e entrevistas, tendo como sujeitos: docentes e acadêmicos egressos do curso em pauta" (CARON, 2007, p. 7). A contribuição da pesquisa é "apontar caminhos para acesso a uma formação continuada de professores de Ensino Religioso". (CARON, 2007, p. 7).

Para a pesquisadora, a contribuição do Ensino Religioso é possibilitar uma formação integral do aluno e uma releitura do fenômeno religioso, "dessa forma este ensino auxilia na superação das contradições de respostas isoladas (proselitismo), na construção da cidadania, no cultivo da cultura solidária e da paz e na preservação do planeta terra" (CARON, 2007, p. 183). Assim, essa pesquisa também apresenta a disciplina na sua contribuição para a formação integral do aluno.

Cândido (2004, p. 4) objetivou "analisar as três fontes de discursos sobre o ER, a saber, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso e o "Grupo do Não", apontando as respectivas concepções de ER e seus fundamentos". A autora apresenta o "Grupo do Não" como pessoas contrárias à oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. O entendimento de "visão laica" do grupo, portanto, é a da separação absoluta entre religião e coisa pública (CÂNDIDO, 2004, p. 5). A pesquisa alerta para a "necessidade de caracterizar o Ensino Religioso como área de conhecimento e, conseqüentemente [a necessidade de] melhor compreender sua natureza e finalidade" (CÂNDIDO, 2004, n.p.). Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, a autora analisa as três fontes sobre o Ensino Religioso e seus reflexos nos textos legais. A pesquisa pressupunha que as três fontes apontam concepções divergentes sobre o Ensino Religioso escolar. A análise indica que tal pressuposição se confirmou. (CÂNDIDO, 2004, p. 6).

Para essa pesquisadora, o Ensino Religioso deve ser construído para atender os alunos com relação à busca pelo sentido da vida. Ela ainda defende a possibilidade de um ensino confessional católico não proselitista (CÂNDIDO, 2004, p. 164-165). Duas fontes utilizadas pela autora, as quais dão sustentação para suas análises, são o FONAPER e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Desse modo, esse trabalho configura-se como mais uma pesquisa que valida a oferta da disciplina, apoiando-se em agentes formados por pessoas pertencentes ao catolicismo.

Dantas (2002, p. 3) resolveu "avaliar a contribuição específica da disciplina Ensino Religioso na formação integral de crianças e jovens do Ensino Fundamental da escola pública estadual de Belo Horizonte e levantar pistas para o aprimoramento da formação docente nesta mesma Área." Dantas (2002, p. 166) entende que a proposta do Ensino Religioso se distingue dos objetivos das demais disciplinas por sua ênfase em ajudar o aluno a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da sua vida, o que implica

uma reflexão sistemática e vivências cotidianas em torno de um projeto pessoal ético e cidadão. O trabalho de Dantas (2002) apresenta como o Ensino Religioso contribui para a formação integral dos alunos, assim como outros tantos apresentados. O autor destaca, ainda, que a disciplina pode oferecer possibilidades para que o aluno construa respostas para o sentido da vida – assim como Dantas (2002), também Cardoso (2007) e Cândido (2004). Curiosamente, Bertoni (2008) entende que seja possível construir um sentido para a morte.

Bertoni (2008), em seu resumo, apresenta qual o tipo de análise e qual o objetivo da pesquisa. Nas palavras do autor:

O presente estudo descritivo, acrítico de natureza qualitativa [...] teve como objetivo identificar e analisar como os professores de Ensino Religioso do ensino fundamental das escolas municipais de Santos traduzem na sua prática docente a legislação, as políticas educacionais da rede de Santos, o plano de curso e sua própria formação básica continuada. (BERTONI, 2008, p. 5).

Bertoni (2008) entende que o Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, pois facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana. (BERTONI, 2008, p. 220).

A pesquisa de Caetano (2007) consiste “tanto no estudo teórico-documental referente ao Ensino Religioso e a formação de seus professores no contexto brasileiro, quanto à realização de pesquisas que retratam a realidade vivenciada pela disciplina, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.” (CAETANO, 2007, p. 5). Assim, para Caetano (2007, p. 328), o Ensino Religioso pode contribuir para a formação do aluno, na medida em que:

Em um mundo globalizado e pós-moderno, ainda que a família não tenha uma crença, é importante que a criança e o jovem possam entender o fenômeno religioso, até mesmo para aprofundar na religião que recebeu da família, ter subsídios para buscar outras, ou não ter crença alguma. (Podemos perceber a contradição existente na fala do pesquisador).

Santos (2014), por meio de pesquisa de campo, acompanhou o processo de formação continuada, oferecida pela Superintendência Regional de Ensino, para professores de Ensino Religioso de escolas estaduais de Ouro Preto e de Mariana no estado de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é: “identificar a proposta pedagógica utilizada nas reuniões, compreender e analisar como a diversidade religiosa era abordada

durante esses eventos e compreender como se estabelecia o conceito de Estado laico na parceria estabelecida entre Estado e Igreja Católica.” (SANTOS, 2014a, p. 5).

Os resultados da pesquisa mostraram que há forte presença cristã nos materiais pedagógicos socializados nas reuniões, além da ausência de líderes religiosos não cristãos e ausência de acompanhamento de representantes do Estado. Para esse autor, "o proselitismo religioso deve ser combatido, e a diversidade religiosa deve ocupar seu espaço de forma que seja garantida às religiões e correntes de pensamento a manifestação sobre a sua própria identidade." (SANTOS, 2014a, p. 107).

Castro (2009) teve como objetivo principal "a busca da identidade do Ensino Religioso enquanto componente curricular escolar" (CASTRO, 2009, p.7). Para construir a base teórica, a pesquisa apoia-se nos autores Junqueira, Eliade, Otto, Freire e Oliveira. Já a base metodológica fundamenta-se em Benjamim, Bosi e Moreira. A metodologia apresentada é teórico-empírica, da abordagem qualitativa: "utilizou como procedimentos a leitura bibliográfica e, na parte empírica, narrativas de três professoras que atuam no Ensino Religioso na rede estadual de ensino, no município de Uberaba/MG" (CASTRO, 2009, p.7). A pesquisa indica:

Como resultado observou-se que: trata-se de um novo ensino nascido a partir da LDB 9394/96, tendo sua forma embrionária no ensino catequético católico e, posteriormente, no ensino da religião; o sagrado enquanto objeto de estudo da disciplina não pode estar vinculado a uma única tradição religiosa, haja vista ao pluralismo presente no ambiente escolar; por ausência de formação específica e continuada, o professor não consegue, ainda que se esforce, atribuir uma identidade que personifique o Ensino Religioso, uma vez que o entende, quase que exclusivamente, como disciplina de valores humanos. O que possibilita afirmar que a identidade do Ensino Religioso depende da construção de sua epistemologia. (CASTRO, 2009, p.7).

O autor concebe que a identidade do Ensino Religioso ainda se encontra em formação, pois se trata de um componente curricular recente, sem epistemologia definida e com professores atuando sem formação específica. Isso implica a necessidade de uma sistematização que atenda o objetivo primeiro desse ensino, que é o de trazer, para o ambiente escolar, a dimensão da transcendência do homem, ou seja, apreender o sagrado como fenômeno que se expressa nas mais diversas matrizes. Esse entendimento de educação, para a "humanização do homem enquanto ser no mundo e para o mundo" (CASTRO, 2009, p. 7), valida a oferta da disciplina, por oferecer ferramentas para a formação integral do aluno.

Souza (2011) buscou "compreender, a partir das narrativas de vida dos professores, como se deu/se dá seu processo de espiritualização e como este foi/é influenciado pelo trato com os conteúdos do ER". (SOUZA, 2011, p. 6). Dessa forma, parafraseando Souza (2011), a pesquisa conclui que estabelecendo elos entre as categorias teóricas e as falas dos sujeitos, eles possuem plena consciência do seu processo de espiritualização, no qual aparecem as quatro dimensões: transcendência, caminho, serviço ao próximo e compromisso ético político. As instituições que mais se destacaram e propiciaram experiências formadoras foram família e igreja. A pertença religiosa é tida como importante caminho para o processo de espiritualização, desde que seja vivido em toda sua plenitude e engajamento.

A autora destaca a importância de se trabalhar, no ER, a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, através do reconhecimento de si, de suas práticas, dos conteúdos que trabalham, com a responsabilidade em que atuam para contemplar dimensões do humano, tão complexas e tão significativas, de forma a entender seu verdadeiro papel social e como essa dimensão espiritual encontra-se vinculada não apenas em uma dimensão transcendente e pessoal, mas principalmente, com o outro e no contexto social. A pesquisa de Souza (2011) é mais uma que defende que a formação integral do aluno, que considera a dimensão espiritual, ocorre pela oferta do Ensino Religioso.

Magri (2010) investiga a "experiência da disciplina do Ensino Religioso na escola pública da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais com a delimitação sobre a ação de ensinar do professor em sala de aula." (MAGRI, 2010, p. 4). A autora destaca que, a partir dos documentos analisados, o argumento que valida a oferta da disciplina é "a necessidade que o homem tem de buscar a plenitude, pois, se não o fizer, corre o risco de se perder em meio à selva de pedra." (MAGRI, 2010, p. 11).

2.2 - A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?

Agora vamos ao 2.º grupo, que são as pesquisas que entendem que o Estado laico deve ser imparcial no campo religioso, e consideram a escola como o lugar dos saberes racionais, comprováveis e com alto valor de cientificidade. Araldi (2005) estuda o objeto Ensino Religioso enquanto disciplina na escola pública. O objetivo da pesquisa é problematizar a disciplina e a forma disciplinar do Ensino Religioso nas escolas estaduais

de Santa Catarina; a difusão de diversos dispositivos utilizados a cada momento da história do Ensino Religioso para reorganizar e reestruturar os mecanismos funcionais da sociedade enquanto lógica moral cristã; a obediência e a subserviência como fatores primordiais para que a lógica disciplinar funcione.

A partir da análise dos dados, o Ensino Religioso possui uma característica de continuidade e não de ruptura no que diz respeito à promoção de uma conduta dos indivíduos (ARALDI, 2005, p. 4). Ainda, estão presentes na disciplina valores morais cristãos a partir da ideia de que o ser humano é um ser religioso por natureza (ARALDI, 2005, p. 84). O autor é contra a oferta da disciplina. Para ele, a ideia de que o ser humano é religioso por natureza, é uma ideia universalista que não valida a oferta da disciplina. (ARALDI, 2005).

Monsore (2014) volta-se para o discurso religioso na escola pública. O objetivo do trabalho é: “abordar a questão complexa e conflituosa das diferenças culturais e religiosas no espaço escolar e as suas consequências no processo de ensino aprendizagem e sensação de pertencimento dos estudantes, em especial dos adeptos das minorias religiosas.” (MONSORES, 2014, p. 6).

A autora entende que, na escola, as religiões aparecem de forma desigual, sendo o cristianismo exaltado em detrimento das religiões das minorias. O que é apresentado, como resultado da pesquisa, é que a religião legitimada, o cristianismo, entra na escola por meio do Ensino Religioso escolar, marcado por interesses políticos e religiosos (MONSORES, 2014). Nesse sentido, a pesquisadora entende que o Ensino Religioso vai de encontro à educação para os direitos humanos. Em suas palavras "Não posso encerrar minha dissertação sem afirmar que, enquanto houver ensino religioso não haverá educação para os direitos humanos." (MONSORES, 2014, p. 136).

Derisso (2012) defende, como tese central, que "o relativismo pós-moderno contribui para a legitimação ideológica contemporânea do Ensino Religioso na escola pública seja, na vertente ecumênica seja, na multiculturalista" (DERISSO, 2012, p. 6) e argumenta contra a presença da religião na escola pública (e o entendimento é de que a religião entre na escola pública, por meio da disciplina Ensino Religioso). Derisso (2012, p. 6) reafirma a necessidade da separação absoluta entre religião e Estado e defende que

"a escola pública se destina à socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico numa perspectiva inteiramente laica".

Azevedo (2013) procura "analisar o Ensino Religioso, seus fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural brasileira, para entender se atendem o princípio de laicidade presente em nossa legislação". (AZEVEDO, 2013, p. 7). O resumo esclarece que a pesquisa de campo coletou materiais elaborados em sala de aula de escolas do Estado de São Paulo. Verificou-se que a política pública não atende à diversidade cultural e ao ensino e não respeita plenamente o princípio de laicidade do Estado no sentido de respeitar a todas as denominações religiosas (AZEVEDO, 2013). Para o autor, o estado deveria ser totalmente separado da religião, e o Ensino Religioso deveria ser visto em nova perspectiva (AZEVEDO, 2013, p. 128-130). Assim, essa pesquisa caracteriza-se em mais uma pesquisa que argumenta contra a oferta da disciplina em escolas públicas.

Muniz (2014) tem como objetivo da pesquisa "compreender o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras". (MUNIZ, 2014, p.6). Quanto às discussões no âmbito da História da Educação referentes à história do Ensino Religioso na educação brasileira, a pesquisa contou com os estudos de Cury, Saviani, Cunha e Junqueira. Dentre as fontes analisadas estão presentes "documentos escritos, em sua maioria, documentos oficiais como legislação e programas curriculares referentes à disciplina Ensino Religiosos em âmbito nacional e do estado de Goiás". (MUNIZ, 2014, p.6). Muniz (2014) se posiciona contra a oferta da disciplina Ensino Religioso argumentando que não são válidos, enquanto conteúdos escolares, saberes não seculares. Isso implica em outra argumentação: considerar o "elemento religioso" como conteúdo relevante desde que seja trabalhado em outras disciplinas por serem consideradas disciplinas seculares.

Campos (2004) investiga "compreender como as discussões sobre a Cultura Popular e a religião se articulam no interior da escola pública neste início de século XXI" (CAMPOS, 2004, p. 7). Corroborando com Campos (2004), a autora conclui que a minoria dos professores entrevistados, que defendem o Ensino Religioso na escola, apontam para a direção que essa disciplina deve se prestar a "um ensino de valores" (CAMPOS, 2004, p. 7). Esse ensino de valores parece, a alguns, naturalmente colado ao Ensino Religioso. Na verdade está construção, ainda hoje, obscurantiza o entendimento de que o ensino de valores, da ética, da cidadania ativa, da economia solidária, da justiça

ambiental, do respeito às diferenças, podem e devem ser trabalhados todo o tempo na escola, se inter-relacionando com todas as disciplinas, como um tema transversal, independentemente, da religião.

Fernandes (2014) procura "identificar a configuração do Ensino Religioso no ensino fundamental público, em Duque de Caxias, nas redes estadual e municipal do referido município" (FERNANDES, 2014, p. 8). A autora entende que, por diferentes motivos, o Ensino Religioso formal se transformou em um problema para os gestores chave das redes municipal e estadual, pois, além de ocupar espaço na grade curricular da escola, comprometendo a intensidade de disciplinas com impacto na melhoria dos índices educacionais, a disciplina consome recursos materiais, financeiros e humanos, quer pela necessidade de admissão, deslocamento e manutenção de professores, quer pelo aparato administrativo e acadêmico necessários ao suporte à disciplina.

2.3 - Ensino religioso na escola: problematizações teóricas em torno da viabilidade de um componente curricular

O 3.º grupo é composto pelas pesquisas que entendem a escola como um espaço de manifestação das identidades e o currículo como sendo um lugar para se problematizar a intolerância, o silenciamento e a segregação entre religiões e crenças. Iaczinski (2013) tem como objetivo: "identificar as prescrições oficiais para a disciplina de Ensino Religioso e investigar as apropriações feitas por professores recém-formados do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José e por professores que atuam em escolas da Grande Florianópolis, vinculados à 18.ª Gerência Regional de Educação." (IACZINSKI, 2013, p. 9).

Para Iaczinski (2013, p. 91), o Ensino Religioso deve se diferenciar do papel que lhe fora atribuído tradicionalmente, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. A autora problematiza a influência e a permanência das questões vinculadas ao credo religioso como empecilho no estudo do fenômeno religioso na diversidade.

Lima (2016) tem como objeto o Ensino Religioso escolar, dessa vez, especificamente, em escolas públicas. O objetivo da pesquisa é: "compreender as articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros que possuem normativas [...] de ensino bem distintas: Rio

de Janeiro, São Paulo e Paraná.” (LIMA, 2016, p. 6). A pesquisa parte do pressuposto que a restrição ao proselitismo tem demarcado uma fronteira entre a disciplina Ensino Religioso escolar e outras formas de educação religiosa. O direcionamento teórico-metodológico adotado na pesquisa baseia-se na sociologia das organizações, nas ciências da administração escolar e na investigação em educação no estudo da ação curricular. A pesquisa demonstra que "nos resultados obtidos junto aos professores da disciplina dos três estados estudados, [há] uma preocupação com a diversidade, com a formação em valores e em tornar a disciplina atrativa aos alunos". (LIMA, 2016, p. 6).

Penteado (2015) foca em: “compreender como os discursos pela diversidade religiosa (Ensino Religioso) produzidos pelos professores e alunos de três escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Região Metropolitana de Recife são (re)articulados e (re)significados no cotidiano escolar.” (PENTEADO, 2015, p. 6). Os discursos apontaram que o Ensino Religioso em Recife (PE) é proselitista, privilegiando as religiões cristãs (católica e evangélica), desrespeitando acirradamente outras religiões, como as religiões de matriz afro-brasileiras, por exemplo; apontando que, no cotidiano escolar, o preconceito e a discriminação são vivenciados e estimulam práticas de intolerância entre docentes e estudantes. Para Penteado (2015, p. 129), o Ensino Religioso deve ser oferecido em formato plurirreligioso de acordo com a resolução legal de Pernambuco.

Santos (2014) define como objetivo da sua pesquisa identificar as abordagens de morte no currículo da formação inicial de professores de Ensino Religioso no Pará. A metodologia utilizada é a "pesquisa qualitativa, de tradição fenomenológico-hermenêutica, aplicando a abordagem hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer [...] discutida na obra Verdade e método (2011)". (SANTOS, 2014b, p. 7). A pesquisa de Santos (2014b) apresenta sua defesa da oferta da disciplina, usando argumentos semelhantes aos de Bertoni (2008). Para ambos, o Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural com o objetivo de dar sentido para a morte ou para a finitude humana. Assim, das pesquisas aqui apresentadas, cinco defendem que a disciplina pode oferecer possibilidades para que o aluno construa respostas para o sentido da vida ou o sentido para morte: Santos (2014b), Bertoni (2008), Dantas (2002), Cardoso (2007) e Cândido (2004).

Lima (2013) estuda o discurso religioso em diferentes disciplinas, incluindo o Ensino Religioso. O objetivo dessa pesquisa é investigar como a Escola Estadual

Monsenhor Amantino em Sabinópolis – MG representa as relações entre Igreja Católica e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Lima (2013) denuncia que a disciplina, no formato identificado em campo, reproduz a segregação dos grupos historicamente silenciados, mas não argumenta contra a sua oferta. Para a autora os saberes religiosos são saberes que dizem dos sentidos construídos para a existência, eles devem ser entendidos e colocados em análise. Essa passa, sobretudo, pela função social e política que as religiões assumiram e assumem. Dar racionalidade ao discurso sagrado é poder colocar em questionamento as instituições religiosas, ampliando a possibilidade de os sujeitos sociais assumirem, ou não, as crenças que, historicamente, lhes estão sendo ensinadas. A proposta da autora seria, portanto, dar racionalidade ao discurso sagrado, questionando-o.

Neto (2010) propõe uma "discussão sobre a educação, com foco em relação à participação das religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no Distrito Federal" (COSTA NETO, 2010, p. 5). O autor informa que se verificou de que modo as políticas públicas distritais contemplam as religiões Africanas no Ensino Religioso, considerando a diversidade populacional brasileira e a perspectiva da inclusão educacional em relação à religiosidade afro-brasileira como forma de combate ao racismo, além das prerrogativas dos gestores da secretaria de educação do Distrito Federal, no sentido de tornarem efetivas as Políticas Públicas Afirmativas. O autor conclui que, ainda que obrigatórios, os conteúdos de matrizes africanas não estão incluídos no currículo da disciplina (COSTA NETO, 2010, p. 155). Costa Neto (2012) entende que a disciplina deve apresentar conteúdos que representem a pluralidade religiosa, assim como as pesquisas de Guedes (2005) e de Nascimento (2009), denunciam que os saberes, as identidades, os sujeitos de determinados grupos étnicos são silenciados ou segregados. Guedes volta-se para crianças candomblecistas e a sua relação com a educação escolar.

Guedes (2005) entende que o Ensino Religioso no formato em que é ofertado silencia crianças do candomblé, as quais não têm seus saberes validados, o que contraria os dispositivos legais que normatizam a disciplina (GUEDES, 2005, p. 245-246). A pesquisadora observa que há falas presentes na escola, tais como "aqui todos são iguais", (GUEDES, 2005, p. 243) que materializam o multiculturalismo conservador. O chamado multiculturalismo conservador propõe que por trás da pluralidade cultural há uma essência humana comum. No que se refere à posição da autora acerca da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas, Guedes entende que os dispositivos legais, que

normatizam a disciplina, garantem um formato que não silencia saberes de diferentes identidades religiosas. (GUEDES, 2005, p. 246).

2.4 - Há lugar para o ensino religioso na escola?

O 4º grupo é composto por 6 pesquisas, que não se enquadram nessas 3 temáticas que foram selecionadas, são elas: Faria (2006) apresenta o Ensino Religioso a partir do relato de alunos e de professores que apresentam visões antagônicas entre si; Lima (2008) apresenta o discurso moral presente na disciplina, comparando sua oferta na rede pública e na rede privada de ensino; Souza (2016) evidencia a omissão da União na construção dos currículos dos cursos de formação de professores; Nascimento (2009) analisa o discurso em livros didáticos; Santos (2011) analisa os dizeres dos alunos; Beker (2010) problematiza a suposta neutralidade das Ciências da Religião.

Analisando as temáticas desses grupos, percebemos que o primeiro grupo trata-se de pesquisas que destacam a contribuição da disciplina para a formação integral do aluno a partir de um discurso religioso cristão secularizado: afastar o ser humano da barbárie; ser uma ferramenta para a construção da cidadania, do cultivo da cultura solidária, da paz; ser um espaço para se relacionar ou se aproximar do sagrado, ou do transcendente; dar um sentido para a vida ou para a morte, entre outros. Há, no discurso utilizado por esse grupo, dois enunciados evidenciados: 1) o humano é aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida; 2) o humano forma-se para a cidadania, a paz, a solidariedade, por meio do Ensino Religioso. De acordo com esse discurso, seria esse o projeto de humano que o Ensino Religioso procura formar por meio da "formação integral do aluno".

O segundo grupo é composto por pesquisas que argumentam contra a oferta da disciplina em escolas públicas. Dessa maneira, o discurso utilizado para argumentar contra a oferta do Ensino Religioso mostra como acontece a disputa com o primeiro grupo, configurando-se em uma rivalidade tanto no campo teórico quanto no campo jurídico. Há, nesse grupo, um enunciado identificado que circula e entra no jogo de sentidos acerca da educação escolar e do lugar da religião na escola pública: o sujeito da razão.

Nesse campo, defende-se a "laicidade" da escola pública a partir da ideia de laicidade enquanto separação entre a religião e a coisa pública. Tal sentido é alcançado,

como se verá, por meio de comentários de textos legais. Identifica-se, ainda, o referencial desse enunciado: a escola é o lugar da ciência e dos saberes racionais e comprováveis. Entende-se, aqui, que os saberes racionais ou comprováveis são saberes que respeitam a liberdade e a pluralidade, ou pluralismo de ideias. Os saberes sobre a religião e/ou da religião, por sua vez, promovem intolerância e deveriam ser tratados no âmbito privado ou a partir de outras disciplinas escolares.

Essas pesquisas, as do segundo grupo das categorias de análise, apresentam a ideia de laicidade, fazendo comentários de textos legais a partir de uma perspectiva de interdição da religião. A ideia de laicidade, aqui, é de que o Estado não pode se posicionar de forma parcial no campo religioso. Dessa forma, os pesquisadores entendem que, mesmo que a presença do Ensino Religioso esteja amparada por textos legais, ela fere o princípio de laicidade do Estado.

Entretanto, é preciso ter em mente que assim como a presença do Ensino Religioso, na escola pública, é o resultado de uma relação de forças, a ideia de laicidade enquanto "o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso" (CUNHA, OLIVEIRA, 2014, p. 209) é, também, resultado das relações de força. Ainda, é preciso compreender o texto legal em questão, mesmo quando se concorda com ele, como a materialização das relações de força.

Realizando um paralelo, enquanto os autores do segundo grupo se posicionam contra a oferta da disciplina, apoiando-se na ideia de "não poder manter relação de dependência, ou embarçar-lhes o funcionamento", a proposta de um Ensino Religioso que possibilite que as identidades religiosas se manifestem e problematizem o silenciamento e a segregação, se apoia na ideia de "construir relações de colaboração de interesse público".

É com essa ideia de laicidade que opera o terceiro grupo, o qual defende que é papel da escola pública garantir a manifestação das identidades, incluindo, a identidade religiosa. Se há a necessidade de defender o pluralismo de ideias é preciso ter em mente que os saberes religiosos e os saberes sobre as religiões são ideias e não deveriam ser interditados.

O terceiro grupo defende a oferta da disciplina. Entretanto, diferente do primeiro grupo, não se trata de defender a "formação integral do aluno", mas trata-se de reconhecer

que o aluno pode possuir e ter o direito de manifestar uma determinada identidade religiosa. Desse modo, um enunciado foi identificado: o sujeito que reivindica a manifestação de sua identidade religiosa e que luta contra a intolerância religiosa. Essa é, portanto, a posição do sujeito: aquele que luta contra a intolerância religiosa. Desse modo, as discussões sobre identidades multiculturais e plurais constituem um referente para o discurso utilizado por esse grupo de pesquisas.

Defende-se, aqui, que a escola, em especial a pública, é um dos lugares onde as identidades se manifestam, inclusive, a identidade religiosa. Defende-se, ainda, que é papel da escola problematizar a relação de desigualdade existente entre as diferentes identidades religiosas. Deve-se, portanto, problematizar o silenciamento e a segregação que determinados grupos sofrem em razão da sua pertença religiosa. O argumento em comum a esse grupo de pesquisas é de que o Ensino Religioso deve ser um espaço de tensões entre as diferenças. São, portanto, pesquisas cujos argumentos defendem que as identidades devem encontrar espaço para se manifestarem na escola, incluindo as identidades religiosas.

O grupo 3 é composto pelas pesquisas que entendem a escola como um espaço de manifestação das identidades e o currículo como sendo um lugar para se problematizar a intolerância, o silenciamento e a segregação entre religiões e crenças. A categoria currículo aparece não apenas como conjunto de conteúdos, mas também enquanto lugar de questionamento e de disputa, como sugerem as teorias pós-estruturalistas. As experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais são importantes quando entendidas como fenômeno de sociabilidade. Tratando, especificamente, das religiões de matrizes africanas, por estarem em lugar de desvantagem na hierarquia dos saberes dentro da escola, assim, como fora dela.

A problematização acerca da diversidade cultural apresentada por Lima (2016) apoia-se em autores pós-estruturalistas, em especial Tomaz Tadeu da Silva.:

Há uma concepção que vê as diferenças culturais apenas como uma manifestação superficial de características humanas mais profundas. Nela, “os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade”. Em nome dessa humanidade, “apela-se para o respeito, tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. (SILVA, 2011 in LIMA, 2016, p. 39).

No que se refere às abordagens diferentes das apresentadas, a partir de aquelas que predominam no debate teórico e no debate jurídico, temos alguns autores, como Costa Neto (2010), Guedes (2005), Lima (2013), Lima (2016), Santos (2014a) e Iaczinski (2013). Nesse ponto, o Ensino Religioso, em um formato ideal, é necessário e o conteúdo apresentado pelo Ensino Religioso pode mostrar a natureza de um saber que não foi secularizado como a história tradicional. A memória histórica dos afrodescendentes está imbricada nos saberes sagrados, mais relacionados à luta e à resistência do que à paz e à solidariedade. Isto posto, há dois lugares extremos de existência em questão: 1) o lugar do sujeito que tem o poder de ser ou não solidário, de construir uma cultura de paz e de aprender sobre o outro diferente; 2) o lugar do sujeito cuja identidade se constrói a partir das lutas e da resistência.

O controle imposto ao discurso identificado nesse grupo de pesquisas, assim como em parte das pesquisas que argumentam contra a oferta da disciplina, é a apropriação social dos discursos. Desse modo, fazem-se claras as linhas que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais.

2.5 - Contribuições desse debate para o campo das pesquisas educacionais

Conforme o que foi apresentado, o terceiro grupo apresenta uma proposta alternativa, pois sugere que a escola seja, enquanto espaço público, aberta para discussão e para debate, em que as diferentes identidades religiosas tenham a oportunidade de se defrontar. Sugere-se, também, tornar o problema da intolerância como central pelo Ensino Religioso, para que as identidades se apresentem denunciando a segregação e o silenciamento.

Nesse sentido, a manifestação das identidades religiosas no espaço escolar, com a mediação de quem é capaz de problematizar as tensões entre essas identidades, possibilita, como sugere Brioli (2013, p. 123-124), a posituação dos saberes históricos descontínuos e emudecidos. Além disso, deve-se trazer à luz a história das lutas e dos combates, a relação de poder das identidades silenciadas e segregadas das pessoas pertencentes a religiões de matrizes africanas, assim, como as identidades, os sujeitos e os saberes interditados na escola e no Ensino Religioso escolar.

Também, o que se sugere é questionar os saberes que se propõem universais, saberes estes que são nossas próprias verdades, tornando as identidades nas escolas

passíveis de rupturas e de genealogias. O Ensino Religioso, a partir dessa perspectiva, deve propor um currículo que não confunda a cultura religiosa dominante com cultura religiosa nacional, que não transforme o "outro" em objeto de medo, de estudo ou de curiosidade; que não aprisione o "outro" nas identidades dominantes, que não se aprisione a si mesmo em identidades dominantes, que entenda o espaço escolar como um espaço de identidades e de saberes múltiplos. Os exemplos da atual tensão provocada pela religião, em meio social, são diversos e nos servem para pensar a constituição de um Estado democrático de direito, a suposta separação entre Estado e Igreja, ou mesmo, os rumos da escola pública que, em tese, é laica.

Essas pesquisas nos mostram que as polêmicas sempre foram frequentes em torno da presença do Ensino Religioso nas escolas. Grupos que defendem, grupos que são contrários à ideia de um ER dentro das escolas vão moldando as temáticas dessas pesquisas. Percebe-se, na investigação acima realizada, que mesmo se tratando de um tema amplamente discutido, principalmente, nos dias atuais, em que temos um governo altamente conservador a frente do Brasil, algumas lacunas ainda existem, algumas temáticas ainda precisam ser problematizadas, e, é a partir dessa reflexão que minha pesquisa de mestrado se funda.

Ao analisarmos esses estudos, percebe-se que as discussões caminham sempre na perspectiva de se debater o caráter identitário do ER e a perspectiva de formação de professores. As pesquisas desenvolvidas (mesmo as do 3º grupo) demonstram poucos elementos que discutem o currículo do Ensino Religioso. Entende-se, dessa forma, a justificativa de realizar estudos sobre essa lacuna encontrada, em que se faz necessário compreender o processo de criação e de elaboração da política curricular voltada para o ER, neste caso mais especificamente no Estado do Acre. Acredito que essa lacuna existe pelo fato de que as discussões, em torno da inserção do Ensino Religioso enquanto componente curricular na BNCC, são muito recentes, a própria Base Nacional Comum Curricular é recente, ao pensarmos que sua última versão é do ano de 2018.

Por fim, acredito que para ampliar o olhar sobre a prática docente, no Ensino Religioso, se faz necessário compreender a formulação desse currículo, bem como a existência de uma real preocupação com uma educação multicultural. Portanto, é necessário um currículo que tenha como objetivo uma prática que compreenda que as matrizes religiosas se diferenciam, de acordo com a cultura e a experiência individual do sujeito, haja vista que o ordenamento curricular, principalmente do Ensino Religioso, não

deve ser neutro, ele precisa estar atento à pluralidade religiosa que existe hoje, em nosso país e, dessa maneira envolver a todos os sujeitos de forma ampla e com reconhecimento.

3 - CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DO ACRE: UM DILEMA EPISTEMOLÓGICO

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 1970)

A dimensão religiosa é parte integrante da história da educação do Brasil, considerando o processo iniciado com a vinda dos jesuítas, que caracterizavam o período em que o Estado e a Igreja mantinham relações de interdependência política. Na história recente, à medida que a República é instalada no país, a relação entre o Estado e a religião cristã católica é rompida, mesmo assim, o Ensino Religioso (ER) continua presente no Estado, que se declara laico. Neste capítulo, busca-se refletir sobre esse processo histórico, no qual o Estado se torna laico e como a dimensão religiosa passou a ser tratada enquanto resultado de políticas educacionais, compreendendo o desenvolvimento do ER do cenário nacional ao local.

3.1 - Conhecendo os caminhos do ensino religioso no Brasil

Entre as questões que envolvem o cenário da educação hoje, no Brasil, encontra-se o Ensino Religioso (ER), um tema polêmico, ou, mais que isso, um embate histórico dentro da educação brasileira. O tema Ensino Religioso é um assunto que envolve práticas culturais, as quais têm por base as raízes ideológicas que foram construídas ao longo do tempo. Isso envolve o processo de colonização e de transposição cultural estabelecido entre os povos, que negou a existência de práticas e de manifestações religiosas já existentes entre os povos indígenas. A implantação da cultura religiosa, no Brasil, seguiu os mesmos princípios ideológicos de deslocamento cultural, uma vez que os portugueses implantaram uma cultura religiosa com objetivo de estabelecer a sua forma de pensar o mundo, ou seja, pelo viés da religião católica e as questões metafísicas, subjungando a cultura que fora construída pelos índios antes do processo de colonização.

Para compreendermos melhor esse processo histórico, vamos analisar uma linha do tempo do ER, fazendo referências da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil Colônia; no Império; na República; analisando outras Constituições, até os dias atuais. Primeiramente, precisamos entender que a religião permeia todos os contextos

históricos no processo de desenvolvimento do país, e isso vai ficar mais claro nas discussões a seguir.

A relação entre a religião católica e a educação brasileira ocorre desde os tempos da colonização. Esse processo trouxe consigo uma estrutura de expansão do catolicismo como uma religião oficial para o Estado brasileiro. Começamos essa análise pela organização sociopolítica da população brasileira e, conseqüentemente, do sistema de ensino do Brasil Colônia. A economia colonial brasileira era fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, e isso, automaticamente, influenciou na ordem sociopolítica e na educação. Parafraseando Romanelli (2002), essa organização favoreceu o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. A história da educação brasileira se origina em um contexto de exploração econômica e humana, marcada por um modelo de educação implementado pelos colonizadores.

No Brasil Colônia, a educação fez parte de um projeto colonizador e estava a cargo de congregações religiosas, em especial, dos Jesuítas, favorecendo, assim, um ensino completamente catequético. Em 1500, com a chegada de Pedro Alvares Cabral, chegaram também os franciscanos¹⁰ e o Frei Henrique de Coimbra e, assim que chegaram, realizaram, em 26 de abril do mesmo ano, a primeira missa no Ilhéu da Coroa Vermelha.

Quando falamos sobre a educação Jesuíta, falamos do ensino da religião e a formação de professores incorporados a catequese. Este foi um modelo que marcou a história da educação colonial e, conseqüentemente, influenciou na compreensão e na concepção do Ensino Religioso no país como, também, na formação dos professores.

A história da educação colonial se confunde com a própria educação católica no país. Como vemos em Damas (2004, p. 113) “explica-se essa simbiose nas raízes da colonização portuguesa mapeada pelo regime do padroado que colocou a descoberta do Brasil sob o signo ‘da espada da cruz’”. Segundo Moura (2000):

O Estado e a Igreja viviam uma relação simbiótica, sacramentada pelo instrumento do padroado, com imbricações profundas entre si que, muitas vezes, geravam conflitos institucionais. (MOURA, 2000, p. 20).

¹⁰ SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. Câmara, (org). História e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004, p. 99.

O modelo de cristandade vigente no Brasil Colônia, as leis régias que regulamentavam quase todo o trabalho de missão, e o missionário que era um funcionário do régio. Para a educação da população que habitava o território brasileiro e, ao mesmo tempo, da família real, D. João III solicitou a “companhia de Jesus”¹¹, uma ordem fundada por Inácio de Loyola, em Paris, em 15 de agosto de 1534.

Em 1549, chegam à Bahia os Jesuítas juntamente com o Primeiro Governador-Geral Tomé de Souza e o Pe. Manoel da Nóbrega. De acordo com Leite (1938), o Padre Manuel da Nóbrega, um homem nobre, culto e decidido, levou juntamente consigo mais cinco homens da companhia de Jesus, todos dignos de serem os primeiros obreiros dessa gloriosa tarefa, como diz o autor.

Os Jesuítas participaram do que alguns autores descrevem como a “primeira evangelização”, que pretendia estender o cristianismo a novos territórios geográficos não explorados (DAMAS, 2004, p. 114). Foram os primeiros porta-vozes das determinações enunciadas pelo Concílio de Trento, calcado no espírito renascentista do século XVI.

Conforme Leite (1938), já em solo brasileiro, esses homens dedicaram-se à catequese, como meio para “lançar as sementes da fé” (LEITE, 1938, p. 31). Além disso, para assegurar a eficácia desse trabalho missionário, entraram pelo caminho da educação em todos os setores sociais, por meio de escolas, instruindo crianças e jovens para “preparar os homens do futuro.” (LEITE, 1938, p. 31).

Os Jesuítas foram os primeiros educadores das crianças e da juventude brasileira e os pioneiros da civilização do país. Lançaram os fundamentos da construção social e as bases para a formação do espírito público. Para Azevedo (1958), a vinda dos padres Jesuítas, em 1549, marcou o início da história da educação e inaugurou a primeira fase, a mais longa, e, certamente, a mais importante, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para a nossa cultura e civilização.

Ao desembarcarem em solo brasileiro, fundaram e organizaram suas residências ou conventos, os quais denominaram de colégios. Instalaram seus centros de ação e abastecimento para conquista e domínio das almas. Penetraram nas aldeias dos índios e foram multiplicando, ao longo da costa, seus pontos principais de irradiação.

¹¹ KLEIN, P. G. Educação entre tradição e transformação (Igreja Católica) In: STRECK, D. R. (org). Educação e Igreja no Brasil: um ensaio ecumênico. São Leopoldo: CELADEC: EEPG, 1995.

Estabeleceram-se ao sul na Capitania de São Vicente que a reconheceram como a porta e o caminho mais certo e seguro para as entradas ao sertão. (AZEVEDO, 1958).

Já em terras brasileiras, criaram escolas, desde o nível elementar até universidades. No século XVI, foram os primeiros a lançarem “fundamentos de um vasto sistema de educação que foi se ampliando progressivamente com a expansão territorial do domínio português.” (AZEVEDO, 1958, p. 11).

Tinham por costume colocar em ação seus planos, com muita rapidez, em que chegavam, erguiam uma igreja e sempre abriam uma escola. Leite (1938, p.11) fala que, “enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os Jesuítas, já funcionava a escola de ler e escrever”.

Eles desenvolveram um plano de estudos, subdivido em três níveis: Elementar: que eram escolas de primeiras letras, de alfabetização em língua portuguesa; Secundário: o curso de letras, e o de Filosofia e o de Ciências; Superior: curso de Teologia e Ciências Sagradas. (TOBIAS, 1986; KLEIN, 1995). Este ensino visava a atender ao sexo masculino, pois a educação feminina restringia-se ao ensino de boas maneiras e de prendas domésticas.

Dessa forma, o modelo de educação implantado, no país, foi o dos Jesuítas, pois foram praticamente os únicos educadores no Brasil Colônia. Exerceram esse domínio por dois séculos, desde a sua chegada até a expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759, mais precisamente, 210 anos. Isto é, de 1549 – 1759, período em que implantaram preceitos educacionais fundados em uma pedagogia de cunho religioso-católica. (AZEVEDO, 1958). Segundo Martins (2006):

Os jesuítas foram os responsáveis pela difusão de uma educação formalizada, cujo objetivo era legitimar os valores do Estado absolutista, português, confirmados sobre os princípios dogmáticos doutrinários e disciplinares difundidos pelo catolicismo. Os padres da CIA de Jesus representavam a conjuntura cultural portuguesa em meio ao sistema colonial, contribuindo para a penetração dos colonizadores no território. (MARTINS, 2006, p. 77).

No período do Brasil Colônia vigorava uma estreita relação entre Igreja e Estado, caracterizada pelo regime do padroado, no qual a igreja de Roma outorgava a administradores civis certos poderes de controle de uma igreja local ou nacional, com a intenção e o dever de difundir a religião católica. Essa relação permaneceu até o final do

segundo reinado, isto é, 1899, sendo amplamente favorecida pelo regime de padroado que conjugava a política da monarquia portuguesa com as orientações da Santa Sé.

Nas palavras de Martins (2006, p. 75), “o conhecimento letrado no Brasil se deu conjuntamente à implantação do catolicismo, uma vez que a colonização portuguesa tinha entre seus princípios, a transmissão da fé católica”. A educação jesuítica era totalmente religiosa e firmada em símbolos religiosos, explicitando o sentir comum da sociedade. Não havia diferença ao se fazer o catolicismo nos cursos elementar, médio e superior. Ainda de acordo com Martins (2006, p. 78), “as escolas de ler, escrever e contar dos Jesuítas foram os principais veículos de difusão do catolicismo e conseqüentemente, dos costumes europeus intimamente relacionados ao domínio da escrita”.

Leite (1938), nos fala que, nos colégios da época, a dimensão religiosa era a formação destinada a todo aluno, que seria letrado, ocupante de cargo ou posição socialmente distinta. O ensino da doutrina cristã não era só para formação do clérigo, mas sim, de todo o cidadão, isto é, o colégio todo aparecia como sendo religioso. Já na organização colonial, segundo Martins (2006, p. 76), “os clérigos, padres, bispos e, sobretudo, os Jesuítas, foram incumbidos de transmitir o conhecimento sobre as letras acompanhado da evangelização”.

Como vimos então, até 1759, a educação brasileira é marcada pela influência jesuítica, depois, com a chegada de D. João VI, a educação brasileira resume-se em algumas escolas particulares, ministradas pelos discípulos dos Jesuítas e outras iniciativas particulares de alguns professores nomeados para aulas régias.

De acordo com Saviani (2004, p. 128), a transformação do Brasil em sede do império português, pelo ponto de vista educacional, resultou na “criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana”. Porém, mesmo no período imperial, a religião difundida pela educação jesuítica continuou a influenciar a educação brasileira. Podemos ver isso na primeira Constituição Política do Império, por exemplo, promulgada em 24 de março de 1824, a qual assegura, a partir do juramento do imperador no Artigo 5º, a religião católica romana como a oficial do estado, vejamos:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico,

ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo. (BRASIL, 1824).¹²

No currículo escolar, a lei de 15 de outubro de 1827 incluiu o ensino da religião, nos termos do artigo 6º, como veremos a seguir:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827).¹³

Para Junqueira (2004, p. 18), “a religião foi um dos elementos para ajudar na unidade dos impérios e da nova proposta educativa”. O ensino da doutrina cristã, para os colégios públicos de instrução secundária no Município da Corte, foi regulamentado pelo Decreto nº 2006 de 24 de outubro de 1857, o qual, no artigo de nº 12, define que:

Art. 12. O ensino da doutrina christã, além do 1º anno, e o da historia sagrada, compete ao capellão; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funcções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor. (BRASIL, 1857).¹⁴

O decreto nº 2.434, de 22 de junho de 1859, criou, no Colégio Pedro II, a cadeira de Ensino Religioso, vejamos:

O ensino da doutrina cristã, além do 1º ano, e o da história sagrada, ‘compete ao capelão’; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor. (BRASIL, 1857, p. 1, grifo nosso).¹⁵

Cabia ao capelão zelar pelo seu ministério junto aos internos do Colégio de Pedro II, função própria de um clérigo, assumindo o papel de professor de ER nas turmas do primeiro ano. Nota-se, portanto, que a partir do Decreto de 1857, os conteúdos religiosos, que até então estavam integrados aos demais conhecimentos dos programas de ensino,

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 01/06/2020.

¹³ Publicação original disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 01/06/2020.

¹⁴ Publicação original disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 01/06/2020.

¹⁵ Publicação Original disponível em: Brasil (1859). Decreto n.º 2.434, de 22 de junho de 1859. Crêa huma cadeira para o ensino religioso no Imperial Collegio de Pedro Segundo, e marca os vencimentos do respectivo Professor. Recuperado de <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.actio n?id=80248&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 01/06/2020.

constituíram uma ‘matéria’ específica, ministrada por um docente especializado. O caráter de ‘disciplina’ foi pensado.

Os conteúdos do ensino da religião eram os da doutrina cristã católica, como podemos ver acima nos trechos em destaque, o mesmo que era pregado pelas igrejas, ou seja, no Estado, não havia um programa especial, nem a preocupação com a formação de professores para o ensino da religião. Nessa época, o ensino da doutrina cristã cabia aos padres, aos bispos, e a obrigação dos professores era para com a formação das primeiras letras. Portanto, esse ensino foi implementado na educação jesuítica, reafirmado no período colonial e confirmado pelo sistema do padroado, declarado como religião do Império nas Constituições de 1824 e 1889, marcando profundamente a História da educação brasileira.

A religião oficial do Império brasileiro, como vimos então, era a Católica Apostólica Romana, em se tratando do espaço escolar, conforme determinava a Constituição de 1824¹⁶. Com a proclamação da República, o ensino passou a ser laico, público, gratuito e obrigatório, de modo que foi rejeitado o monopólio dessa religião sobre as demais. A República, confirmada pela Constituição de 1891, implantou a forma de governo federativo, representativo e presidencialista. O regime republicano criou uma expectativa de melhoria de vida, de cidadania, o voto ficou mais aberto, na condição de votar e ser votado, além da melhoria na área educacional.

Segundo Cury (2005), no campo da educação, o governo provisório da República tomou medidas diretas e indiretas. O Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889¹⁷, extinguiu o voto censitário, que dependia da renda do votante, e impôs o saber ler e escrever como condições do acesso à participação eleitoral. O Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889¹⁸, ao fixar as atribuições dos Estados, definiu que a instrução pública, em todos os seus graus, seria competência das unidades federadas. O aviso nº 17, de 24 de abril de 1890¹⁹, do Ministério do Interior, laicizou o currículo do Instituto Nacional,

¹⁶ Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 17/12/2019.

¹⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1824-1899/decree-6-19-novembro-1889-508671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 01/06/2020.

¹⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1824-1899/decree-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/06/2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/viewFile/464/460>. Acesso em: 01/06/2020.

ex colégio Pedro II. Essas iniciativas mostraram que o governo provisório tomou diferentes atitudes para dar um perfil político ao novo regime, ficando evidente a urgência na capacitação de professores.

Segundo Caron (2007), a Constituição promulgada, solenemente, no dia 24 de fevereiro de 1891, estava permeada de ideias positivistas na educação. Nessa Constituição, a educação passou a ser de interesse do Estado, porém não aconteceu um debate amplo em torno dela, sendo discutida de forma mais indireta.

Embora não tenha constado na Constituição de 1891, o ER passou a fazer parte da Constituição de 1934 e em todas as seguintes a partir de então. A Constituição de 1934²⁰ regulamentou o ER como disciplina na escola pública, porém com matrícula facultativa. As Constituições de 1937²¹, 1946²² e 1967²³ mantiveram o Ensino Religioso como disciplina do currículo, de frequência livre para o aluno e de caráter confessional de acordo com o credo da família.

A presença católica, na escola brasileira, ultrapassava a questão da disciplina escolar, era um problema curricular, pois praticamente todos os conteúdos, todas as disciplinas, além da formação dos professores, de uma maneira ou de outra, estavam relacionados à religião católica. Essa forma de organizar a escola se mantém viva e presente até a proclamação da República, quando há uma forte influência positivista dos militares que proclamaram a República, o que acarretou em uma nova realidade, uma realidade laica, que começou a bater de frente com o que, até então, se tinha como uma escola pública brasileira. (CURY, 2001; SEPULVEDA, 2010; 2017).

Um outro ponto interessante a ser destacado quando analisamos essa influência da religião cristã católica em todo o processo de colonização, pós- colonização e história do Brasil, é nos questionarmos sobre outras religiões, que nesse momento também se faziam presente nesse cenário. Na década de 1930, a Igreja Católica “reivindicou estar ao lado da nação” (GIUMBELLI, 2006, p. 236), nesta condição, por ocasião da Constituição

²⁰ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 17/12/2019.

²¹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm.

²² Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 17/12/2019.

²³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 17/12/2019.

de 1934, conseguiu introduzir nela o princípio da “colaboração recíproca” entre Estado e religião, no caso, a igreja católica.

Segundo Giumbelli (2002), isso contribuiu sobremaneira para uma espécie de reconciliação entre igreja católica e Estado. Uma boa relação que mantinham entre si e o Presidente Getúlio Vargas, que se manteve no poder entre os anos de 1930 a 1945, durante o qual vigorou o chamado Estado-Novo. Um período em que a igreja conseguiu avançar de tal forma na retomada de sua privilegiada relação com o Estado que alcançou o status de religião “quase oficial”. (MARIANO, 2001, p. 145).

Porém, para outras religiões, como o espiritismo e, sobretudo, as religiões de matrizes-africanas, o período do Estado Novo foi marcado por repressões policiais, invasões a terreiros e muita intolerância. Correa (1998) destaca que, “a repressão policial, especialmente na segunda metade dos anos 1930, foi muito intensa em Salvador” (CORREA, 1998, p. 30), o mesmo ocorreu no Rio de Janeiro. Toda essa discriminação e perseguição contra as religiões afro-brasileiras, se insere no “espírito da época”, marcado por políticas apoiadas na ideologia do embranquecimento e da modernização. Era também o período em que se oficializava o discurso médico no Brasil, presente em movimentos como o sanitarismo. (PRANDI, 2003). Nas décadas seguintes, “o Estado brasileiro continuou privilegiando a Igreja Católica em detrimento dos demais grupos religiosos, demograficamente ínfimos, formados por minorias protestantes, espíritas, indígenas e por praticantes de rituais afro-brasileiros.” (MARIANO & ORO, 2011).

Norton Correa (1998) destaca que os intelectuais (médicos e psiquiatras), sobretudo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, defendiam “teorias evolucionistas clássicas, em que a questão das raças pontifica, mas disfarçada sob o manto da ‘eugenia’” (CORREA, 1998, p. 170). Também escritores, jornalistas e mesmo sociólogos, colaboraram para que, ao longo do século XX, fossem fortificados estigmas e preconceitos contra os negros, em geral, e contra as religiões afro-brasileiras, em particular. Todos, conclui esse autor, “contribuíram para reforçar e justificar os preconceitos raciais dos brancos contra os negros e acentuar, nestes, a autoimagem negativa que constroem sobre si mesmos.” (CORREA, 1998, p. 199).

Além dos intelectuais, a Igreja Católica também teve um papel importante na produção histórica de representações negativas sobre as religiões de matrizes africanas.

A hierarquia católica condenou, abertamente, as práticas religiosas dos negros (em 1890, 1915, 1948, 1953) e desencadeou, na década de 1950, uma luta apologética contra as religiões não-cristãs, entre as quais constavam as afro-brasileiras. (ORO, 1997).

Analisando esses fatores, vemos que a laicidade brasileira, que propõe a separação entre Igreja X Estado, precisa ser também relativizada, posto que ela não constituiu um valor central da República. Nota-se por um lado, que a Igreja católica geralmente ocupou um lugar de destaque na arena política e na arena pública e não se distanciou do poder político, mesmo pós o advento da República. De acordo com Giumbelli (2006), ela foi, em grande medida, alvo de discriminação positiva por parte do Estado. Por outro lado, o Estado brasileiro, seja por sua própria iniciativa, seja por atender às demandas católicas, tem dispensado, em certos momentos mais do que em outros, um tratamento discriminativo, na sua forma negativa, a outras religiões, sobretudo em relação às religiões afro-brasileiras.

Ou seja, a liberdade religiosa constitui um dos princípios fundamentais da laicidade. Embora ela apareça de forma nítida em todas as constituições brasileiras a partir de 1891, importa saber em que medida, e até que ponto, ela ocorre, de fato, na prática.

Com a presente manifestação do pluralismo religioso na sociedade brasileira, o modelo curricular do ER, centrado na doutrinação, passou a ser intensamente questionado e perdeu sua função catequética. Porém, na prática, os professores leigos e voluntários continuavam a ministrar suas aulas, partindo de uma influência religiosa, com o claro objetivo de converter os alunos para a religião da qual pertenciam.

O direito do cidadão de confessar livremente a sua crença foi resguardado nas constituições da Segunda República, do Regime Militar e da chamada Constituição Cidadã. A Constituição Cidadã, aprovada em 5 de outubro de 1988, foi responsável por trazer maiores preocupações com os chamados direitos sociais, sendo considerada, assim, a mais democrática entre as Constituições brasileiras. Se faz necessário, nesse momento, explicitar essa dimensão da Carta Magna para que possamos compreender o caráter democrático dessa lei, na qual o modelo de ER está inserido.

Considerando o artigo 210 da Constituição brasileira de 1988, o Ensino Religioso foi aprovado na LDB nº 9.394/96, uma lei que é complementar à Constituição Federal no que se refere à educação hoje em nosso país. Essa lei aprova o ER da seguinte

forma: de matrícula facultativa; ministrado nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, porém sem nenhuma indicação de como esse ensino se faria nas escolas particulares; sem ônus para os cofres públicos; oferecido de acordo com as preferências que os alunos ou os responsáveis manifestassem e de caráter confessional ou interconfessional.

Apesar do caráter democrático da Constituição Cidadã, a promulgação da LDB de 1996 não contemplou as demandas da sociedade civil organizada e confirmou o ER sem ônus para o Estado. A concepção do ER mantida até o texto original do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, era a de que o ER deveria ter um perfil relacionado às tradições religiosas e não a uma identidade pedagógica. Por esse motivo, era uma disciplina que cabia às autoridades escolares e às autoridades religiosas, permitindo, assim, que a escola fosse um espaço de contínuo proselitismo.

É importante destacar, aqui, a problemática que é a ausência de cursos de licenciatura para professores de Ensino Religioso, o que favoreceu as tradições religiosas hegemônicas no preparo de professores por meio de cursos e da elaboração de materiais didático-pedagógicos que, em sua grande maioria, continuaram atrelados aos princípios catequéticos.

Para poder conferir ao Ensino Religioso um enfoque de disciplina escolar, a LDB deu uma nova redação ao artigo 33, a lei nº 9.475/1997²⁴, que afirma o seguinte:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

Com o passar dos anos, alguns questionamentos sobre a prática de Ensino Religioso foram surgindo, trazendo reflexões que serviram como base para compreender o multiculturalismo como um fator determinante das escolhas destas práticas pedagógicas. Embora o Brasil seja compreendido como um país laico, alguns segmentos

²⁴ Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm>. Acesso em: 17/12/2019.

sociais não conseguem compreender as diversidades religiosas e, desse modo, tentam implantar a sua convicção religiosa como única e verdadeira

De acordo com Caron (2007), diante das mudanças na ordem econômica-política educacional e o estabelecimento da laicidade no ensino, surge a tendência para eliminar o ensino da religião das escolas públicas, pois ele vinha causando controvérsia. Em 22 de fevereiro de 1890, o governo provisório decidiu suprimir o ensino da religião dos estabelecimentos públicos do Distrito federal, por proposta de Benjamin Constant, o então Ministro da Instrução Pública.

A separação entre Estado e Igreja foi um importante divisor de águas, firmada na Constituição Republicana de 1891. Com isso, alteram-se profundamente as relações entre Estado e Igreja, no que concerne a atuação da Igreja no campo educacional.

Segundo Caron (2007), com a proclamação da Constituição da República, a religião católica deixou de ser oficialmente reconhecida, cessando o regime de padroado, e a Igreja ganhou mais liberdade. O Estado e a religião deixaram de ser sinônimos e, dessa forma:

Emerge a distinção entre o homem político e o homem religioso, entre cidadão e fiel, polis e communitas fidelium, sociedade civil e sociedade religiosa, ordenamento jurídico e ordenamento religioso. Têm início um prolongado, complexo e acidentado processo de separação entre Estado e Religião, denominado pela sociologia de Max Weber como a separação das esferas de valor. (SILVA, 2003, p. 5).

A laicidade começa a aparecer no Brasil, oficialmente, a partir de janeiro de 1890, com a edição do decreto nº 119-A, que proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências:

Art. 1º É proibido a autoridade federal, assim como a dos Estados Federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual à faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos atos particulares ou públicos, que interessem o exercício deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos atos individuais, senão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem coletivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres atuais, bem como dos seus edifícios de culto.

Art. 6º O Governo Federal continua a prover a cônica, sustentação dos atuais serventuários do culto católico e subvencionará por ano as cadeiras dos seminários, ficando livre a cada Estado o arbítrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 1890, p. 10).

Esse decreto, segundo Lustosa (1991), serviu de ponto de partida e de base para uma postura de poder civil diante de questões religiosas. A Constituição, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, proibiu o financiamento público das atividades religiosas e assegurou a liberdade de culto. O artigo de nº 72, inciso 6º, definiu que: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, privando, assim, os alunos das escolas públicas oficiais do ensino da religião. (CURY, 2005; FIGUEIREDO, 1995; 1996).

Até o advento do Decreto acima mencionado (nº 119-A), havia liberdade de crença no Brasil, mas não existia liberdade de culto. Os cultos de religiões diferentes daquela adotada como oficial pelo Estado só podiam ser realizados nos âmbitos dos lares. A partir desse Decreto, o Brasil deixou de ter uma religião oficial, e com a separação Estado-Igreja, a extensão do direito à liberdade religiosa foi ampliada. Dessa forma, a laicidade foi recebida pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 19, inciso I, que veda a todas as entidades da federação o estabelecimento de cultos religiosos e a subvenção ou embaraçamento do seu livre funcionamento:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I- Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles os seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II- Recusar fé aos documentos públicos;

III- Criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. (BRASIL, 1988, p. 26).

A liberdade de manifestação de pensamento equivale no direito de a pessoa poder expressar seus entendimentos, sejam eles políticos, religiosos, científicos ou de qualquer outra natureza. Habitualmente é comum dizer que a liberdade de manifestação de pensamento engloba a liberdade religiosa, que é consagrada pela Constituição Federal em seu artigo 5º como um direito fundamental ao indivíduo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - e inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988, p. 14).

A palavra laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente, laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical. (CATROGA, 2006).

É preciso enfatizar também que a laicidade é um fenômeno político e não um problema religioso, ou seja, ele deriva do Estado e não da religião. A laicidade, o laicismo, e outros termos afins, sempre tiveram um significado de luta, de oposição ao eclesial e ao religioso, conforme Catroga (2006):

Nos países católicos do Sul da Europa, termos como sociedade laica, Estado laico, ensino laico, laicidade, laicismo, laicizar, laicização, impuseram-se como vocábulos que também constituíam instrumentos de luta contra a influência do clero e da igreja católica e, nas suas versões mais radicais, (agnósticas e ateias), contra a própria religião. (CATROGA, 2006, p. 297).

Segundo Cury (2018), lentamente e diante de muitas contradições, a religião foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade. Estado laico significa a separação da Igreja e do Estado, uma separação que define, em última instância, o “fim do poder divino dos governantes e a sua substituição pela concepção da origem terrena do poder. De modo mais profundo, essa origem é posta na soberania popular calcada no indivíduo, fonte do poder.” (CURY, 2018, p. 45).

Corroborando com Cury (2018), a laicidade torna-se um princípio de caráter objetivo, geralmente, positivado no direito, pertinente ao modo de ser das relações que regem um Estado e as confissões religiosas, equivalendo-se ao Estado laico. Como decorrência, o modo de ser e de atuar das instituições públicas será de separar-se das estruturas religiosas, de não fazer, como suas, as finalidades de qualquer confissão religiosa, de não se intrometer em assuntos religiosos, salvo para preservar a ordem pública, ou seja, como já mencionado, o Estado deve sim intervir em situações de

intolerância, de fundamentalismo e de violência. Além disso, cabe às Igrejas, o respeito com relação às determinações dadas pelo governo e pelas leis.

Para que se possa efetivar um Estado laico, pluralista e que defenda a liberdade religiosa, o Estado não deve ser neutro, ele deve intervir nos casos em que há intolerâncias religiosas, fundamentalismos, preconceitos, episódios de violência por questões religiosas, entre outros. A legislação precisa criar mecanismos que possam propiciar a efetivação da laicidade, assim deve ser interpretado e praticado o inciso I do artigo 19 da Carta Magna de 88 (BRASIL, 1988, p. 26). Com isso, sem a adoção de normas que possam assegurar a laicidade estatal desde os processos eleitorais a interferência religiosa nas ações do Estado, é complicado dizer que vivemos em um Estado democrático de Direito.

O Estado é laico porque a religião não governa. Se fosse assim, estaria impondo aos que não a professam, coagindo-os para que se adaptassem a ela. A secularização definiu Igreja e Estado como dois institutos diversos, em que um atua sobre a consciência, sobre o foro íntimo dos indivíduos, enquanto o outro se relaciona à forma de organização desses indivíduos em espaço público. De acordo com Cury (2018), um tanto diferente da laicidade, campo próprio do Estado, a secularização, é inerente à sociedade civil. Embora não idênticas, laicidade e secularização podem convergir entre si.

Vejamos, se a laicidade se refere ao contexto político, a secularização é um processo social pelo qual as pessoas, os costumes e as instituições, que estavam sob o domínio do religioso, passam para o domínio da terrenalidade, privilegiando a vontade humana em achar soluções terrenas para os problemas terrenos. Nela, os indivíduos ou grupos sociais se distanciam da definição dos valores e das normas religiosas quanto ao ciclo do tempo e quanto a regras e costumes. Secularização é a presença do racional, do utilitário e da terrenalidade no campo da economia, da política e dos costumes. Um exemplo dado por Cury (2018) é o do calendário, um registro do tempo, que antes era religioso, calcado nas datas das festas litúrgicas e comemorações religiosas, agora, se trata de um registro oficial e civil, dividido em meses e anos. A secularização é, portanto:

Um processo que se distancia, na vida social, do sagrado, do transcendente ou mesmo de um imanente considerado como inviolável ou absoluto. Nesse sentido, ela revela a perda da hegemonia ou da influência de instituições religiosas sobre o cotidiano das pessoas, seus hábitos, costumes, ações e sobre as próprias instituições. (CURY, 2018, p. 50).

A laicidade, então, garante tanto espaços da secularização quanto a expressão da liberdade de culto. Decorre disto que a laicidade reconhece e garante a mais ampla liberdade de expressão religiosa, não discrimina os cidadãos por razão de suas crenças ou não crenças, seja por meio de privilégios, seja mediante vantagens quaisquer. (CURY, 2018).

De acordo com Monteiro (2009), a secularização é o meio para a modernidade, ou seja, no processo de construção da modernidade, o Estado se tornaria cada vez menos acessível aos processos de moralização e à religião, desprovida de suas funções integradoras do passado, se descolaria para o mundo privado, assentando sua plausibilidade não mais no poder político, mas sim nas consciências individuais.

E se observarmos todas as discussões feitas acima, baseadas em contextos históricos e políticos, percebemos que o modo como as religiões se expandiram no espaço público brasileiro não corresponde a essa fórmula. A presença histórica das igrejas cristãs nas áreas da educação, da saúde, da assistência social, entre outras, correspondeu a uma delegação consentida e pactuada pelo próprio Estado, ou seja, era de interesse do Estado essa influência.

A representatividade política não pode ser instrumentalizada para esmorecer a secularização, assim como não pode pretender identificar os poderes públicos com um credo que não é o de todos, mas apenas o de alguns. Segundo um dos professores que participou da entrevista na rádio:

O estado laico significa um estado sem religião no seguinte aspecto, que oficialmente o estado não tem nenhuma religião lembrando que, na idade média e mesmo o Brasil em todo o seu período colonial o Brasil era tido oficialmente como um país católico. Isso significava dizer que as instituições políticas brasileiras se pautavam em cima de uma religião e o estado laico significa o seguinte o estado não tem nenhuma religião e o cidadão qualquer que seja pode optar por qualquer tipo de religião como também pode optar por nenhuma religião. E esse aspecto eu acho que é um processo histórico milenar dentro da humanidade. (excerto de entrevista na Rádio CBN Amazônia 98,1 FM Rio Branco).

A religião é uma prática cultural presente no cotidiano das pessoas, nas diferentes comunidades, é experiência, e acompanha o ser humano desde a sua formação inicial, seja na família, na escola ou na sociedade. A escola atual faz parte dessa sociedade constituída a partir da congregação de povos, é multicultural, é plural e carrega na cultura, que determina sua prática pedagógica, a tradição religiosa imposta desde a colonização

portuguesa. Mediante o projeto político pedagógico do currículo formal, que agrega os diferentes componentes curriculares, bem como das leis e dos pareceres que conduzem o fazer na escola, o conhecimento é produzido e/ou reproduzido, e o ER, como área do conhecimento, faz parte do currículo escolar, auxiliando na formação global do (a) educando (a).

Conforme Goodson (1995, p. 77), o currículo escolar é uma área de produção e reprodução social “onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. Ainda de acordo com Goodson (2008, p. 146), “as disciplinas escolares são definidas não de uma maneira escolástica, desinteressada, e sim em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais”.

Ademais, o Ensino Religioso possui uma natureza distinta das demais disciplinas escolares, pois sua referência se assenta na cultura religiosa, nas instituições religiosas e, em particular, no catolicismo. Sendo assim, a configuração dessa disciplina vem sendo pensada por uma pressão das instituições religiosas e de grupos específicos, que embora possuam uma ligação com o campo educacional, são oriundos do campo religioso, portanto, de natureza externa ao campo educacional, sendo seus interesses primeiros, religiosos, externos a esse campo. Como compreende Goodson (1995), a disciplina de ER, se encontra na interseção entre esses dois campos. Isso porque a disciplina busca o diálogo com o campo acadêmico, bem como o reconhecimento de sua ciência de referência (porém, ela não é considerada ciência), procurando construir uma identidade científica, buscando investir-se de um caráter escolar.

Isto é, em sua construção, o ER envolve as dimensões sociais e culturais, e instituições específicas: a religião e a (s) Igreja (s), principalmente a Igreja católica, com a qual ele ainda não rompeu. Para Goodson (1995; 1997), o currículo é uma construção social e nesse processo de construção e de reconstrução do currículo, as prioridades políticas e sociais são predominantes. Certos valores são legitimados e defendidos ao longo do tempo, o que implica em continuidades com o passado, que é, por vezes, apresentado como inovação.

Em sua construção, o ER, enquanto disciplina escolar, envolve uma dimensão social e uma instituição específica, a religião e a Igreja (Igreja católica). Como podemos perceber nas discussões acima, o período de 1930, quando o Ensino Religioso começou

a se construir enquanto uma disciplina escolar, até 1970, foi marcado por um período de institucionalização do ER, no qual as Igrejas e os grupos religiosos tentavam, a todo momento, em torno da elaboração das leis nacionais, provar a importância dessa disciplina. Além disso, é preciso reforçar que o ER está presente nas escolas brasileiras desde o processo de colonização do país como um saber escolar, tendo se constituído, posteriormente, como disciplina escolar, permanecendo até os dias atuais, usufruindo de uma certa estabilidade que ainda vem sendo contestada.

No decorrer desses encaminhamentos, destaca-se a criação de novos grupos sociais, como, por exemplo, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER²⁵, um grupo externo ao campo educacional, oriundo do campo religioso, que assumiu a disciplina de ER em razão da omissão do Estado. Com isso, um grupo que se apresenta como uma comunidade disciplinar, conforme Goodson (1997), traduzindo-se em padrão de estabilidade e/ou mudança da disciplina de Ensino Religioso. Em seu trabalho, novos paradigmas foram projetados para a disciplina, que passou de ensino confessional para interconfessional e transconfessional²⁶, o que sinalizava um processo de resignificação, que buscava dar um novo significado à disciplina frente às mudanças no campo religioso e social. Essa mudança de paradigmas também indicava a necessidade de revestir a disciplina de um caráter mais educacional, de equipará-las às demais disciplinas escolares, fator que vinha concorrendo para a consolidação do ER como disciplina escolar. (GOODSON, 1995).

A configuração que a disciplina de Ensino Religioso assume, a partir dos anos 1980, no Brasil, está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social no país nesse momento. O campo religioso vem sofrendo mudanças desde o início dos anos 1970, com a diminuição do número de católicos, seguida pelo crescimento do número de evangélicos e sem religiões, que ocorreu, de forma mais acentuada, a partir dos anos 1980, em meio ao processo de redemocratização do país e ao discurso de respeito à pluralidade religiosa referendada pela Constituição Federal de 1988. (CUNHA, 2013).

²⁵ <https://fonaper.com.br/>. Acesso em: 06/06/2020.

²⁶ Que segundo Sérgio Junqueira (2001), membro do FONAPER, clássica essa compreensão como um modelo “fenomenológico”.

Apesar da LDB²⁷ e dos Parâmetros Curriculares buscarem uma redefinição para o ER nas escolas, seu objeto de trabalho e seu objetivo, para muitos educadores, ainda é bastante confuso, pois por um longo período foi entendido como catequese e agora deve ser trabalhado visando à formação global do (a) educando (a), sem a prática proselitista ou a doutrinação da fé. Por isso, esse campo do conhecimento não pode nem deve ser considerado algo simples, mas um espaço bastante complexo, pois, para muitos (as) educandos (as), causa certa estranheza, uma vez que entendem o ER como um tema ligado à vida pessoal, fora da instituição educacional, confundindo, muitas vezes, o ER com religiosidade ou vivência religiosa.

A laicidade é, segundo Cury (2018), um antídoto à fragmentação da sociedade, possibilita o compartilhamento do espaço público como espaço comum a todos, respeita as particularidades nos espaços privados e da sociedade civil, pelo que se torna respeitosa das opções religiosas e não religiosas dos cidadãos. Desse modo, a laicidade é uma garantia do pluralismo, próprio da democracia, e do respeito às formas culturais. Dessa forma, para que tais valores possam vicejar, a laicidade é também combatente das causas que conduzem à desigualdade e à discriminação. Portanto, a escola é o espaço onde esses universos culturais se encontram, onde os conflitos podem se acirrar ou serem desarmados.

A existência da disciplina de ER no currículo da escola fundamental brasileira pode parecer um contrassenso, quando consideramos que o Brasil é um Estado laico. A própria definição do que seja um Estado laico é mal compreendida, quando se confunde laicidade e anticlericalismo, ou laicidade e ateísmo. Na tentativa de se separar o espiritual do temporal (Estado e Igreja), muitos movimentos surgiram e culminaram com o aparecimento dos estados laicos. Contudo, muitas pessoas ainda confundem Estado laico com Estado sem religião ou contra as religiões.

Por isso, o ER não deve se deter na formação religiosa de uma ou outra religião, o Ensino Religioso precisa ser multicultural, respeitando a pluralidade religiosa, fazendo com que as práticas de cada religião sejam apresentadas como fatores históricos importantes a formação do ser humano e que acompanham todos os tempos históricos. Para isso se faz necessário tanto um currículo específico quanto professores (as) que

²⁷<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 17/09/2019.

sejam formados e habilitados para promover um ensino plural. O que deve ser considerado não é a ausência ou não da fé, mas a importância que as diversas religiões têm para a formação da própria sociedade brasileira e mundial, nos seus aspectos históricos, sociológicos, políticos, dentre outros.

A intolerância é resultado, na maior parte das vezes, do estranhamento do outro, da incompreensão de seus gestos, seus atos e suas culturas. Ao perceber “o outro” como estranho, diferente, a reação inicial é de “autodefesa” do procurar se defender antes de ser atacado, de se impor frente ao desconhecido. Essa é uma reação do homem diante de um mundo cada vez mais hostil e competitivo.

A própria ideia de um Ensino Religioso é vista, por muitos educadores (as), como uma imposição ao meio escolar, oriunda de preocupações político-religiosas do que verdadeiramente de uma formação integral e integradora dos (as) educandos (as). Junte-se a isso a preocupação de como este ensino é ministrado em um país de inúmeras formações, bases, culturas, enfim, em um país de pluralidades, onde qualquer fenômeno adquire proporções equiparáveis as de um continente.

3.2 - Base nacional comum curricular: reviravoltas na disputa envolvendo o ensino religioso

No início da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ter destaque e começaram a se fortalecer enquanto um importante campo de investigação. De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas são entendidas como “Estado em Ação”, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, essas são as chamadas políticas públicas. Já as políticas sociais (como a educação), se referem a ações que determinam o padrão social implementado pelo Estado, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas sociais e a educação são consideradas como políticas de Estado. Elas são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Porém, de que relações sociais estamos falando? Quais os grupos que se beneficiam com tais políticas? São questionamentos que surgem ao pesquisarmos sobre o contexto de influência dessas políticas.

Nesse contexto de políticas públicas sociais, surge a BNCC – A Base Nacional Comum Curricular, como uma ação da política educacional, atendendo a uma regulamentação da Constituição Federal e da LDB. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, ou seja, é o documento norteador da elaboração dos currículos e se configura como uma política pública.²⁸ Precisamos compreender que a BNCC é considerada uma exigência do sistema educacional brasileiro pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.934/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014).

Dessa forma, é nesse contexto que passamos a compreender que existem relações de poder claras envolvidas nesse processo. Os currículos têm forte poder de definir potencialidades, para que os sujeitos em formação sejam capazes de atender às expectativas dos modelos que lhe foram definidos.

Stephen Ball (2001) entende que o estudo das políticas educacionais, por sua natureza e complexidade, poderia ser abordado através do que denominou de ciclo de políticas. No entendimento desse autor, a interlocução entre o micro e o macrossocial, proposta pelo ciclo de políticas, dá conta de uma compreensão mais apurada da realidade, pelo fato de que possibilita acompanhar uma política educacional desde sua gênese até o momento da prática. Vale ressaltar que o ciclo de políticas situa o foco de análise desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam. Esse ciclo de políticas destaca a possibilidade de o educador atuar como ator político. Além disso, ele desmistifica a ideia de que a política é feita por políticos de profissão descoladas da realidade educacional.

O autor nos chama atenção para o contexto de influência, ou seja, considerar que a educação está, cada vez mais, à mercê de prescrições e de normas externas vinculadas à economia. Por decorrência, há um aumento da colonização das políticas educativas. Nesse contingente de mudanças, insere-se a globalização. Quando falamos no contexto de prática, abordamos o espaço/tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e das recriações dos sujeitos. As políticas educacionais não se instalam sem

²⁸ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/07/2019.

tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de várias leituras e de reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas através de suas traduções e suas interpretações.

Dentro desse contexto, a BNCC é parte da regulamentação da LDB (9.394/96), é fruto de um amplo processo de debate e de negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Ela parte de grandes eixos que constituem a aprendizagem até a definição de objetivos que orientam os planos de estudos de cada disciplina. A análise da BNCC insere-se na tradição de estudos a respeito de políticas públicas na educação, no modelo democrático este campo configura-se por uma intensa luta por participação dos segmentos envolvidos.

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada, o texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 Universidades e 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sob coordenação do MEC. O documento então passa a receber sugestões pelo site da BNCC²⁹, sendo submetido à consulta pública para depois ser enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para obtenção de parecer.

Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão foi entregue, de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Já em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base ao Conselho Nacional de Educação.

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base. Em 6 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e seus impactos na educação básica brasileira.

²⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 24/07/2019.

Em 02 de agosto de 2018, começou uma mobilização para discutir e contribuir com a Base da etapa do Ensino Médio, com a intenção de que professores, gestores e técnicos da educação criassem comitês de debate e preenchessem um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Porém, não foi bem assim que aconteceu, muitos professores nem ficaram sabendo das propostas formuladas pela BNCC e não tiveram voz ativa na criação desse documento. Precisamos compreender que a organização e a planificação da BNCC envolveram interesses que visaram construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e para a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica.

E assim, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a educação básica. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

Desde seu processo de criação até ao de implementação, a BNCC se configura como um cenário de disputas claramente, e entendemos que essa problematização surge de uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. Isso por partimos do entendimento de que o debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou em uma ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas.

Entendemos que o currículo, conforme definiremos em capítulo posterior, ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realizam o processo formativo no tempo e espaço da escola, processo este que nem sempre vai de encontro ao que está prescrito.

Verifica-se, nos debates atuais, um distanciamento entre o que é produzido como discurso curricular oficial e o que é incorporado pelas escolas, haja vista que estas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto. A análise de políticas

curriculares impõe que se considere, assim, que o que é praticado pelas escolas não é o mero espelhamento desta ou daquela política.

Considerando o histórico da formulação da Base, as disputas são muito bem evidenciadas, sobretudo, porque em seu percurso, tivemos uma mudança de governo, o qual anunciava novos rumos para a educação, o que culminaria com a produção de novas Diretrizes Curriculares. Esse cenário de disputa também se evidencia quando nos deparamos com o site lançado pelo MEC, no dia 30 de julho de 2015, sobre a BNCC, no qual, na seção *Propostas Curriculares pelo Brasil*, é possível constatar que estamos diante de configurações muito diversas em se tratando de currículo.

Analisando esses dados, inevitavelmente, alguns questionamentos surgem. É possível falar em um currículo nacional sem cair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser tão desigual? Quais vozes foram ouvidas na formulação dessa política e quais foram silenciadas? Quais os interesses do governo em aderir a um projeto de Base Nacional Comum Curricular? Esses questionamentos surgem porque os conflitos e as tensões se evidenciam de maneira clara nesse processo.

A novidade da inclusão do Ensino Religioso, na BNCC, associa-se ao fato de que o artigo nº 33 da LDB incumbe os sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de ER. Nesses termos, a LDB desobriga o Ministério da Educação de seu poder de definir os conteúdos pragmáticos para educação básica, regra para todas as demais disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio, sendo o ER a única disciplina que não estava submetida a essa regra.

Na década de 1980, as transformações socioculturais motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional, que resultaram na redefinição dos fundamentos epistemológicos do ER. Sem mencionar as profundas divisões e disputas no campo religioso, a apresentação diz que, pouco a pouco, currículos para o ER foram sendo elaborados em diferentes regiões do país, bem como, projetos de formação de professores para a operacionalização dessa disciplina, visando assegurar o “conhecimento da diversidade religiosa” sem proselitismo. (BRASIL 2015b p. 280).

O Superior Tribunal Federal, em 27 de setembro de 2017, por 6 votos a 5, julgou o ER de caráter confessional como componente curricular das escolas públicas de ensino fundamental. O ER também foi assegurado na BNCC e aprovada pelo CNE, como

referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições escolares, obedecendo o que determina a CF, o ER será de oferta obrigatória, no horário normal de aula, porém opcional para o aluno.³⁰

Uma preocupação não pode ser ocultada, houve grande mobilização e discussão envolvendo as várias disciplinas para que a BNCC chegasse ao texto final. No entanto, o ER não foi discutido, já que ele havia sido retirado do texto da BNCC, visto que toda fundamentação era de um ER com conteúdos determinados pelo governo, fato que fere o princípio da liberdade religiosa assegurado na CF e na LDB. A surpresa foi que, com apenas 5 dias antes da votação da BNCC, o ER é reinserido pelo CNE e aprovado com a redação que, anteriormente, havia sido reprovada.

Segundo a BNCC, cabe ao ER tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida, o que sabemos ser ainda hoje, um desafio para um país tão desigual, repleto de fanatismos e de intolerância, que, a cada dia, ganham mais destaques no cenário brasileiro.

A Base apresenta o ER como uma disciplina curricular com conteúdos determinados para todo país pelo Ministério da Educação que abordará muitos conceitos, aspectos, assuntos e manifestações sendo compreendido até como uma “filosofia de vida” em uma das séries do Ensino Fundamental. Alguns questionamentos são inevitáveis a partir desse contexto apresentado. Vejamos, a BNCC está em fase de aplicação nos sistemas de Ensino Estaduais e Municipais, que desenvolverão suas estratégias para a execução dela, e o Ensino Religioso? Esse estará a serviço de que tipo de formação? Sem dúvida este é um campo de intensos debates, conflitos e, principalmente, questionamentos.

Tanto a BNCC quanto a inserção do ER se configuram em um contexto de conflitos e de disputas que se evidenciam de forma clara em nosso sistema político atual. Isso justifica a importância de se refletir sobre a temática e de problematizá-la, tendo em

³⁰ STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em: 19/09/2019.

vista o cenário político hoje no Brasil, onde temos interesses que estão sendo muito bem posicionados, discursos que estão sendo neutralizados e justificados, colocando em risco a nossa democracia, os nossos direitos e a nossa liberdade.

3.3 - Currículo prescrito: aspectos históricos e culturais do ensino religioso no estado do Acre

Entende-se currículo como um conjunto de direcionamentos para as práticas educacionais existentes na escola. Nesse currículo, definem-se os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, considerando os aspectos políticos e culturais presentes na sociedade brasileira.

Os documentos oficiais, como os PCN³¹ e os RCN³², são exemplos que norteiam a prática da educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado de Educação. Para esses documentos oficiais, designa-se, pelo Ministério da Educação, o nome de currículo prescrito, que corresponde a toda reprodução construída em caráter nacional, ou seja, que deve ser executado em todo território brasileiro.

No estado do Acre, o Parecer n° 04/73 apresentava um viés proselitista ao defender a identidade entre Ensino Religioso e o conjunto de doutrinas desta religião³³. Segundo o representante do Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado do Acre, isso ocorreu devido à influência ideológica dos sujeitos que construíram os princípios legais do Ensino Religioso, tendo em vista que os legisladores professavam a fé católica, e, assim, acreditavam que essa concepção religiosa era o caminho para se trabalhar o Ensino Religioso. Então, por isso, descreve que o Ensino Religioso deve “[...] Instrumentar o aluno para a utilização de um processo espiritual.” (ACRE, 1973a, p. 3).

Nota-se, portanto, que a reflexão religiosa era presente na escola, e o modelo apresentado pelo Parecer n° 04/73 do CEE/AC partia do pressuposto de levar a evangelização e uma proposta salvífica, transferindo para as escolas atribuições religiosas, seguindo um ensino voltado às ideias do cristianismo – como a ideia de salvação, por exemplo:

³¹Parâmetros Curriculares Nacionais

³²Referencial Nacional de Educação Infantil

³³ A resolução afirma, por exemplo, que “é necessária a ação recíproca entre Igreja e Estado na implantação e implementação do programa de Religião.” (ACRE, 1973a, p. 02).

[...] o Ensino Religioso, que não é uma matéria como as outras. Muito mais que um ensino, é uma evangelização, transmissão de mensagem. Um ensino deste gênero não é um fato meramente cultural; é um fato educativo, e, mais ainda, um acontecimento salvífico. Quem ensina deve ter, portanto adesão e convicção profunda. (ACRE, 1973, p. 2).

Esse Parecer apresenta estratégias de Ensino Religioso, que tem como função atender problemas que podem surgir durante o processo de implantação da disciplina. Além disso, compreende a educação religiosa como um processo que está além da cultura, tendo em vista que apresenta uma perspectiva salvífica, com a transmissão de mensagens, porém desconsidera o processo de reflexão sobre os aspectos que envolvem o Ensino Religioso.

No ano de 1999, o Parecer n° 04/73 do CEE/AC passa por uma alteração e publica-se um novo parecer de n°09/1999, que estabelece diretrizes gerais para a implementação do Ensino Religioso no âmbito dos sistemas de Educação Básica no Acre, face à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além de se fundamentar nos termos da LDB 9.394/96, também se fundamenta na Lei 9.475/97, que prescreve o respeito à pluralidade religiosa brasileira.

O Parecer n°09/99 buscava estabelecer um Ensino Religioso que atendesse a diversidade cultural religiosa, vedando quaisquer formas de proselitismo. E prescreve indagações para que, de fato, esse Parecer atenda um Ensino Religioso na perspectiva pluricultural, como veremos a seguir:

Como construir a identidade do Ensino Religioso de modo respeitar a diversidade cultural religiosa e a realidade do educando, vedadas quaisquer formas de proselitismo? Como trabalhar os conteúdos do Ensino Religioso que a Lei trata como disciplina dos horários normais das escolas, considerando as peculiaridades dos currículos, dos níveis e das clientelas que compõe este grau de ensino? (ACRE, 1999,p.01).

Segundo a proposta do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, a abordagem didática deve se dar em uma sequência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens que deve considerar: “a bagagem cultural religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores; a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade; a possibilidade de aprofundamento.” (FONAPER, 1998, p. 39).

De acordo com o Parecer n° 09/99, a nova redação do artigo 33° da LDB e a Lei 9.475/97, como já vimos nas discussões acima, trazem uma reflexão de que todas as escolas devem estar centradas no compromisso da formação básica do cidadão. Nesse

sentido, para manter a harmonia da convivência entre os sujeitos, é fundamental respeitar as diferenças religiosas. Segundo o parecer:

Apesar da complexidade do assunto e da ampla discussão circundante é bom pensar, pois, na função de educar que tem a escola. É tarefa da escola desenvolver, no todo, as faculdades mentais dos alunos, descobrir condições para uma atitude eficaz no desenvolvimento da personalidade, e em particular, no desenvolvimento das tendências no comportamento, nas atitudes perante outras pessoas, obrigações, direitos. (ACRE, 1999 p. 02).

Para o Parecer nº 09/99, a identidade do Ensino Religioso deverá ser construída por cada escola e registrada como documento institucional, prescrita no Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, o ER, como qualquer outra disciplina, deve constar no currículo da escola, expresso no PPP e, contar com a participação da comunidade, de modo que atenda à diversidade cultural religiosa.

A síntese da trajetória da regulamentação e da implementação da disciplina curricular de Ensino Religioso no estado do Acre descreve um processo histórico de mudanças, de um sistema catequético de Ensino Religioso para um sistema que busca atender à pluralidade cultural presente na escola. Segundo o sujeito da esfera estadual:

Desde a constituição de 1988, considerada a constituição cidadã, ela diz assim: o ensino religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental. Então, a BNCC, ela prescreve a maneira como vai ser feito, inclusive, a gente passou o ano passado 2019 alinhando o nosso currículo de ensino religioso que o Acre tinha o seu currículo desde 2002 e, no ano de 2019, a gente alinhou esse currículo de ensino religioso com o referencial da Base Nacional Comum Curricular, então, a gente tem pra este ano, as escolas vão começar neste ano com o currículo de ensino religioso de referência única no estado do Acre. E a gente esteve nas últimas formações preparando o plano de curso que é você pegar os conteúdos do currículo de referência única e alinhar por bimestres, fizemos isso em parceria com os professores, então é esse o encaminhamento do estado para o ensino religioso. (informação verbal).³⁴

Analisando ainda as prescrições que envolvem o Ensino Religioso no Estado do Acre, temos também a proposta de ER do Instituto Ecumênico Fé e Política, um instituto que reúne cerca de 160 lideranças religiosas, em sua grande maioria, católicas e evangélicas.

Segundo o sujeito da entidade civil:

Eu acredito que o ensino religioso pode se constituir numa grande oportunidade para nós superarmos preconceitos, para que nós possamos, por meio desse importante espaço de estudo no ambiente escolar, conhecer as

³⁴ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera estadual (I 01) sobre o Ensino Religioso.

diversas formas de cultivar o sagrado, as diversas formas em que os seres humanos procuram se ligar aos espíritos, ao sagrado, as suas crenças. O povo brasileiro é constituído pela junção de diversas raças e essas diversas raças tem na sua origem diversas formas de se relacionar com o sagrado e o ambiente escolar pode, por meio do ensino religioso, propiciar que os alunos venham a conhecer essas diversas formas de cultivar o sagrado, as diversas tradições religiosas dos povos, porque conhecendo, nós vamos vencer o preconceito, conhecendo, nós vamos vencer o ódio e a intolerância, conhecendo, nós vamos aprender a respeitar aquilo que é diferente, esse é o fundamento do Ensino Religioso, conhecer para respeitar. Em todas as crenças e em todas as tradições religiosas, a forma do homem se ligar com o sagrado constitui também uma série de código e normas de conduta uma série de prescrições e orientações para o bem viver, então, se você analisar as tradições indígenas, por exemplo, a forma dos indígenas, nas diversas etnias, se relacionarem com o sagrado está ligado também à convivência do homem consigo mesmo e do homem com a natureza, procurando respeitar a natureza procurando respeitar os seres humanos, se você vai para as religiões de tradição judaico cristãs, você também tem um conjunto de normas de preceitos de convivência dos homens uns com os outros e dos homens com a natureza. Nas religiões orientais a mesma coisa, na tradição africana a mesma coisa, respeitar essas normas de convivência, esses padrões éticos e morais se constitui em elemento para se vincular ao sagrado, então o estudo dessas normas, desses padrões éticos e morais, desses preceitos religiosos, das diversas tradições contribui sim para o bem viver e para as pessoas se relacionarem de forma humanizada umas com as outras e também de forma respeitosa com a natureza, então o ambiente do ensino religioso é também um momento de reflexão sobre como nós estamos tratando o planeta, sobre como nós estamos tratando os nossos semelhantes e que tipo de atitude pode nos aproximar de uma ação mais saudável e que ao agir de forma saudável e de forma respeitosa um com os outros e com a natureza, isso se constitui em elemento de vinculação ao sagrado. (Informação Verbal).³⁵

Os encontros mensais em torno de temas sociais e religiosos tornaram-se uma das primeiras atividades do Instituto Ecumênico Fé e Política. Esse grupo de lideranças religiosas sentiu a necessidade de melhor preparação para um diálogo inter-religioso, tanto da parte de lideranças religiosas quanto com os professores da Rede Pública Estadual, responsáveis pelo Ensino Religioso. Vale ressaltar, aqui, que todas essas propostas refletem no Estado e no município, tendo em vista que o município não possui suas próprias diretrizes e normativas, baseando-se nas decisões e nas prescrições que partem do Estado.

Desses encontros e discussões surgem dois episódios importantes para o ER no Acre, segundo o representante da esfera estadual, dois importantes Seminários: o Seminário Municipal, em 4 e 5 de agosto de 2010, momento em que professores cobraram da Secretaria de Estado de Educação e do Instituto Ecumênico Fé e Política uma cartilha (ou manual) que contemplasse a diversidade religiosa existente na região amazônica; e a Conferência Estadual da Diversidade Religiosa, realizada de 21 a 23 de novembro de

³⁵ Excerto da entrevista com sujeito (I 03) na Rádio CBN Amazônia sobre o Ensino Religioso.

2011, com a presença de referências nacionais dos segmentos religiosos, representando as Religiões de Matriz Africana; Espírita Amazonense e Teológicos Evangélicos. Na plenária de abertura, um dos temas abordados foi o “Fundamentalismo Político e Religioso” e, nesse evento, foi apresentada, pela primeira vez, a Cartilha de Diversidade Religiosa “Muitos são os caminhos de Deus” e estabelecida a parceria do Instituto Ecumênico Fé e Política com a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre. (ACRE, 2011).

A cartilha “Muitos são os caminhos de Deus” traz um pouco das histórias e das crenças do estado do Acre, lançada em dezembro de 2011, pelo Instituto Ecumênico Fé e Política do Estado do Acre, entidade de direito privado, apresenta 79 páginas, com informações sobre várias religiões tradicionais e de cultura acreana.³⁶O material, que se apresenta como ferramenta informativa da realidade religiosa do estado do Acre, o qual possui uma população majoritariamente católica, revela que, nos últimos anos, houve um crescimento considerável da religião protestante que, segundo o IBGE, está estimada no país em 25% da população. A cartilha coloca que, devido a esses dois fatores influenciarem na convicção religiosa da sociedade acreana, as relações inter-religiosas se estenderam para vários segmentos sociais, inclusive nas escolas.

A cartilha “Muitos são os caminhos de Deus” identifica o catolicismo e o protestantismo como duas vertentes religiosas que influenciam na fé da população acreana. A cartilha também apresenta outros segmentos religiosos: daimistas, espíritas e seguidores de cultos de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, os quais, do mesmo modo, são considerados como parte do currículo prescrito da cartilha. E quem acredita em Deuses? A cartilha soa de forma incoerente, pois, algumas dessas religiões acreditam em várias divindades e não em um único Deus.

A intenção do Instituto Ecumênico Fé e Política ³⁷é oferecer uma contribuição a professores e a líderes religiosos, no sentido de capacitá-los para um diálogo inter-religioso na sociedade pluralista, além de estimular cooperação em diversas denominações e expressões de fé, com objetivo de construção de paz, de cidadania, de democracia e de respeito aos direitos humanos. A cartilha, denominada em sua

³⁶ ACRE. Primeira Cartilha da Diversidade Religiosa. Muitos são os caminhos de Deus. (2011)

³⁷ Percebam a problemática contida no próprio nome do Instituto o qual relaciona Fé e Política como sendo de um mesmo eixo.

apresentação também como “Cartilha da Diversidade Religiosa”, é resultado de quase seis anos de trabalho e de encontros, inicialmente, de representantes católicos e evangélicos, ampliados, posteriormente, para representantes espíritas, daimistas e de religiões de matriz africana, que integram a direção do Instituto Ecumênico. A revista constitui, também, uma resposta à solicitação de professores do Fórum Municipal da Capital, reunidos em agosto de 2010.

A cartilha demonstra interesse em ouvir outros grupos que detenham sua própria identidade e religião, com o intuito de dialogar, a fim de colaborar para um verdadeiro entendimento entre povos e ajudar a humanidade a construir um mundo de justiça, de paz e de comunhão entre todos os seres vivos. Após essa apresentação, a cartilha traz informação sobre religiões no mundo de hoje, um diálogo inter-religioso, o conceito sobre o ecumenismo e, posteriormente, um texto que explora a questão do aprendizado da cultura, da diversidade e suas virtudes. As páginas seguintes, que antecedem a conclusão, trazem curiosidades e informações sobre as religiões: Comunidades Tradicionais da Ayahuasca, Religiões de Matriz Africana, Protestantismo Brasileiro, Catolicismo, Espiritismo, e os dois últimos capítulos retratam uma contribuição para uma cultura de paz e a conclusão da revista.

Partindo de todo esse histórico, chegamos aos representantes do Fórum de Ensino Religioso do Estado do Acre, que justificam a importância da disciplina de Ensino Religioso na Proposta Curricular de Ensino Religioso de 2002 que dá origem ao Parecer CEE/AC nº 63/02, formulado pela Secretaria de Educação do Estado. Esse fórum é, pois, uma organização da “entidade civil”, “constituída por diferentes denominações religiosas”, e tem, como objetivo principal, “definir os conteúdos do ensino religioso” e dar apoio aos professores com pesquisas e outros materiais de ensino.

O Parecer CEE/AC nº63/02 analisa a proposta Curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. De acordo com esse Parecer, a proposta curricular do Ensino Religioso foi aprovada, em 13 de dezembro de 2002, e o documento garante o cumprimento da legislação federal, seguindo as orientações do artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. O documento fundamenta-se por:

[...]Concepção política-pedagógica do Ensino Religioso, princípios pedagógicos norteadores, sustentados pela visão de conhecimento e definição da interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade enquanto

conceitos epistemológicos básicos da organização curricular. (ACRE, 2002, p. 2).

O Conselho Estadual de Educação, a fim de estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Religioso, buscou a participação dos professores da área, de pais e de alunos, através da aplicação de instrumentais, por meio dos quais colheu as opções religiosas, as considerações sobre o ensino da religião na escola e as sugestões sobre conteúdos, metodologias e formas de organização desse ensino.

A proposta curricular do Parecer nº 63/02 do CEE/AC é resultado de uma pesquisa que utilizou como método de coleta de dados a aplicação de questionários nas escolas públicas de Rio Branco entre 1999 a 2002. A pesquisa de dados coletou sugestões dos professores e dos alunos da 5º a 8º séries (atual 6º ao 9º ano), buscando verificar a opção religiosa da população investigada, para construir uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso. No processo de investigação, constatou-se que predominava a opção religiosa cristã entre os sujeitos investigados. Segundo a proposta curricular do Parecer nº 63/02, os eixos são:

Espiritualidade: o divino e o humano nos textos sagrados para elucidar os tópicos “Deus” e “Jesus Cristo” revelados na pesquisa.

Tradição: História das narrativas sagradas, atendendo a pesquisa que revelou o tema “Bíblia”, reconhecendo haver outros textos relativos a outros credos e religiões;

História das principais religiões: atendendo à constatação da pesquisa quanto ao desejo de serem reconhecidas as diversas religiões.

Ética e Ser Humano: valores extraídos dos textos religiosos para atender necessidades éticas na construção da identidade e da cidadania, sobrelevando-se a aceitação do próximo independente do credo de cada um, magnanimidade no julgamento das pessoas, caridade no seu sentido etimológico (carinho) e solidariedade fraterna. (ACRE, 2002, p. 16).

A proposta curricular do Parecer nº 63/02 do CEE/AC traz uma divisão interna do currículo, segundo as séries do Ensino Fundamental. A cada série é atribuído um tema e uma sugestão de conteúdo para estudo em sala de aula.

Em relação à formação docente para o Ensino Religioso no Estado do Acre, a ausência de um curso de formação específica para o Ensino Religioso foi justificada pela Secretaria de Educação do Estado na Resolução nº 220/10, a qual estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, que seria a formação para atuação da disciplina Ensino Religioso. Segundo a Resolução:

Os sistemas de Ensino Estadual e municipais, na ausência do licenciado em Ensino Religioso para provimento do cargo, poderão admitir para docência dessa disciplina, os licenciados em História, Filosofia, Antropologia e Ciências Sociais, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos. (ACRE, 2010, p.6).

Anterior à Resolução nº 220/10, o estado do Acre ofertou, por meio do CEE/AC, uma única formação docente para o Ensino Religioso. Segundo CNBB³⁸ (1976), tratou-se de um curso de Extensão Universitária “destinado a formar agentes de pastoral. Esse curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação e pela Universidade Federal do Acre”. Essa formação, para ministrar a disciplina Ensino Religioso, tinha como objetivo promover, além dos conhecimentos teóricos, ações integradas no campo pedagógico entre um Fórum de Ensino Religioso e as escolas públicas do estado do Acre. Nos objetivos da proposta curricular, destacavam-se:

Oportunizar estudos de aprofundamento dos componentes básicos que compõe o currículo do Ensino Religioso a partir da experiência do professor. Analisar a contribuição das tradições religiosas às diferentes culturas e manifestações sócio-culturais. Instrumentalizar para que possa contextualizar o ensino e a aprendizagem, problematizar investigar e criticar a sua ação docente com vistas à construção de uma identidade profissional. Produzir textos e outros materiais com conhecimento e autonomia intelectual e criativa, relacionando-os a documentos estudados, à proposta curricular e à construção de cidadania. Privilegiar o aprender a ser, o aprender a ter acesso ao saber acumulado sabendo o que fazer com ele, o aprender a conviver em fraternidade. Descobrir e propor caminhos novos, norteados por uma ética de valorização do ser humano e da construção da solidariedade. Descobrir o sentido do comportamento ético nas relações humanas. Aprofundar a formação de valores concernentes ao respeito e ao direito da pluralidade religiosa. (ACRE, 2010, p. 6).

Os documentos que relatam a origem histórica do Ensino Religioso são fontes fundamentais para conhecer o processo de construção desse componente curricular no sistema público de ensino acreano. Entende-se que, como as demais áreas do Ensino Fundamental, a educação religiosa deve possibilitar ao educando o acesso aos conhecimentos essenciais, à construção de valores e à informação sobre as diversas tradições religiosas e à produção cultural, incluindo-se a arte e a comunicação. Assim, o conceito de ER amplia-se, ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, a do entendimento do fenômeno religioso e reflexão no confronto das problemáticas contextuais e a da construção da cidadania.

Entre os diversos apelos à reformulação do artigo 33 da LDB, um mereceu atenção especial dos educadores por ser destaque na Constituição Federal, ponto pacífico

³⁸ Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

para as diversas religiões: no ensino religioso não seria permitido fazer proselitismo. Seria o apelo a um ensino plural? Acreditamos que não, pois aceitou inclusive o curso de formação da CNBB.

A atender a esse apelo estão os pareceres e resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Fórum Nacional de Educação Religiosa e, ainda, as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental que orientam, inclusive, a integração e a contextualização dos conteúdos curriculares. Porém, será que o que está prescrito nas leis, nesses pareceres e resoluções são vistos na prática? Segundo conversa com sujeito da esfera municipal:

A realidade mesmo ela foge um pouco do que você está falando (sobre as normativas que prescrevem o ER), porque, assim, o que acontece é que o município em si não tem uma diretriz própria dele, a gente segue orientações que vem do Estado. Nós do município, nós temos realmente uma parte diferente do estado, porque o município ele trabalha com a educação infantil que é a creche pré-escola e ensino fundamental 1, que é de 1 ao 5 ano, então o professor, quando se tem um concurso pra professor do município, é só pedagogo não tem pra história, geografia, artes, ensino religioso. Então, o pedagogo, ele trabalha português, matemática, história, geografia, artes, tudo e ensino religioso, o que acontece no Estado também, porque como não existe uma graduação ainda aqui de Ensino Religioso outros professores de outras disciplinas acabam ministrando o ER como forma de complementação de carga horária. (Informação Verbal).³⁹

A contribuição da escola será, pois, a de desenvolver um projeto de educação religiosa que propicie condições para que o aluno aprenda a pensar e a relacionar conhecimentos com dados da experiência cotidiana. Os conteúdos devem ser ensinados como meios para a constituição de competências e de valores e não como objetivo do ensino em si mesmo. O aluno deve adquirir abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os contextos da vida pessoal e social, de modo a estabelecer uma relação ativa das suas necessidades interiores com o objeto do conhecimento, ou seja, o ensino religioso. Ainda, segundo conversa com o sujeito da esfera municipal, existe uma necessidade de se trabalhar com um processo de sensibilização, de mudança de atitudes com esses professores:

A formação de professores pro ER é muito importante, porque a gente espera que ajude os professores a entenderem a importância dessa multiculturalidade, dessa diversidade, porque a gente tem trabalhado muito pelo viés da sensibilização, porque todos esses conteúdos que estamos falando

³⁹ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera municipal (I 02) sobre o Ensino Religioso.

exigem atitude e trabalhar com essa mudança de atitude é muito difícil. Porque depende até da concepção de vida que essa pessoa tem, porque você pode até dizer: olha tem que fazer assim. Mas, a pessoa vai fazer lá na sala de aula de forma diferente, da forma que ela acha que deve fazer, porque o ensino religioso, ele é uma disciplina de sala de aula, então ele não deve envolver momento de acolhida dos alunos, como a gente vê por aí algumas escolas que fazem oração, que colocam música gospel na entrada dos alunos etc. Você vai sim presenciar manifestações religiosas que acontecem sim dentro da escola, privilegiando determinados grupos religiosos, é isso que você vai encontrar se for em uma escola hoje, porque ainda está tendo um processo em torno da BNCC. (Informação Verbal).⁴⁰

Em que consiste o conhecimento de que trata o ER? Será um saber conceitual sobre a cultura religiosa, um ver e contemplar teórico-prático que envolve realidade e espiritualidade na direção transcendência-alteridade, dá significado e compreensão da ciência e dos mistérios dos limites, sempre em uma ação reflexiva. Esse conhecimento ganhará sentido, porque ajuda a compreender o mundo e a organizá-lo. Nesse entendimento, o ER, como as demais áreas do currículo do Ensino Fundamental, não conduz à profissão (no caso da fé), mas à formação de valores e à aquisição do conhecimento da diversidade cultural religiosa, para desenvolver a capacidade de escolher a própria religião e de conviver com a pluralidade dos cultos.

Segundo os aspectos gerais da proposta, o ER deve reestruturar-se, na sua fase organizacional e no preparo de docentes, de modo que venha a ser um instrumento do conhecimento, da crítica reflexiva, do diálogo e da construção de novas competências. Tais pressupostos exigem, além de uma prática educativa adequada à dinamização do ensino, um currículo cujos conteúdos, traçados a partir das problematizações pelos alunos, serão organizados em temáticas que se integram, se adequam, evoluem e se contextualizam em relação ao objeto de estudo, às necessidades individuais e coletivas, aos objetivos do ensino.

Essa proposta acima discutida é a que está, nesse momento, sendo comparada à Base Nacional Comum Curricular, a qual trata especificamente do Ensino Religioso, no qual o Estado do Acre precisa adequar sua proposta de acordo com os conteúdos que vieram prescritos na versão final da BNCC de 2018. A Base Nacional Comum Curricular afirma que a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do ER, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, às

⁴⁰ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera municipal (I 02) sobre o Ensino Religioso.

memórias, às crenças, às convicções, aos valores de diferentes culturas, às tradições religiosas e às filosofias de vida.

O ER, segundo a BNCC, busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, dos direitos humanos e da cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, à medida que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. Porém:

Nesse momento que a gente está vivendo o que diz a BNCC parece até um sonho né, porque a gente está vivendo um momento de grande fundamentalismo, é um momento onde as pessoas estão brigando para se ter um ministro do supremo evangélico, então, isso é muito difícil pra gente também. A gente procura trazer o material para ser aplicado no município e aí essas formações que ainda vão acontecer em todos os municípios a gente vai estar fazendo parte e tem todo um material que será elaborado e preparado. (Informação Verbal).⁴¹

Após esse levantamento histórico a respeito do Ensino Religioso tanto no âmbito nacional quanto no âmbito do estado e município do Acre, percebemos que a religião sempre esteve presente no país, desde a colonização até os momentos atuais, em que temos tantas discussões em torno de aspectos religiosos presentes no cenário político brasileiro, e justamente por isso, que o ER foi ganhando espaço nas discussões sobre educação no Brasil. Hoje, temos normativas e diretrizes que regulamentam esse ensino, essa área do conhecimento e é em cima disso que vamos aprofundar nossa pesquisa. A intenção não é discutir se a presença do ER é ou não correta nos espaços escolares, mas sim, trabalhar com a questão de que ele existe e está muito bem regulamentado nos dias de hoje.

Feito essa contextualização, partimos para uma análise dentro da ideia de ciclo de políticas do Stephen Ball (2001), pensando o currículo e o Ensino Religioso dentro desse ciclo, para que possamos buscar compreender os desafios, os embates e os conflitos desde o momento de criação dos textos que trouxeram o ER com uma prescrição normativa, como uma área do conhecimento considerada válida nos dias de hoje, até o

⁴¹ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera municipal (I 02) sobre o Ensino Religioso.

momento em que essa prescrição se torna uma prática nas mãos dos professores e professoras em sala de aula.

4 - ENTRELAÇANDO *POLÍTICAS PRÁTICAS* CURRICULARES AO ENSINO RELIGIOSO

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...) É resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”
(APLLE, 1995)

Precisamos compreender que as mudanças curriculares se processam dentro de um contexto sociocultural que sofre influências diretas de políticas externas, da economia mundial e de sujeitos que ocupam espaços de poder. Dessa forma, precisamos compreender que uma política curricular não se faz de forma neutra, o currículo é um espaço de conflitos, é um espaço em que se faz política, é um espaço de manutenção de interesses. Este capítulo trata da compreensão de currículo, prática curricular, política de currículo, além das pesquisas com cotidiano, envolvendo o Ensino Religioso e, por isso, conta com o envolvimento teórico de diversos autores que nos ajudarão nesta importante reflexão. Partimos da fundamentação de que o Ensino Religioso está legalmente normatizado, é parte integrante do currículo escolar, como disciplina do currículo e que pressupõe sujeitos formados e habilitados para o fazer pedagógico no cotidiano escolar.

4.1 - Conceituando currículo

Currículo, conceito que se relaciona a diferentes concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é vista historicamente, além das influências teóricas, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, também, para que o currículo venha a ser entendido de várias maneiras, por exemplo, como simples conteúdo a serem ensinados e aprendidos; como sendo as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; como sendo objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; como mero processo de avaliação ou indo mais além, e de acordo com a perspectiva que mais se aproxima desta pesquisa, bem como nossas escolhas epistemológicas, vamos compreender e conceituar o currículo como um elemento de percepção de sentidos, de conhecimentos, de criação cotidiana, ou mais ainda, de acordo

com Oliveira (2012), currículos *pensadospraticados*⁴², ou como sendo um *espaçotempo* de disputa e reprodução de culturas, de políticas e práticas, na visão de Arroyo (2011).

Como podemos ver, o currículo reflete diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vistas teóricos, sociais e políticos. É importante destacar que, qualquer que seja a concepção de currículo, não parece haver dúvidas sobre a sua importância no processo educativo. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo. Recentemente, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre as relações entre o currículo, cotidiano escolar e política, entre currículo e cultura. Desse modo, é em cima dessas perspectivas que vamos aprofundar nossas discussões.

A produção na área do currículo, no Brasil, cresceu bastante desde 1990, a tendência crítica predominante nessa área de estudo, na década passada, procurou analisar e diagnosticar problemas, bem como elaborar sugestões e recomendações, procurando solucionar muitos problemas crônicos existentes no currículo escolar. Nesse momento, foram criticados os currículos disciplinares, a hegemonia da cultura acadêmica nos currículos; a hierarquização das disciplinas; as discriminações de classe, de gênero, de etnia e de religiões presentes nos currículos oficiais, bem como nos materiais didáticos e na prática escolar.

Surgem, nesse momento, inúmeras pesquisas que defendiam os currículos integrados; a necessidade de conhecer a cultura dos alunos; abordar o respeito às diferenças culturais e sociais e, principalmente, conceber a relação do currículo e da vida cotidiana, ou seja, envolvendo o cotidiano daquela comunidade, na qual determinada escola se insere. Surge uma necessidade de a escola trabalhar o corpo, as emoções, os valores sociais, promovendo práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no processo de ensinamento.

Todas essas discussões trouxeram à tona a necessidade de conectar melhor o currículo com os problemas da vida cotidiana, compreendendo que esse cotidiano também interfere, diretamente, no currículo. Evidências dessas mudanças podem ser vistas no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴³ e nas propostas de reformas

⁴² Esse modo de escrever se mostra necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se construiu a ciência moderna.

⁴³ Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30/10/2019.

curriculares elaboradas por diferentes estados e municípios para suas respectivas redes de ensino.

A questão é que essa crença no poder das reformas das redes públicas de ensino é abalada quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da escola básica. Diante disso, a escola pública tem recebido inúmeras críticas no sentido de não estar dando conta de suas funções primordiais, como ensinar a seus alunos um domínio razoável de funções básicas como leitura e escrita.

Se por um lado há críticas quanto à dificuldade da escola em se atualizar aos novos tempos e de responder satisfatoriamente a todas as demandas que lhe são postas, por outro lado, existem críticas também relativas à falta de uma clara orientação e organização pedagógica por parte das escolas. Nesse sentido, o currículo escolar vem com uma função praticamente ativista no interior da escola, buscando enfrentar todos esses desafios.

Diante dessa situação, muitos questionamentos surgem: como modificar a educação escolar tornando a escola mais inclusiva, mais acolhedora, garantindo, ao mesmo tempo, a qualidade da educação? Renunciando as novas atividades, das práticas lúdicas introduzidas na escola? Como trabalhar com um currículo mais integrado, na forma de projetos, de maneira a possibilitar, ao mesmo tempo, organização e sistematização dos conteúdos estudados? O estudo da vida diária do homem comum e a valorização de suas práticas culturais introduziu, no campo do currículo, a preocupação pela sintonia entre as práticas pedagógicas e a realidade cotidiana dos alunos. Recentes pesquisas da área do currículo destacam que a preocupação dos pesquisadores tem se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. (MOREIRA, 2006).

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta de maneira intensa em todos os espaços sociais, inclusive, na escola e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta vários conflitos, tornando cada vez mais acentuados os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim, um lugar que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA & SILVA, 1994).

Podemos dizer que nos currículos se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e de discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aula, que contribuem para cristalizar preconceitos, discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Nosso propósito, neste texto, ao discutirmos sobre o papel do currículo, é problematizar que os currículos desenvolvidos não são naturais, eles são, ao contrário, construções históricas de homens e de mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizados e transformados.

Uma grande dificuldade enfrentada é que, na prática, o papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural são negados por conta de uma leitura mecanicista, em que o dia a dia da escola é regido por normas que lhe são impostas externamente. Primeiramente, precisamos compreender que o currículo é um espaço de poder, um campo de luta, em seguida, que currículo também é um espaço político. Assim, passamos a compreender que o currículo é uma construção social e que, portanto, o importante é perguntar “que conhecimentos são considerados válidos” para uma determinada sociedade. (SOUZA, 2004).

Muito já se discutiu, e ainda se discute, sobre a necessidade da escola ressignificar o cotidiano, compreender e fazer uso das culturas que fazem parte desse mesmo ambiente. As respostas a esses desafios não tardaram a surgir nos estudos embasados nas teorias pós-modernas e dos estudos culturais, autores que defendem a questão do multiculturalismo nas escolas. (COSTA 2002; ALVES & OLIVEIRA 2002).

A autora Lucíola Santos contribuiu para esse debate quanto ao papel da cultura e do cotidiano frente aos compromissos que a escola deve assumir. Para a autora “falar de currículo escolar nos coloca diante de um grande desafio. Como abordar essa temática

sem parecer um burocrata do sistema, disposto a criar mais normas e regras, sem prestar atenção em como elas funcionam ou não?” (SANTOS, 2007, p. 296).

Partimos do pressuposto de que o currículo sofre diretamente ação da realidade histórica, ele sofre interferência por relações de poder, políticas de manutenção ou alteração da estrutura de classe da sociedade, seleções direcionadas de valor, crenças, conhecimentos e culturas. O currículo nunca será apenas um conjunto neutro de ciências e disciplinas, padrões, matérias, estratégias e conteúdos pedagógicos. E a cultura, ela deve ser entendida como um indicador de posição social e de classe e o currículo como uma ferramenta de manutenção, divulgação e defesa das relações hierarquizadas e estratificadas da sociedade, que essa mesma cultura acaba dividindo.

Nos baseamos, aqui, no princípio de que a educação, de forma geral, é um instrumento legitimamente constituído pelas estruturas governamentais como elemento de dominação e de controle ideológico, capaz de criar, manter, reproduzir e alimentar as diferenças sociais de um grupo ou de um todo populacional. Currículo e poder trilham caminhos que se cruzam, se confundem e se relacionam de forma incontestável.

A partir dessas reflexões, começamos a perceber que o currículo se torna um elemento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que, por ele, passam os conhecimentos, os aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação, dessa forma, constituirá um instrumento crucial na formação sociocultural das identidades dos indivíduos e de suas experiências educacionais.

Outro aspecto que precisamos compreender é que por detrás da criação de um currículo existe sempre um contexto de influência, que, segundo Ball (1994), é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, atuam, nesse contexto, os partidos políticos, o governo, o poder legislativo, além de um conjunto de arenas públicas mais formais como, por exemplo, comissões e grupos representativos, que podem também ser lugares de articulação e de influência.

Assim, há sempre algum grupo organizado, ou até mesmo a sociedade civil de forma coletiva ou individual, que se encontra por trás do processo de criação de uma

política educacional, alguma classe que, naquele momento, ocupa um lugar de destaque, um lugar de poder e cujos interesses são notadamente ligados à manutenção da situação vigente. Essas reflexões nos trazem alguns esclarecimentos como, por exemplo, percebemos que a criação de políticas educacionais não se instala sem tensões ou negociações; que os textos são resultantes de múltiplos olhares, influências e agendas, envolvendo disputas de poder.

Percebemos também que o contexto de criação dessas políticas depende de sujeitos que realmente se preocupem com a prática escolar, em como os professores (as), hoje, desenvolvem seu trabalho, que tenham consciência das inúmeras dificuldades enfrentadas por esses educadores (as), para que, assim, possamos ter políticas realmente eficazes no cenário educacional. A grande questão é que estamos diante de um governo com uma lógica neoliberal, no qual as políticas sociais são tidas como gasto público desnecessário, então, neste cenário tão nebuloso que estamos vivendo, pensar em políticas educacionais é um tema realmente muito complexo.

4.2 - Currículo: política, cultura e poder

Quando falamos em políticas curriculares, estamos falando de um objeto de estudo fortemente associado a um contexto político e a práticas de governo. Diferentes autores sustentam a ideia do quanto que o currículo vem assumindo uma centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado, ou seja, as reformas educacionais estão sendo constituídas pelas mais diversas ações, entre elas estão mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre diferentes instâncias do poder, na gestão das escolas e nos dispositivos de controle da formação profissional. Com isso, justamente por essas questões que foram abordadas, se faz mais que necessário questionar como são interpretadas as políticas curriculares no Brasil, bem como, questionar também as dicotomias entre o poder central (governo) e a prática, a produção da política e a implementação desta.

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e de significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando apto a ser ensinado (LOPES, 1999). É uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento

construído simultaneamente para a escola e pela escola. Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura, é um campo conflituoso de produção de cultura. As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções que vão para além das instâncias governamentais.

Voltando às conclusões de Ball (1992, 1994, 1998, 2001) é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais a produção dos documentos curriculares, a produção dos dispositivos legais e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Partindo do conceito de ciclo de políticas de Ball (1992), utilizaremos como análise para esta pesquisa três desses ciclos. O primeiro é o contexto de influência, o qual normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, nos quais acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam, nesse contexto, as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referências para o Brasil.

O segundo é o contexto de produção de textos das definições políticas, o poder central, propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto. Já o terceiro contexto a ser trabalhado aqui, na perspectiva de Ball, é o contexto da prática, em que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. É a partir da relação entre o contexto de influência e o de produção de textos, que é possível identificar a produção de uma convergência de políticas.

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (BALL & BOWE, 1992). As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BALL, 1992).

Ball (1994) salienta também que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas

possíveis leituras. As ações que visam restringir os sentidos possíveis de serem lidos incluem os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação.

No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tentam limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana da sala de aula. É justamente com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Entretanto, esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares e não, simplesmente, limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática. Partindo dessa análise, precisamos compreender que existe uma complexidade nas políticas curriculares que não pode ser analisada com base em categorias binárias absolutas como, por exemplo, produção e implementação global e local.

Em segundo lugar, analisamos a importância de não submeter a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, seja analisando-a segundo princípios da economia, seja, ainda, considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive, da economia.

Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. Se faz necessário reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra as desigualdades sociais.

Corroborando com Inês Barbosa de Oliveira (2012), partimos para ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada, ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “*políticaspráticas* educacionais cotidianas”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes. Esses termos, sem separação, serão vistos muitas vezes na construção deste texto.

Ainda segundo Oliveira (2012), precisamos conceber a ideia de que as *políticaspráticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano. E que, justamente por isso, se faz necessário, hoje, interrogar esse modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças.

Essa homogeneidade que ocorre na escola é um verdadeiro risco ao verdadeiro papel que a escola deve realizar, porque quando falamos em homogeneização, estamos falando em criar uma padronização. Então, se nessa pesquisa nós partimos do princípio que o currículo é muito mais do que esse currículo prescrito, alguns questionamentos são necessários, como, por exemplo, de que forma podemos combater essa padronização no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas *políticaspráticas* educacionais cotidianas? Segundo Oliveira (2012), respondemos a esse questionamento da seguinte forma, partindo da convicção de que, no campo do Currículo, é mais interessante e produtivo pensar em *políticaspráticas* educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por sujeitos *praticantespensantes* do currículo, do que em políticas, em embate ou descoladas de práticas como muitas vezes se supõe.

Partindo dessas reflexões, entendemos que a aprendizagem antecede o ensino, ou seja, aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens. É preciso, portanto, trabalhar em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades *políticaspráticas* expressivas de professores e alunos em interação na produção curricular cotidiana. (OLIVEIRA, 2012).

Sobre *políticaspráticas* cotidianas, Nilda Alves (2010, p. 1) vai nos dar a seguinte percepção:

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de

que existam “práticas e políticas”, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin (1995) já advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz (1995, p. 182). É desse modo que iremos pensar as relações entre políticas e práticas educacionais nesta pesquisa.

De outro ponto de vista, e mais especificamente tratando da discussão sobre políticas curriculares, o trabalho de Ball (2001), por meio da noção de “ciclo de políticas”, conforme já mencionado aqui, também aborda a questão na perspectiva de circularidade e de influência mútua entre ambas, consideradas pelo autor dimensões de um só e mesmo ciclo contínuo de produção de políticas. Portanto, as políticas expressas nos textos oficiais, os modelos de educação e de escola que abraçam, organizando globalmente e de modo lógico, a prática pedagógica e as práticas curriculares desenvolvidas, submetidas às possibilidades e aos desejos dos sujeitos das escolas, *políticopraticantes* dos cotidianos educacionais interagem e determinam-se mutuamente.

Estudar o cotidiano permite repensar e compreender a relação entre os textos das políticas educacionais, aquilo que os influencia política e pedagogicamente e as práticas cotidianas de modo diferente do aprendido, reconhecendo nas práticas muitas das “fontes” daquilo que os textos ou o pensamento hegemônico, supostamente, criam ou impõem, permitindo reformular a noção da relação entre norma/modelo e a exceção, buscando fazer falar as dimensões da vida que a modernidade com seu formalismo e valorização do abstrato, emudeceu. Ajuda, também, a demonstrar os mecanismos de influência mútua entre essas diferentes dimensões e a importância dos conhecimentos

presentes nas práticas cotidianas ou nela produzidos. É o que vamos compreender um pouco melhor no decorrer deste texto.

4.3 - Pensando o currículo e a práxis educativa do ensino religioso a partir do cotidiano escolar

De acordo com Silva (1999), a prática docente curricular necessita abranger a diversidade cultural e as várias identidades religiosas que se constroem em sociedade. Para ele, o currículo é o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. O autor defende a construção de um currículo multicultural que atenda à diversidade social e cultural existente no ambiente escolar, ou seja, o currículo deve partir de uma amplitude, somar conhecimentos e saberes necessários para uma formação que conscientize os alunos sobre os perigos de todo tipo de uniformização social, que sempre repousa firme sobre projetos de poder nem sempre claros. Um currículo multicultural abrange essa característica e valoriza a diversidade cultural do ambiente escolar.

Acerca da importância de compreendermos a relação entre os componentes curriculares e o que está em disputa em sua elaboração recorremos a Gonçalves (2018), que traz a ideia de que não podemos desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições e de múltiplas interferências e saberes. A escola que busca um currículo plural, tem uma proposta política e pedagógica que pode ser entendida como uma possibilidade de nosso tempo, ou seja, é possível compreendê-la a partir do contexto político, social e educacional. De acordo com o autor, o conhecimento é permeado pela cultura e pela realidade social e por isso devemos considerar que o currículo está em permanente elaboração, tendo em vista que sofre, diretamente, as interferências e as influências políticas, ideológicas e sociais. Precisamos ter em mente que o conhecimento é uma construção social, portanto, a escola deve perceber o currículo como um mecanismo que desfaz a uniformização do ensino, levando à compreensão de várias existências, problematizando questões, atentando-se às múltiplas possibilidades de concepção de currículos.

Dialogando com Arroyo (2011), o currículo oficial está, cada vez mais, pressionado pelos cotidianos populares, que exigem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola. A escola continua importante para esses sujeitos, mas

os saberes, as conquistas, as experiências e tudo mais que as novas lutas são capazes de produzir podem, estrategicamente, se converter em prática curricular, em conteúdo político, em ato a ser valorizado pela escola. O autor analisa o currículo de forma crítica, enquanto um campo político em disputa, no qual suas estruturas e seus ordenamentos são objetos de indagações mais do que um veículo em movimento.

A partir da reflexão feita por Arroyo (2011), percebe-se que a organização curricular afeta completamente a organização do trabalho docente. O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias fazem parte da estrutura do cotidiano escolar, dos tempos e espaços, das relações entre educadores (as) e educandos (as). Portanto, a organização do trabalho docente é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular. Partimos, neste texto, do entendimento de que quando olhamos de outros ângulos para o currículo, podemos perceber que em seu desenvolvimento também estão circulando outros saberes, valores e sentidos que se fazem presentes através dos sujeitos que vivem na escola.

De acordo com o que vem sendo discutido ao longo deste texto, se faz necessário continuarmos nossas reflexões sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2008). Isso ocorrerá partindo da ideia de que o cotidiano possui questões que são, atualmente, ignoradas pela modernidade, já que esses cotidianos carregam uma grande força consigo, podendo interferir nas maneiras como as escolas se organizam do ponto de vista curricular. Recorrendo à Gonçalves (2018):

Buscamos atuar na compreensão das *políticaspráticas* de currículos, como bricolagens praticadas, por entender que assim podemos respeitar os diversos olhares e experiências que permearam o desenvolvimento da pesquisa, bem como atuar na ruptura com o reducionismo, muito presente nas pesquisas em educação no Brasil. Iremos entender e trabalhar o termo bricolagem como um tipo de criação, ou seja, a tessitura de práticas cotidianas através da junção de diferentes elementos, sentidos e significados oriundos dos fazeressaberes das professoras. Assim, apostamos nas bricolagens narradas nas conversas com as professoras, não como verdades absolutas e escondidas à espera de um investigador, mas como reflexõesações em prol da legitimação dos espaçostempos escolares. (p. 28).

Retornando a discussão para o Ensino Religioso, precisamos compreender que a configuração dessa disciplina foi investida, a partir dos anos 1980, de elementos próprios do campo educacional, de forma a aproximá-la das demais disciplinas escolares, por

consequente, legitimá-la e consolidá-la no currículo. Revestida de um novo olhar, de um novo sentido, ela permanece no currículo, porém, agora pela BNCC.

Assim, é importante pensar os atores e os grupos sociais envolvidos na defesa da permanência do ER no currículo, os conflitos, as relações de poder e de interesses que envolvem a sua oferta, evidenciando sua construção sócio-histórica, o trabalho desenvolvido em prol de sua consolidação, as mudanças e permanências, os significados atribuídos, sua finalidade educativa, a dificuldade quanto à construção de sua estabilidade, de sua legitimidade educacional/acadêmica e as particularidades em relação as outras disciplinas escolares. Afinal, a permanência do ER, no currículo escolar brasileiro, não pode ser tomada como algo dado, precisa ser problematizada como construção social, de forma a se conhecer todos os mecanismos que operaram e operam na sua construção disciplinar.

Podemos perceber um conflito entre as falas que representam a esfera estadual e as falas que representam a esfera municipal, enquanto um coloca que as diretrizes e as normativas vêm sendo seguidas no processo de criação, de formulação de um currículo específico de Ensino Religioso, temos outras falas que nos mostram que muitos conflitos existem ainda nesse processo. Vamos analisar os seguintes discursos:

De acordo com a esfera estadual,

O sistema de ensino que regulamenta a definição dos conteúdos que, no caso, aqui, é a secretaria de estado de educação, mas a lei diz que os sistema de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para definição dos conteúdos de ensino religioso, aqui entra o Instituto Ecumênico Fé e Política, que começou suas atividades em 2005, em 2007, providenciou a sua documentação e esse instituto, aliás, foi que me indicou para trabalhar na secretaria de educação. Então, há um elo bem definido entre a secretaria e o instituto, em 2011, lançamos uma cartilha da diversidade religiosa que representa a caminhada de religiões do nosso estado em conjunto e, em 2014, começamos uma série de formações de ensino religioso no estado inteiro, eu e a professora Ivanilde, uma pedagoga, também do instituto, e isso desencadeou um processo muito positivo de ensino religioso e tem amadurecido, ao longo dos anos, desde essa época. (Informação Verbal).⁴⁴

Já a esfera municipal nos passa o seguinte ponto de vista:

A secretaria, ela faz as formações continuadas e nessas formações continuadas é que a gente vai dando orientações de como trabalhar melhor o ensino religioso. Esse ano nós não fizemos ainda nenhuma formação

⁴⁴ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera estadual (I 01) sobre o Ensino Religioso.

*específica de ensino religioso (2019). No ano passado (2018), nós fizemos apenas um seminário em parceria com o Instituto Ecumênico Fé e Política. Então, a orientação que a agente tem até agora em relação ao ensino religioso é só com base na BNCC e no novo currículo do estado. E essas formações devem seguir as prescrições das normativas, da lei, agora saber se lá, na prática, vai ser colocado dessa forma aí já é outra coisa. Esse controle se o professor vai pôr em prática mesmo, ele ainda está falho, porque a gente não tem equipe, não tem transporte, então a gente faz o máximo que dá, com telefonemas, e-mails que as escolas mandem fotos do que estão fazendo, etc. (Informação Verbal).*⁴⁵

Quando questionados se existem conflitos nesse processo de discussão e de formulação sobre a criação desse currículo, o sujeito da esfera municipal nos diz que, entre os professores, eles percebem a curiosidade, a vontade de aprender sobre o diferente, de buscar conhecimento sobre o assunto, mas que o grande conflito mesmo, que é perceptível, ocorre entre as lideranças religiosas que *“sim, elas entram em conflito, porque cada uma quer mais espaço, mais reconhecimento que a outra, cada religião quer puxar mais pro seu lado”*.⁴⁶

De acordo com Forquin (1993), o que a escola transmite é sempre algo da cultura. É “um espectro estrito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e símbolos socialmente mobilizadores” (p. 16), que tem uma legitimidade social.

Elemento da cultura, a religião faz parte da construção da existência humana, inspira condutas e valores, é um sistema de representação, de símbolos. Por ser elemento da cultura, possui um forte aparato institucional e grande poder mobilizador, a religião é apropriada pela educação em sentido lato e estrito, juntas, estabelecendo uma relação intrínseca que remonta os tempos antigos e se expressa, principalmente, através da atuação da Igreja católica, que alimentou essa relação de forma a participar da formação dos indivíduos, inculcar seus valores e exercer um controle sobre eles.

Porém, é preciso pensar o ER como objeto de análise crítica do fenômeno religioso, ou melhor, com suas contradições, interesses, antagonismos e conflitos ideológicos. Ele deve romper com a visão colonialista monocultural e acrítica. Também precisa estar fundamentado na desnaturalização do fenômeno social, quer dizer, não cair nas armadilhas de explicações vagas e superficiais, que perdem de vista a historicidade e a criticidade. Com a BNCC, o ER tem, assim, o compromisso de desmistificar conceitos

⁴⁵ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera municipal (I 02) sobre o Ensino Religioso.

⁴⁶ Excerto retirado da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera municipal (I 02) sobre o Ensino Religioso.

naturalizantes, que foram instituídos ao longo da história por interesses políticos e religiosos. Segundo a instituição da entidade civil precisamos compreender que:

Escola não é Igreja, a escola não pode substituir o papel da igreja e a igreja não pode e não deve ser uma escola no sentido stricto senso. Então, um não pode invadir o espaço do outro, o professor não pode querer ser um sacerdote ou um pastor, porque esse não é o ambiente. O ambiente do exercício da fé é a igreja, e o ambiente escolar é o ambiente plural, onde, ali, estão pessoas, na escola, professores, funcionários e alunos das mais diversas religiões, das mais diversas manifestações religiosas. Então, nós não podemos tomar a escola como um ambiente que faz catequização, que faz doutrinação desta ou daquela religião. Agindo dessa forma, nós estamos desrespeitando a Constituição Federal e a LDB. (Informação Verbal).⁴⁷

Diante disso, o professor ou professora de ER tem o desafio de contribuir com a formação de estudantes críticos e reflexivos, preparando-os para o exercício de uma sociedade mais democrática, ou seja, é preciso uma pedagogia emancipadora, comprometida em desconstruir velhos significados e práticas colonialistas. É necessário começar a incluir práticas pedagógicas de alteridade, de ética e de dignidade humana. O educador tem esse desafio, de erradicar relações de poder, de dominação e de práticas de homogeneização cultural.

Para que tal prática pedagógica emancipadora aconteça, no ER, não basta, certamente, apenas conteúdos críticos e reflexivos e de perspectivas que respeitem a ética e a diversidade cultural e religiosa. Devemos considerar, antes, o professor como um intelectual transformador, isto é, um ator cujo papel da docência é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e indivíduos emancipados. Isso significa dizer que cabe a esse professor/educador, lutar contra práticas pedagógicas tecnicistas e padronizadas, que são reprodutoras de desigualdades sociais.

Porém, a incorporação do Ensino Religioso na BNCC não significa ainda o fim de uma cultura de dominação e/ou reprodução monocultural, pois a escola, como procuramos mostrar, é parte constitutiva do aparelho ideológico do Estado como diria Althusser. As relações de dominação religiosa e as lutas por hegemonia continuam a serem reproduzidas na sociedade e sendo perpetuadas pelo sistema escolar vigente.

⁴⁷ Informações retiradas da conversa (entrevista) com o sujeito da esfera de entidade civil (I 03) sobre o Ensino Religioso.

Por isso se faz necessário pesquisar o Ensino Religioso pelos vieses das pesquisas com o cotidiano, pois como dirá Nilda Alves, para pesquisarmos o cotidiano escolar, precisamos olhar pelo sentimento de mundo, que, segundo ela, se faz necessário para:

Ir muito além do olhar que vê com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a ser desenvolvido exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem espaçostempos [...], além disso tudo, o sentimento do mundo terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de mim mesma, com meus valores, meus preconceitos e minha preguiça. (ALVES, 2008, p. 23).

Segundo Gonçalves (2018):

Pesquisar com os cotidianos é buscar sempre as relações e inter-retroações ocorridas entre o fenômeno e o seu contexto, não bastando, ao pensamento complexo, e aos modos de fazer pesquisa, inscrever as coisas e acontecimentos em um quadro de referência. (GONÇALVES, 2018, p. 37).

Michel de Certeau (1994) nos mostra que “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

De acordo com Gonçalves (2018), para compreendermos um pouco mais sobre a pesquisa com cotidiano:

A pesquisa com os cotidianos busca ampliar o entendimento das relações individuais e coletivas, das professoras com os textos curriculares, o que possibilita estudar o tempo e as dinâmicas empregadas na apropriação e estabilização dos usos em suas práticas habituais. Com efeito, nas rotinas cotidianas se destaca a fundamental e imprevisível criatividade dos sujeitos comuns que, com suas “artes de fazer” e “maneiras de fazer”, usam do que lhes está prescrito, apropriando-se para (re)inventar, diariamente, seu cotidiano. (GONÇALVES, 2018, p. 39).

A noção de cotidiano nos remete à ideia de rotina, de hábitos e costumes, deveres e fazeres que produzimos e sentimos sempre de uma mesma maneira. Essa compreensão oculta nossas ações, apontando-as como rotineiras, ou seja, sempre iguais. Não podemos compreender o cotidiano por essa perspectiva, a pesquisa no/do/com o cotidiano nos proporciona uma compreensão muito diferente sobre o que é cotidiano. Segundo Oliveira (2012):

Os currículos praticados, aqueles tecidos nos cotidianos das escolas e que se apresentam indissociáveis da relação prática-teórica, reflexão, são melhor definidos como pensados/praticados, uma vez que podem e merecem ser estudados, de modo a que sejam compreendidos para além daquilo que neles obedece ao status quo, e que se impõe como norma instituída pela concepção hegemônica de educação. (OLIVEIRA, 2012, n.p).

Oliveira (2012) parte da ideia de que os currículos são criações cotidianas dos praticantes das escolas, tecidos por meio de usos singulares das normas e das regras colocadas para consumo e em diálogo permanente com elas. A ideia é fazer emergir o debate sobre a noção de que as redes de conhecimentos tecidas pelos praticantes/pensantes do cotidiano dão origem a práticas curriculares emancipatórias, frutos dos diversos modos de inserção social destes no mundo, inclusive, no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade no atual cenário das discussões escolares e sobre as políticas curriculares. Para Gonçalves (2018), contribuindo com essa ideia apresentada:

Portanto, na dimensão da tessitura curricular cotidiana entram em jogo as relações entre currículo e cultura. O currículo como uma prática cultural envolve, nele mesmo, a negociação de posições ambivalentes de controle e de resistência, conforme nos lembra Macedo (2006) quando define que o currículo precisa ser pensado como prática política e espaço de lutas e tensões ou uma arena de produção cultural. A ideia é compreender o currículo como um lugar híbrido de valores culturais, espaço no qual as culturas negociam com a diferença, favorecendo a partir de suas práticas a interação entre as variadas culturas, seja como objeto do ensino seja como produção cotidiana. (GONÇALVES, 2018, p. 68).

Não se faz Ensino Religioso sem pensar em organização da educação como um todo, em projeto de escola e em concepções que se têm do conhecimento religioso. As ideias de Edgar Morin, em suas produções individuais, têm se mostrado significativas para a pesquisa na área de ER. Suas contribuições estão centralizadas no conceito de multidimensionalidade do ser humano e da sociedade. Entre essas dimensões, encontra-se a religiosa. (MORIN, 2000, p. 38).

Em um contexto educacional que procura homogeneizar a prática em sala de aula, com o objetivo de estar garantindo a democratização do saber, falar em respeitar a diferença parece estar na contramão da história. No entanto, as tendências epistemológicas apontadas pelas teorias pós-críticas na educação (SILVA, 1999), trazem a questão da diversidade e da diferença como um desafio importante para o campo da escolarização.

Para que esse espaço de fato se concretize é necessário questionar o conceito de currículo engessado, visto como uma figura neutra, estável, parada, fixa. O currículo vem

sendo compreendido como um mecanismo dinâmico de organização da práxis educativa. Principalmente, na compreensão do ER na escola, tem sido necessário esse dinamismo e essa reflexão a partir da prática para sua própria sobrevivência. Se o Ensino Religioso dependesse de políticas públicas bem estruturadas, seria fadado ao esquecimento no cotidiano escolar. Poderia até estar no rol das disciplinas do currículo, mas seria dissimulado no cotidiano escolar. Esse é inclusive, um dos problemas a serem enfrentados na prática do ER, porque se trata de um componente curricular que “precisa ter”, mas que é difícil manter, justamente, por sua especificidade e sua complexidade como área do conhecimento.

Esse é o movimento necessário, as escolas precisam fazer uma hermenêutica adequada da legislação e implementar os princípios epistemológicos dela decorrentes, mesmo que de modo limitado. Essa limitação está expressa na atribuição do ER a docentes com sobras de carga horária.

Constata-se, assim, que as práticas do ER estão inseridas na problemática maior da educação nacional, da compreensão de currículo e da didática como área importante na compreensão da vida das escolas. A prática do ER está inserida, ou pelo menos deve estar, na proposta pedagógica e no projeto da escola. A partir da disseminação dos princípios epistemológicos, e de sua conseqüente presença no currículo escolar e na proposta pedagógica da escola, cabe uma organização da abordagem didática do ER em sala de aula.

Sendo a didática o campo que se ocupa do ensino, mas também com o aprender, surge uma pergunta: como se aprende o Ensino Religioso? Fica evidente que, em muitas escolas, ainda não está suficientemente claro como trabalhar, por exemplo, com o conhecimento sobre as diferentes religiões, inclusive suas possibilidades e suas limitações, pois é exatamente nisso que reside a diversidade religiosa. É com o conhecimento do jeito próprio de experimentar a relação com o transcendente, dentro de determinada cultura, que vão se delimitando as diferenças e os pontos em comum das religiões. E aprender o respeito aos limites de cada expressão religiosa é um desafio do encaminhamento do Ensino Religioso.

Não se aprende sobre diversidade cultural e religiosa apenas cognitivamente, estudando um texto, olhando um filme ou pesquisando o fenômeno religioso, mas sim vivenciando essa realidade, pelo menos como tentativa e exercício. Vivenciar a realidade

não significa apenas assistir as habilidades de diferentes confissões religiosas, mas, também e principalmente, exercitar o convívio com o diferente que já existe na sala de aula. Para que haja respeito, é necessário o conhecimento.

Convívio, diálogo e participação tornam-se, assim, verbos a serem conjugados no encaminhamento didático da aula de Ensino Religioso. A participação estudantil na concretização da aula de ER torna-se evidente quando o conteúdo da aula é, além de meio para vivência, também cheio de significado para as pessoas envolvidas. Pensar no conteúdo do ER significa perceber que a maior fonte do conhecimento está em nossa frente, na sala de aula. A centralidade na pessoa e suas relações é didaticamente coerente com o ER, pois os princípios epistemológicos de respeito à diversidade, de articulação entre identidades e diferença, convivência respeitosa e alteridade e do desenvolvimento da tolerância e resolução de conflitos se concretizam nessa centralidade.

4.4 - Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola por meio do ensino religioso

Hoje em dia, se fala muito da função social da escola, ou seja, essa instituição também tem sido formadora de identidades, sejam essas individuais, sociais ou, principalmente, culturais. Que perfil de sujeito essa escola, deste novo século, quer formar? Qual a ideia de identidade que a escola deve reforçar, estimular ou até mesmo combater? Como desenvolver, no interior do espaço escolar, as diferentes pluralidades identitárias sem comprometer a função específica que é a sua função formadora? Todas essas questões refletem esse debate que se faz, hoje, mais que necessário, para estabelecer essa relação intrínseca entre educação e cultura.

Essas questões acima mencionadas, envolvem um dos elementos mais importantes no meio escolar, o currículo. (VEIGA-NETO, 1995). A inserção dessa perspectiva cultural não ocorre de forma neutra e consensual, ao contrário, ela nos remete a um campo repleto de tensões entre o universalismo versus o relativismo, que traduz as lutas das diferentes forças sociais, políticas e culturais que estão em jogo. Cumpre destacar que o currículo, mais que uma configuração de interesses e de experiências particulares, passa a ser percebido como um campo de batalha, onde temos versões diferentes de autoridade e de história, onde o presente e o futuro lutam para prevalecer. (VEIGA-NETO, 1995).

Pensar, hoje, o processo de escolarização em geral, e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e das modalidades de diálogos que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um mesmo espaço social de dimensões cada vez mais globais. Essa tentativa de arquitetar um debate sobre educação e cultura (s) traz à tona algumas questões fundamentais, algumas mais atuais, outras vêm de um longo período de discussões. Contudo, tais questões, ao incorporar características do atual contexto globalizado e neoliberal, passam a representar novos desafios, que já não podem mais ser pensados a partir dos modelos utilizados até então. A cultura tem sido um dos principais pilares de construção e afirmação de identidades. “Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo”. (CANDAU, 1995, p. 2).

Um grande desafio lançado à sociedade, atualmente, é o de articular, da melhor maneira possível, os valores da autonomia, da liberdade, o direito à diferença e os valores da solidariedade e da igualdade. Conforme afirma o sociólogo português, que já foi mencionado nesta pesquisa, Boaventura de Souza Santos:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais tem o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 1997, p. 122).

Conforme propõe Candau (1998):

A interculturalidade orienta pessoas que tem por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Nesse sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural. (CANDAU, 1998, p. 42).

Propostas educacionais, que se pautam a partir da temática da diversidade de culturas, têm surgido em diversos países e em contextos bastante variados. Essas propostas podem ter objetivos e projetos muito distintos, no entanto, elas encontram alguns pontos semelhantes quanto ao seu surgimento. Vamos analisar uma vindo de um dos grandes legados da educação no país, Paulo Freire (1970), que nos fala sobre um tipo de proposta educacional especialmente sensível às relações entre educação e cultura (s):

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo são simultaneamente. (FREIRE, 1970, p. 70).

A pedagogia de Paulo Freire ficou marcada pela preocupação com a liberdade, o diálogo, o respeito à realidade e a cultura do educando. Sem dúvida os pensamentos dele oferecem elementos fundamentais para a compreensão das relações entre educação e cultura (s).

Arroyo (1996), entre outros, analisa a tradicional dificuldade que a educação tem em trabalhar a diversidade de tempos, ritmos, valores e culturas. Segundo o autor, uma visão menos normativa da escola deve entendê-la como um espaço de vivência, de todo tipo de aprendizagem, que os alunos (as) obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados e socializados. Sendo assim, uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos, não deve limitar-se em introduzir apenas novos conteúdos e novos materiais didáticos, ela também deve levar uma análise da linguagem, das relações sociais, dos preconceitos, das desigualdades e das situações discriminatórias existentes também no ambiente escolar.

Arroyo afirma também que apesar do educador ter sido historicamente formado para lidar com um currículo único, com normas, métodos, provas, entre outros, eles têm demonstrado, nas últimas décadas, sensibilidade para incorporar novas ideias, novas temáticas nas pesquisas, novos conteúdos e saberes nos currículos, novas fontes de informação, novas linguagens e novos processos de construção do conhecimento. Segundo Arroyo (1996):

o ideário da inclusão para a igualdade termina por nivelar as diversidades. Uma espécie de igualitarismo político-cultural, onde as diferenças de gênero, raça, ancestralidade e pertinências, os diferentes coletivos se nivelariam num projeto de educação igualitário. Atualmente, defronta-se esse ideal-direito à igualdade com o trato real que é dado à diversidade. (ARROYO, 1996, p. 48).

Partindo dessa reflexão, o autor nos mostra que o mais grave é o fato da diversidade ter sido encarada como uma patologia, o que serviu, inclusive, ao longo da história da educação, de explicação e de justificativa para o fracasso escolar, ou seja, a escola vive um momento de tensão, e essa tensão só pode ser superada a partir do momento em que os educadores, os alunos e a comunidade entenderem que tratamento

igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade que se constitua em um diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução de desigualdades.

Os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não sendo possíveis de conceitualizações definitivas ou fixas. O grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas.

Candau (1994; 1998) entende o multiculturalismo como uma realidade social, na qual convivem diferentes grupos culturais. A tomada de consciência da presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade, em geral, é motivada por fatos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social.

Candau (1998) definiu alguns critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural, e vamos destacar alguns a partir de agora:

- O ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes em uma sociedade concreta. A educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada.
- É importante articular ao nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos (as). Estas duas exigências mutualmente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia.
- A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as

dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

- A educação intercultural afeta não somente os diferentes aspectos do currículo explícito - objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, entre outros - como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo - professores, alunos, coordenadores, pais, agentes comunitários, etc. Nesse sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens etc. presentes no dia a dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas, que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis.

Ou seja, a promoção de uma educação intercultural é uma questão bastante complexa, que exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola, além do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que tem a ver com as funções da escola hoje.

Nessa perspectiva, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto (1996), propõem, como um dos temas transversais, a pluralidade cultural:

Tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico da nossa história de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação. (p. 4).

Percebemos que a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje. O multiculturalismo é uma realidade que suscita novas questões para a escola e que não pode ser ignorado ou minimizado. Vivemos em um espaço de tempo marcado pelas diferenças, diferenças de gênero, de raça, de religião, de classe social, de orientação sexual, de identidades, de origens, de pertencimentos, entre outros, diferenças estas que até bem pouco tempo ficaram ocultadas pela força de um discurso sobre igualdade.

Hoje em dia, não podemos falar apenas em diferenças de classe social, as demais questões estão emergindo cada vez mais, as minorias estão buscando seus lugares de fala e só podemos pensar em igualdade através da diferença. Precisamos de uma escola plural que atenda a realidade social vivida em nosso país. A escola plural é uma proposta política e pedagógica que pode ser entendida como uma possibilidade de nosso tempo, ou seja, é possível compreendê-la a partir do contexto político, social e educacional que vivemos nas últimas décadas e de alguns acontecimentos históricos fundamentais para a sua concretização enquanto proposta de um governo municipal.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular, para a disciplina do Ensino Religioso, foi integrada na área de Ciências Humanas “dada sua proximidade” com a história e a geografia, e também, “realçando seu caráter histórico e filosófico” (BRASIL, 2015b, p. 235). Além disso, a BNCC diz que o ER “contribui para o estudo da diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos.” (BRASIL, 2015b, p. 237).

Segundo a introdução da 2ª versão da Base, que contempla a contribuição do ER para a construção da história humana:

Várias ciências, como a antropologia, a arqueologia, a história e a etnologia, entre outras, apontaram a presença do religioso em diversas culturais, desde tempos imemoriais, como um dos resultados da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Nesse processo, cada povo e etnia desenvolveram linguagens, saberes e tecnologias, como artes, danças, músicas, arquiteturas, símbolos, ritos, mitos, práticas e valores sociais. Inseridos em distintos territórios e territorialidades sujeitos/grupos acabaram produzindo códigos, conhecimentos e sentidos para suas experiências cotidianas, tanto no âmbito material e concreto, quanto no simbólico e transcendente. (BRASIL, p. 168, 2016).

A história perpetua-se na atualidade, evidenciando a necessidade do Ensino Religioso no contexto escolar, como forma de entendimento e de produção da tolerância e do respeito à diversidade:

Os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural, fontes a instigar, desafiar e destacar que as tradições religiosas, assim como as próprias culturas, ao legitimarem intencionalidades políticas, sociais e econômicas exclusivistas, apresentam, muitas vezes, crenças, doutrinas e práticas contraditórias, que podem provocar tanto a libertação quanto a opressão, a acolhida e a exclusão, a paz e a guerra. A vontade de poder, que frequentemente traduz-se no desejo de posse da verdade, pode se converter em dominação sobre grupos e/ou minorias. (BRASIL, 2016, p. 169).

Entretanto, no que se refere à base fenomenológica, científica e histórica, a área de conhecimento do Ensino Religioso deve ser tratada na escola, dada a sua função social, ao proporcionar, como veremos agora:

Conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do estudante; Análise do papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais. Esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade seu direito inalienável; Disponibilidade para o diálogo e a capacidade de articulá-lo a partir das questões suscitadas no processo de ensino-aprendizagem do estudante; Interlocução entre escola e comunidade, e mediação de conflitos. (BRASIL, 2016, p. 169).

O componente curricular de Ensino Religioso é fundamentado e sustentado no trabalho com a diversidade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exigem a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de saber e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular traz, como suporte, os movimentos em prol do componente curricular do Ensino Religioso presentes em todas as conquistas históricas no tocante à defesa dessa área de conhecimento:

O Ensino Religioso assumiu variadas perspectivas teórico-práticas ao longo da história da educação brasileira. Tanto nos debates político-jurídicos, quanto nas propostas de sua implementação, o Ensino Religioso tornou-se um elemento de disputa entre Estado e Instituições Religiosas e entre movimentos sociais e educacionais que lutavam a favor ou contra a sua manutenção na escola. Entre alianças e disputas, ao longo de aproximadamente quatro séculos, o “ensino da religião” esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos socialmente hegemônicos, assumindo perspectivas confessionais e/ou interconfessionais, geralmente de viés proselitista. (BRASIL, 2016, p. 170).

A estrutura do Ensino Religioso, na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, está articulada com as demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, de modo que “[...] a própria educação religiosa adquire relevância no conjunto das demais disciplinas que compõem os currículos escolares; [...]” (PASSOS, 2007, p. 84). O Ensino Religioso propõe contribuir com as identidades e as diferenças dos estudantes, assim como com o conhecimento do fenômeno religioso e não religioso e das ideias e práticas religiosas e não religiosas. Entretanto, o componente curricular do Ensino Religioso não está vinculado a uma determinada religião, mantendo-se voltado ao trato da diversidade religiosa, a fim de produzir o respeito e a integração do conhecimento à crença religiosa e ao respeito a todas as religiões:

Diante das perspectivas elencadas, o Ensino Religioso não pode ser concebido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, porque busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e não religiosos, atitudes de reconhecimento e respeito, ao mesmo tempo em que instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso, presentes no contexto social e escolar. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que estimulam posturas investigativas e dialogantes. Neste processo, discriminações e preconceitos entre grupos

sociais são desnaturalizados e, na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuem para a convivência respeitosa. (BRASIL, 2016, p. 173).

A concepção de educação voltada à tolerância religiosa, aos conhecimentos históricos das religiões e ao respeito à diversidade religiosa está contida na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, que contemplam os direitos de aprendizagem, conforme veremos no decorrer deste texto.

A educação é direito de todos os cidadãos e a diversidade estudantil é evidenciada, como pode ser apreciado na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, que determina como garantia “[...] o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva.” (BRASIL, 2016, p. 26).

Com a finalidade de esclarecer cada direito de aprendizagem listado e, assim, proporcionar o entendimento de que a formação do estudante é um processo contínuo, cabe ressaltar que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica e da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.” (BRASIL, 2008, p. 31). A proposta de compreensão da área de Ensino Religioso, contida no documento em questão, envolve fatos históricos e culturais que constituem a diversidade religiosa, de maneira que sejam contemplados o respeito e a tolerância frente às diferenças:

O Ensino Religioso, na escola pública, deve tornar acessível aos alunos o conhecimento acumulado sobre a origem das diversas tradições religiosas e as bases científicas que analisam o fenômeno religioso em si nos mais diferentes povos ao longo de toda a História, sem interferir na opção religiosa individual e respeitando o caráter didático na transmissão de seus conteúdos.⁴⁸

Todos esses elementos que são descritos aqui, podemos encontrar na versão atual da Base Nacional Comum Curricular, na qual conseguiremos ver a preocupação em delimitar diretrizes e habilidades para esse ensino, que contemplem essa diversidade cultural existente, e a necessidade de ser uma disciplina que deve ser dada pelo viés da

⁴⁸ GOMES, Eunice Simões Lins; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo. (Org.). Ensino Religioso: religião e cultura. João Pessoa: UFPB, 2016, p. 77.

multiculturalidade, respeitando as diferenças e partindo do princípio de que o respeito vem por meio do conhecimento.

O Brasil vive, hoje, um momento de acirramento de debates e antagonismos no que se refere, por um lado, à presença constitucionalmente garantida do ER nas escolas públicas, bem como, por outro, à controversa inserção de questões de gênero e de diversidade social no marco regulatório, diretrizes, políticas e cotidiano da educação escolar no país. O âmbito da educação é um daqueles espaços em que as disputas morais, que sinalizam as tensões entre política e religião, próprias de diferentes compreensões e apropriações do processo de secularização e visões da laicidade do Estado democrático encontram-se mais aguçados, produzindo pânicos e mobilizações pelo país afora.

O currículo escolar, envolve modos de vida coletiva, potencializados pelas conversações e pelas ações de seus praticantes integrados às múltiplas redes de trabalho educativo que incidem sobre o contexto escolar. Ao abordar a questão do currículo no cotidiano escolar, procuramos enfocar a dimensão relativa de como potencializar a constituição de redes de sociabilidade singulares e de cooperação para a produção curricular como constituição do comum potencializado pelo recurso da linguagem como experiência compartilhada.

No cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, nas mais distintas, banais e inusitadas situações de aprendizagem, constroem-se saberes, sujeitos, corpos, identidades, diferenças, hierarquias. Cotidiano e currículo se entrelaçam. O cotidiano escolar tende a aderir-se a, interagir com e inferir em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo oficial e das manifestações do “currículo oculto” (SILVA, 2002), cujas fontes e meios animam, caracterizam e delineiam aquela cotidianidade (tais como as relações sociais, a organização do espaço, o ensino do tempo, o conjunto de rituais, as regras, os regulamentos e normas, as divisões e categorizações explícitas e implícitas do mundo escolar).

Acreditamos que justamente por esse caminho de estudos e de pesquisas é que irão se abrir as percepções para um currículo plural, multicultural que perceba as individualidades, que compreenda que dentro da escola também se faz currículo. E esses estudos se encaixam no debate epistemológico da elaboração de um currículo específico para o Ensino Religioso.

Ficou claro no decorrer deste texto que estamos lidando com uma temática complexa e problemática, tendo em vista que trata com fatores muito individuais de cada sujeito e por isso merece um olhar mais aberto, um olhar que foque no diferente, que foque no que vem de fora pra dentro do ambiente escolar, o qual compreenda que o que sai da escola também reflete na sociedade, ou seja, é uma via de mão dupla. A intenção nesta dissertação era de apresentar essa grande problemática em torno da discussão de um currículo específico para a disciplina ER, além de apresentar novos olhares para o currículo e novos olhares para a prática escolar, isto é, para o cotidiano escolar, compreendendo que é no cotidiano que as coisas acontecem.

Como formular um currículo específico para o Ensino Religioso sem compreender como esse ensino influencia os alunos, os professores, os pais e a sociedade? Como garantir que a pluralidade religiosa seja respeitada conforme seus aspectos legais? Esses e muitos outros questionamentos precisam ser feitos quando lidamos com um tema tão complexo e tão presente na vida das pessoas de um modo geral.

Percebemos, dessa forma, que a elaboração do currículo de Ensino Religioso precisa ser aberta, não partindo do princípio de uma ou outra religião, mas respeitando a multiculturalidade, a diversidade e a pluralidade religiosa, ou seja, um currículo multicultural abrange essa característica e valoriza a diversidade cultural do ambiente escolar. Torna-se necessário a construção de um currículo que preserve as memórias, identidades, universos simbólicos dos seus alunos, que realizem o diálogo entre esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade.

Por fim, acreditamos que para ampliar o olhar sobre a prática docente no Ensino Religioso se faz necessário compreender a formulação desse currículo, bem como a existência de uma real preocupação com uma educação multicultural, um currículo que tenha como objetivo uma prática que compreenda que as matrizes religiosas se diferenciam, de acordo com a cultura e a experiência individual do sujeito, haja vista que o ordenamento curricular, principalmente, do Ensino Religioso não deve ser neutro, ele precisa estar atento à pluralidade religiosa que existe, hoje, em nosso país, e, dessa forma envolver a todos os sujeitos de maneira ampla e com reconhecimento.

CONCLUSÕES

“A intolerância é o caráter fatal de todas as igrejas; a tolerância, o ambiente necessário e a condição suprema de toda a ciência. Respirando na atmosfera da ciência, pois, a escola laica constitui a representação mais influente dessa moralidade superior, que só a tolerância pode alimentar”

(Rui Barbosa – Jurista Brasileiro, 1879)⁴⁹

A pesquisa que se apresenta, aqui, buscou analisar quais perspectivas e discursos circundam o processo de criação e de elaboração da política curricular voltada para o Ensino Religioso na Rede de Ensino do Estado do Acre, tendo como ponto de partida as discussões atuais em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, na qual o Ensino Religioso volta a ser uma das disciplinas presentes no Ensino Fundamental e um tema amplamente discutido. Além da elaboração de um documento curricular para o ensino religioso, no Estado do Acre, o qual norteia, também, as decisões e as práticas do município.

A partir dessa questão de estudo, selecionamos como objetivo geral, buscar compreender quais perspectivas e discursos estão por trás do processo de criação do currículo de Ensino Religioso na Rede de Ensino no Estado do Acre. A pesquisa foi realizada na cidade de Rio Branco, foram ao todo três etapas de análise, que foram de extrema importância para conseguirmos identificar os indícios e responder a nossos questionamentos.

A pesquisa foi desenvolvida com três instituições públicas da cidade de Rio Branco, que são identificadas nesta pesquisa como I 01; I 02 e I 03, sendo a primeira de esfera estadual, a segunda de esfera municipal e a terceira constituindo uma instituição formada por uma entidade civil. Os sujeitos são expostos no texto como sujeito da esfera estadual, sujeito da esfera municipal e sujeito da entidade civil. Para garantir a identidade pessoal desses participantes não foram realizadas as respectivas caracterizações profissionais.

Além das conversas com esses sujeitos, contamos também como suporte no desenvolvimento empírico desta pesquisa, com uma entrevista que ocorreu na Rádio CBN Amazônia (98,1 FM Rio Branco) no programa Audiência Pública do dia 6 de fevereiro

⁴⁹ Disponível em: <http://ole.uff.br/ensino-laico-passado-e-presente-frases-em-defesa-da-laicidade-2017/>

de 2020 com o tema: Ensino Religioso: como esta disciplina é ensinada nas escolas, ou como deveria ser. Programa este em que eu fui convidada para participar como pesquisadora da área, na companhia de mais três professores, os quais resolvi manter também em sigilo seus respectivos nomes neste texto, para preservar as instituições que eles representam nesta discussão.

Trabalhamos, também, com a análise de uma série de pesquisas sobre o Ensino Religioso nos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a seleção dessas pesquisas se deu por meio de um movimento de Estado da Arte, no qual mapeamos e discutimos algumas produções científicas, buscando analisar que aspectos e dimensões vêm sendo trabalhadas em torno da nossa temática de pesquisa. Dessa forma, esse movimento nos proporcionou identificar uma série de conflitos existentes nessas pesquisas, que nos mostram o quanto se trata de um campo, de um cenário de embates e de disputas.

Para realização da pesquisa documental foram utilizados os seguintes documentos como fonte de dados: Leis nº 9.394/1996 (LDB), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e Lei nº 9.475/1997, que “dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” e a Base Nacional Comum Curricular. O objetivo de usar essas legislações é verificar se o processo de formulação de um currículo específico para o Ensino Religioso atende ao prescrito na norma legal.

Em relação ao cenário local, em se tratando da pesquisa documental, foram analisados os seguintes documentos: as resoluções do CEE nº 34/73, que “aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre” e a Resolução CEE nº 220/02, que “estabelece critérios de identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para Educação Básica”, elas foram utilizadas para conhecer e para analisar a origem do Ensino Religioso no Estado do Acre, bem como as normas jurídicas que regem a prática docente do professor nessa disciplina, inclusive no que tange à sua qualificação acadêmica.

Os pareceres do CEE/AC nº 23/73 descrevem “a implantação do Ensino Religioso no Acre”; o Parecer nº 04/75 apresenta a “proposta de implantação do Ensino Religioso”; o Parecer nº 09/99 propõe as “Diretrizes Gerais para a implementação do Ensino Religioso” e o parecer nº 63/02 define a “proposta curricular do Ensino

Religioso”. Esses pareceres possibilitaram ampliar as análises da pesquisa quanto às propostas curriculares do Ensino Religioso e seu processo de implantação e desenvolvimento no Acre. Optamos por trabalhar com uma análise empírica por todo o texto, sendo assim, a discussão em torno desses documentos, as falas dos sujeitos e o papel das instituições em todo esse processo de formulação e criação de um currículo específico para o Ensino Religioso, pode ser encontrada em várias partes do texto.

A escolha desse material de análise não se deu por acaso, precisamos deixar claro a dificuldade que encontramos em conseguir contato com as instituições e com os sujeitos que fazem parte desse processo de discussão e de criação do currículo de Ensino Religioso no Estado do Acre. Primeiramente, tivemos inúmeras cartas de apresentação da pesquisa que foram enviadas, mas nunca foram respondidas, tivemos sujeitos com os quais falamos, buscamos contato via celular, mensagem de texto, que deixaram claro que não gostariam de participar de uma conversa mais formal, tendo em vista que se trata de um assunto delicado, que envolve várias lideranças no Estado, entre outras coisas. Então, isso justifica o fato de concentrarmos esta pesquisa apenas no processo de criação e de disputa da política curricular de Ensino Religioso, aqui, no Estado. Nossa ideia original seria trabalhar com a perspectiva da formulação à implementação, buscando trabalhar a perspectiva do cotidiano também nas escolas, porém, para isso, precisamos de autorização, autorização esta que não conseguimos, até hoje, por uma série de empecilhos que essas instituições nos apresentaram, dizendo que isso não seria possível no momento, porque a BNCC ainda está em fase de implementação etc. Por esse motivo, optamos em focar no processo de criação do texto, de criação desse currículo.

Considerando os dados coletados junto aos diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa, e retomando os objetivos propostos, bem como as questões que nortearam o seu desenvolvimento, o estudo mostrou que o representante da esfera estadual revelou preocupação sobre o Ensino Religioso, uma vez que essa área de conhecimento é considerada, por ele, um desafio. Além disso, há o fato de o Ensino Religioso envolver uma política curricular, porém, ao mesmo tempo, ele defende a presença desse ensino nas escolas públicas, primeiramente, porque o Ensino Religioso possui suas diretrizes e suas normativas tanto no cenário nacional quanto no cenário local. Além disso, o representante da esfera estadual frisa que o Estado está promovendo esforços para adequar a proposta de currículo de Ensino Religioso, atendendo a todas as diretrizes que são trazidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Diante das informações prestadas pelo representante da I 01, verificou-se que a preocupação sobre a prática pedagógica do Ensino Religioso, também está presente nos discursos do representante I 03. Que nos fala que o ensino religioso pode se constituir em uma grande oportunidade para superarmos preconceitos, para que possamos, por meio desse importante espaço de estudo no ambiente escolar, conhecer as diversas formas de cultivar o sagrado, as diversas formas em que os seres humanos procuram se ligar aos espíritos, ao sagrado e às suas crenças. Portanto, percebemos um diálogo comum entre os sujeitos da I 01 e da I 03, ambos deixando claro que possuem uma orientação religiosa muito nítida, a qual, inclusive, usam em sua própria apresentação, enquanto representantes e defensores dessa área do conhecimento, nas escolas públicas do Estado do Acre.

Em contrapartida, temos um ponto de vista muito interessante por parte dos sujeitos da I 02, da esfera municipal, que nos apresentam conflitos claros nesse processo de inserção do ER nas escolas municipais, lembrando que, aqui no Estado do Acre, o município de Rio Branco não possui suas próprias diretrizes em relação a esse ensino, ele segue as diretrizes que já vem prontas por parte dos representantes do Estado. Segundo informações passadas pela I 02, a realidade é muito diferente daquilo que está no papel, daquilo que está prescrito nas leis, nas diretrizes e normativas. O estudo mostrou que o representante da esfera municipal revelou preocupação sobre o Ensino Religioso, uma vez que essa área de conhecimento é considerada, por ele, um desafio, além do fato do ER envolver uma política curricular que tem como principal peça o professor. Logo, a importância de uma formação específica para essa área de ensino se faz mais que necessária.

Na fala do representante da I 02, para se lecionar o Ensino Religioso, o profissional não se deve ser pastor, sacristão, mas sim um professor a ser preparado, através de cursos específicos. Observa-se que as licenciaturas apresentadas nos discursos do representante da I 01 não são específicas para o Ensino Religioso, e a disciplina deixa de ter um profissional que conheça a área Ensino Religioso com embasamentos teóricos e metodológicos, que são considerados relevantes, de acordo com Cortella (2007).

Após a publicação do Parecer 09/1999 CEE/AC, analisou-se que existiram diversas tentativas de mudança do modelo catequético de ensino para o modelo Pluricultural e que o Ensino Religioso no Estado do Acre encontra-se neste processo de

transição. Verificou-se que a I 03 tem uma participação que pode se considerar parte do processo de desenvolvimento do Ensino Religioso do Estado do Acre, visto que, esta instituição, em parceria com a I 01, tem sido responsável pela elaboração de uma cartilha de modelo teológico, ofertada para ser utilizada nas escolas públicas do Estado do Acre até a finalização desse currículo, que ainda está em construção aqui no Estado.

Pode-se afirmar, a título de conclusão, que o Ensino Religioso no Acre se encontra em processo de transição para uma proposta seguindo a BNCC. E mais, que os conflitos são claros nesse processo. Quando tentamos ter acesso a alguns sujeitos importantes nessa discussão e que representam essas instituições, tivemos muitas negativas, algumas sendo bem claras, dizendo o quanto este era um assunto delicado aqui no Estado. Precisamos dizer também que o representante da I 01 e da I 03 deixam claro a defesa em manter o ensino da religião no ensino público, e que em nenhum momento tivemos uma defesa a uma escola pública e laica.

Para substanciar este estudo, realizamos também uma breve discussão sobre o Ensino Religioso dentro de uma perspectiva nacional, buscando caracterizar o cenário de embates e de disputas, por meio da análise das produções acadêmicas que foram selecionadas nesta dissertação. Este estudo revela que, dentre as pesquisas analisadas, foram identificados e analisados quatro principais discursos, divididos em quatro categorias de análise, nos quais buscamos analisar como esses pesquisadores pensam o ER dentro de suas perspectivas.

O levantamento e o estudo desses dados, revelaram que as polêmicas sempre foram frequentes em torno da presença do Ensino Religioso nas escolas. Grupos que defendem, grupos que são contrários à ideia de um ER dentro das escolas vão moldando as temáticas dessas pesquisas. Percebe-se na investigação que mesmo se tratando de um tema amplamente discutido, principalmente nos dias atuais em que temos um governo altamente conservador a frente do Brasil, algumas lacunas ainda existem, algumas temáticas ainda precisam ser problematizadas, sendo a partir dessa reflexão que esta dissertação de mestrado se funda.

No que se refere ao processo de inserção dessa disciplina nas escolas de ensino fundamental da rede estadual do Acre, percebemos que, segundo os aspectos gerais da proposta do Estado do Acre, o ER deve reestruturar-se, na sua fase organizacional e no

preparo de docentes, de modo que venha a ser um instrumento do conhecimento, da crítica reflexiva, do diálogo e da construção de novas competências.

Tais pressupostos exigem, além de uma prática educativa adequada à dinamização do ensino, um currículo cujos conteúdos, traçados a partir das problematizações pelos alunos, serão organizados em temáticas que se integram, se adequam, evoluem e se contextualizam em relação ao objeto de estudo, às necessidades individuais e coletivas, além dos objetivos do ensino. Esta proposta, é a que está nesse momento sendo comparada a Base Nacional Comum Curricular, a qual trata especificamente do Ensino Religioso, no qual o Estado do Acre precisa adequar sua proposta de acordo com os conteúdos que vieram prescritos na versão final da BNCC de 2018.

Partindo, então, da ideia de que o Ensino Religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre a secularização e a laicidade no interior de contextos históricos, culturais e políticos. Que nos mostram claros conflitos nessa relação público (estado) e privado (fé/religião).

O Ensino Religioso está, historicamente, imbricado nas escolas brasileiras e como podemos ver, segue, hoje, uma legislação específica, regulamentada por diretrizes e pareceres que norteiam sua inclusão e sua permanência no currículo escolar. Diante das inúmeras mudanças que aconteceram no decorrer da História da Educação brasileira, este componente posiciona-se no cenário educacional, hoje, trazendo um embate fortíssimo entre aqueles que são a favor da permanência desse ensino nas escolas públicas e aqueles que são contrários, pois acreditam que essa disciplina fere o princípio da laicidade no estado. Segundo o Observatório da Laicidade na Educação⁵⁰,

O *aparelhamento* religioso da BNCC ignorou as conclusões do documento final da Conferência Nacional de Educação – 2014, que reivindicou a substituição do Ensino Religioso pela disciplina *Ética e Cidadania* e o estabelecimento de limites às manifestações religiosas no interior das escolas públicas. Ignorou, também, a posição defendida em audiência do Supremo Tribunal Federal, em junho de 2015, por representantes de instituições religiosas, inclusive do segmento cristão não católico, no sentido de que o Ensino Religioso fosse retirado da escola pública.

Se formos analisar os documentos que trouxemos no decorrer do texto, as leis, as normativas, pareceres etc. perceberemos de forma nítida as imposições para que o Ensino

⁵⁰ <http://ole.uff.br/o-ensino-religioso-na-base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em 25/04/2020.

Religioso se efetive na escola, ou seja, como ele deve ser, respeitando a pluralidade, a diversidade que são características fortes em nosso país. Porém, quando vamos analisar as pesquisas de Pós-graduação em Educação sobre o ER, percebemos o conflito existente entre pesquisadores da área da educação, entre teóricos da área da educação em relação a esse ensino. Quando analisamos as instituições aqui do Estado e a fala de alguns sujeitos também percebemos esse conflito de maneira clara. Há um grande distanciamento entre o que está escrito, entre o que está prescrito e a prática do professor em sala de aula. Cada religião tem o seu fundamento, o que não podemos deixar, enquanto educadores, é que esse fundamento se torne em fundamentalismo, além disso, se formos seguir os preceitos de uma verdadeira escola pública, estamos falando de uma escola que seja pública, ou seja, gratuita, de qualidade e laica!

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 34. Aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre.** Rio Branco: SEE, 1973. 5 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 4. Implantação do Ensino Religioso no Estado do Acre.** Rio Branco: SEE, 1973b. 1 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 09. Diretrizes gerais para a implementação do Ensino Religioso.** Rio Branco: SEE, 1999. 7 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 63. Proposta curricular do Ensino Religioso.** Rio Branco: SEE 2002. 4 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 220. Estabelece critérios de identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para Educação Básica.** Rio Branco: SEE 2002. 7 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 220. Estabelece critérios de identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para Educação Básica.** Rio Branco: SEE 2010. 9 p.

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares – suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e deveres.** Rio de Janeiro: Róville, 2001 p. 71-83.

_____. (org.) **Criar currículo no cotidiano** – 2ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N. OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes e saberes.** 3ª ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2008.

_____. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** In: ALVES, N. OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes e saberes.** 3ª ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2008.

_____. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** 2012. Disponível em: coletivoepa.pbworks.com/.../Decifrando%2Bo%2Bpergaminho%2B%2Bnilda%2Balv. Acesso em: 25/05/2020.

_____ **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos:** para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.- dez. 2010.

AMARAL, V. L. do. **Formação continuada nos cursos de pós-graduação lato sensu do Ensino Religioso no cenário brasileiro.** 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2010.

ARALDI, V. **Os dispositivos que garantem o ensino religioso em Santa Catarina.** 2005. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ **Assumir nossa diversidade cultural.** In: *Revista de Educação da AEC*, nº 98, ano 25, Brasília, jan./mar. de 1996, p. 42-50.

AZEVEDO, A. P. de. **Ensino Religioso no estado de São Paulo:** fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural. **2013.** 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente, Presidente Prudente. 2013.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Vol. XIII, 3. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALL, S. **Education Reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____ **Big policies/small world:** an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, V. 34, nº 2, p. 119-130. 1998.

_____ **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem Fronteiras*, V. 1, nº 2, p. 99-116, dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em: 06/01/2020.

_____ The policy process and the processo f policy. In: Bowe, R; Ball, S; Gold, A. (orgs) **Reforming education e changing scholl:** case studies in policy sociology. London/New York: Routledge, p. 6-23.

BALL, S. J; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Studus** V. 24, nº 2, p.97-115, 1992.

BALL, S. J; MAGUIRE, M. **Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers.** *British Journal of in servisse education*, V. 20, nº 1, p. 5-16. 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** SP, Martins Fontes, 1991.

BERGER, P. **O Dossel Sagrado.** 4. ed. São Paulo, Paulus, 2003.

BECKER, M. R. M. **Ensino religioso:** entre a catequese e as Ciências da Religião, uma avaliação comparativa da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar. 2010. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

BERTONI, J. C. **Da legislação à prática docente:** o Ensino Religioso nas escolas municipais de Santos. 2008. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2008.

CANDAU, V. M. (org.). **Educação e Cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Interculturalidade e educação na América Latina.** Nova-méica, nº 77, Rio de Janeiro, 1998, p. 38-43.

_____. **Cultura escolar, Cultura da escola e Cultura dos jovens:** um olhar privilegiado. In: Cotidiano escolar e cultura (s). PUC: Rio de Janeiro, 1998.

CAETANO, M. C. **Ensino religioso e formação de seus professores:** dificuldades e perspectivas. 2007. 385f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

CAMPOS, L. A. **Em nome de Jesus:** um estudo sobre religião, política e cultura na escola pública laica. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004

CÂNDIDO, V. C. **O ensino religioso em suas fontes:** uma contribuição para a epistemologia do ER. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2004.

CARDOSO, C. R. T. **A contribuição da revista diálogo para a formação do professor/leitor do ensino religioso.** 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2007.

CARON, L. **Políticas e práticas curriculares:** formação de professores de Ensino Religioso. 2007. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

CASTRO, R. M. M. de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida:** a busca da identidade do ensino religioso. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba. 2009.

CARTROGA, F. **Entre deuses e césaes: secularização, laicidade e religião civil.** 1. Ed.Coimbra, Almedina, 2006.

CORRÊA, B. R. P. G. **Concepções dos professores sobre o sagrado:** implicações para a formação docente. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

COSTA NETO, A. G. **Ensino religioso e as religiões de matriz africana no distrito federal**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília. 2010.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHARTIER, R. **História Cultural- entre práticas e representações**. RJ, Bertrand, 1990. (ORG). Práticas de leitura. SP. Estação Liberdade, 1996.

_____. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. In: _____. A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORREA, N. F. **Sob o signo da ameaça: conflito, poder e feitiço nas religiões afro-brasileiras**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CORTELLA, M. S. “Educação, Ensino Religioso e Formação Docente”. In SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Rio de Janeiro: FLACSO. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores 1991.

CURY, C. R. J. **Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 20-37 1993.

_____. **Por uma concepção de Estado Laico**. In: Embates em torno do Estado laico. SBPC, p. 41-52, 2018.

_____. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. In: Revista Brasileira de Educação, [s.l.: s.n.], n. 27, set./dez. 2004.

_____. **A Educação e a Primeira Constituinte Republicana e a Educação na Revisão Constitucional de 1926**. In: FÁVERO, O. (org). A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-107.

DAMAS, L. A. H. **A Preventividade na Educação Salesiana: do carisma à institucionalização**. Brasília: Universa, 2004.

DANTAS, D. C. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência**. 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

DERISSO, L. **O relativismo no pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública.** 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2012.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva. 2000.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 32.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** Mircea Eliade ; [tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 34.

FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988.** 3 ed. Campinas. Autores Associados, 2005.

FARIA, V. R. A. **O ensino religioso na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo:** um estudo exploratório. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

FERNANDES, V C. **(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ):** a religião no currículo. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

FIGUEIREDO, A. de O. **Ensino Religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **Ensino Religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FONAPER - **Fórum nacional permanente do Ensino Religioso.** Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Religioso. São Paulo, Ed. Ave-Maria, 1998.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Raízes de um paradigma indiciário.** In: GARGANI, A. (org.). **Crises da Razão.** México, 1983.

GIUMBELLI, E. **Ensino Religioso e Assistência Religiosa no Rio Grande do Sul:** quadros exploratórios. In: Civitas: Revista de Ciências Sociais, V. 11, n. 2, maio-agosto, p. 259-283, 2011 a.

_____ **A religião nos limites da simples educação:** notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. In: Revista de Antropologia, 2011b.

_____ **O ensino religioso em sala de aula:** observações a partir de escolas fluminenses. In: Antropolítica, V. 23, p. 35-55, 2009 a.

_____ **Minorias Religiosas.** In: TEIXEIRA, F; MENEZES, R. (orgs.). As religiões no Brasil. Continuidades e Rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 229-248.

_____ **O fim da religião. Dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França.** São Paulo: Attar Editorial, CNPq/PRONEX, 2002.

GOODSON, I. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____ **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUEDES, M. **Educação nos terreiros, e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé.** 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

JUNQUEIRA, S. R. A.; WAGNER, R. (org.) **Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.

KLEIN, P. G. **Educação entre tradição e transformação (Igreja Católica)** In: STRECK, D. R. (org.). Educação e Igreja no Brasil: um ensaio ecumênico. São Leopoldo: CELADEC: EEPG, 1995.

IACZINSKI, I. O. **Os dispositivos que garantem o Ensino Religioso em Santa Catarina.** 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente.** 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2008.

LIMA, J. B. Q. **Sons do silêncio:** a relação entre religião católica e educação escolar: um estudo de caso. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

- LONGHI, M. **O Ethos no currículo de ensino religioso**. 2004. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2004.
- LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. T. 1. (século XVI – O estabelecimento). Lisboa: Livraria Portuguesa; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.
- LUSTOSA, F. O. F. **A Igreja Católica no Brasil República: cem anos de compromisso: 1889-1989**. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.
- MACHADO, L. P. **A cidadania na formação de professores para o Ensino Religioso**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.
- MAGRI, V. C. B. L. **O ensino religioso na escola pública: um estudo sobre a experiência da rede estadual de Minas Gerais**. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2010.
- MONSORES, L. H. **Religião, ensino religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na escola pública estadual do Rio de Janeiro (RJ)**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.
- MUNIZ, T. A. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência**. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Goiás, Catalão. 2014.
- MARRAMAIO, G. **Céu e terra: genealogia da secularização**. 1. ed. São Paulo, Unesp, 1995.
- MARIANO, R. **Análise sociológica do crescimento pentecostal no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARIANO, R; ORO, A.P. **The reciprocal instrumentalization of religion and politics in Brazil**. In: Annual Review of the Sociology of religion, 2011 (no prelo).
- MENDONÇA, A. de. **Escola x Religião: exclusão e preconceitos na rede pública do Rio de Janeiro**. In: BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Em defesa do Estado laico, coletânea de artigos. Brasília, 2014. p. 139-162.
- MONTEIRO, P. **Secularização e Espaço Público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil**. Etnográfica [online]. vol.13, n.1, 2009.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In:_____. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, S. L. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do ensino fundamental.** 2009. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013
_____. **Sobre a democracia. In: A Democracia no cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Reedição: Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.)

_____. **Alternativas curriculares e cotidiano escolar.** In: CANDAU, Vera Maria. (org.) Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 183-190.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, F. H. C. de. **O ensino religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius.** 2011. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

ORO, A. P. **Neopentecostais e afro-brasileiros. Quem vencerá esta guerra?** In: debates do NER, Porto Alegre, ano 1, nº 1, p. 10-36, 1997.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PENTEADO, L. G. **Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 a 2014.** 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

PIERUCCI, A. F. **Secularização segundo Max Weber.** In: SOUZA, J. (Org.) A atualidade de Max Weber. 1. ed. Brasília, Unb, 2000. cap. 3, p. 105-162.

_____. **Reencantamento e dessecularização** - a propósito do auto-engano em sociologia da religião. *Novos Estudos Cebrap*, n. 49, p. 99-117, nov. 1997.

_____. **O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber**. 1. ed. São Paulo, Ed. 34, 2003.

PRANDI, R. **As religiões afro-brasileiras e seus seguidores**. In: *Civitas, Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 3, nº 1, p. 15-35 jun. 2003.

REZENDE, S. F. **A concepção de sagrado no contexto do ensino religioso**. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2004.

RODRIGUES, E. M. F. **Em riscos e rabiscos: concepções de Ensino Religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná, possibilidades para uma formação de professores**. 2008. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2008.

RUEDELL, P. **Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tiellich: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais vigentes**. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2005.

ROMANELLI, O.de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 27. Ed; Petrópolis: Vozes, 2002.

SANGENIS, L. F. C. **Franciscanos na educação brasileira**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. Câmara, (org.). *História e memórias da educação no Brasil*, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004, p. 99.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. *LUA NOVA Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC*, nº 39, Brasil, 1997.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, 2007.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v.1. p. 60, 2000.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEPULVEDA, D. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, D & SEPULVEDA, J. A. **A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas**. *Revista Educação*, Santa Maria v. 42, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2017.

SEPULVEDA, J. A. **O papel da escola superior de guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2010.

_____ **Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019.

SANTOS, A. dos. **Discursos do ensino religioso escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos.** 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2011.

SANTOS, G. A. **Encontros de ensino religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: laicidade da educação pública em questão.** 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. 2014a.

SANTOS, R. O. dos. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de Ensino Religioso do Pará.** 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2014b

SEEHABER, L. C. **"Cultura, lente pela qual se vê o mundo": o universo cultural do professor de Ensino Religioso.** 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

SOUSA, K. M. de. **Entre a escola e a religião: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte.** 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

SOUZA, E. F. de. **Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do Ensino Religioso.** 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SOUZA, E. C. F. de. **Formação docente para o ensino religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciências da Religião na UFPB, UFJF e UFS.** 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA JUNIOR, H. **A liberdade de crença como limite à regulamentação do Ensino Religioso.** 2003. 215f. Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2003.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira.** 3. Ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VEIGA-NETO, A. **Culturas e currículo.** mimeo; trabalho apresentado no curso de extensão – Teoria e Prática de Avaliação Escolar, promovido pela UFRGS, 1995.

VIEIRA, E. A. **Os ritos:** como um dos eixos organizadores do currículo de Ensino Religioso e a formação do professor. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

WILSON, B. **La religión en la sociedad.**1.ed. Espanha: Labor, 1969.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer CEE/AC 34/1973 (Aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre);

ANEXO B – Parecer CEE/AC 04/1973 (Implantação do Ensino Religioso);

ANEXO C – Resolução CEE/AC 23/1973 (Aprova o Parecer CEE/AC 04/1973, que implanta o Ensino Religioso);

ANEXO D – Resolução CEE/AC 09/1999 (Estabelece diretrizes gerais para implementação do Ensino Religioso no âmbito dos Sistemas de Educação Básica no Acre, face a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

ANEXO E – Resolução CEE/AC 63/2002 (Analisa a Proposta Curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental);

ANEXO F – Resolução CEE/AC 220/2010 (Estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos Profissionais Docentes Licenciados nas diferentes áreas de conhecimento para a Educação Básica).

ANEXO A:

**ESTADO DO ACRE
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 34/1973

Aprova a regulamentação do Ensino Religioso neste
Estado do Acre

O Presidente do Conselho Estadual de Educação do Acre, usando as atribuições que lhe são conferidas por Lei e tendo em vista a decisão do Plenário deste Colegiado, em reunião do dia 28/11/73.

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar, com base integral no Parecer nº 04/73, a regulamentação da implantação do Ensino Religioso no Estado do Acre, com a seguinte redação:

O Capítulo I da Lei 5.692, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, define uma política de atendimento ao educando no que diz respeito a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o serviço consciente da cidadania.

Propõe uma nova organização de estrutura e funcionamento da escola.

Define dois esquemas de currículos para o Ensino de 1º e 2º graus: a) Núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, cujas matérias para cada grau serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação; b) Uma parte diversificada, para tender, conforme a necessidade e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais.

Orienta que o Ensino será assim ministrado:

- a) Como atividade, da 1ª a 4ª ou 5ª série de 1º grau.
- b) Como área de estudo da 4ª a 8ª série de 1º grau.
- c) Como disciplina em todo 2º grau.

No parágrafo único do artigo VII – define que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina nos horários normais dos Estabelecimentos normais de 1º e 2º graus.

1/0

O Ensino da Religião, que não é uma matéria como as outras. Muito mais que um ensino, é evangelização, transmissão de mensagem. Um ensino deste gênero não é um fato meramente cultural; é um fato educativo, e, mais ainda, um acontecimento salvífico. Quem ensina deve ter, portanto adesão e convicção profunda. E quando isto não existe? A que se reduziria, nesse caso, o ensino religioso?

A sociedade pluralista de hoje coloca outro problema: como conceber hoje um ensino religioso de tipo coletivo na escola, para todos, numa sociedade que se vai sempre mais afirmando como democrática, ideologicamente pluralista e secularizadas?

1. Situação atual do Estado no campo religioso.

Das entidades religiosas reconhecidas em âmbito nacional podemos dizer que no Acre, existem as seguintes:

1. Igreja Católica Apostólica Romana
2. Confederação Evangélica do Brasil, da qual fazem parte:
 - Igreja Presbiteriana do Brasil
 - Igreja Episcopal Brasileira
 - Igreja Evangélica da Assembléia de Deus
 - Igreja Congregacional e Cristã do Brasil
 - Igreja Batista
 - Igreja Adventista

As igrejas identificadas têm como elo a mesma Bíblia. No entanto, há que se considerar a grande barreira com relação ao Magistério. Pode-se dizer que até hoje não se preparou programas adequadas de professores para o Ensino de Religião, por este nunca ter sido obrigatório.

Em qualquer ramo de ensino, o aproveitamento aluno estará condicionado a sua maturidade, à preparação do professor para ensinar e à adequação do currículo.

As proposições curriculares devem partir premissa de que ensinar Religião é mais instrumentar o aluno para a utilização de um processo para sua elevação moral e espiritual do que informá-lo a respeito de um conjunto de conhecimentos. Isto implica dizer que o enfoque é colocado no tratamento dos assuntos, visando retirar do ensino de Religião o compromisso com livrescos e memorístico em favor da busca, da indagação e da ação que favorece a formação de valores. O que na escola só é possível fazer com um professor didaticamente preparado para tal.

É necessária a ação recíproca entre Igreja e Estado na implantação e implementação do programa de Religião.

Embora essa duas forças estejam conscientes de tal atribuição uma vez que nos foi dado a responsabilidade de abordar este tema - o da implantação do Ensino Religioso, deixaremos algumas sugestões que parecem de maior importância para a estratégia dessa implantação.

2. Estratégia

A estratégia deve atender a todos os problemas de curto, médio e longo prazo. Todas as medidas deverão ser consideradas no curto prazo, ainda que a execução de algumas seja a longo prazo.

2.1. O Ensino Religioso deve constituir disciplina dos horários das Escolas Oficiais do Estado do Acre, sendo de matrícula facultativa e ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

2.2. Nas quatro primeiras séries do 1º grau o programa deve ser ecumênico para que possa ser ministrado pelo professor de cada classe desde que tenha as mesmas aspirações religiosas que os alunos, afim de evitar mudanças de professor, o que poderá causar problemas na sala de aula com relação a aceitação. E por outro lado, tornar constante a presença de um professor que poderá responder, ou orientar qualquer investigação a qualquer instante. O ensino deve ainda ser dado em forma de atividade, não por mera transmissão de conhecimentos.

2.3. O curso de religião não poderá ser interrompido pelo aluno, sem que haja solicitação escrita do pai ou responsável, ou próprio, quando maior, feita, sempre, por ocasião da matrícula.

2.4. Designação de professores com relação ao Ensino Religioso são de competência da SEE mediante aprovação das autoridades religiosas.

2.5. A função de professor ou coordenador do ensino religioso somente poderá ser exercida por quem atenda as exigências da Lei. 5.692 possua reconhecida idoneidade moral e apresente as credenciais fornecidas: SEC/Autoridades Religiosas.

2.6. Em relação ao corpo docente, dois projetos deverão ser desenvolvidos: a) A formação do novo professor para atender aos objetivos ensino religioso; b) O treinamento dos professores já em exercício ajustando-o a filosofia do ensino religioso.

2.7. As autoridades religiosas credenciadas e a SEC darão especial atenção à orientação de quantos devam ministrar o ensino religioso.

2.8. O programa de Religião deve ser elaborado por uma equipe interconfessional, conhecedora da psicologia da criança, do adolescente e do adulto, bem como, de métodos e técnicas aplicáveis ao ensino.

2.9. Essa equipe deve funcionar conjuntamente à equipe de currículo da Secretaria de Educação, e ter as mesmas atribuições que aquela no tocante a Ensino de Religião e Coordenação deste ensino.

Por coordenação entendendo-se as atividades:

- Orientação normativa do ensino religioso – atuação com órgãos de ligação entre as autoridades oficiais e religiosas;

Emissão de pareceres sobre o ensino religioso no ensino de 1º e 2º graus e para o Curso Universitário.

- Compete a equipe de Coordenação orientar o deslanchamento de ensino religioso após a programação pré estabelecida pelo Diretor do Estabelecimento de Ensino.

2.10. A implantação do Ensino Religioso no 2º grau deverá ser cautelosa e condicionada também à exigência do mercado de trabalho.

2.11. O Ensino Religioso a partir da 5ª série será ministrado uma vez por semana, durante quarenta e cinco (45) minutos.

A organização do horário das aulas de religião a partir da 5ª série é da competência do Diretor do estabelecimento de ensino, o qual tomará as providências necessárias para que as mesmas se enquadrem no período letivo diário.

Uma vez estabelecido, o horário não poderá ser modificado sem prévio conhecimento do professor de religião.

2.12. A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

Para a organização de cada turma a partir da 5ª série e no 2º grau, poderão ser reunidos alunos de várias classes correspondentes, obedecidas, porém, as prescrições regulamentares relativas ao número máximo de alunos e à capacidade da sala de aula.

2.13. Em estabelecimentos de ensino de 1º grau a partir da 5ª série e no 2º grau, poderão ser organizadas jornadas, encontros, manhãs ou tardes de formação, as quais complementarão a carga horária do aluno e deverão ser organizadas de comum acordo diretor-autoridade religiosa.

Em qualquer estabelecimento de ensino poderão ser realizadas reuniões de alunos e professores, consideradas como complementares das aulas de religião, desde que não prejudiquem as atividades escolares, normais e sejam precedidas de pedido justificado e de parecer favorável.

2.14. Deve ser dada especial atenção ao Ensino Supletivo, no tocante ao atendimento através de metodologia especial.

3. Conclusão

A implantação do ensino religioso no 2º grau, como se verifica na estratégia deverá ser cautelosa até que seja possível uma orientação perfeita para esse grau de ensino e a comprovação de sua necessidade pela exigência do mercado de trabalho, a fim de que não sejam desvirtuados os seus objetivos e vã a sua implantação.

A Escola Normal deve ocupar-se, numa primeira etapa, em oferecer em seu currículo pleno noções básicas de técnicas adaptáveis ao Ensino de Religião e, numa segunda etapa oferecer a o aluno que futuramente engajar-se-á no ensino religioso, como ocupação, amplos e definidos conhecimentos.

A formação especial não assumirá características restritivas. Ao Sistema de Treinamento através das entidades religiosas – competirá treinar o professor no tocante ao Ensino de Religião. Dessa maneira o problema gerado pela dificuldade de formação profissional para o ensino religioso, será solucionado. Dispondo de formação especial básico o professor, poderá, sempre que for necessário, voltar ao sistema de treinamento para melhoria de conhecimentos e atualização.

Quanto ao 1º grau concluímos que sua implantação estará condicionada à criatividade dos elementos que formarão a equipe interconfessional responsável pelo ensino religioso que deverá buscar soluções dentro das disponibilidades existentes e programar criteriosamente a expansão do ensino religioso sem contudo deixar de considerar seus aspectos qualitativos.

O ensino Supletivo será objeto de especial atenção no que concerne também ao ensino religioso com metodologia própria para o adolescente e ao adulto à ele vinculado.

Art. 2º - Esta resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 31 de dezembro de 1973.

Prof. Geraldo Gonsalo da Costa
Presidente

ANEXO B:

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE 1º GRAU

PARECER Nº 04/73

Assunto: Implantação do Ensino Religioso

INTRODUÇÃO:

O Capítulo I da Lei 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, define uma política de atendimento ao educando no que diz respeito a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o serviço consciente da cidadania.

Propõe uma nova organização de estrutura e funcionamento da Escola.

Define dois esquemas de currículos para o Ensino de 1º e 2º Graus: a) Núcleo comum, obrigatório em âmbito Nacional, cujas matérias, para cada grau, serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação. b) Uma parte diversificada, para atender, conforme a necessidade e possibilidade concretas, às peculiaridades locais aos planos dos Estabelecimentos e as diferenças individuais.

Orienta que o Ensino será assim ministrado:

- a) - Como atividade, da 1ª a 4ª ou 5ª Séries de 1º grau.
- b) - Como Área de Estudo da 4ª a 8ª Séries, de 1º Grau.
- c) - Como disciplina em todo 2º grau.

No parágrafo único do Artigo VII, define que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais dos Estabelecimentos normais de 1º e 2º graus.

Vejamos a Justificativa do Ensino Religioso nas escolas Oficiais pelo Grupo de Trabalho CNBB

"1. O modo e os limites do Ensino Religioso na Escola só podem ser determinados corretamente se nos colocarmos do ponto de vista da escola, isto é, se partirmos da sua natureza, das suas finalidades, do seu modo de ser. Qualquer outro ponto de vista corre o risco de falsear radicalmente o problema e torná-lo insolúvel.

2. A concepção de escola, hoje, ultrapassa o nível de pura informação e de simples funcionalidade para colocar-se num plano essencialmente formativo que visa o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A escola pretende ser, portanto, promotora de valores, crítica, participada (pesquisa e diálogo).

3. Numa escola assim concebida não pode faltar a educação da tendência (ou sentimento ou exigência) religiosa do homem. A justificativa essencial (que não exclui mas até fundamenta outras motivações) para a presença da proposta religiosa na escola está no reconhecimento universal, no tempo e no espaço, da "tendência ou exigência religiosa" como componente essencial do homem como tal.

4. Como qualquer outro componente da natureza humana (capacidade expressiva, crítica, afetiva, ética, estética, etc.) também a tendência religiosa necessita de educação. A escola, portanto, se não quiser trair sua missão e falhar em sua finalidade de educação integral da personalidade, deve admitir (nas formas e nos limites que lhe são próprios) que tem direito-dever em face da educação religiosa.

5. A escola, no seu modo de ser, apresenta algumas vantagens e possibilidades para a formação religiosa, pelas seguintes razões:

A. Oferece um ambiente material que não se encontra facilmente nas comunidades paroquiais: salas de aula, carteiras, quadros, subsídios, além de oferecer um horário cômodo para o aluno.

B. Oferece também um agrupamento humano com perspectiva comunitária.

C. É, para grande parte dos alunos (especialmente os que moram em paróquias muito extensas e populosas) o único lugar em que podem escutar o anúncio da fé.

D. As próprias matérias escolares questionam o aluno e podem despertar interesse pelo ensino religioso.

E. O contato mais prolongado com o professor-catequista não só no momento da "aula de religião" mas também durante a recreação, é também fator importante para mais fácil assimilação das verdades anunciadas.

F. A possibilidade de um ensino religioso integrado em outras matérias é também uma vantagem que só a escola pode proporcionar.

G. A catequese escolar pode agir como "despertador" de uma fé adormecida e fazer brotar o interesse por uma catequese mais profunda na comunidade paroquial.

Obs: Por comunidade paroquial entenda-se comunidade de crença, e por paróquia entenda-se Bairro.

Problemas e riscos

Há um problema que surge da "especificidade" e da "singularidade" do ensino da religião, que não é uma matéria como as outras.

Muito mais que um ensino, é uma evangelização, transmissão de mensagem. Um ensino deste gênero não é um fato meramente cultural; é um fato educativo, e, mais ainda, um acontecimento salvífico. Quem ensina deve ter, portanto adesão e convicção profunda. E quando isto não existe? A que se reduziria, nesse caso, o ensino religioso?

A sociedade pluralista de hoje coloca outro problema: como conceber hoje ensino religioso de tipo coletivo na escola, para todos, numa sociedade que se vai sempre mais afirmando como democrática, ideologicamente pluralista e secularizada?"

1. Situação atual do Estado no campo religioso.

Das entidades religiosas reconhecidas em âmbito Nacional podemos dizer que no Acre, existem as seguintes:

1. Igreja Católica Apostólica Romana

2. Confederação Evangélica do Brasil, da qual fazem

parte:

- Igreja Presbiteriana do Brasil
- Igreja Episcopal Brasileira
- Igreja Evangélica da Assembléia de Deus
- Igreja Congregacionais e Cristã do Brasil
- Igreja Batista
- Igreja Adventista.

As igrejas identificadas têm como elo, a mesma Bíblia. No entanto, há que se considerar a grande barreira com relação à Magistério. Pode-se dizer que até hoje não se preparou programas adequados e professores para o Ensino de Religião, por este nunca ter sido obrigatório.

Em qualquer ramo do ensino, o aproveitamento do aluno estará condicionado à sua maturidade, à preparação do professor para ensinar e à adequação do currículo.

As proposições curriculares devem partir da premissa de que ensinar Religião é mais instrumentar o aluno para a utilização de um processo para sua elevação moral e espiritual do que informá-lo a respeito de um conjunto de conhecimentos. Isto implica dizer que o enfoque é colocado no tratamento dos assuntos, visando retirar do ensino de Religião o compromisso com livrescos e memorístico em favor da busca, da indagação e da ação que favorecem a formação de valores. O que na Escola só é possível fazer com um professor didaticamente preparado para tal.

É necessária a ação recíproca entre igreja e Estado na implantação e implementação do programa de Religião.

Embora essas duas forças estejam conscientes de tal atribuição uma vez que nos foi dado a responsabilidade de abordar este tema da implantação do Ensino Religioso, deixaremos algumas sugestões que parecem de maior importância para a estratégia dessa implantação.

2. Estratégia

A estratégia deve atender a todos os problemas de curto, médio e longo prazo. Todas as medidas deverão ser consideradas no curto prazo, ainda que a execução de algumas seja a longo prazo.

2.1. O ensino Religioso deve constituir disciplina dos horários das Escolas Oficiais do Estado do Acre, sendo de matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

2.2. Nas quatro primeiras séries do 1º grau o programa deve ser ecumênico para que possa ser ministrado pelo Professor de cada classe desde que tenha as mesmas aspirações religiosas que os alunos, afim de evitar mudanças de professor, o que poderá causar problemas na sala de aula com relação a aceitação. E por outro lado, tornar constante a presença de um professor que poderá responder ou orientar qualquer investigação a qualquer instante. O ensino deve, ainda ser dado em forma de atividade, não por mera transmissão de conhecimentos.

Observe-se o significado de Ecumenismo

Segundo o Decreto do Ecumenismo e o Decreto da Atividade Missionária do Concílio Vaticano II. Por "movimento Ecumênico" se entendem às atividades e iniciativas suscitadas e ordenadas em favor das várias necessidades da Igreja e oportunidades dos tempos, no sentido de favorecer a unidade dos Cristãos, sob a orientação de seus respectivos pastores. Tais atividades são:

- Eliminar palavras, juízos e ações que segundo a equidade e a verdade não correspondem à condição dos irmãos separados (766);

- O diálogo iniciado entre peritos e componentes nos encontros de Cristãos de diversas Igrejas ou Comunidades (766);
- Colaborar em certos serviços que a consciência Cristã exige em vista do bem comum(766);
- Respeitar o princípio do pluralismo disciplinar das Igrejas (909);
- Respeitar os elementos de verdade e santidade fora da Igreja (761);
- Evitar o falso ironismo, indiferentismo e conformismo.

2.3. O curso de religião não poderá ser interrompido pelo aluno, sem que haja solicitação escrita do pai ou responsável, ou do próprio, quando maior, feita, sempre, por ocasião da matrícula.

2.4. Designação e a dispensa de professores com relação ao ensino religioso são da competência da SEEC, mediante aprovação das autoridades religiosas.

2.5. A função de professor ou coordenador do ensino religioso somente poderá ser exercida por quem atenda às exigências da Lei 5.692 possua reconhecida idoneidade moral e apresente credenciais fornecidas: SEC/Autoridades Religiosas.

2.6. Em relação ao corpo docente, dois projetos deverão ser desenvolvidos: a) A formação do novo professor para atender aos objetivos do ensino de religião; b) O treinamento dos professores, já em exercício, ajustando-os à filosofia do ensino religioso.

2.7. As autoridades religiosas credenciadas e a SEC darão especial atenção à orientação de quantos devam ministrar o ensino religioso.

2.8. O programa de Religião deve ser elaborado por uma equipe interconfessional, conhecedora da psicologia da criança, do adolescente e do adulto, bem como, de métodos e técnicas aplicáveis ao ensino.

2.9. Essa equipe deve funcionar conjuntamente à equipe de currículo da Secretaria de Educação, e ter as mesmas atribuições que aquela no tocante ao Ensino de religião e Coordenação deste ensino.

Por Coordenação entendendo-se as atividades:

- Orientação normativa do ensino religioso, autuação com órgãos de ligação entre as autoridades oficiais e religiosas;

- Emissão de pareceres sobre o ensino religioso no ensino de 1º e 2º graus e para o curso Universitário.

- Compete a equipe de Coordenação orientar o deslançamento de ensino religioso após a programação pré-estabelecida pelo pelo Diretor do estabelecimento de Ensino.

2.10. A implantação do Ensino Religioso no 2º grau, deverá ser cautelosa e condicionada também à exigência do mercado de trabalho.

2.11. O ensino religioso, a partir da 5ª série, será ministrado uma vez por semana, durante quarenta e cinco (45) minutos.

- A organização do horário das aulas de religião a partir da 5ª série é da competência do Diretor do estabelecimento de ensino, o qual tomará as providências necessárias para que as mesmas se enquadrem no período letivo diário.

- Uma vez estabelecido, o horário não poderá ser modificado sem prévio conhecimento do professor de religião.

2.12. A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

- Para a organização de cada turma, a partir da 5ª série, poderão ser reunidos alunos de várias classes correspondentes, obedecidas, porém, as prescrições regulamentares relativas ao número máximo de alunos e à capacidade da sala de aula.

2.13. Em estabelecimentos de ensino de 1º grau, a partir da 5ª Série e no 2º grau, poderão ser organizadas jornadas, encontros, manhãs ou tardes de formação, as quais complementarão a carga horária do aluno e deverão ser organizadas de comum acordo: Diretor-autoridade religiosa.

- Em qualquer estabelecimento de ensino poderão ser realizadas reuniões de alunos e professores, consideradas como complementares das aulas de religião, desde que não prejudiquem as atividades escolares, normais e sejam precedidas de pedido justificado e de parecer favorável.

2.14. Deve ser dada especial atenção ao Ensino Supletivo, no tocante ao atendimento através de metodologia especial.

3. Conclusão

A implantação do ensino religioso no 2º grau, como se verifica na estratégia, deverá ser cautelosa até que seja possível uma orientação perfeita para esse grau de ensino e a comprovação de sua necessidade pela exigência do mercado de trabalho, a fim de que não sejam disvirtuados os seus objetivos e vã a sua implantação.

A Escola Normal deve ocupar-se, numa 1ª etapa, em oferecer em seu currículo pleno, noções básicas de técnicas adaptáveis ao ensino de Religião e, numa 2ª etapa, oferecer ao aluno que futuramente enganjar-se-á no ensino religioso, como ocupação, amplos e definidos conhecimentos.

A formação especial não assumirá características restritivas. Ao Sistema de Treinamento, através das entidades religiosas, competirá treinar o professor no tocante ao ensino de religião. Dessa maneira, o problema gerado pela dificuldade de formação profissional para o ensino religioso, será solucionado. Dispondo de formação especial básica o professor, poderá, sempre que for necessário, voltar ao sistema de treinamento para melhoria de conhecimentos e atualização.

Quanto ao 1º grau, concluímos que sua implantação estará condicionada à criatividade dos elementos que formarão a equipe interconfessional responsável pelo ensino religioso que deverá buscar soluções dentro das disponibilidades existentes e programar criteriosamente a expansão do ensino religioso, sem contudo deixar de considerar seus aspectos qualitativos.

8.

O ensino Supletivo será objeto de especial atenção, no que concerne também ao ensino religioso, com metodologia própria para o adolescente e ao adulto a ele vinculado.

Nosso documento é uma humilde contribuição, oferecida à laboriosa e altamente qualificada equipe responsável pela implantação da nova Lei no Estado.

Nossos esforços somados aos esforços de muitos, poderá ter significado no desenvolvimento do nosso querido Brasil, que viveu seus primeiros instantes sob a Bandeira de Cristo, em volta das Igrejas, viu desenvolverem-se suas primeiras comunidades e, através da educação religiosa na escola, verá, num amanhã, seus filhos elevados aos pináculos das conquistas e da glória, pela grandeza moral.

RELATORA - Iris Célia Cabanellas Zannini

PES.-

ANEXO C:

ESTADO DO ACRE
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 23, de 31 de dezembro de 1973.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em exercício, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a decisão do Plenário deste Conselho em Reunião do dia 31 de dezembro de 1973,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica aprovado o Parecer n. 4, apresentado a este Egrégio Conselho, pela Câmara de Ensino de 1º grau, sobre a regulamentação da Implantação do Ensino Religioso neste Estado.

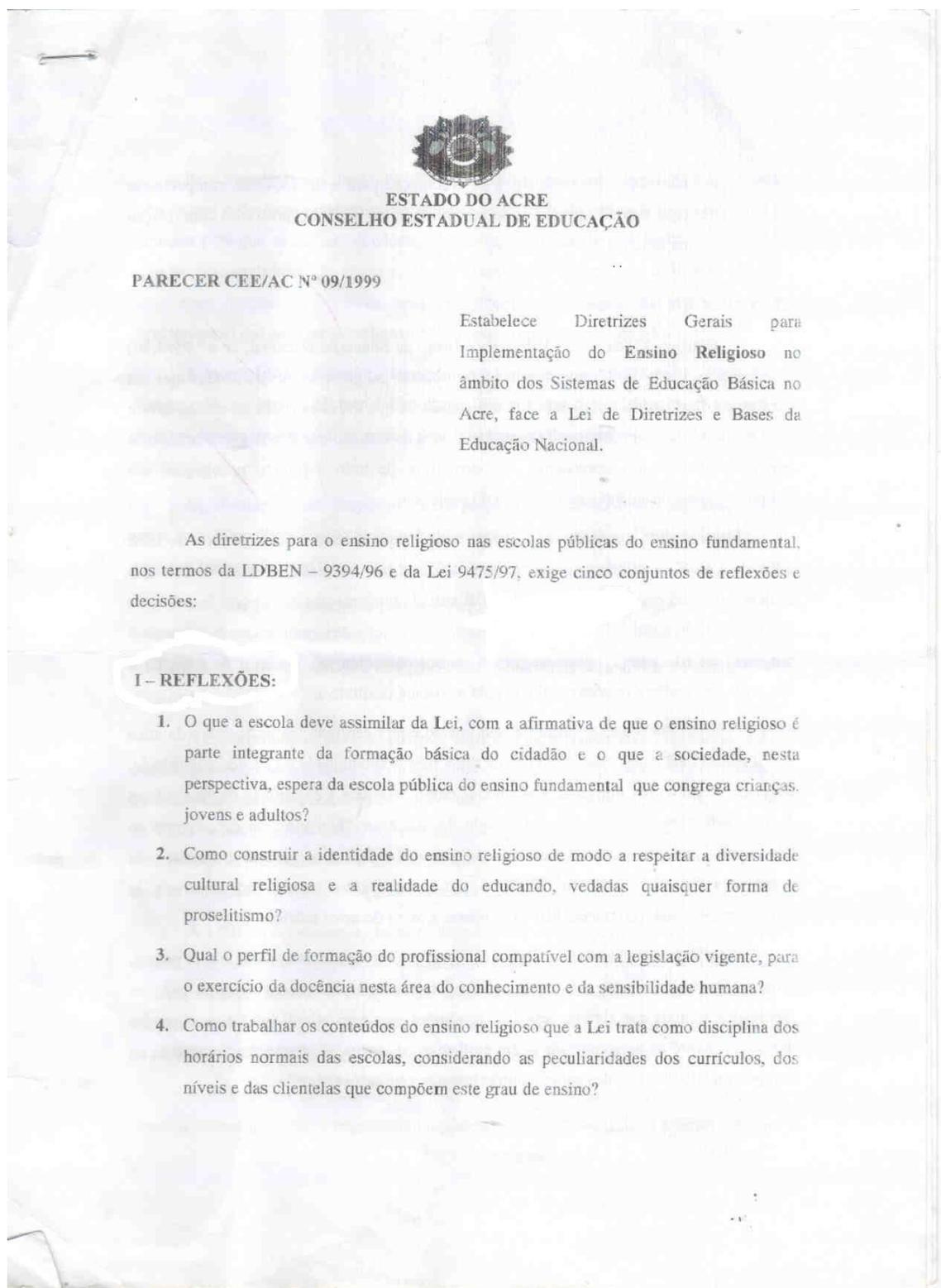
Art. 2º - A regulamentação da Implantação do Ensino Religioso de que trata o artigo anterior, entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado.

Sala das Sessões, 31 de dezembro de 1973.


Prof. Geraldo Gonsalo da Costa,
Presidente.-

/acm.-

ANEXO D:



5. Como efetivar os procedimentos de articulação para a definição de competências básicas que servirão de suporte ao cumprimento do que a Lei preconiza com relação ao ensino religioso?

II – PARECER

1. O artigo 33 (da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9394/96) redefinido na Lei 9475/97, que dispõe sobre o ensino religioso no nível fundamental das escolas públicas, traz à luz da reflexão a premissa de que todas as ações da escola devem estar centradas no compromisso da formação básica do cidadão que tem nos seus princípios gerais os fundamentos norteadores dos currículos, de todo o projeto pedagógico nos diferentes níveis de ensino e na formação do professor.

Neste sentido e considerando o lugar de valor que as constituições Federal de 1988 e Estadual de 1989 atribuem ao ensino religioso nessa fase da formação básica comum que se desenvolve no ensino fundamental, a LDB articula fundamentos que podem levá-lo para além do sentido político meramente corporativista das religiões, oportunizando o acesso à dimensão da educação religiosa negada ou nunca entendida, ou, ainda, o de respeitar a liberdade de escolha a opções religiosas pela matrícula facultativa.

A importância que se atribui a esse ensino estará centrada na perspectiva da ética moral e espiritual considerada como uma saída para a humanidade no mundo conturbado, adverso e dividido por que passa a atualidade como base para a construção de uma cultura de paz, pelo reconhecimento do significado do que é ser “humano” em contraponto ao “desumano”, do que é ser “igual” não só perante a Lei, mas perante o “outro”, da supremacia do “Ser” sobre o “Ter”, valores estes, entre outros, indispensáveis às transformações que, certamente hão de se operar a partir do novo milênio.

Apesar da complexidade do assunto e da ampla discussão circundante é bom pensar, pois, na função de educar que tem a escola. É tarefa da escola desenvolver, no todo, as faculdades mentais dos alunos, descobrir condições para uma atitude educativa eficaz no desenvolvimento da personalidade e, em particular, no desenvolvimento das tendências no comportamento, nas atitudes perante outras pessoas, obrigações, direitos.

Para Vygostsky, há uma inter-relação complexa entre educação e desenvolvimento. Admite que o desenvolvimento da personalidade depende da educação que cria condições humanas para que se realize. A educação alcança o seu objetivo imediato quando põe em ação as potencialidades do aluno e, em conformidade, dirige a sua utilização. A escola pelas suas funções e objetivos, pela complexidade do objeto da sua ação e pela caracterização dos seus recursos humanos, é o espaço privilegiado da educação.

A interação dos diferentes aspectos da educação (intelectual, moral, estética, etc.) desempenha na escola, tal papel importante assegurando a participação da criança nas diversas atividades necessárias para o desenvolvimento das suas potencialidades em todas as direções.

Na afirmação deste propósito a LDB projeta um processo de escolarização marcado pelos princípios éticos, como principal valor, político (da igualdade e da solidariedade) e estéticos (da sensibilidade).

Resgatar esses princípios para o espaço escolar significa trabalhar a identidade do educando e a sua sensibilidade para a incorporação de valores como a amizade, afetividade, solidariedade, respeito, justiça e componentes fundamentais para a vida pessoal e coletiva do cidadão.

A esses princípios deve-se associar, entre outros, o princípio da contextualização do ensino, buscando na articulação a formação da capacidade intelectual, a sensibilidade para as diferentes leituras na construção da autonomia e na perspectiva do equilíbrio harmonioso na dialética dos conflitos como, por exemplo, na problematização da violência, da ganância e tantos outros procedimentos e direcionamentos que impõem atitudes ao cidadão e podem levá-lo à degradação física, espiritual e coletiva.

A LDB, oportunamente, focaliza aspectos que contemplam essas preocupações. O ensino religioso é um componente do currículo escolar capaz de buscar essa harmonia do homem consigo mesmo e com o seu semelhante, como expressão da felicidade, da espiritualidade e da dignidade humana. Não mais tratado como prática ou doutrinação, ou como tema transversal da ética, mas para subsidiar todo o conhecimento.

A maioria dos professores reconhece a importância dos valores espirituais para o desenvolvimento infantil e como uma necessidade social. Entretanto, é preciso entender as

condições relacionadas às ações que contribuem para a formação moral e espiritual do cidadão, levando em consideração conhecimentos históricos e culturais que resgatem a gênese desses princípios na prática social.

Daí a expectativa de que, “se venha a introduzir nas atividades letivas outra razão para o fazer e o saber das coisas, que não se esgota nos ideais políticos, não se define pelos critérios científicos e não se experimenta nas avaliações teóricas, traduzidas simplesmente na palavra fé”, considerando fé o sopro que vem das tradições familiares, se nutre no diálogo e projeta o desejo natural de eternidade e do conhecimento do Mistério.

2. Com base, também, nos pressupostos psico-pedagógicos para a educação, alguns evidenciados no início deste parecer, as proposições curriculares devem partir da premissa de que ensinar religião será mais instrumentar o aluno para a utilização de um processo que permita a interiorização de princípios morais e espirituais do que informá-lo a respeito de um conjunto de conhecimentos. Isso implica dizer que o enfoque é colocado no tratamento dos assuntos, visando retirar do ensino de religião o compromisso livresco e memorístico em prol da busca, da indagação, do respeito à religião de cada um e da ação que favorecem a formação de valores, consolidando, nas séries finais do ensino fundamental, com um ensino mais voltado para as ciências, como por exemplo, a sociologia das religiões e antropologia religiosa.

A identidade do ensino religioso será, portanto, construída por cada escola – no seu projeto político-pedagógico – com a participação dos alunos, da família, dos professores, dos orientadores, da comunidade, de modo a atender na realidade a diversidade cultural religiosa representada em cada modalidade do ensino, que diversifica interesses e acuidades; a ação educativa; horários; etc.

3. Conforme está tratado nas Leis já mencionadas, o Ensino Religioso é um componente curricular do Ensino Fundamental.

Para atender o que preceitua a Lei e a realidade do Estado exigir-se-á para ingresso e atuação no magistério do ensino religioso:

- ✓ Competência (conhecimento e habilidades) para este ensino;
- ✓ Diploma de licenciatura nas áreas humanas do conhecimento (Parecer - Conselho Pleno n.º 97/99).

✓ Diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para docência nas séries iniciais do ensino fundamental;

✓ Preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação, para os portadores do diploma de Ensino Superior que pretendam ministrar ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental.

O Sistema de Ensino, devidamente articulado com as instituições religiosas, estabelecerá mecanismos de cooperação para assegurar:

✓ A oferta de cursos de capacitação para os professores de religião – em conteúdos ligados à área da ética e antropologia religiosa, com a devida contextualização e interdisciplinaridade – utilizando-se do planejamento e apoio compartilhado com as instituições religiosas referendadas nas pesquisas diagnósticas das escolas;

✓ A oferta de cursos de Pós-Graduação – Lato Sensu por uma instituição de ensino superior, para portadores de diploma de cursos superiores que queiram se dedicar ao ensino religioso.

✓ O exercício da docência de Educação Religiosa no Ensino Fundamental, na ausência de professor com habilitação específica, por egressos de curso de licenciatura ou escolas normais e, ou, que tenham, concluído curso de Teologia reconhecido, por órgão credenciado, com Complementação Pedagógica específica de duração mínima de 300 horas.

✓ Articulação com a Universidade para fins de aproveitamento, em cursos de licenciatura, dos estudos realizados em Seminários Maiores, faculdades teológicas ou instituições equivalentes.

1. O ensino religioso deve-se constituir em disciplina dos horários normais do ensino fundamental das escolas públicas, sendo de matrícula facultativa.

2. Nas séries iniciais do ensino fundamental o ensino religioso poderá ser ministrado pelo professor da própria classe, devidamente preparado, já que nessa fase todo o ensino é dado em forma de atividades o que favorece o diálogo das ciências na prática da contextualização e da interdisciplinaridade.

Por outro lado, torna constante a presença de um professor que poderá responder ou orientar qualquer investigação a qualquer instante, evitando qualquer forma de proselitismo.

A partir da 5ª série ou 6º ano o ensino religioso pode ser ministrado uma vez por semana, em hora-aula de 60 minutos integrada a conteúdos programáticos das áreas do conhecimento como: Ética, Sociologia, Antropologia Religiosa.

No seu projeto político-pedagógico, a escola ensinará a oferta do ensino religioso, conforme diagnóstico no ato da matrícula. Deve vislumbrar também as alternativas, para o aluno, na hipótese da escola não poder atender todas as diversidades identificadas no diagnóstico. Neste particular, reportando-se ao Parecer CEB/CNE n.º 16/98 “há que se atender, também a uma distinção necessária, porquanto, o ensino religioso poderia, como na verdade o é, ser oferecido de múltiplas outras maneiras, locais e circunstanciais”... O aproveitamento de estudos é também um dispositivo legal. Esses aspectos aqui mencionados e considerados não isentam a escola do seu dever de oferecer o ensino religioso, mas devem ajudá-la quando comprovadamente não puder atender a todas opções dos alunos.

A escola, entretanto, deve esforçar-se para que este ensino seja ministrado nos horários normais das aulas... “É preciso atender essa peculiaridade porquanto, não é lícito criar à parte, mais ou menos horários especiais para o ensino religioso” (Parecer CEB/CNE n.º 16/98).

Para os alunos que não optarem pelo ensino religioso, também, o projeto pedagógico deve prever alternativas de conteúdos programáticos capazes de acrescentar sentido ao seu processo de formação e a fim de não deixar lacunas no cômputo geral da carga horária mínima para o ensino.

O projeto político-pedagógico deve dispor, também, sobre: a) o currículo elaborado com a participação da comunidade escolar e instituições religiosas, amplamente analisado e refletido; b) as disposições pedagógicas e didáticas, com todo processo educativo e de aprendizagem em consonância com os princípios básicos da educação; c) o plano de capacitação dos professores; d) o Sistema de avaliação processual, cujos critérios não devem levar em consideração aprovação ou reprovação, mas fontes para a análise do

desempenho individual de cada educando e a continuidade no processo de aprendizagem;
e) a frequência que deve ser computada nos limites das demais disciplinas.

O ensino religioso poderá ser interrompido pelo aluno, desde que haja solicitação escrita do pai ou responsável, ou do próprio aluno, quando maior.

3. Cabe a Secretaria de Educação ouvidas às autoridades religiosas do Estado, estabelecer mecanismos que possibilitem:

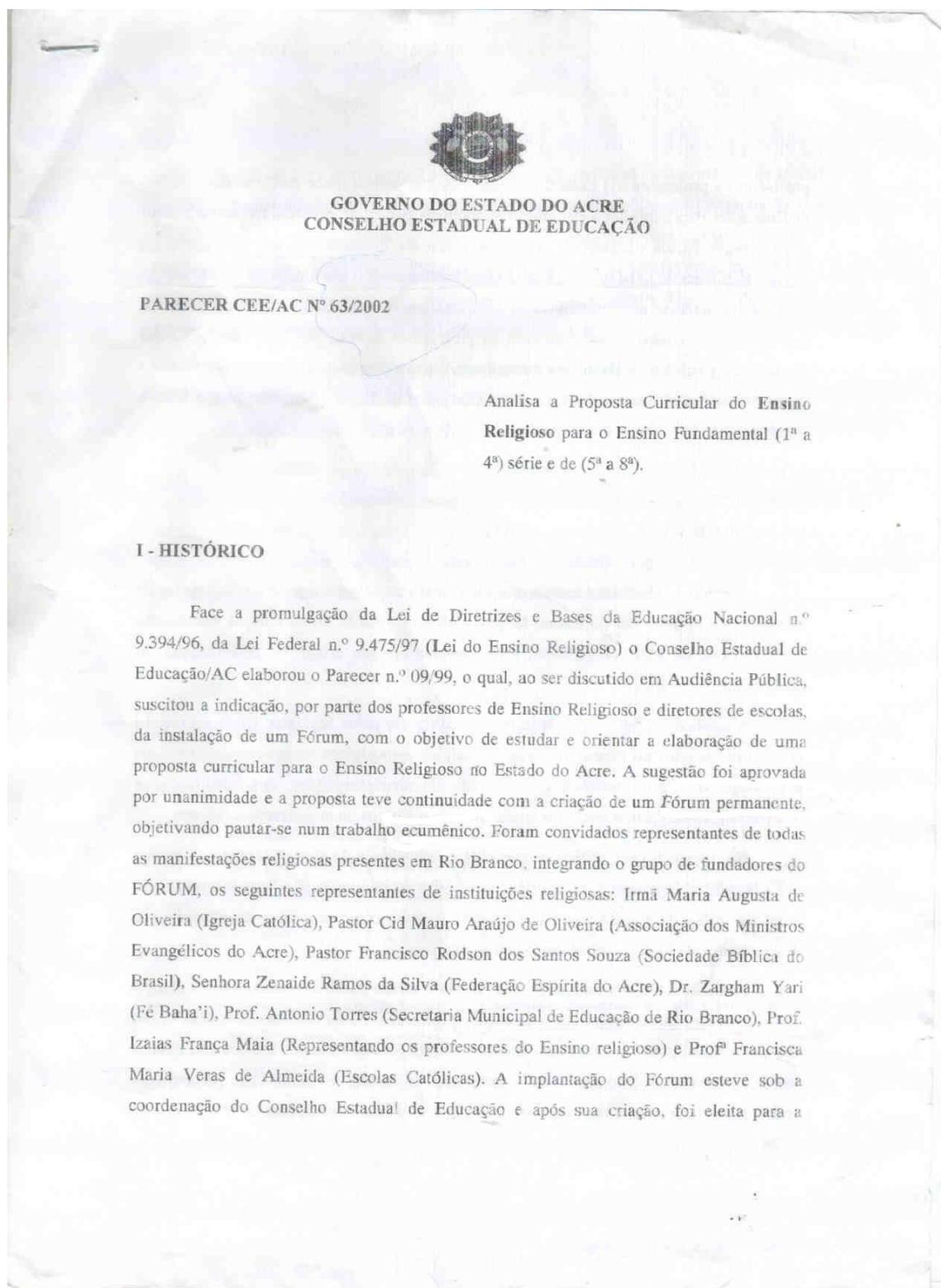
- Traçar estratégias de ação conjunta de modo a garantir insumos e espaços para a capacitação permanente dos professores e preparação pedagógica;
- Compor a coordenação do ensino religioso à qual se integram profissionais de magistério, especialistas em educação;
- Instituir o Fórum permanente de educação religiosa com representações:
 - ✓ De instituições religiosas;
 - ✓ Órgão normativo e executivo do sistema;
 - ✓ Instituições escolares públicas de ensino fundamental;
 - ✓ Representantes de pais e pessoas da comunidade.

Este é o parecer.

Iris Célia Cabanellas Zannini
Presidente do CEE/AC

Aprovado em Reunião Ordinária do dia 11 de setembro de 1999.

ANEXO E:



presidência a professora Íris Célia Cabanellas Zaninni, representante do Conselho Estadual de Educação. Para subsidiar a elaboração da proposta curricular, o Fórum trabalhou a partir da realização de um diagnóstico, com a aplicação de questionários aos professores do Ensino Religioso de todas as séries do Ensino fundamental e aos alunos de 5ª a 8ª séries. Consubstanciando-se nos resultados dos questionários, o Fórum prosseguiu seus trabalhos em sessões de estudos e discussão com os professores da rede oficial de ensino, o que possibilitou a construção de marcos conceituais, a partir dos quais elaborou e apresentou a este Conselho, para apreciação, a Proposta Curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.

II – ANÁLISE

A Proposta Curricular contém uma justificativa que contempla o entendimento de educação e a importância do Ensino religioso para a formação do cidadão. A sustentação legal apoia-se na LDBEN 9.394/96, especialmente em seu artigo 33, cuja redação foi alterada pela Lei 9.475/97.

A fundamentação teórica apresenta-se composta pelos seguintes itens: concepção político-pedagógica do Ensino religioso, princípios pedagógicos norteadores, sustentados pela visão de conhecimento e definição da interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade enquanto conceitos epistemológicos básicos da organização curricular.

No tratamento dos conteúdos curriculares a realidade do aluno é o ponto de partida e de chegada, valorizando suas experiências e vivências religiosas, justificando a opção por uma concepção de aprendizagem que envolve o aluno como um todo, promovendo seu desenvolvimento afetivo, social, espiritual e cognitivo.

A organização dos conteúdos na Proposta é feita a partir de quatro grandes eixos – Espiritualidade, Ética, Alteridade e Tradição –, que suscitam as unidades temáticas e, por sua vez, originam os Tópicos Curriculares. A abordagem dos temas e tópicos curriculares vai se aprofundando gradativamente a cada série de ensino, revelando uma preocupação com a clientela descrita e com suas possibilidades de aprendizagens, pois de 1ª a 4ª série há

predominância da faixa etária entre 7 a 11 anos de idade, indicando a importância de incluir atividades reais e concretas. De 5ª a 8ª série, alcançando a clientela uma faixa etária de 11 a 15 anos, importa oportunizar que os ideais religiosos contribuam para que possam refletir sobre suas dúvidas quanto a sua relação com o transcendente, despertar o interesse maior e mais crítico em relação a religião da família e os seus objetivos de vida, objetivando, principalmente, superar o egocentrismo, próprio da infância.

Quanto a implementação da Proposta, encontra-se indicado a elaboração de material para orientação e aprofundamento do trabalho docente com as unidades temáticas, bem como a realização de cursos para os professores de Ensino Religioso.

Em se tratando do processo de avaliação, observa-se coerência com os princípios norteadores e com a concepção de aprendizagem. As formas de sua realização envolvem as funções diagnóstica, prognóstica, investigativa e formativa. A avaliação no Ensino Religioso não pretende testar conhecimento resultante em notas, mas busca, principalmente, a auto-afirmação do educando e as mudanças de postura.

III – PARECER

Considerando:

- a) O caráter inovador da proposta curricular, organizada por unidades temáticas o que possibilita a prática do planejamento curricular alicerçado nos conceitos epistemológicos da interdisciplinaridade e da contextualização;
- b) A coerência entre a fundamentação teórica e os componentes básicos da proposta;
- c) Que a proposta apresentada é fruto de uma construção coletiva, o que se constitui condição para que a proposta curricular se concretize no cotidiano das unidades educacionais;

d) Que a visão de religião presente na proposta transcende o sentido confessional, sem evidenciar defesa de dogmas, mas alicerçando-se na contribuição das diferenças ciências, como história, filosofia e antropologia, dentre outras.

Somos de parecer favorável a aprovação da presente proposta.

É o parecer.

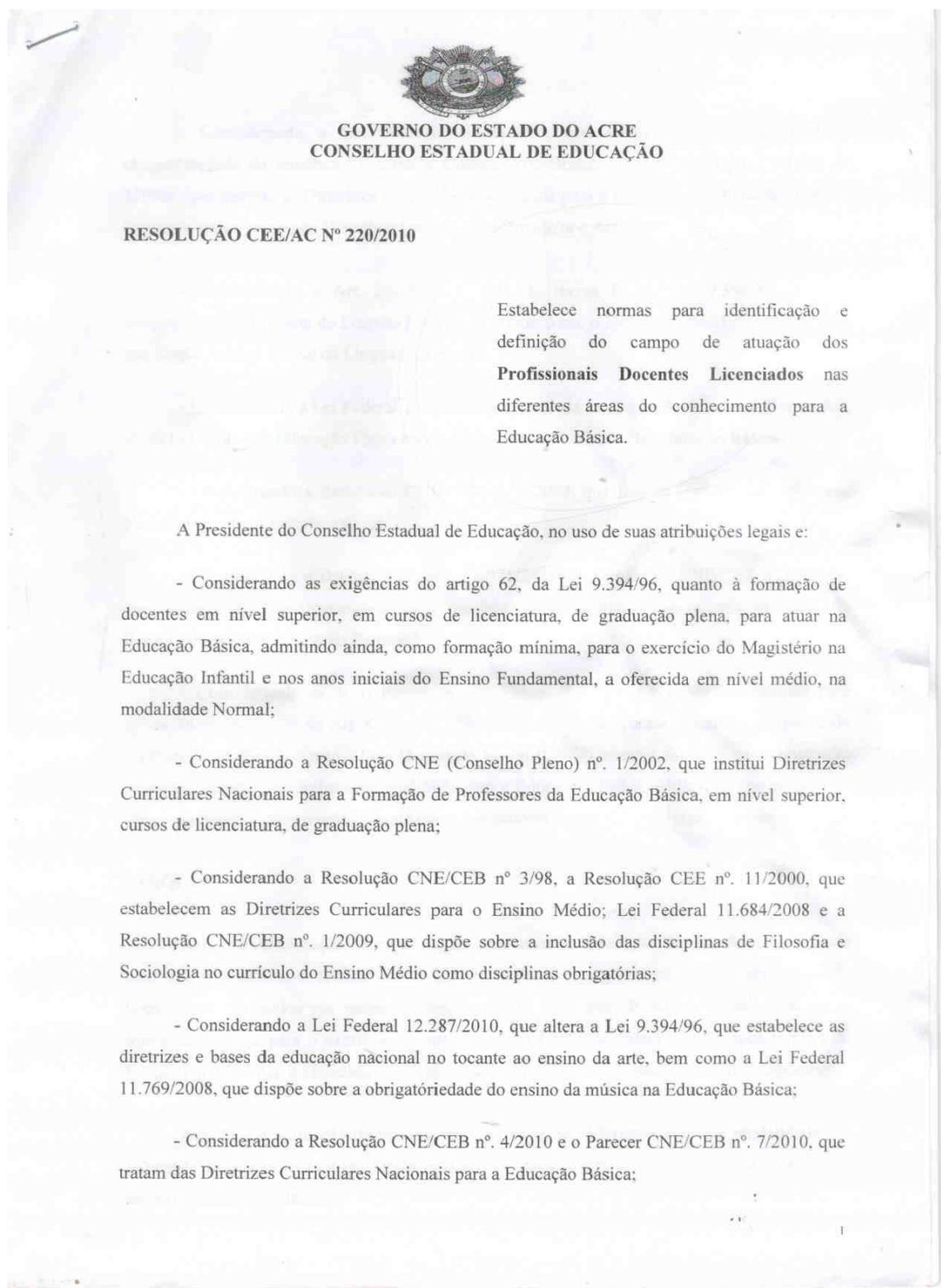
Profª. Maria Marlene da Fonseca de Araújo
Relatora

Profª. Maria Auxiliadora Barbosa Macedo
Relatora

Profª. Maria de Fátima Miranda de Lima
Relatora

Aprovado em Reunião Ordinária do dia 13/12/2002.

ANEXO F:



- Considerando a Lei Federal 10.639/2003, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- Considerando o Art. 26, § 5º e Art. 36, Inciso III da Lei 9.394/96, sobre a obrigatoriedade da oferta de Línguas Estrangeiras, bem como o Decreto Federal nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola;

- Considerando a Lei Federal 10.793/2003, que altera a redação do Art. 26, § 3º e do Art. 92 da Lei 9.394/96 (Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica);

- Considerando a Resolução CNE/CEB nº. 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

- Considerando o Decreto Federal nº. 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

- Considerando ainda o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para aplicação do Inciso IX, do Art. 4º, da Lei 9.394/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade mediante a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI), como referência para construção de matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública, no que se refere à formação inicial e valorização docente como indicadores para o cálculo desses padrões.

RESOLVE:

Art. 1º - A formação docente exigida para atuar na Educação Básica, de conformidade com o que preceitua o Artigo 62, da Lei 9.394/96, será a graduação plena, em cursos de licenciatura, realizados em universidades, institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Curso de Magistério).

Art. 2º - A formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) assimetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 3º - O profissional do Magistério para atuar na Educação Infantil – creche e pré-escola deve, comprovadamente, ter nível superior, em curso de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em curso de nível médio, na modalidade normal.

§ 1º - A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 2º - A orientação curricular para essa etapa da Educação Básica deve priorizar as áreas de conhecimento mais significativas: área de conhecimento do mundo natural e social, a matemática e as linguagens. Portanto, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio-cultural das crianças.

Art. 4º - A orientação curricular para o Ensino Fundamental compreende uma base nacional comum organizado em áreas de conhecimento, que se expressam através dos saberes e

valores produzidos culturalmente, e se traduzem: na Língua Portuguesa, na Matemática, no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música, na Educação Física e no Ensino Religioso. Complementa esta base nacional comum uma parte diversificada, que a enriquece e a amplia prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

§ 1º - O profissional do Magistério para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve, comprovadamente, ter nível superior em curso de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em curso de nível médio, na modalidade normal (Curso de Magistério).

§ 2º - O profissional do Magistério para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental deve, comprovadamente, ter nível superior em curso de Licenciatura na área de conhecimento específica que atue ou pretenda atuar, de conformidade com o perfil descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores nos diversos campos do conhecimento integrantes do currículo no Ensino Fundamental.

§ 3º - Poderão ainda atuar nas áreas de Matemática e Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental o portador de diploma de Licenciatura Curta em Ciências.

§ 4º - Para as diversas modalidades da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação nos estabelecimentos penais, o profissional, além das exigências descritas nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, agrega-se a necessidade de que os Sistemas garantam a esses profissionais especializações ou formação continuada nas diversas modalidades em que atue ou vá atuar, face ao contexto das múltiplas atribuições definidas para os Sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

Art. 5º - A orientação curricular para o Ensino Médio estrutura-se a partir de uma base nacional comum a ser complementada em cada Sistema de Ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, e expresso nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

§ 1º - Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão identificadas as disciplinas, atividades e os conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais: a Língua Portuguesa/Literatura, as Artes, a Educação Física e a Informática, esta última como conteúdo inseparável das diversas formas de comunicação. Portanto, a exigência para atuar nesta área far-se-á:

- a) Em Língua Portuguesa/Literatura, o Licenciado em Letras;
- b) Em Artes o Licenciado em Artes, o Licenciado em Artes Visuais, o Licenciado em Artes Cênicas, o Licenciado em Teatro e o Licenciado em Música;
- c) Educação Física, o Licenciado em Educação Física.

§ 2º - Na área das Ciências da Natureza e Matemática incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, como também participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito, que aprende a ser curioso, a indagar e a descobrir. Portanto, a exigência para atuar nesta área far-se-á:

- a) Na Física, o Licenciado em Física;
- b) Na Química, o Licenciado em Química;
- c) Na Biologia, o Licenciado em Ciências Biológicas;
- d) Na Matemática, o Licenciado em Matemática;
- e) Os portadores de Licenciatura Curta em Ciências, complementada nas habilitações Física ou Química podem atuar nas disciplinas, conforme sua habilitação, em toda a Educação Básica.

§ 3º - Na área das Ciências Humanas, pela constituição de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociologia deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura que configuram os campos de conhecimento de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, entre outros. Portanto, a exigência para atuar nesta área far-se-á:

- a) Na História o Licenciado em História;
- b) Na Geografia, o Licenciado em Geografia;
- c) Na Sociologia: o Licenciado em Ciências Sociais – Sociologia;

d) Na Psicologia, o Licenciado em Psicologia;

e) Na Filosofia, o Licenciado em Filosofia;

§ 4º - Os bacharéis com curso de Formação Pedagógica, nos moldes previstos pela Resolução CNE/CEB nº 02/97, podem atuar nas disciplinas da Educação Básica indicadas no apostilamento constante no verso de seus diplomas.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 6º - Os Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, na ausência do Licenciado em Artes para provimento do cargo poderão admitir para docência dessa disciplina, os Licenciados em: Pedagogia, Letras e Filosofia, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos.

Art. 7º - Os Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, na ausência do Licenciado em Ciências Sociais - Sociologia para provimento do cargo poderão admitir para docência dessa disciplina, os Licenciados em Ciências Sociais – Ciência Política, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos.

Art. 8º - Os Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, na ausência do Licenciado em Física para provimento do cargo poderão admitir para docência dessa disciplina, os Licenciados em Matemática, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos.

Art. 9º - Os Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, na ausência do Licenciado em Química para provimento do cargo poderão admitir para docência dessa disciplina, os Licenciados em Ciências Biológicas, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos.

Art. 10 - Os Sistemas de Ensino Estadual e Municipais, na ausência do Licenciado em Ensino Religioso para provimento do cargo poderão admitir para docência dessa disciplina, os Licenciados em História, Filosofia, Antropologia e Ciências Sociais, em caráter excepcional, pelo prazo máximo de quatro anos.

Art. 11 – O Estado e os Municípios devem envidar esforços para assegurar, em parceria com as instituições de Ensino Superior, a criação e implementação de Programas de formação inicial e continuada com vista ao provimento de seus quadros com profissionais qualificados e o cumprimento da oferta com qualidade dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

Rio Branco-AC, 23 de novembro de 2010.

Cons^a. Íris Célia Cabanellas Zannini
Presidente do CEE/AC

Relatoras:

Cons^a. Maria de Fátima Miranda Lima

Cons^a. Elizabeth Miranda de Lima

Cons^a. Maria Auxiliadora Barbosa Macedo

Aprovada em Reunião Ordinária do Colegiado do dia 23/11/2010.